



Libro de investigación

Diálogo de saberes en el desempeño docente de universidades del Perú: Un enfoque intercultural

Marisol Paola Delgado Baltazar
Jenny Maria Ruiz Salazar
Frank Duberlee Alvarez Huertas
Gina Ivette Estrella Serón
Claudia Noemi Rivera Rojas
Carlos Enrique Bernardo Zárate

ISBN: 978-612-49240-1-9



9 786124 924019

Depósito Legal N°: 202301317



MAR CARIBE
EDITORIAL

Diálogo de saberes en el desempeño docente de universidades del Perú: Un enfoque intercultural

Marisol Paola Delgado Baltazar, Jenny Maria Ruiz Salazar, Frank Duberlee Alvarez Huertas,
Gina Ivette Estrella Serón, Claudia Noemi Rivera Rojas, Carlos Enrique Bernardo Zárate

Adaptado por: Ruben Dario Mendoza Arenas

Compilador: Ysaelen Odor

© Marisol Paola Delgado Baltazar, Jenny Maria Ruiz Salazar, Frank Duberlee Alvarez Huertas,
Gina Ivette Estrella Serón, Claudia Noemi Rivera Rojas, Carlos Enrique Bernardo Zárate, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Josefrank Pernaletе Lugo

Ilustraciones: Ruben Dario Mendoza Arenas

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaletе Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=973

Primera edición – marzo 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49240-1-9

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 202301317

ÍNDICE

Prólogo.....	5
CAPÍTULO I	14
REVISIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES DE LA ESTRATEGIA DIÁLOGOS DE SABERES ...	14
1.1 La Estrategia del Diálogo de Saberes.....	14
1.2 Antecedentes de la Estrategia	17
1.3 Pilares Fundamentales del Diálogo de Saberes.....	18
1.4 Campos de Acción	19
1.5 Características de la Estrategia	20
1.6 Ámbitos de Acción del Diálogo de Saberes.....	22
1.7 Momentos de la Aplicación de la Estrategia.....	25
CAPITULO II.....	29
SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.....	29
2.1 La Desigualdad	30
2.2 La Migración de las Poblaciones Indígenas.....	33
2.3 Necesidades Educativas de los Pueblos Indígenas.....	35
2.4 Demandas de la Educación Superior de los Pueblos Indígenas.....	36
2.5 Fundamentos Socioculturales y Pedagógicos de las Demandas Indígenas.....	38
2.6 La Educación Superior Indígena.....	42
2.7 Las Universidades Interculturales.....	45
2.8 Análisis Crítico de la Educación Superior Indígena	46
CAPÍTULO III.....	48
DIÁLOGO DE SABERES Y DESEMPEÑO DOCENTE.....	48
3.1 Referencia de Investigaciones en el Campo.....	48
3.2 El Desempeño Docente	51
3.3 Las Competencias Docentes	52
3.4 El Docente Universitario.....	52
3.5 Las Competencias del Docente Universitario.....	53
3.6 Gestión del Docente Universitario	54
3.7 Dimensiones del Desempeño Docente.....	54
3.8 Enfoques que Fundamentan el Desempeño Docente	55
3.9 Enfoques de Competencias Socioformativo	56
3.10 Características del Enfoque Socioformativo.....	56
CAPÍTULO IV.....	57

CONEXIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD.....	57
4.1 La Educación fuera de las Fronteras de la Escuela.....	57
4.2 La Interculturalidad y Los Procesos Educativos.....	58
4.3 Las Competencias Interculturales	61
CAPÍTULO V.....	64
EL DIÁLOGO DE SABERES EN LA INTERCULTURALIDAD	64
5.1 El Diálogo Intercultural y los Saberes	64
5.2 Relaciones Dialógicas en Educación No Formal.....	67
CAPÍTULO VI.....	70
RELACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y DIÁLOGO DE SABERES EN LA UNIVERSIDADES NACIONALES DEL PERÚ	70
6.1 Antecedentes.....	70
6.2 Análisis de la Investigación	74
CAPÍTULO VII.....	80
DESCOLONIZAR LA UNIVERSIDAD Y EL DIÁLOGO DE SABERES: REFLEXIONES.....	80
7.1 La Urgencia del Pensamiento Decolonial.....	81
7.2 El Pensamiento Decolonial.....	86
7.3 La Interculturalidad y la Colonialidad del Poder	97
7.4 Establecimiento de la Interculturalidad Política, Ideológica y Epistémica de los Movimientos Indígenas.....	98
7.5 Interculturalidad, Multiculturalismo y Diferencia Colonial.....	103
7.6 La Descolonización y Las Transformaciones Socio-Políticas	107
7.7 Descolonizar la Universidad y el Diálogo de Saberes	109
7.8 La Universidad Rizomática.....	110
7.9 La Universidad Transcultural.....	117
CONCLUSIONES	121
BIBLIOGRAFÍA	128

Prólogo

El tema de la educación superior y el diálogo intercultural en el Perú, necesariamente requiere abordar el papel que representan las instituciones educativas, con referencia a lo descrito en el año 2009 por la Conferencia mundial sobre la educación superior (CMES):

“La educación superior debería cumplir un protagonismo social, en producir conocimientos que sean útiles a los desafíos del mundo actual, es necesario dismantelar y formular nuevamente los pilares epistémicos, políticos, económicos de la civilización occidental, que protejan y aseguren la sustentabilidad del planeta, todo lo anterior de la innecesaria y devastadora globalización (Leff, 2004).

No necesariamente una educación homogénea, será suficiente para erradicar el problema, al igual que no se logrará mejorar la calidad educativa, los métodos pedagógicos, los procedimientos investigativos de Latinoamérica y el Caribe, para ello es necesario, recurrir a un nuevo proceso de independencia del poder y el saber (Quijano, 2014).”

Aún persiste el fantasma, de las antiguas prácticas coloniales, que han inciden negativamente y alimentan el desalojo continuo de los conocimientos de los pueblos originarios; nos obligan al desconocimiento, la poca valoración, hasta olvidar los derechos principales, solo por catalogarlos como conocimientos sin ningún tipo importancia (Curriao, 2020), pero aún, persisten las políticas y sistema educativos en las universidades interculturales, de contenidos totalmente influenciados por el mundo occidental.

Es hora de una visión crítica, para los tiempos actuales, es necesario una reestructuración del sistema educativo convencional, influenciado aún por los efectos de la colonización, por un sistema educativo integral, que se adapte a la riqueza y diversidad cultural de la región, las universidades interculturales deben transversalizar la realidad étnica desde sus documentos de gestión administrativa, académica e investigativa, con el fin de conectar los conocimientos y el aprendizaje ancestral y modernos (Walsh, 2012), lo anterior Mato(2008), lo describió como el diálogo de saberes entre diversas racionalidades y culturas.

La importante e interesante diversidad cultural del Perú, creo las inquietudes en el pueblo y el gobierno, en la creación de universidades interculturales, esto en gran parte por las exigencias, las presiones y la necesidad de los movimientos indígenas, todo con la finalidad de asegurar la

preservación, conservación de la cultura y las lenguas originarias de los pueblos andino amazónicos.

A Pesar de lo anterior, aun al día de hoy, se observa con dificultades, en los aspectos normativos, que dirijan su implementación hasta su verdadera ejecución y funcionalidad, es imperativo un Plan de Desarrollo Institucional (PDI), estatutos, modelo curricular, líneas de investigación, con criterios mínimos del enfoque intercultural; y dejar a un lado la exagerada desvinculación de la ciencia con los conocimientos ancestrales que se ven reflejados en planes de estudios, y competencias alejadas de la realidad de las poblaciones indígenas; la condición anterior no permite la correcta implementación del perfil del egresado de las universidades interculturales, además de ser un problema, es uno de los retos actuales que enfrenta la educación intercultural.

Parte del objetivo de la presente obra, es mostrar como la aculturación del estudiante indígena que conducen hacia la invisibilidad de los conocimientos ancestrales (Bada, 2020), para ello describimos el nivel de visibilidad cultural de los estudiantes indígena, los cuales inician su formación en instituciones educativas con una clara tendencia de borrar el aspecto cultural de los estudiantes provenientes de poblaciones originarias, situación flagrante de persistencia de los aspectos de la colonización en los países de América Latina y el Caribe.

A manera de referencia, durante el cuerpo del documento, con el objetivo netamente investigativo, se utilizó como base los estudios realizados por otros autores, los cuales fueron interpretados cada unos de sus resultados, los anteriores fueron de nivel descriptivo simple, con muestreo no probabilístico de tipo intencional.

Ahora bien, las posturas del positivismo, que impregnan en casi todas las universidades del conocimiento hegemónico, proponen cuestionamientos ideológicos a la modernidad y al eurocentrismo, existentes de la sociedad y al sistema de construcción y fusión de conocimientos, esto logra que fluya la condición y el carácter colonial, reclamar un lugar en la academia de los conocimientos ancestrales (Yangali, 2017), estos conocimientos como sistemas integrales, que delimitan los conocimientos de poblaciones indígenas, de forma totalmente descontextualizada y en gran medida la folclorizan (López, 2009).

Par nombrar algunos estudios relevantes en esta materia, podemos mencionar a Flores-Silva et al (2020), la finalidad de este, fue analizar los contenidos botánicos de los libros de texto de Ciencias Naturales de las escuelas rurales de nivel primario, con el propósito fue identificar las posibilidades de contextualizar el diálogo intercultural en la educación científica. También

algunos contenidos, actividades propuestas y recursos visuales hacen referencia directa, al conocimiento cultural del alumno, y pueden contribuir a la contextualización sociocultural del conocimiento durante el diálogo de saberes.

Arias et al (2017), analizó la monoculturalidad de prácticas arraigadas a métodos y contenidos eurocéntricos occidentales, resultado de la herencia colonial y poscolonial en Chile, la conclusión del estudio fue que resultado de una educación homogénea, en la formación de las primeras etapas del docente, trae como consecuencia dejar a un lado el contexto social y cultural de los estudiantes, es por ello que los docentes de futuros formadores deben olvidar en la educación escolar, la continuidad de la transmisión de prejuicios, alimentación de actitudes racistas, inmortalizar de esta forma el racismo institucional en contextos indígenas e interculturales.

De igual forma, Krainer et al (2017), manifestó que la Universidad de Amawtay Wasi implementó el enfoque intercultural a nivel superior, proporcionó lo estratégico de la presencia del diálogo de saberes entre aspectos de la ciencia y los conocimientos científicos, sin embargo, al cierre de la universidad, por el problema de no poseer los estándares mínimos de calidad, se creó la presencia de la diversidad con base epistémica, donde opera la interculturalidad en el proceso de formación docente de profesionales de posgrado, como espacio ideal para la generación de conocimientos basándose en la diversidad de culturas.

También plantean Camejo et al (2020), el diálogo intercultural y la formación de médicos en la Escuela Latinoamericana de Medicina, la idea principal de esta investigación, fue visualizar el significado y la categoría de diálogo intercultural en la formación de médicos, el resultado fue la necesidad de incorporar al plan de estudios, el diálogo intercultural, como una premisa necesaria en la formación de médicos, además de la necesidad de transversalizar el diálogo de saberes para el logro del perfil de egreso en componentes sociales y efectivas en una interrelación de distintos entornos socioculturales y la consiguiente diversidad de los futuros escenarios profesionales.

En la obra de Kahn (2008) definitions and theoretical perspectives of multicultural education remain convoluted. No Child Left Behind, presenta la importancia de la pedagogía de la liberación, desde el ámbito filosófico-epistemológico, de igual manera presenta una propuesta al enfoque decolonial, donde el diálogo intercultural es parte de un movimiento latinoamericano, se fundamenta en los complementos asociados a la propuesta de interculturalidad. El aporte del diálogo de varios conocimientos, se fundamenta en la teoría intercultural desde el enfoque decolonial, cuyos resultados se utilizan en todos

los contextos como asimétricos, etnocéntricos, desiguales en su producción científica y teórica mundial (Lander et al., 2000).

Desde la perspectiva de Tubino (2004) la interculturalidad es más una práctica que una teoría, lo considera un pacto ético de respeto con la diversidad y riqueza de las culturas. El diálogo intercultural es el enlace entre las diversas racionalidades y culturas, el reto y el desafío de entender las diferentes realidades, Walsh en el 2012 defiende y fundamenta el enfoque crítico, el cual se encuentra dirigido hacia la construcción de otros modos de poder, saber, ser y vivir.

Por su parte, Pedagogía decolonial, donde el planteamiento es poseer un sistema integral de educación intercultural (Zambrano, 2007), por ello, implica las modificaciones de las prácticas tradicionales pedagógicas de los educadores desde una perspectiva del diálogo entre dos conocimientos: el científico y lo ancestral, además desde una mirada decolonial donde se incorporen al currículo en un perfecto equilibrio entre ambos.

Entonces implica dismantelar las ideas preconcebidas, para nuevamente volver a aprender, debido a que los conocimientos indígenas se construyen a partir de sus actividades propias, en equipo, junto a la comunidad que integran a la naturaleza en sus espacios de vida (De Sousa, 2012), por ejemplo, desde la visión del mundo de las poblaciones indígenas, las perspectivas filosóficas y pedagógicas, están basadas por el pensamiento complejo, en una inteligencia asociada a naturaleza, que involucra el saber holístico integrado entre sí y que más allá de un conocimiento de cultura homogénea, evoca la necesidad en desarrollar un conocimiento pertinente, a raíz de su riqueza cultural, desde su contexto según sus principios filosóficos y de percibir el mundo.

Otros estudios, como es el caso De Sousa Santos (2005), mantiene que la universidad consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico, evaluar críticamente las prácticas pedagógicas y las estructuras, para incorporar a las instituciones de educación superior nuevos conocimientos pertinentes a los tiempos actuales: legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales, todo con la finalidad de no considerar informaciones o elementos aislados, desunidos, divididos, compartimentados tal como lo sustenta (Morin, 1999) que a menudo quebranta los contextos, las globalidades y las complejidades.

Aún se hace presente que lo humano se ha alejado de sus dimensiones biológicas, psíquicas, sociales, económicas, las cuales están relegadas y separadas de la ciencia humana, resultado que nos destacan la existencia de sistemas coloniales, monocultural dominante en el sistema educativo (Yangali,

2017), al respecto presenta que el sistema le impone al indígena el aprendizaje de su lengua, así también los conocimientos de los pueblos originarios: formas de aprendizaje, su visión del mundo son excluidos, por ello, Yangali propone: sistematizar y curricularizar estos conocimientos indígenas e incorporarlo a un nivel académico superior.

El objetivo de la presente obra es determinar la relación que existe entre el desempeño docente y el diálogo de saberes, en las universidades nacionales interculturales del Perú, para identificar la relación que existe entre los documentos de gestión y el enfoque intercultural, además de la relación que existe entre el licenciamiento y los lineamientos del enfoque intercultural en las universidades interculturales (Ministerio de Educación, 2017).

El desarrollo de la obra se fundamenta, ante la ausencia de universidades que respondan a la complejidad, la diversidad y riqueza cultural, además de lingüística de los pueblos originarios, un currículo descontextualizado según los espacios de vida en la Amazonía peruana, la interrelación de los conocimientos entre la ciencia y los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios producen el diálogo de saberes; esto facilita que los hallazgos que se encuentren, servirán para mejorar la labor de las universidades interculturales y evaluar nuevamente su importancia, necesaria para el desarrollo de competencias interculturales, perfil de egreso y para el fomento del diálogo como forma de producción de conocimiento y como premisa necesaria para aprender a vivir juntos a pesar de las diferencias culturales (UNESCO, 2020).

A pesar de lo anterior, la globalización busca peligrosamente minimizar, a través de una educación monocultural dominante, los conocimientos de los pueblos ancestrales. Incorporar a las instituciones educativas los conocimientos ancestrales como generadores de más conocimientos, que respondan a resolver los desafíos mundiales: la salud pública, la seguridad alimentaria, el cambio climático, la pérdida de la conservación de la biodiversidad, la gestión del agua, el diálogo intercultural y las energías renovables (Aldeanueva, 2015), para solucionar desde la educación intercultural, como estrategia, para impulsar la equidad y la inclusión, principios que se encuentran en la base de los Objetivos de Desarrollo Sostenible – Educación 2030 (UNESCO, 2020).

Al contribuir con un documento base sobre del nivel de implementación de los lineamientos del enfoque intercultural, necesario para la contextualización de los documentos de gestión con enfoque intercultural, con mayor vinculación con la realidad y los desafíos educativos de las poblaciones indígenas (Méndez, 2018). Es obligatorio responder a las siguientes preguntas ¿Existe diferencias entre la globalización de la educación y el diálogo de

saberes en las universidades interculturales del Perú?, ¿Existe relación entre los documentos de gestión y el enfoque intercultural?, ¿Existe diferencias entre el licenciamiento y los lineamientos del enfoque intercultural?

La presencia de personas pertenecientes a poblaciones indígenas, como nuevos actores sociales en la formación universitaria, plantea un reto fundamental en todas las instituciones de educación superior del país. Aceptar la referida presencia exige, en la actualidad, diseñar y construir con estos actores un servicio educativo que instale en sus procesos formativos auténticos diálogos interculturales, asentados en condiciones de equidad epistemológica, otorgándole validez al acumulado cultural que los jóvenes traen a su formación universitaria.

De igual manera, constituye una evidencia que la diversidad cultural instalada en las universidades, demanda que los procesos educativos interculturales se amplíen y sean parte de la formación de todos los estudiantes de educación superior, como herramienta relevante para hacer de la convivencia intercultural, parte de las capacidades que adquiere cualquier estudiante, así como el de la flexibilidad cognitiva, que le permite abrirse a la comprensión de diferentes formas de pensar y de actuar en el mundo.

La presente obra se ha centrado en la comprensión de propuestas de diálogo de saberes que desarrollan los estudiantes de los pueblos originarios que actualmente estudian en el sistema de educación superior, como parte de la política de inclusión y equidad del Estado en el Perú.

Según lo mencionó Cuenca en el 2015, aquellos estudiantes se enfrentan a grandes desafíos, en primer lugar, la pérdida de identidad lingüística y la fluidez en la expresión en la lengua originaria, porque salen de su territorio originario y mantienen lazos muy distantes con los hablantes activos de sus lenguas (Zavala, 2010).

En segundo lugar, el bajo desempeño académico que respalda el choque de trayectorias sociales y culturales para las que ni los estudiantes ni las instituciones universitarias se encuentran preparados (Zapata, 2013). El escaso reconocimiento que la universidad tiene de la singularidad cultural y los aportes potenciales de la cultura de estos jóvenes a la dinámica institucional, lo que impacta en su condición de pertenencia y su autoconcepto (Cuenca, 2015).

Para hacer frente a estos desafíos se requiere instalar, en los sistemas educativos, un aprendizaje respetuoso de la diversidad, articulado a procesos de gestión curricular, que permita superar el carácter tradicionalmente asimilacionista y homogéneo de la universidad peruana. A pesar de que existen

esfuerzos valiosos desde el Estado, como el impulso de las universidades interculturales y los colectivos profesionales al interior de diversas universidades públicas y privadas, aún no se ha logrado establecer como una política formativa sostenida en el tiempo.

En ese sentido, constituye un proceso democratizador en la Educación Universitaria, la ampliación de la cobertura de las universidades públicas y privadas, con el fin de recibir la presencia de grupos emergentes de jóvenes de los pueblos pertenecientes a pueblos indígenas, quienes ingresan, a través del programa de becas o con sus propios recursos, a diferentes carreras profesionales, de un modo cada vez más creciente.

Sin embargo, es evidente también que su presencia en las instituciones universitarias no implica una inclusión en condiciones de equidad. En la generalidad de universidades, es invisibilizada su especificidad cultural, o más grave aún es sujeto de exclusión y discriminación, lo que trae como consecuencia en que muchos de los estudiantes, se vean en la necesidad de negar sus orígenes, dejar de hablar sus lenguas originarias y cambiar sus modos de relacionarse y cuestionar la validez de sus saberes locales, con el fin de no ser sujetos de burla (Cuenca, 2015).

A su vez, las instituciones de educación superior de los países de la región, ignoran o no quieren ver la especificidad cultural de estos jóvenes, debido a que aún mantienen un servicio educativo centrado en el paradigma positivista de la construcción del conocimiento y de la formación y, por ello, no impulsan sus cátedras a la pluralidad de racionalidades, que conviven en el territorio, aludir como errónea justificación su desconocimiento de la episteme de este tipo de conocimiento, colocar en tela de juicio su calidad de conocimiento sistemático y calificándolo como saber práctico.

Menos aún incorporan las formas de aprender de los jóvenes de estos pueblos ancestrales y tampoco se hacen cargo de las limitaciones que traen, resultado de instituciones educativas básicas que quebrantaron el valor de su socialización originaria en su matriz cultural. Tampoco han logrado desarrollar en todos, las supuestas capacidades para integrarse en el modelo educativo y social homogéneo, tal como lo ha manifestado Sacristán (1988):

“La formación ofrece desiguales oportunidades para estudiantes, que provienen de un medio social y cultural concreto, y con un bagaje previo muy particular, ello imposibilita diseñar un núcleo de contenidos curriculares obligatorios para todos, sin considerar las desigualdades y oportunidades ante el mismo.”

En este orden de ideas, se pretende construir interpretaciones con el personal, docentes y estudiantes, de las universidades nacionales del Perú, de lo que significa el diálogo de saberes en la formación pedagógica y sugerir prácticas pedagógicas que, desde su perspectiva, harían posible la construcción de aprendizajes interculturales, que los preparen para ser docentes que construyan de forma sostenible propuestas educativas interculturales y bilingües para la educación de niños y niñas de los pueblos originarios.

El gran desafío de responder con calidad y pertinencia al encargo del Estado Peruano, de formar a los futuros docentes de este servicio en expansión en el país, tienen la necesidad de comprender y poner en uso procesos de diálogo de saberes, recreándolos en diversos escenarios, sobre todo, en relación con la importante diversidad cultural, y la riqueza de saberes que de esta emerge.

Según lo expuesto, se pretende un aporte a una propuesta metodológica para la construcción de diálogo de saberes en la formación docente, a partir del diálogo y reflexión con docentes y estudiantes de la educación superior, la misma que se implementará luego como orientaciones para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los estudiantes en las instituciones educativas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), construyendo a su vez procesos de diálogos de saberes en la educación de niños y niñas de diversos pueblos originarios, y de esta forma recalcar la importancia, en la formación docente, de la construcción desde la propia vivencia, de los principales procesos didácticos que luego se pondrán en acción en las prácticas pedagógicas.

Para tal fin, la presente investigación desarrolla un primer capítulo introductorio donde se expone el marco teórico. El marco teórico del cual parte la presente obra está comprendido por antecedentes, expresado en el análisis de experiencias formativas de pueblos originarios en el campo de la docencia y otras especialidades, desde el contexto del diálogo de saberes, hacer un balance de sus aportes para el desarrollo de la presente investigación.

Así mismo, explora el sustento legal que configura el derecho a la educación de las nuevas generaciones de jóvenes de pueblos originarios y la equidad en el campo epistemológico, proporcionar valor a las sabidurías propias en diálogo con los saberes de otras matrices culturales. También se presentan los conceptos fundamentales respecto a la comprensión del universo epistémico y temático de la educación intercultural y el diálogo de saberes desde una perspectiva descolonizadora.

El segundo capítulo presenta una síntesis de la situación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, enfatiza las situaciones en este contexto

de la población indígena, las cuales aún se encuentra relegadas a las estaciones y criterio que emergieron resultados a los procesos históricos de la colonización, esto proporcionará una mirada crítica del estatus actual y los avances a la fecha en la materia.

El tercer capítulo está destinado a la vinculación que existe entre la interculturalidad y la educación, términos que aún el día de hoy se deben fortalecer para beneficio de los pueblos. Por otro lado, se presenta un análisis de la influencia del diálogo de saberes en los sistemas educativos en el cuarto y quinto capítulo, donde se valora la relevancia de la investigación, acción en la construcción de estrategias didácticas pertinentes para la formación docente, desde la reflexión y la propuesta de docentes y estudiantes como actores del proceso formativo para reflexionar en estrategias que transformen sus propias prácticas formativas.

En este sentido, recoge los aprendizajes de la investigación acción en el marco de las nuevas epistemologías del sur, tal como lo ha referido Fals Borda, desde una perspectiva de suma de saberes: el académico, por una parte, y la experiencia de la vida misma con las comunidades por otra, enfatizar en un conocimiento bien arraigado en la realidad, que al mismo tiempo es útil para los actores sociales (Borda, 2007).

En el capítulo sexto y séptimo, se tratan los temas específicos de la relación del diálogo de saberes en el desempeño docente en el contexto de las universidades nacionales del Perú. Se ha tenido en cuenta, en primer lugar, los diagnósticos obtenidos de los docentes y estudiantes que muestran, desde diversas dimensiones inherentes al conocimiento y la didáctica, la necesidad de diálogos de saberes en la formación en EIB.

Se ha considerado la propuesta didáctica diseñada en función de los aportes de los docentes y estudiantes, así como de las lecciones aprendidas de experiencias anteriores y las reflexiones teóricas que dan sustento a las acciones desarrolladas, para implementar esta propuesta didáctica en la conducción del curso de práctica profesional y las constataciones de su efecto en las prácticas pedagógicas de los mismos al conducir sesiones de aprendizaje.

CAPÍTULO I

REVISIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES DE LA ESTRATEGIA DIÁLOGOS DE SABERES

1.1 La Estrategia del Diálogo de Saberes

La estrategia diálogo de saberes, es un proceso metodológico, con enfoques interdisciplinarios y de pensamiento complejo, basado en el diálogo de saberes interculturales, dos partes se completan en la armonía de la igualdad y la equidad, con el compromiso de obtener una nueva información de estudio e investigación.

Según Morin (1999), el pensamiento complejo se caracteriza por el hecho de que construye el conocimiento globalmente (como un todo o en partes), donde surge el concepto paradigmático, cada uno de nosotros es una entidad cultural (Castro et al., 2007), capaz de comprender la realidad desde el todo hasta sus propiedades, combinar lo múltiple con lo único, lo múltiple con lo común, el complemento con lo opuesto (Álvarez, 2018).

El pensamiento complejo, entonces, es una conexión de la unidad y la diversidad, para producir información relevante, se debe conocer el todo y sus características especiales (sociológicas, culturales, lingüísticas, psicológicas, económicas, políticas, mitológicas, cosmovisiones), las características del contexto que ayudaron a comprender plenamente la realidad, de tal manera que conduzca a una educación que promueva la inteligencia general, apto para relacionarse multidimensionalmente con un contexto complejo, con una concepción global.

Los procesos educativos y de capacitación, desarrollados a través del diálogo de saberes, están relacionados con los compromisos pedagógicos y metodológicos que interpelan y ofrecen alternativas a los modelos educativos tradicionales, responde a la búsqueda de modelos educativos específicos, desarrollados en los años 70 en América Latina, para ello considerar como referencia la Investigación de Acción Participativa (IAP).

La idea principal es incorporar saberes ancestrales de los pueblos y sus peculiaridades, emplear otras formas de contenidos, que visibilicen lo que la academia y las instituciones históricamente dominantes han negado o minimizado en forma general. En este sentido, los procesos educativos basados en la estrategia, pretenden comprender críticamente la realidad, generar el debate y la creación de acciones transformadoras.

Desde el punto de vista del diálogo de saberes, la práctica docente es vista como libertaria, mientras que el aprendizaje es visto como un camino de cambio; los procesos de formación y construcción no son solamente teóricos, sino que reconocen la experiencia de las organizaciones de la sociedad civil, e integran la riqueza de su trayecto social y político.

Para explicar cómo se llevan a cabo la estrategia, es importante primero entender qué significa, inicialmente, el diálogo de saberes se entendía como un ejercicio humano de intercambio de pensamientos o ideas, partir de los fundamentos del dialogante, quien cumple el rol de hablante o representante de su cultura respectiva (Urbina, 2013).

Originalmente, este intercambio de ideas en un círculo cultural, tenía como objetivo identificar y construir la realidad en un proceso gradual de toma de conciencia, donde lo más relevante es mantener vigente cada información, el papel del facilitador de este proceso era identificar y reconocer múltiples cosmovisiones, por lo que tenía que ser una persona que sabe escuchar y reconozca la diferencia de cosmogonías, afirmar la certeza que todo el que enseña, aprende y el que aprende, enseña (Mejía, 2015).

El diálogo de saberes es un concepto que permite asegurar negociaciones interculturales, que son los elementos principales de las actividades educativas transformadoras, en este sentido, visibilizan y educan, para organizar el conocimiento y la información no sobre esas culturas, sino como un ejercicio de autoconciencia a partir de ellas, forjar una identidad desde las peculiaridades (Mejía, 2015), este diálogo se basa en el respeto y tiene como objetivo, crear un mundo más justo y bueno, tanto para las personas como para el planeta.

Este diálogo significa, que cada persona tiene saberes diferentes y complementarios, en el diálogo entre los participantes, hay diferentes entendimientos de los temas discutidos, depende de cómo se forme cada uno de ellos, se constituyen por los procesos de etnia, género, edad, clase social, según el principio de complementariedad, generar una riqueza de diversidad y singularidad, para construir estos diferentes caminos hacia otros mundos posibles (Mejía, 2015).

Este paso del desarrollo intercultural, llevado por la confrontación de saberes, es muy visible, porque supera las discriminaciones epistemológicas. Este proceso es una construcción contextual, histórica, política, social y de poder en disputa, y, por tanto, metodológicamente, es un ejercicio en el que lo prohibido y lo no confirmado toman su propia narrativa (Mejía, 2015).

El proceso de confrontación de saberes, requiere visibilizar las desigualdades, esto permite la construcción de saberes adicionales, además de cambios en los sistemas, que someten a las personas y sus conocimientos, como el patriarcado, el racismo y el capitalismo (Mejía, 2015).

Este ejercicio metodológico tiene dos objetivos fundamentales, por una parte, apunta a promover los procesos de autonomía y empoderamiento de los diversos grupos subalternos, y por otra, requiere la comprensión y construcción de su realidad y el reconocimiento de quienes son diferentes o desviados. Está claro qué otros mundos posibles (Mejía, 2015).

Estos procesos no solo buscan su propio conocimiento, sino que se elaboran en un proceso que completa las comprensiones, cosmovisiones y cosmogonías de aquellas personas que intentan construir otros mundos, sin explotación ni opresión y que reconocen la multiculturalidad, el cambio del mundo donde se encuentran (Mejía, 2015). Al mismo tiempo, permite la transformación individual y colectiva de los participantes, que pasan por una serie de negociaciones culturales para encontrar un terreno común.

En este sentido, la negociación cultural es un ejercicio a través del cual se desmantelan saberes y comunidades de conocimiento y se las reconoce como comunidades permanentes de aprendizaje, para dar forma y vida a una masa crítica de diferentes tradiciones (Mejía, 2015). Se discute, contrasta y negocia información sobre estas tradiciones y formas de entender el mundo, reforzar otras culturas y cosmovisiones, y de esta manera se construyen otras formas de entender el mundo y la vida.

De esta manera, las negociaciones culturales luchan contra la homogeneización epistémica, para articular las prácticas y representaciones de varias personas, grupos y comunidades que encuentran significados complementarios, analizar críticamente los significados de esas tradiciones e identificar lo usual y lo nuevo, que puede conducir al cambio colectivo en los sistemas opresores contra los que luchan (Mejía, 2015). Para que esta lucha colectiva sea efectiva, debe reconocer que los saberes, hábitos, creencias y saberes están vivos y, necesitan ser reformados a través del diálogo, la confrontación y la negociación. En ese sentido, las partes del diálogo se convierten en constructoras de mundos, en todos los sentidos, en toda subjetividad, en todo saber que llama a construir y cambiar el mundo desde las diferencias (Mejía, 2015).

Esta diversidad de mundos, llenos de significados, no debe ser idealizada, tampoco aceptada tal como es, pues en ella se reconoce la desigualdad y opresión, constituida por sus modos de vida específicos en sus territorios y

lugares (Mejía, 2015). Entonces la idea es reconocer lo propio y lo diferente, también ser conscientes de las contradicciones del mundo habitado y del saber que lo sustenta, porque son parte de una estructura colectiva que no siempre ha sido crítica.

Por tanto, hablar de confrontación de saberes, refiere a explicar el orden de expresión de la realidad, las múltiples realidades cognitivas y las múltiples formas en que los discursos hegemónicos explican estas epistemes únicas (Mejía, 2015). Como resultado, quiere decir que el diálogo es un proceso en espiral, que cuestiona puntos de partida, con otras reflexiones que son el resultado del diálogo con otras cosmovisiones, a partir de elementos comunes para conformar procesos emergentes de cambio (Mejía, 2015).

1.2 Antecedentes de la Estrategia

Desde la década de 1970, la búsqueda de América Latina de poseer modelos educativos propios, que incluyan el conocimiento histórico de los pueblos y las características especiales de nuestros antepasados, ha generado propuestas teóricas, políticas, pedagógicas y metodológicas que cuestionan el modelo educativo europeo impuesto durante la colonización.

Es aquí donde se destacan la educación popular y la Investigación Acción Participativa (IAP), donde el proceso educativo, es un campo en disputa y un ejercicio de autoafirmación, capaz de ser responsable de la forma de desarrollar y vivir la vida, aunado al conocimiento y la competencia (Mejía, 2015).

En este orden de ideas, destaca la pedagogía de Freire, basada en el diálogo de saberes, el diálogo crítico y liberador, que debe incluir acciones para una transformación, además de una lectura crítica de realidad (Mejía, 2015). Esta pedagogía se fundamenta en un proceso metodológico, que parte de la realidad de los oprimidos, quienes colectivamente y analizan su contexto, califican su conciencia y politizan su acción para cambiar y liberar todo.

Asimismo, la pedagogía de la liberación se fundamenta en un diálogo de saberes, donde los participantes, hacen una cronología de sus vidas, las escriben con un significado, identificándose como personas que tienen conocimientos diferentes a los demás (Mejía, 2015).

Esta práctica muestra, que el conocimiento se construye y desmantela socialmente, por lo que es necesario reconocer los significados que otorga la cultura, para etiquetar el mundo y encontrar otras formas de nombrarlo y vivirlo, respetar siempre la diversidad de alternativas.

Etiquetar el mundo de otra manera, significa un ejercicio de lenguaje que va más allá de la representación, incluye el aprendizaje que debe reflejarse en la vida para marcar la diferencia, cambiar lo que se hace para construir sociedades más justas, que reconozcan la diversidad desde la diferencia y que a través de procesos educativos, enfrenten la desigualdad, para cambiar el mundo en el que se desenvuelven, practicar la justicia educativa que está presente en todas ellas (Mejía, 2015).

En definitiva, estos métodos pedagógicos posibilitan la creación de una red de diálogos que se expresan a través de actividades transformadoras, emancipadoras y autónomas. Pero, para que esto suceda, se debe tener una perspectiva crítica y confrontar conocimientos preconcebidos, reconocer las diferencias y negociar. El horizonte es constituir lo común de las diferencias, además de la complementariedad de los proyectos actuales que sueñan con otros mundos, convierte la pedagogía en una cuestión política de construcción de una vida con sentido (Mejía, 2015).

Es un ejercicio pedagógico de diálogo, confrontación y negociación, que es un proceso bastante detallado, pues requiere claridad sobre las acciones, para lograr los objetivos esperados, aunado a los métodos participativos que permiten leer la realidad y adquirir conciencia crítica, sin embargo, esta concepción puede cambiar según la dinámica colectiva.

1.3 Pilares Fundamentales del Diálogo de Saberes

Según Mejía (2015), los procesos de diálogo, confrontación de saberes y negociación cultural, alimentan procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas para sujetos individuales, organizaciones y movimientos, de la misma manera que crean producción de conocimientos, experiencias y vida que tienen sentido para el hombre y para la emancipación social. Esto es posible, solo al identificar las características específicas de los participantes.

A partir del desarrollo teórico y metodológico del diálogo de saberes, se tiene en cuenta los siguientes pilares fundamentales:

- Reconocimiento mutuo de las personas, como entes de conocimiento, experiencia e información.
- Desarrollar procesos de reflexión y diálogo continuo entre las personas y organizaciones participantes, para identificar las características propias y ajenas del conocimiento.

- La oportunidad para los participantes de generar mejores relaciones humanas, visualizar a la América Latina y el Caribe como un entorno de aprendizaje, y dar sentido concreto al contenido del proceso de aprendizaje.
- Fijar objetivos comunes, en un proceso de diálogo, para construir, dismantelar, construir consensos y proponer acciones concretas de cambio e incidencia.
- La posibilidad de enriquecer los procesos educativos y de diálogo, sobre las diferencias, asumiéndolas a través de la reflexión y la autocrítica.
- Fortalecer la capacidad de la comunidad, organización o grupo para participar, dialogar, reunirse, negociar, recopilar información e influir.

1.4 Campos de Acción

Según Mejía (2015), estos procesos tienen seis campos de acción:

1.4.1 Campo de Individualización

Se refiere a procesos que, para lograr la transformación, parten de la identificación de los sujetos como seres socialmente contruidos, lo que significa la formación de su propia subjetividad e identidad. Ejemplos de ello, son formas de trabajar con grupos étnicos, de género, de masculinidad, define un campo de acción y actividades cotidianas de los actores (Mejía, 2015).

1.4.2 Campo de Socialización

Son aquellos que funcionan al utilizar como eje fundamental el análisis y la transformación, se centran en las dinámicas de interacción que se dan en las instituciones de socialización de la vida humana, como la familia o la escuela, que representan una reorganización de roles, procedimientos, y prácticas (Mejía, 2015).

1.4.3 Campo de Vinculación Pública

El objetivo es dialogar con las partes, para que, habiéndose reconocido como sujetos, decidan convertirse en agentes de cambio colectivo, proyectar los intereses fuera de la comunidad de donde pertenecen, para luego exponerlos en público. Requiere análisis y construcción de autonomía de quienes la

implementan, y en ese sentido, la educación pública ayuda a construirla en sujetos que se conviertan en actores (Mejía, 2015).

1.4.4 Campo de Contacto con Formas Organizadas

Se refiere a convertirse en un agente para acercar intereses comunes al público, requiere definir visiones y razones, por lo que es importante encontrar, conectar o crear grupos afines a los intereses y la manera de vida comunitaria; la política de actuación, en lugares donde los sueños colectivos se basan en el compromiso de cambiar las condiciones inmediatas y construir otros mundos posibles (Mejía, 2015).

1.4.5 Campo de Construcción de Gobernabilidad

Los procesos de educación tradicional, permiten comprender que los sistemas de poder son desiguales, por lo que se deben generar otras formas de relacionarnos a través de múltiples caminos y escenarios, incorporar la educación popular. Una de estas formas es participar en formas de gobierno que permitan la implementación de determinadas propuestas, donde la ciudadanía trata de posicionarse como un aporte a la sociedad, para determinadas políticas en determinados ámbitos (Mejía, 2015).

1.4.6 Campo de la Masividad

La educación tradicional reconoce que las tecnologías y los lenguajes digitales configuran actualmente otros espacios a través de la virtualidad, que acercan a muchas personas y también pueden servir para la transformación. Lo reconoce como el espacio de su actividad y formula propuestas metodológicas acordes con sus aportes pedagógicos, para formar allí, desde su desarrollo y acumulación, un campo de actividad sobre el sentido y su proyecto de cambios sociales (Mejía, 2015).

En diversos campos, es necesario considerar una serie de puntos al organizar, realizar y evaluar procesos de diálogo - yuxtaposición de información y negociación cultural:

1.5 Características de la Estrategia

En el año 2022, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), describió las siguientes características:

1.5.1 Reconocimiento

Aceptar otros saberes, que son producto de la experiencia y de la transmisión intergeneracional, acumulados en la sabiduría popular, el saber popular es un saber social, basado en la observación y transmitido como patrimonio cultural. Sugiere un nuevo marco ético-intelectual, basado en la sabiduría de la filosofía occidental, el pensamiento asiático y las tradiciones nativas americanas, y la física moderna y la biología evolutiva.

1.5.2 Retroalimentación de Saberes

Persigue crear conocimiento, compartir y aprender las diferencias, al escuchar y comprender, Morin (1999) argumenta que el pensamiento complejo requiere la unidad y unión de la diversidad, el conocimiento no debe separarse en campos especiales, porque esto no conduce a la abstracción de una parte del todo.

Morin refiere, por ejemplo, que la economía es una ciencia social matemáticamente más avanzada, y la ciencia humanamente más atrasada, porque está desconectada de las condiciones sociales, históricas, políticas, psicológicas y ecológicas que le son inseparables sobre actividad económica. A consecuencia de ello, sus expertos son cada vez más incapaces de interpretar las causas y consecuencias de las perturbaciones en los mercados monetarios y bursátiles, para anticipar el curso de la economía, incluso en el corto plazo.

1.5.3 Intercambio Horizontal

El diálogo de saberes es un espacio que promueve un flujo intercultural democrático entre las partes, como afirman Rist et al (2016), el diálogo de saberes es una respuesta emergente a la solución planetaria que crea armonía entre saberes científicos y la diversidad de saberes no académicos, un enfoque interdisciplinario, apunta a la coproducción de saberes entre: comunidades científicas, indígenas, rurales, urbanas y sus movimientos sociales, políticos o culturales, que buscan alternativas más allá de los métodos tradicionales y de la ciencia occidental moderna.

1.5.4 Respeto e Igualdad

El diálogo de saberes Andino-Amazónico es una relación de respeto e igualdad, es la fe entre cosmovisiones, que promueve el aprendizaje, el renacimiento y renovación mutua, demostrar que juntos es posible formar un

epistémico común, poner al corriente la vida y firmar los valores de cosmogénesis (Ishizawa et al., 2012).

1.5.5 Participación Comunitaria

La contribución de los participantes (comunidad científica y los sabios de la comunidad) es fundamental, los acuerdos resultantes de diálogos en igualdad de condiciones son aceptados por las partes.

Por ejemplo, el diálogo de saberes en Cachiaco, en la comunidad local de los Canaan donde se presentó la siguiente situación: derrame de petróleo en el río, que fue tema de discusión entre niños, sabios y expertos, sobre el cual se implementaron medidas para crear una posible solución.

Se organizó la limpieza del río con la ayuda de expertos, con la prevención del agua potable del municipio, con la ayuda de las autoridades de la ciudad, con la difusión de información para detener la contaminación, con carteles en lengua indígenas y en castellano alrededor del río y en la misma comunidad.

Lo más importante, es la contribución de las propias formas de cuidar el río, las enseñanzas de los abuelos de la comunidad (sabios y sabias). El diálogo de saberes se realiza así en la acción con aquellos niños y niñas que han hecho acuerdos para fortalecer y contribuir a la solución de un problema conocido de la comunidad, que también les atañe (Cauper et al., 2018).

1.6 Ámbitos de Acción del Diálogo de Saberes

Según los desarrolló Rist et al (2016), para describir los ámbitos de acción, es necesario iniciar desde las bases ontológicas, epistemológicas y normativas de todo el proceso de creación de saber científico, de lo anterior se generan los diferentes escenarios de desarrollo socioeconómico, cultural y tecnológico:

1.6.1 Educar para Vivir en la Amazonía

El pensamiento complejo como base filosófica para el diálogo de saberes, de Berry enfatiza la sabiduría indígena, la sabiduría de las mujeres, la sabiduría tradicional y la sabiduría científica. La vida en la Amazonía debe aprenderse a través del conocimiento intergeneracional de los pueblos indígenas amazónicos y sus prácticas durante milenios, incluido el desarrollo de tecnologías, prácticas culturales, sistemas de valores.

Así fue como evolucionaron las culturas importantes como: Incas, Aztecas, Chinos, Hindúes, Griegos; cuyos saberes antiguos o saberes tradicionales clásicos desarrollaron sus diferentes métodos de producción, saberes propios que con el tiempo algunas veces fue invisibilizado, pero que se han conservado a través del habla y de la ciencia moderna, lo que asegura su resistencia cultural y lingüística.

1.6.2 Agricultura en Contexto de la Amazonía

Se refiere a la agricultura indígena, originadas de las culturas amazónicas, en contraposición de la agricultura basada en el uso de agroquímicos, mecanización y cultivos transgénicos, reduce de esta forma la biodiversidad de las especies; el uso excesivo de agroquímicos hoy en día y la invisibilidad del uso forestal en la agricultura indígena, la tala y la quema como actividades claves, las fases de la luna en sistemas agrícolas, cultivo de conocimientos y secretos agrícolas, el papel de la familia, y sistemas agroforestales para revitalizar áreas degradadas, promueve de esta forma la sostenibilidad del suelo y la seguridad alimentaria; es el conocimiento indígena una alternativa a la contextualización de los contenidos de educación superior (Smith, 2021).

1.6.3 Biodiversidad en la Amazonía

Diversidad biológica, cultural y los saberes ancestrales de las culturas amazónicas frente a la extinción de especies biológicas, pérdida de lenguas originarias y culturas ancestrales por la modernización e industrialización; Sin embargo, en la Cumbre de Río en 1992, enfatizaron el valor del conocimiento tradicional, como base para la conservación de la biodiversidad, establecer un diálogo entre la agricultura comercial y la agricultura campesina, como medio de seguridad alimentaria para los pueblos indígenas.

1.6.4 Territorios Originarios

La necesidad de proteger y preservar territorios, frente a la necesidad de corporaciones multinacionales de tomar los recursos naturales y degradar el suelo, dejar el suelo estéril, contaminar el agua, el aire; donde el estado tiene poco interés en proteger y reconocer reservas naturales, dejar la responsabilidad de proteger sus territorios a los pueblos indígenas como única fuente de alimentos, medicinas, artículos para el hogar y artesanías, pero también la existencia de animales, dioses, espíritus guardianes y protectores de bosques,

agua, ríos, arroyos (Aguirre, 2021), forman la base para el funcionamiento del diálogo de saberes.

1.6.4 Cambio Climático

Renovación de los conocimientos ancestrales, como alternativa a los efectos del cambio climático, frente al desarrollo de la ciencia y la tecnología que debilita aún más los ecosistemas y los contamina, la racionalidad entre el hombre y la naturaleza, a través de la física cuántica, hay energía en la naturaleza y esa energía es conocimiento, y cómo se entiende este conocimiento, por ejemplo: el diálogo entre el hombre y la naturaleza es muy común entre los pueblos indígenas, antes de pescar, se pide permiso a la madre del agua para pescar (Huamaní, 2021).

1.6.5 Salud y Naturaleza

Es la medicina alternativa, el conocimiento naturista, frente a la medicina alopática, la salud es considerada un sistema para los pueblos indígenas, mientras que la salud es un servicio para las estructuras sociales, como lo menciona Helberg (2021), la salud tiene dos dominios, social y natural, los pueblos indígenas utilizan plantas medicinales que se encuentran en todas partes, la salud se recrea en una infraestructura con expertos; en cambio, el curandero no es únicamente salud, sino que tiene la capacidad ecológica, económica, social y social reproductiva del sistema humano; que siempre existieron y que la ciencia los hizo invisibles durante muchos años.

1.6.6 Sabiduría Indígena

El papel de los sabios entre los pueblos indígenas, es que son conscientes del uso de las plantas medicinales, mediadoras entre humanos, dioses y la madre naturaleza; sus enseñanzas fueron transmitidas de generación en generación y también a través del alimento de las plantas, que transmiten su sabiduría; es necesario involucrar a los investigadores en el sistema universitario, como fuente de producción de conocimiento y solución a los problemas que aquejan a la sociedad moderna (Palomino, 2021).

1.7 Momentos de la Aplicación de la Estrategia

Es necesario considerar una serie de momentos necesarios para organizar, realizar y evaluar procesos de diálogo, confrontación de información y negociación cultural:

1.7.1 Análisis Contextual

En esta fase el grupo, comunidad, organización o movimiento examina sus intereses y los temas que le gustaría discutir, especificar sus expectativas, objetivos y metodología para el diálogo y la confrontación de información. Aquí es importante elegir los temas a discutir y con quién buscar el diálogo, porque puede ser otro grupo, comunidad, profesionales, entre otros y se deben adoptar medidas similares si se trata de un actor externo.

1.7.2 Condiciones Para el Diálogo

Consiste en crear acuerdos negociados o códigos de conducta, para que cada uno se sienta reconocido y comprometido con ellos. Estos acuerdos deben estar basados en el respeto, reconoce las diferencias y conocimientos de cada individuo, suscitar un ambiente de diálogo de tal manera que el intercambio de experiencias e información se realice de manera horizontal entre pares.

1.7.3 Coordinación

Es responsable de organizar el proceso, comprometido con la filosofía y práctica del diálogo, lograr que este suceda a través de la fluidez y transparencia de un proceso participativo de intercambio de información. Esto se hace sobre la base de un plan acordado, y tiene como objetivo cumplir con las obligaciones de cada equipo y de los participantes en general.

En este sentido, es una obligación coordinar los contactos con las partes del diálogo, mantenerlas en comunicación de acuerdo con los temas y objetivos de las reuniones. También asume la responsabilidad logística (transporte, alimentación, lugares), garantizar que el proceso de diálogo sea una experiencia de intercambio valiosa para los participantes, que todos logren aprender algo y que no se desvíen del objetivo central.

1.7.4 Facilitación

Su finalidad es mediar en la relación de aprendizaje entre objetos de conocimiento. Para ello, crearon un plan de acción para los días centrales con mucha creatividad e imaginación. No hay necesidad de una actividad a gran escala, pero cada uno tiene un propósito claro y está interconectado.

Deben producir una comprensión de estar en un proceso de diálogo, donde utilizan herramientas pedagógicas (didácticas, herramientas, dinámicas de grupo, entre otras), de acuerdo con la dinámica del saber (Mejía, 2015) y poder que tiene como objetivo construir o fortalecer la autonomía del grupo. Su construcción es colectiva, y antes de las reuniones no es un plan estático, sino que puede ser cambiado y revisado en la medida en que contribuya a la mejora del proceso, responda a los intereses y cambios de las condiciones de vida.

Así, las responsabilidades del equipo facilitador es abrir camino a la multitud de ideas, relacionadas con los temas, además de presentar las experiencias con pericia y estar atento en el contexto de la asimetría, para considerar al negar el conocimiento o la experiencia de uno. Durante el diálogo, los facilitadores son responsables de subgrupos de hasta 8 personas para garantizar encuentros cara a cara entre los grupos.

En estos grupos se realiza un ejercicio donde la pregunta se convierte en la herramienta central, que posibilita esta lectura exploratoria del mundo (Mejía, 2015), de modo que las partes se animen a formular los cuestionamientos según la revisión. Las respuestas o nuevas preguntas, se pueden visualizar con palabras claves en forma de mapa mental, para observar cómo se entienden los grupos.

Se basa en que el conocimiento es inconmensurable, por lo que todos saben algo, pero no todo, por lo que es necesario completar el conocimiento con otras personas y mantener el deseo de buscar otros significados y sentimientos, cuestionar y dismantelar ideas, a partir de nuestras propias categorías, para comprender un determinado tema o algo que lleva a caminos no transitados y favorece la sinergia entre diferentes saberes.

En momentos cruciales, el facilitador puede dividirse en pequeños grupos de dos o tres, para profundizar la comprensión. Al terminar el tiempo de la sesión de discusión, por ejemplo, se reserva unos 10 minutos para resumir las ideas y nombrar a la persona que llevará a la sesión plenaria. La sesión finaliza al momento que cada participante ha expresado su opinión sobre lo aprendido.

1.7.5 Relatores

Son responsables alternativamente de documentar las sesiones plenarias y las pausas, fijar la fecha de edición de los artículos recopilados. La sistematización del proceso se puede preparar de forma escrita, audiovisual, visual, audio, entre otros. Una vez finalizado, el material será presentado a un público más amplio, con el fin de difundir los avances metodológicos y así incentivar la práctica dialógica en otros temas.

1.7.6 Ensayo del Diálogo

Antes de las reuniones formales, el objetivo es preparar a cada grupo para el diálogo, crear un escenario que demuestre su disposición a vivir el diálogo, como una ruptura gradual de las relaciones de poder entre quienes saben y quienes no, comprometerse que surja una nueva práctica democrática. Esto puede generar resistencia, pero en última instancia, la idea es legitimar que el conocimiento es diverso, multicultural y construido. De igual forma, el propósito de este espacio, es que cada parte consolide su conocimiento, lo sintetice y lo lleve a las reuniones.

Los participantes en las reuniones, se llaman dialogantes o conocedores, estos últimos se entiende como aquellas personas, que han dado el aporte, algo más que los separa de la gente común, sobre todo de su conocimiento ancestral (Urbina, 2013). Aunque todos pueden hablar de su cultura, a veces es mejor elegir o delegar a personas representativas para que hablen, porque no es posible que participe toda la comunidad y se requiere traer la mayor cantidad de información posible.

Toda persona sería un conocedor, recordar que todos saben algo y nadie contiene todo el conocimiento. Sin embargo, un buen conocedor cultural, no es solo el que recuerda mucha información sobre su cultura, sino también el que es capaz de dar explicaciones y razones sobre ella en su conjunto, sus relaciones (Urbina, 2013). El Conocedor debe vivir de acuerdo a su cosmovisión y conocimiento, los cuales constantemente renueva y amplía a través de una visión crítica y autocrítica.

De esta manera, se pueden elegir conocedores que presentarán sus experiencias, conocimientos e información de acuerdo con los temas tratados en la sesión plenaria, pero en general todos son bienvenidos a participar.

1.7.7 Círculo de Diálogo

Se planifican con anticipación las reuniones, acordar fechas, lugares, objetivos de cada reunión y se busca incluir actividades que den confianza a los grupos, para exponer sus conocimientos de manera creativa y dinámica, a través de ilustraciones, por ejemplo. De igual forma, es importante comenzar al identificar los grupos, organizar reuniones y actividades vivenciales como llevar grupos al sitio de trabajo, casa, entre otros.

El diálogo se produce al surgir un escenario favorable entre los sujetos interesados de la información. Los interlocutores inician una conversación que rompe los lazos de poder, entre los que dicen saber y los que no saben. Allí todas las personas tienen información de sus experiencias, vivencias y aprendizajes pasados que es válida y fundamental.

Pero para que este flujo de información se produzca en igualdad de condiciones, y para que el diálogo se produzca efectivamente, ambas partes deben tomarse en serio como interlocutores competentes, reconoce las diferencias con respeto, sin aceptar como propia o falsa la verdad ajena. Asimismo, cada uno debe sentirse cómodo, hablar en sus propios términos e idioma, y que el otro comprenda o busque una explicación sin juzgar, porque el deseo de aprender es mutuo.

Este deseo mutuo en el aprendizaje, hace posible establecer conocimientos en un diálogo de igualdad, cabe explicar que igualdad no es unidad, no se busca el consenso o todos aprenden lo mismo, porque eso sería un proceso forzado, la idea es enriquecerse con la diversidad de ideas, no hace concesiones fáciles, sino entendimientos sustentables.

1.7.8 Generación de Obligaciones

El diálogo suele darse entre dos poderes y saberes diferentes, incluso pueden ser opuestos, pero a base de respeto logran comunicarse y tener un diálogo de dos vías, porque pueden darse encuentros, desencuentros y confusiones, aquí es importante el diálogo, la confrontación de saberes, que convergen en las negociaciones, se toman compromisos y una agenda para su cumplimiento. Estas acciones también deben ser monitoreadas, aunque no es obligatorio, brinda mucho aprendizaje para aplicar la evaluación o valoración antes, durante y después del desarrollo del diálogo para mostrar resultados y aspectos a fortalecer.

CAPITULO II

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

El tema de la diversidad cultural ha sido discutido en las sociedades latinoamericanas durante las últimas dos décadas, cuestionar muchas veces el carácter unitario y unitario de los Estados-nación, como por ejemplo en Bolivia y Ecuador.

Sin embargo, bajo este concepto general de diversidad cultural, hay configuraciones ideológicas diferentes que han llevado a diversas ideas públicas y privadas de la educación superior indígena. Estas diferencias están relacionadas con varios factores como procesos históricos, nacionales y regionales, movimientos indígenas y otros grupos étnicos, desarrollo organizacional, reacciones del Estado y la sociedad ante situaciones de vulnerabilidad, esto último asociado al riesgo de exclusión.

A estos se suman tendencias normativas e institucionales que protegen o definen la naturaleza de los derechos indígenas, y el comportamiento de los organismos de cooperación nacional e internacional ante el mismo problema de la diversidad. Considerar estas características de la diversidad cultural, existen posiciones teóricas y políticas diferentes, discutidas especialmente entre el liberalismo anglosajón moderno y la interculturalidad (Kymlicka, 2002).

Esta constelación de ideas y procesos socioculturales configura el escenario en el que aparecen las propuestas universitarias para tratar con los pueblos indígenas. En cada caso específico, sería necesario crear una comprensión del significado político y pedagógico más profundo de la comunicación intercultural.

Los cambios fundamentales en este nivel educativo superior, son el resultado de los movimientos indígenas organizados muchos países de la región. También es importante mencionar que muchas de las demandas y propuestas actuales, se relacionan también con los problemas de la población afroamericana o afrodescendiente en América Latina.

Es claro que en algunos países de la región, como Brasil o Colombia, el problema de los afrodescendientes es más apremiante que el de los pueblos indígenas debido a su estructura demográfica. En estos y otros casos, las discusiones sobre educación superior y diversidad sociocultural y étnica deben ampliarse, para incluir a personas afrodescendientes o afroamericanas.

Una perspectiva intercultural en la educación superior, no puede ni debe ignorar estas u otras características étnicas distintas, es prioritaria, una atención especial al tema de los pueblos indígenas, siempre que se cuestione la naturaleza de nuestras sociedades y la construcción de nuestros Estados-Nación.

2.1 La Desigualdad

Los rasgos coloniales de la formación de la sociedad latinoamericana, hacen evidente la injusticia y la desigualdad, porque se puede derivar, entre otras cosas, de la falta de democracia y participación social, el rezago educativo, la pobreza y el extremismo que significa para la población nativa. Para los pueblos indígenas y negros, hay más inseguridad y problemas asociados al escenario socioeconómico neoliberal nacional e internacional.

La falta de oportunidades económicas y el desplazamiento de los pueblos indígenas de sus tierras tradicionales, e incluso de las áreas urbanas que ocupaban luego de ser despojados, contribuyen a los procesos de migración forzada interna y externamente de las fronteras nacionales, esto a pesar del endurecimiento de las políticas de inmigración de países que aceptan inmigrantes.

Por ejemplo, millones de mexicanos que entre 2000 y 2006 emigraron a Estados Unidos, incluyendo cientos de indígenas. Igualmente, delicado es el crecimiento demográfico de las comunidades rurales en Ecuador y Bolivia, y la desintegración de las familias indígenas como resultado de la migración a Europa, especialmente a España e Italia.

En varias regiones, muchas familias han perdido a su madre, padre o ambos, convirtiéndose en trabajadores migrantes fuera de su país de origen, muchas veces sufren de explotación y discriminación. Más importante aún fue el hecho, de que históricamente y desde sus constituciones, los estados latinoamericanos han dudado en reconocer los derechos colectivos de los pueblos indígenas como naciones, según el supuesto liberal de igualdad ante la ley.

Según lo anterior, las constituciones de algunos países reconocieron ciertos derechos de indígenas. En Bolivia, por ejemplo, los indígenas obtuvieron el derecho al voto con la Revolución Nacional de 1952, y se logra eliminar la regla que reconocía el derecho al voto solo para abogados y asalariados.

Fruto del empoderamiento indígena y de la propia apertura internacional de la lucha, existen cambios paulatinos a favor de los pueblos indígenas y negros, y en unos países más que en otros, su reconocimiento como colectivo

apenas se ha notado. Esto sucedió, por ejemplo, en Ecuador como resultado de las rebeliones indígenas que tuvieron lugar en la década de 1990, y en menor medida en Guatemala, luego de que se firmara un acuerdo de paz entre los gobiernos del país y la guerrilla de la Unión Nacional Revolucionaria Guatemalteca (UNRG).

En otros países de la región existieron impactos, como el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989 y entre las organizaciones indígenas y los propios Estados, quienes la ratificaron y la convirtieron en ley nacional, se encontraron con la necesidad de conciliar las disposiciones de este nuevo reglamento con las regulaciones nacionales existentes, provocan reformas constitucionales en varios países.

A pesar de ello, la contribución de los pueblos indígenas y negros a la preservación y conservación de la diversidad cultural y natural aún no es suficientemente reconocida y mucho menos en la economía nacional. El acceso desigual a las oportunidades económicas, políticas, sociales, culturales y educativas aún es la norma.

La expropiación de las tierras y territorios, la destrucción y degradación de su medio ambiente, marginación cultural, destrucción de la vida comunitaria y de los valores sociales y morales presentan una grave amenaza para los pueblos indígenas y negros que han existido hasta ahora. Los índices de pobreza indígena en América Latina apenas han cambiado, y los pueblos indígenas en su conjunto se encuentran en pobreza material severa (Hall et al., 2005).

Estudios económicos y sociales muestran que ser nativo aumenta la probabilidad de que una persona siga sea pobre. En términos de cobertura de servicios educativos, el acceso y permanencia de los niños indígenas ha mejorado significativamente en las últimas dos décadas, el analfabetismo; sin embargo, la baja escolaridad continúa y la calidad de la educación se debe fortalecer.

Además, la atención de la salud continúa con una alta morbilidad y mortalidad, especialmente entre las madres y los niños (BID, 2006). Por ejemplo, en Guatemala, México, Perú y Bolivia, los pueblos indígenas se caracterizan por una educación significativamente menor que los no indígenas, y aunque la brecha se ha reducido en los últimos años, las decenas de estudiantes indígenas siempre son más jóvenes que los criollos y mestizos, con una calidad de educación insuficiente (Hall et al, 2005). Sin embargo, los esfuerzos realizados en las últimas dos décadas para reconocer a los pueblos indígenas en algunos países como Brasil y Bolivia son dignos de reconocimiento.

El reconocimiento colectivo y la titularidad de tierras comunitarias de origen (TCO) desde finales de la década de 1980 han llevado a reivindicaciones cada vez mayores, sobre que en algunos casos ahora se extienden a recursos naturales, en la medida en que la comprensión ha cambiado desde un enfoque de tierra y territorio.

Si bien los Estados nacionales han propuesto formas de negociación con los pueblos indígenas, para crear proyectos modernos de explotación de sus recursos naturales, la mayoría de las veces estos mecanismos se convierten en letra muerta frente a diversas formas, presión, desinformación que fueron sometidos los pueblos indígenas en total.

Por ejemplo, la uwa colombiana fue necesario amenazar al gobierno colombiano con un suicidio colectivo antes de que la petrolera avanzara en las firmas petroleras en su territorio, pero a pesar de algunos casos legales e incluso un consejo que reconoce constitucionalmente a uwa, el gobierno colombiano buscó continuar con la explotación de campos petroleros en la región de uwa bajo la autorización OXI para la explotación de campos petroleros.

También es conocido el caso de huaorani en Ecuador contra una compañía petrolera internacional, a la que expulsaron de su territorio en 1948, solo para sufrir ocupación ambiental y daños sociales, sesenta años después, por la presencia de empresas internacionales.

Lo mismo ocurre con las diversas comunidades andinas peruanas organizadas en CONACAMI (Confederación Nacional de Comunidades Afectadas por la Minería), para proteger un ambiente limpio, debido a la explotación acelerada de los recursos naturales en muchas áreas indígenas. Anteponer los intereses privados de las personas y empresas, a los intereses colectivos de las personas, significa descentralizar la vida social tradicional. De hecho, a pesar que los pueblos indígenas o etnias se incluyen en la lógica del mercado de tierras, buscan preservar la indivisibilidad de los derechos y obligaciones, además de los derechos y obligaciones comunitarios.

La degradación ambiental, el cambio de conocimientos y tecnologías van de la mano con la expansión acelerada de las actividades mineras, como sucedió en las primeras colonias. La explotación de recursos minerales, vegetales o animales, construcción de caminos, represas, construcción de otras obras de infraestructura lleva a la explotación de las mismas tierras, áreas y al movimiento de pueblos indígenas hacia espacios cada vez más pequeños, que ya no son posibles para la vida y reproducción cultural. La falta de mecanismos de acción de los pueblos indígenas, para ejercer sus derechos individuales y colectivos, favorece la existencia de prácticas de impunidad. Asimismo, la

aculturación en la que participaron, conspira contra la preservación de la identidad étnica o la unidad política de las organizaciones indígenas.

En cuanto al sistema universitario, es necesario referirse a la dimensión epistemológica. Como esto no ha sucedido desde el inicio de la colonia hasta ahora, los pueblos indígenas y sus organizaciones han cuestionado la ontología del conocimiento, y desde esta perspectiva cuestionan las visiones positivistas de casi todas las universidades, la naturaleza del área y la universalidad del conocimiento occidental hegemónico. Tales interrogantes también surgen hoy de las ciencias sociales contemporáneas y especialmente de los departamentos conocidos como estudios culturales y estudios posteriores al colonialismo.

Bajo los argumentos complementarios del colonialismo del poder occidental y el colonialismo del conocimiento, se plantean cuestiones ideológicas contra el eurocentrismo dominante en la sociedad moderna y contemporánea. Al hacerlo, se cuestiona la estructura y funcionamiento del sistema de construcción y difusión del conocimiento, que coincide con la posición de intelectuales y líderes indígenas. Estos últimos, que fueron educados en la misma tradición académica, hoy la desafían por su carácter y situación colonial. También argumentan que estos mismos saberes son vistos como sistemas coherentes e integrados, una posición definitiva que descontextualiza el saber indígena en gran medida.

Dichos enfoques resultaron en la descolonización del conocimiento en diferentes rincones de la América indígena y, por ende, la descolonización de la educación en general y de la educación universitaria en particular (Saavedra, 2007). Los propios pueblos indígenas ahora ven la necesidad de imaginar el desarrollo en términos de identidad, a partir de una relación diferente entre el conocimiento, la información y los valores propios, es necesario, en las circunstancias actuales, invertir en la complementariedad más que en la oposición, sin embargo, hay sectores que no consideran posible tal complementariedad y discursivamente constituyen una diferencia con el saber occidental. Pero en ambos casos, el sistema universitario enfrenta preguntas que antes no se hacían y que colocan a las universidades latinoamericanas en el centro del debate intercultural.

2.2 La Migración de las Poblaciones Indígenas

La movilidad de los pueblos indígenas es tal, que actualmente hay grandes migrantes indígenas en todos los centros poblados de la región e incluso en la capital. Casos notables incluyen Ciudad de México, Quito, Lima e incluso Buenos Aires y Santiago de Chile. Al respecto, algunos argumentan que estamos

ante un proceso de virtual desterritorialización de pueblos indígenas (Bengoa, 2007), y que los pueblos indígenas urbanos conducen al abandono del territorio ancestral, dejándolo solo como referencia simbólica y como bastión de una identidad indígena que el colono veía amenazada.

Al mismo tiempo, se reconoce que la migración actual de los pueblos indígenas no es lo que era, y que gracias a los avances en la comunicación, la facilidad de movilización y la consecuente reducción de la distancia rurales y urbanas, se presenta una situación donde las personas se mueven fácil e intermitentemente entre áreas rurales y urbanas; tránsito, que hoy puede ser no únicamente físico, sino también virtual.

Frente a interpretaciones que buscan evaluar lo comunitario y lo indígena, algunos pensadores son más bien de la opinión de que el proceso en curso debe calificarse de “reterritorialización”, porque, en rigor, la noción de pueblo y ciudad existía como tal en varias partes del continente americano, mucho antes de la invasión europea, por tanto, la vida y cultura indígena nunca se desarrolló exclusivamente en el área rural, lo cual fue una reducción, esto colocó la delimitación en el área rural, en la mayoría de los casos una operación colonial, resultado de la conquista.

Con el actual reconocimiento de estatus, derechos y mayor libertad, los pueblos indígenas habrían comenzado a romper las barreras coloniales que les impusieron y también habrían recuperado el espacio urbano sin salir del campo, y menos de renunciar a lo que consideran su territorio ancestral, porque la visión indígena actual preferiría incluir a las ciudades como parte de él.

Para explicar la situación contemporánea, en algunos lugares hay tanto una necesidad de pensar los territorios indígenas como espacios discontinuos como una oportunidad de ver las ciudades como entornos multiculturales privilegiados. En las últimas décadas, la toma indígena de la ciudad ha avanzado más y ha hecho que en casos como los mapuches en Chile y Argentina o los wayu en Colombia y Venezuela, la proporción de indígenas sea mayor hoy, en ciudades que en comunidades rurales (López, 2004).

En el caso de Chile, por ejemplo, los datos de 2005 mostraron que el 64,8 por ciento de la población indígena vivía en áreas urbanas y el 80% por ciento de la población mapuche era urbana. No cabe duda que la presencia de los pueblos indígenas en las ciudades cambió para siempre el rostro de las ciudades latinoamericanas.

El hecho de que más de un millón de personas de 66 comunidades indígenas diferentes vivan hoy en la Ciudad de México, afecta la vida cotidiana de esta ciudad, porque más de una vez algunos de ellos se ven ante

manifestaciones de la cultura indígena, no solo espontáneas, sino también organizadas para hacerse visibles, expresan su presencia en espacios que alguna vez fueron considerados tierra de otros.

Pero la presencia indígena urbana suele concentrarse en los bordes de ciudades y, la visibilidad indígena es también limitada. En esto también influye el hecho de que en muchos casos los migrantes, adoptan estrategias de mimetismo para sobrevivir en un territorio extranjero y ocultan su etnia, cambian de ropa, adoptan prácticas culturales mestizas e incluso tratan de ocultar su condición, incluso su lengua materna. Las prácticas culturales indígenas y el uso de lenguas ancestrales están, en el mejor de los casos, confinados al hogar.

En relación con la educación se puede argumentar que si bien las áreas rurales pueden recibir una atención diferenciada y adecuada a través de programas y proyectos de educación intercultural bilingüe (EIB) para nativos, estos no suelen ser organizados y proporcionados por ciudades. Como resultado, las necesidades educativas de los estudiantes indígenas urbanos están lejos de ser satisfechas, aunque tienen mejores oportunidades para acceder a los diversos niveles de educación que sus pares que viven en áreas rurales.

La creciente urbanización de los pueblos indígenas, también contribuye a que algunos estudiantes indígenas ingresen a la educación superior y estudien para profesionalizarse en instituciones y universidades. Sin embargo, tal asociación no siempre significa visibilidad o reconocimiento, y mucho menos la conciencia de estas instituciones sobre la necesidad de atenderlas de manera diferenciada o culturalmente significativa. Más bien, la mayoría de los indígenas tienen que ocultar su estatus; que un líder quechua en Bolivia, ingrese a una universidad en su país, ya no es un problema, el problema es en el sentido cultural, es que “vienes indio y te vas blanco” (Alarcón, 2005).

2.3 Necesidades Educativas de los Pueblos Indígenas

Las necesidades de información y formación son evidentes, si bien la brecha educativa está relativamente cerrada en toda la región, es crítica para la población indígena. Las tasas de cobertura y deserción son siempre más altas en las áreas y regiones rurales e indígenas que en las áreas urbanas (López, 2004), por ello, los pueblos indígenas son los menos educados (Hall et al., 2005). La mayor paradoja es que, a pesar de las reformas educativas existentes desde finales de los años 80, la calidad de la educación no siempre ha podido aumentar, por el contrario, parece disminuir.

Debido a que la educación intercultural bilingüe recibió bastante atención, sobre todo si se aplica solamente en los dos o tres primeros grados de la educación básica, se relaciona con el hecho de que la comprensión de la calidad de la enseñanza se ha debilitado, y la calidad se equipara solo con el rendimiento académico (solo para lectura y escritura y aritmética básica), sin tomar en cuenta otras dimensiones igualmente importantes del desarrollo individual, de los estudiantes de sociedades subordinadas, como los pueblos indígenas, son ineludibles, como el desarrollo de la autoestima, un sentimiento positivo hacia la familia, comunidad y ciudad a la que pertenece el estudiante y, en conclusión, el reconocimiento del valor del indígena como persona y comunidad.

Las organizaciones y movimientos indígenas, demandan de los sistemas educativos nacionales, respuestas claras a sus necesidades educativas básicas y la provisión de formación continua de recursos humanos a partir de los desafíos actuales. Además, la necesidad de más y mejor formación profesional, se evidencia en la creciente participación política de los pueblos indígenas y los desafíos que los pueblos indígenas persiguen enfrentar en sus comunidades nacionales, en el nuevo contexto nacional y en la comunidad internacional, al brindar oportunidades para analizar y proponer sus problemas, especialmente sus proyectos políticos; los pueblos indígenas y sus líderes han desarrollado la capacidad de negociación con el aparato estatal, para satisfacer sus necesidades educativas, incluyendo cursos y educación superior.

Si bien existen núcleos comunes en la demanda de educación indígena, el sistema educativo en general y el universitario en particular no satisfacen dichas demandas. De hecho, las brechas apuntan no solo al acceso a la educación superior, sino principalmente a su insignificancia, porque no aborda los principales problemas de los pueblos indígenas y sus sociedades.

2.4 Demandas de la Educación Superior de los Pueblos Indígenas

Los requisitos para la educación superior suelen estar relacionados con la búsqueda de respuestas a los siguientes problemas:

- Los aspectos de la tierra y el territorio, no únicamente como medio de subsistencia, como base para su reproducción biológica, de nuevas estrategias de desarrollo; también como elemento simbólico y espiritual en su reproducción cultural.
- Mi historia y la historia de la sociedad en su conjunto, interpretada desde los indígenas y otros sectores inferiores.

- Valorar y sistematizar sus especiales cosmovisiones, lengua, espiritualidad propia, medicina tradicional, conocimientos y tecnologías, diversos valores éticos y estéticos, conocimientos intangibles e información.
- Derechos colectivos como naciones en el marco general de derechos humanos, sistemas normativos locales, jurisprudencia y leyes indígenas, convenciones y acuerdos internacionales.
- Identidad y cultura como medio para fortalecerlas como naciones y crear relaciones entre culturas.
- Creación de condiciones y conocimientos para lograr una participación individual y colectiva competente, que muestre las posibilidades de un nuevo orden de relaciones sociales y nuevas condiciones de gobierno.
- Preservación, desarrollo de la lengua y la cultura en el proceso educativo en todos los niveles, incluyendo la educación superior.
- La necesidad de cuidar sustentablemente el medio ambiente y promover la integridad física del territorio ancestral.
- La necesidad de la sistematización de experiencias e información, que promuevan la participación de los pueblos indígenas en la vida pública, especialmente para el desarrollo y establecimiento de políticas públicas, actividades y sistemas de seguimiento y control, dichas políticas que promuevan la solución de problemas que aflige a los pueblos indígenas.

El gran desafío de la educación superior es, por un lado, la traducción de aspectos aquí presentados, al contenido de los currículos de las diversas profesiones, por otro lado, la necesidad de imaginar una nueva oferta de educación superior, cuyo objeto es satisfacer las necesidades educativas directamente relacionadas con el proyecto político de los pueblos y organizaciones indígenas, además de la gobernabilidad del territorio en su posesión.

En varios lugares indígenas de la región, como Colombia, Bolivia, Guatemala y la Amazonía peruana, los propios indígenas comenzaron a hacer tanto demandas como propuestas de educación en campos que aún no tienen las universidades, para proponer el caso de Colombia, como parte del plan de vida definido para estos pueblos indígenas, los líderes indígenas del Cauca a través del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) identificaron la necesidad de servicios educativos en zonas de la región como gestión regional, autogestión y administración, gestión etnoeducativa, pedagogía comunitaria.

En tales casos, el desafío para la educación superior no es solo organizar nuevas profesiones, sino también romper la lógica histórica y convencional de las disciplinas y la estructuración dividida de las propuestas universitarias para pensar diferentes enfoques de carácter interdisciplinario, con el objetivo de resolver problemas específicos, se toma en cuenta la organización de programas académicos específicos y limitados en el tiempo, dirigidos a satisfacer necesidades específicas, como las articuladas por líderes indígenas, en su lucha por la supervivencia como nación, en este camino, la universidad también tiene el desafío de revisar su plan de estudios y currículo, para evaluar sus contenidos y metodologías, que incluyan los saberes indígenas ancestrales.

2.5 Fundamentos Socioculturales y Pedagógicos de las Demandas Indígenas

Al analizar sus necesidades educativas, los pueblos indígenas desarrollaron propuestas, promueven diversas discusiones. Uno de los conceptos más discutidos desde principios de los 70 es la interculturalidad, que se relaciona con la identidad (Cunningham, 2005).

Desde el punto de vista de los pueblos indígenas, la identidad de los pueblos indígenas es vista como una base necesaria para su autoafirmación como pueblo, y un elemento decisivo en la creación de relaciones interculturales, lo que significa la implementación, derechos, desarrollo integral y participación en el poder (Varés, 1989).

Dentro de este marco, los pueblos indígenas veían la cultura indígena como un activo político en su lucha por la visibilidad, el reconocimiento y la dignidad, y en la disputa de mayores poderes. Defender el derecho a una identidad diferente, el concepto de interculturalidad como utopía para superar la situación de los países en los que viven y construir sociedades más democráticas, el mismo ascenso político de los pueblos indígenas en las últimas décadas, ha llevado al desarrollo de los pueblos indígenas en organizaciones y líderes de países diferentes, para plantear el concepto de desarrollo con identidades.

Al hacerlo, apelaron tal vez intuitiva y espontáneamente a lo que Bonfil Batalla a través de su teoría del control cultural, reconoció como el control político de los pueblos indígenas sobre su cultura y los procesos que afectan su supervivencia, hoy, al presentar un concepto de desarrollo con identidad, los líderes e intelectuales indígenas se basan en las características estructurales de los diferentes estilos de vida, organización comunitaria y costumbres sociales de los diferentes pueblos indígenas, que aún prevalecen en las distintas sociedades

o sectores, lo que llaman la buena vida, en contraste con el patrón de consumo, la acumulación en la sociedad occidental contemporánea de subsistencia, redistribución periódica y la economía del regalo (Temple, 2003).

Sin embargo, esto no impide que los líderes indígenas contemporáneos rechacen otras formas de organizar sus economías y la posibilidad de organizar empresas. Parece que, con este nuevo enfoque de desarrollo de la identidad, más bien tratan de asumir un modelo de desarrollo alternativo que no exige, como antes, sus patrones o prácticas de vida y abandono total, más bien la adopción de elementos y herramientas de la cultura contemporánea hegemónica para su incorporación verosímil, a la matriz cultural indígena histórica y subalterna en la medida en que contribuyan a la satisfacción de las necesidades indígenas actuales.

Así, los elementos y herramientas apropiados estarían al servicio de los pueblos indígenas. El enfoque del desarrollo a través de la identidad, es de naturaleza transcultural y también refuerza la noción de una región donde la identidad indígena se discute en la realidad actual, donde los propios pueblos indígenas toman el control de la preservación y el cambio cultural.

Todas estas ideas centrales pasaron por varios momentos previos que marcaron espacios de diálogo interno y decantación, tanto al interior de los pueblos indígenas, como en interacción con profesionales e intelectuales criollos, mestizos, que crearon mecanismos de diálogo y trabajo, entre las propias comunidades indígenas o de base.

Esta discusión se ha enriquecido con un análisis de las implicaciones pragmáticas, que estos conceptos pueden tener, en la medida en que ayuden en argumentar su relación con el Estado, y las instituciones de las respectivas realidades nacionales. Los movimientos indígenas han sostenido, durante los últimos veinte años, que la diversidad social y cultural estaba en la raíz de la desigualdad y la exclusión.

Para las clases políticas, la misma diversidad era vista como factor de subdesarrollo y de atraso cultural, político y económico, sustentado por la ideología de indigenización nacional, que permeó el pensamiento elitista latinoamericano, desde los años 20 hasta los años 70 y 80 de los últimos siglos.

La élite hizo de tales ideas, la base de su política de liberalismo económico, buscar la asimilación de los pueblos a la sociedad y cultura nacional y la integración de los pueblos indígenas al mercado interno. Es incomprensible que semejante argumento de clase política diera por supuesta la legitimidad del

modelo entonces liberal o del actual modelo neoliberal, como expresión paradigmática del desarrollo de las sociedades nacionales.

En este sentido, el reconocimiento de la diversidad no fue y tampoco es un fracaso del modelo, al contrario, incluso puede ser necesario siempre que no entre en conflicto con los procesos de internacionalización económica, comunicativa o cultural. Algunos pensadores sociales se han ceñido a los conceptos de interculturalidad y ciudadanía intercultural; a un concepto de ciudadanía donde los estados interculturales sean capaces de reconocer identidades diferenciadas (Tubino, 2003).

El anterior concepto de interculturalidad reconoce subdivisiones sectoriales como sujetos de derecho público. Por ejemplo, en casos como el de Chile, México y Guatemala y a pesar de las serias limitaciones de los modelos económicos vigentes, tales nociones llevaron a reformas en el aparato institucional y administrativo de los estados nacionales, lo que podría llamarse “culturismo interinstitucional”.

Es precisamente a partir de esta relación intercultural institucional que el Estado abrió dependencias especiales para resolver problemas indígenas, o ventanillas, como se les llama en Guatemala, donde participan preferentemente funcionarios en su mayoría profesionales indígenas.

Bolivia, Colombia, Ecuador y Guatemala también cuentan con personas que se identifican como indígenas entre la fuerza laboral y funcionarios de organismos gubernamentales, de la sociedad civil y de la cooperación internacional, y que muchas veces visibilizan dicha autoidentificación a través de la ropa que visten. Más allá del debate y las preferencias conceptuales, es importante reconocer la larga historia de luchas por el ejercicio de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, desde los inicios hasta la actualidad.

Sin embargo, dentro del modelo de desarrollo que impulsan los países latinoamericanos actuales, la interculturalidad implica una nueva comprensión del ejercicio de los derechos colectivos, tales como los derechos a la tierra y al territorio, la autonomía, la producción y el control colectivo del conocimiento. La interculturalidad se ubica en la mayoría de los movimientos indígenas, especialmente en la región andina, en el marco de un derecho discriminatorio, siempre en sociedades multiétnicas y sociedades pluriculturales, y también desde esta perspectiva es puesta en lucha para compartir el poder.

Desde esta perspectiva, la discusión sobre la mediación intercultural en los países latinoamericanos también destaca el reconocimiento y aceptación de los derechos indígenas. Los pueblos indígenas de América del Sur avanzaron

paulatinamente en la realización de sus derechos desde un marco general, a partir del reconocimiento inicial del derecho a una educación más significativa, anclada en su matriz cultural y lenguas indígenas, que desde principios de la década de 1970 se denomina educación intercultural bilingüe.

Como lo señaló un grupo de intelectuales y líderes del Consejo Indígena de Colombia del Cauca, al crear programas educativos bilingües, el movimiento indígena tiene la ventaja de tener una educación propia basada en las raíces culturales de cada pueblo, enfatizar sus costumbres, historia, enseñanza de la lengua, conocimiento y comprensión de problemas, necesidades y comunicación armónica con otras culturas. Enseñanza donde la lengua, debe reflejar la realidad cultural de la comunidad, sus antiguos mitos, valores artísticos, conocimientos técnicos, conocimientos del medio ambiente, sus costumbres e historia, para esto, las lenguas indígenas deben estar conectadas a las escuelas.

En el campo de la educación, la interculturalidad filtró diferentes ámbitos de la vida social y también provocó cambios en los medios de comunicación, el ordenamiento jurídico, la percepción y división regional, la participación política, a nivel local, regional y nacional. Sin embargo, a medida que el papel de los estados nacionales se desmantela o abolió gradualmente, los propios referentes normativos se encuentran en crisis, y las organizaciones y movimientos indígenas deben buscar nuevos marcos legales, éticos e institucionales que trasciendan las fronteras nacionales.

Es debido a esta condición que los pueblos indígenas de América Latina, de alguna manera recurrieron a la adopción de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas desde hace más de una década, la mayoría de las organizaciones indígenas de la región latinoamericana ven en la educación una herramienta útil para los fines necesarios de adaptarse a las estructuras sociales de las sociedades nacionales.

Así, parte del esfuerzo organizativo se concentró, por un lado, en la elaboración de los proyectos de ley que rigen el sistema educativo estatal, incluso trasciende la jurisdicción indígena, por otro lado, en la creación de modelos educativos que sintetizen y capturen los derechos individuales y colectivos no solo en educación y cultura, sino también en su implementación en el desarrollo integral. Esta preocupación data de hace casi 30 años y es casi simultánea con el surgimiento de organizaciones indígenas en América Latina.

Sienten que desde entonces, y con la implementación de la educación bilingüe y la revitalización del proceso educativo indígena, las comunidades han hecho el derecho a la educación para darle un nuevo sentido a su rol. Ante esto,

se pide a los colegios que hagan su aporte para que las generaciones puedan vivir en condiciones armoniosas, creativas y entretenidas en su propia cultura.

2.6 La Educación Superior Indígena

Existen cambios en la demanda indígena de la educación primaria, secundaria, y la educación superior, durante al menos diez años. Esto no significó abandonar importantes requisitos, no solamente el acceso a la educación y ser dueño de una escuela, sino también construir una educación básica más apropiada y de calidad. De tales demandas, para un nivel superior del sistema educativo, por encima de la educación básica, ha sido una especie de umbral esperado hasta ahora, y los gobiernos latinoamericanos han otorgado en su mayoría también a los pueblos indígenas.

La transición observada desafió inicialmente el subsistema de formación de docentes, ya que tanto las organizaciones indígenas como los ministerios de educación, buscaban una nueva generación de maestros calificados para implementar programas de capacitación. Inicialmente, se vinculó al subsistema de capacitación continua de docentes a través de la llamada formación, y posteriormente también a la educación básica, como fue el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México.

Desde mediados de la década de 1980, otros países de la región también han experimentado innovaciones y cambios en la formación de docentes, que luego incluyen la formación inicial de profesores de lengua materna para implementar el programa de educación intercultural bilingüe en las escuelas primarias. Esto sucedió, por ejemplo, en lugares tan dispares como la Sierra ecuatoriana y el Amazonas, en la transición que las antiguas escuelas ordinarias se transformaron en institutos pedagógicos interculturales bilingües.

A principios de la década de 1990, en la costa caribeña de Nicaragua, y en Perú a fines de la década de 1980, se crearon programas en varios institutos pedagógicos superiores de la Sierra y Amazonas de mediados de la década de 1980 (Zavala, 2007). Una de las experiencias únicas de este período, y que merece destacarse, es el Programa de Formación de Profesores Bilingües de la Amazonía Peruana. Este programa, que funciona ininterrumpidamente desde 1988 en su sede cerca de Iquitos, se implementa bajo un modelo de gestión conjunta entre el Estado del Perú y la Organización Étnica de la Selva del Perú.

Confederación que representa a la mayoría de los pueblos indígenas de la Amazonía, llegar a bachilleres de 15 comunidades indígenas diferentes a través de un innovador plan de estudios que combina enseñanza e investigación y sentó

las bases para una investigación profunda de lo que estaba hacia el Perú en relación con la formación docente de la educación intercultural bilingüe.

Además del involucramiento permanente de las organizaciones indígenas en la educación superior nacional, las actividades que preparan a las futuras generaciones de educadores, civiles, líderes indígenas, antropólogos, lingüistas, pedagogos y científicos sociales en general; los estudios y discusiones previas del nuevo currículo de enseñanza de la amazonía peruana, provocó cambios significativos, reconoció que son pueblos indígenas, que dominan activamente sus lenguas ancestrales, y que sus comunidades de origen y sus organizaciones los han elegido para formarse como docentes y cumplir sus roles sociales asignados.

Cambios como los observados en Ecuador, Nicaragua y Perú desde fines de los 80 también se han dado en muchos países de la región, donde la educación intercultural bilingüe comenzó arraigarse en la década de 1990 como parte de reformas educativas. En Guatemala, tales cambios afectaron especialmente a la etapa final de secundaria, porque allí se forman habitualmente hasta hoy profesores guatemaltecos; En Chile, estos cambios se dieron en universidades, que son las únicas instituciones donde se forman los docentes.

Un poco más tarde, en 1993, bajo un sistema similar, aunque esta vez con el apoyo financiero y técnico de ONG europeas, la Universidad Arturo Prat abrió el mismo curso para formar profesores aymaras. Hoy en día, Chile cuenta con varias iniciativas de esta naturaleza, en diferentes formatos y con un público igualmente diverso hasta el nivel de posgrado.

Las últimas dos décadas han destacado el tránsito de estudiantes indígenas en los sistemas educativos latinoamericanos, estudiantes con la virtual universalidad de la educación básica en muchos continentes y el creciente involucramiento de los pueblos indígenas en la política requieren nuevas y mayores necesidades de educación superior.

En un principio, como sucedió en Ecuador, a los docentes y egresados de los programas de formación y educación intercultural, se les dio la responsabilidad de participar en la administración de sus organizaciones etnopolíticas y posteriormente incluso en diversas instituciones de la administración pública a nivel regional o nacional. Posteriormente, a medida que avanzaba la democratización de la región, quizás más que nunca, se empezó a promover el diálogo con las organizaciones indígenas y la participación de líderes y grupos indígenas en las elecciones.

Como resultado, se incrementó el número de funcionarios indígenas, en las distintas áreas operativas de los estados, hecho que generó demandas y presiones de cambio en las universidades latinoamericanas en general. Aún no se ha hecho un análisis completo y serio de la participación de los pueblos indígenas en la educación universitaria. Pero no hay duda, de que el número de nativos que estudian educación superior, ya sea de pregrado o posgrado, ha aumentado en la región desde hace dos décadas.

Sin embargo, la proporción disminuye, se refiere a los pueblos indígenas de la Amazonía, también parece ser cierto que la preocupación de las organizaciones indígenas por la formación en este nivel, es mayor que antes, pero lo que no puede ponerse en duda, es que el contexto de reafirmación indígena que vive la región, tiene también su impronta en la universidad latinoamericana, pues cada vez son más numerosos los estudiantes universitarios latinoamericanos que admiten o apelan a una renovada filiación étnica diferenciada, lo que los lleva incluso a la creación de asociaciones de estudiantes indígenas.

Con la demanda y actuación indígena en las universidades latinoamericanas, con mayor incidencia en las públicas, existe un juicio político y epistemológico, referente al papel de las universidades y de su actuación frente a los pueblos indígenas. Las transformaciones ocurridas en la región, en la difícil relación entre pueblos indígenas y educación superior, pueden resumirse en:

- La preocupación por la admisión de la población indígena a la educación superior, además del descuido respecto de un necesario acompañamiento académico de estudiantes que, como los indígenas, experimentan necesidades educativas diferenciadas, resultado de su condición sociocultural y lingüística, como de la acumulación de requerimientos educativos insatisfechos.
- La tendencia, hacia una mayor profesionalización presente en todos los países, referente a la formación docente, desde el aumento de años de estudio, o con la elevación del nivel académico, así como en el paso de la educación secundaria a la terciaria; en ese contexto, tanto la educación superior universitaria, como la no universitaria, han comenzado a prestar atención a la formación de maestros para la educación intercultural bilingüe.
- La creciente capacidad de escucha de algunas instituciones de educación superior, que buscan considerar las perspectivas indígenas, y en algunos casos fomentar una mayor participación de líderes y organizaciones

indígenas en el desarrollo de nuevos programas, o en su implementación, esto se aplica no solo a las instituciones públicas de educación superior, sino a veces también a las universidades privadas.

- Preocupación por introducir algún conocimiento indígena en el currículo, pero aún sin entenderlos, como parte de un sistema de conocimiento alternativo y actual, entre otros productos de insuficientes investigaciones provenientes de campos de conocimiento, que trascienden los ámbitos socioculturales y lingüísticos.

2.7 Las Universidades Interculturales

Perú y México, son reales ejemplos de universidades definidas como instituciones interculturales. En el caso de Perú, esta es una respuesta rápida del gobierno que data del año 2000, pero que recién pudo implementarse a fines de 2005. La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía del Perú, opera en la antigua región Instituto Lingüístico de Verano.

Para México, una reforma constitucional aprobada en 2001 proporcionó un contexto normativo y político para el establecimiento de universidades interculturales. Consiste en la creación de diez universidades interculturales para reducir la marginación de los pueblos indígenas, en la educación superior. En 1999 se abrió la primera universidad indígena en Sinaloa, posteriormente se establecieron otras universidades en diferentes estados del país.

Las universidades interculturales de México tienen como objetivo atender a los grupos con menor acceso a la educación superior mediante:

- Ofrecer oportunidades innovadoras para la formación vocacional, con el objetivo principal de abordar los problemas de desarrollo indígena.
- Brindar capacitaciones básicas durante los dos primeros años académicos, de las cuales, permiten a los estudiantes fortalecer su formación teórico-metodológica, lo que facilita su transición a la investigación científica.
- Enfatiza la investigación y desarrollo de proyectos de investigación sobre lenguas y culturas indígenas, incluyendo la perspectiva de un enfoque transcultural para su diseño.

Un enfoque educativo transcultural de la educación superior, combinaría los valores derivados de las filosofías y tradiciones indígenas, su simbolismo e historia. Se resumen los lineamientos generales para diseñar un modelo de educación superior intercultural, que satisfaga las necesidades educativas de los

grupos étnicos de México, adaptar esa educación para enfrentar los problemas que aquejan a las comunidades indígenas y su futuro, y realizar un proceso de revalorización de lenguas y culturas indígenas, fortalecía la existencia de estos valores y tradiciones en la cultura nacional.

Las carreras que ofrecen estas universidades son:

- Atención y promoción de la salud, educación intercultural en todos los niveles.
- Reestructuración territorial, protección del paisaje y convivencia comunitaria.
- Desarrollo de la economía familiar y comunitaria.
- Economía ambiental.
- Apoyar el desarrollo económico de la comunidad.
- Derechos humanos.
- Administración municipal y municipal.
- Promover el desarrollo cultural.

2.8 Análisis Crítico de la Educación Superior Indígena

Si bien durante las dos últimas décadas, tanto los propios estados y universidades, como los movimientos indígenas han tomado iniciativas importantes para satisfacer las necesidades de los pueblos indígenas en educación superior, aún no son capaces de satisfacer las demandas de los líderes y organizaciones indígenas.

Como se puede apreciar, los reclamos indígenas van más allá del tema del acceso y nos presentan un escenario complejo de reclamos tanto políticos como epistemológicos, estrechamente vinculados desde una perspectiva indígena. A esta primera y básica observación se le suman otras consideraciones.

El cambio en la demanda nos prepara para un escenario donde los indígenas, ven la universidad como lugares de construcción o afirmación de ciudadanía. Esto, también, se deriva del deseo de los pueblos indígenas de obtener unos estudios superiores. Pero si la preocupación va más allá, del mero acceso al sistema de educación superior y el disfrute de los beneficios y recompensas individuales que se ofrecen a cada persona, y la educación superior se relaciona con la pluriculturalidad, y plurilingüismo característico de América Latina, las preguntas sobre ciudadanía convierte cada vez más complicadas.

En tales situaciones, simultáneamente se cuestiona la ontología del saber académico, y desde el nivel político, emergen las posibilidades de construir nuevas y versátiles formas de ciudadanía, desde el propio campo de la educación superior. Las asociaciones de estudiantes indígenas de las universidades, son evidencia de que tales procesos están en riesgo y muestran cómo algunos estudiantes universitarios pueden considerarse estudiantes mixtos.

También se debe enfatizar que el avance de los pueblos indígenas en la educación superior, desencadena procesos transculturales que modifican el escenario de la universidad. La educación superior ofrece a un espacio único, para redescubrir su condición étnica diferenciada.

El papel de la universidad, por su parte, es crear los espacios y condiciones necesarios, para estimular un debate sobre la interculturalidad y su relación con los derechos civiles, en el contexto actual, donde el concepto de ciudadanía se redefine en un contexto donde aparecen nuevos problemas a nivel mundial, y también en condiciones como una sociedad más responsable con el medio ambiente y los recursos naturales.

Lo que está lejos de suceder, es que el sector culturalmente hegemónico, del actual estudiantado universitario, revalorice su estatus étnico (mestizo, blanco, hispano), dentro de una sociedad multiétnica, de la que forman parte. Una comprensión transcultural de la ciudadanía es un desafío, especialmente para las universidades públicas de la región.

Los pueblos indígenas son probablemente los más avanzados en este camino, en tanto logran conquistar el espacio universitario y convertirlo en un espacio de cultura y recuperación de la identidad, desafiar así la universalidad hegemónica de la naturaleza de la educación.

En la medida en que los programas o universidades surgen de los pueblos indígenas, estas iniciativas son a la vez instrumentos, que apoyan la construcción de los pueblos y sociedades indígenas, porque se destacan tanto los aspectos individuales como colectivos, en este contexto, la universidad latinoamericana debe enfrentar enormes desafíos epistemológicos y políticos, pues la reflexión y discusión de las universidades, son aún insuficientes frente a tales problemas, aquí descritos, que por lo general no logran superar las dimensiones de temas sociales y políticos.

CAPÍTULO III

DIÁLOGO DE SABERES Y DESEMPEÑO DOCENTE

3.1 Referencia de Investigaciones en el Campo

A manera de referencia, es importante mencionar algunas investigaciones, que guardan relación con la estrategia del diálogo de saberes y el desempeño de los docentes, algunas de ellas se muestran continuación.

En el año 2016, Huamaní, evaluó el efecto de la filosofía cosmogónica y el sistema educativo en la conservación de la biodiversidad agrícola, utilizó una metodología descriptiva correlacional, utilizar como herramientas entrevistas interactivas y experienciales, técnica de análisis de documentos, con una muestra de 11.991 agricultores, los resultados obtenidos fue que la filosofía occidental y las prácticas culturales en la agricultura, crean monocultivos en un ambiente diverso, en contraposición a la educación comunitaria, basada en la preservación del sistema de conocimiento de los Andes y la Amazonía.

En el mismo año 2016, Carrillo, realizó un estudio cualitativo, vivencial y etnográfico que describe formas de ocio, renacimiento de saberes, prácticas, rituales, celebraciones comunitarias, familiares, afectivas, conversaciones, compartir de las personas con la naturaleza y los dioses andinos en el crecimiento indígena de la cosmovisión campesina de la región.

La investigación fue resaltante y fortaleció los conocimientos de los adultos mayores, estimular el aprendizaje de los niños, tipo cualitativo que se efectuó en las comunidades campesinas de Chaka, Paque, Parccora y Purús en la región de Ayacucho, en la recolección de semillas con abuelos e hijos para asegurar el renacimiento de la sabiduría, concluyendo así que la sabiduría, las fiestas y los rituales familiares, comunitarios son actividades importantes en la agricultura, generalmente debido al cultivo de la papa, porque si no se cultiva con respeto, cariño, discusión y compartir entre las personas, los dioses y la naturaleza, a veces, no hay buena producción.

Posteriormente, en Cosme, en el año 2017, llevó a cabo un estudio para determinar el efecto de la estrategia “Isiskoriwayra”, en el diálogo intercultural entre estudiantes de la Facultad de Educación Intercultural y Humanidades de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. La investigación efectuada fue de tipo aplicada, la cual realizó un muestreo no probabilístico y obtuvo una muestra de 30 estudiantes, sobre los cuales se aplicó un cuestionario de diálogo

intercultural entre estudiantes, el cual fue medido por niveles predeterminados, a veces y nunca.

El resultado obtenido muestra que el diálogo intercultural presentó un efecto favorable y significativo en los estudiantes, derivar que las estrategias presentaron un efecto positivo y significativo en el diálogo intercultural y de acuerdo a la identidad y la dimensión social de los estudiantes.

En el año 2019, Gaslac, ejecutó un estudio sobre trepar y contar la convivencia del mundo vivo, considerar el aporte de las mujeres al cultivo y gestión cultural de la yuca a través de sus saberes, prácticas tradicionales ancestrales en la comunidad Jorge Chávez, Cuenca Bajo Río Ucayali, Loreto, para lo cual utilizó un registro de datos, emplear técnicas y métodos de investigación etnobotánica a través de la observación directa, la observación continua y el registro de las prácticas ganaderas y del conocimiento de las mujeres sobre el cultivo de la yuca.

Para lo anterior, participaron 10 familias entre 35 y 70 años, con la presencia de mujeres sobre el cultivo de la yuca, saberes de rescate, secretos de siembra, cosecha, conservación, signos de cultivo, sueños, influencia de la luna y las estrellas, clima, celebraciones sistemáticas en el calendario agrícola. Se concluyó que el involucramiento de las mujeres en el cultivo, por ser ellas las encargadas de la conservación de las variedades de yuca, sin embargo, la responsabilidad recae en la familia y la mujer es responsable de preparar bebidas y alimentos y conservarlos para el consumo en tiempos de escasez para garantizar la seguridad alimentaria de la familia.

Quiroz Laguna en el 2020, realizó un estudio para estudiar cómo incide el clima organizacional en la producción académica de los docentes, la metodología utilizada fue un análisis interpretativo de los resultados, su estructura fue experimental a nivel explicativo, el estudio fue realizado en 18 docentes, concluyendo que el clima organizacional posee inherencia en el desempeño académico de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales.

Mamani en el 2021, efectuó en su investigación, para experimentar la vinculación de la neuroeducación y el desempeño docente, desde el enfoque de los estudiantes en la escuela profesional de Educación Primaria, fue del tipo cuantitativo, empleó una muestra de 178 estudiantes, los resultados evidencian la existencia de una correlación positiva moderada, entre la neuroeducación y el desempeño docente desde el enfoque estudiantil.

En el año 2021 Castañeda, hizo una investigación para proponer lineamientos en la gestión de políticas públicas, se debe incorporar criterios de interculturalidad para impulsar la lengua originaria, la metodología fue del tipo paradigma interpretativo, hermenéutico, exploratorio. Trabajó con 22 poblaciones indígenas, concluyendo la necesidad de optimizar el uso de la lengua indígena e implementar políticas interculturales para la atención de los pueblos originarios, de manera de evitar la marginación y exclusión de los hablantes de la lengua indígena.

Arévalo, en el 2020, planteó determinar la validez de la escala de valoración del docente universitario, para la evaluación del desempeño docente, la metodología fue exploratoria cuya estructura consta de los siguientes datos: cognitivo, actitudinal, personal y responsabilidad social, demuestra máxima verosimilitud, el instrumento está centrado en la opinión del estudiante sobre el desempeño docente universitario.

En el año 2019 Del Águila, su investigación fue demostrar la relación entre el perfil profesional del profesor universitario y su desempeño docente, la metodología fue tipo cuantitativo, nivel cuantitativo, tipo descriptivo correlacional, diseño no experimental, la muestra correspondía de 127 docentes y 3.207 estudiantes, cuyos documentos correspondían el curriculum vitae y una encuesta, los resultados indicaron que existe una relación directa y significativa entre el perfil profesional del profesor universitario y su desempeño.

Silva, en el 2018, determino el nivel de influencia de la capacitación laboral, y la motivación para el trabajo en el desempeño universitario, utilizó el método sistémico estructural, la conclusión fue que la capacitación laboral y la motivación son directamente proporcionales al desempeño docente.

En el año 2017 Tapia y Tipula, realizaron un estudio para evaluar el impacto de las creencias pedagógicas, en la enseñanza, la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, su metodología fue un diseño descriptivo, se determinó que las creencias pedagógicas influyen en la eficacia del maestro, el uso del espacio y las creencias son las competencias más comunes según el enfoque cognitivo.

Fernández en el 2016, llevó a cabo un estudio para conocer las percepciones de estudiantes y docentes sobre una herramienta para evaluar el desempeño en universidades públicas. El estudio comprendía 23 ítems en las siguientes dimensiones: competencias pedagógicas, didácticas, investigación, gestión académica y perfeccionamiento universitario, involucró a 126 profesores y 3 2 estudiantes. El análisis de las opiniones de estudiantes y docentes permitió

priorizar la efectividad de la herramienta de evaluación y las opiniones sobre la competencia pedagógica.

Merino, en el 2017, efectuó un estudio que analizó la formación profesional de los docentes universitarios, en relación con el desempeño académico como docentes, utilizó un modelo descriptivo correlacional en una muestra de 221 docentes y 790 estudiantes, los Resultados mostraron que la preparación profesional de un docente universitario, tiene un impacto significativo en el desempeño académico como supervisor.

Villarroel y Bruna, en el 2017, plantearon en su investigación que el objetivo fue presentar un modelo pedagógico en la educación superior, midió la percepción de los estudiantes, profesores y comités académicos, los resultados muestran que las habilidades que caracterizan a un buen docente, son la gestión del conocimiento, la comunicación y los rasgos de personalidad, lo que confirma la conclusión de que las habilidades del docente se incluyen entre algunas habilidades cognitivas básicas (planificación y organización).

Pareja de Vicente en el 2017, su investigación se basó en describir, analizar y comprender la percepción, actitudes y creencias de los estudiantes universitarios, en relación con la diversidad cultural y la interculturalidad, utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa, las herramientas fueron cuestionarios y entrevistas que aplicó a 165 docentes, la conclusión de esta investigación, es la necesidad de remover el egocentrismo cultural en las instituciones educativas, donde a veces aparece un mundo de valores y sentimientos, donde las personas transferidas son percibidas como algo menos valioso o sin importancia en el ambiente universitario.

Blanc en el 2021, presentó un estudio, donde planteó una propuesta didáctica basada en un análisis crítico del cine de ficción como herramienta pedagógica decolonial, sugería formar docentes críticos interculturales en el respeto a la diversidad y la construcción social, representaba una propuesta ética y de cambio en las estructuras institucionales.

3.2 El Desempeño Docente

Para alcanzar una alta calidad, la actividad docente en la educación superior, debe mostrar una experiencia desarrollada en los campos de la docencia, la investigación, la gestión y la responsabilidad social. En el 2016, López afirmó que las competencias generales de una persona, son características internas que se manifiestan en el desempeño.

Por lo anterior, la eficacia docente es un conjunto de competencias que debe tener para cumplir con sus funciones docentes: investigación, liderazgo académico, extensión universitaria y proyección social. Igualmente, Rivadeneira en el 2017 afirma que las competencias didácticas, permiten dirigir los procesos de conocimiento de los estudiantes universitarios, mientras que la actividad pedagógica sustenta sus competencias. Por tanto, es necesario evaluar la eficacia de la docencia en función de los objetivos misionales de la universidad.

3.3 Las Competencias Docentes

Según Saravia en el año 2011, expuso que las competencias docentes son un conjunto de cualidades internas, que permiten mantener y aplicar un discurso científico, del cual emergen constantes procesos de aprendizaje en el individuo y en el grupo, con una visión innovadora para el desarrollo proactivo e integral, lo anterior basado en cuatro pilares: científico, técnico, personal y social.

La competencia es un conjunto de habilidades y destrezas que posee el profesorado universitario, la actividad de un docente consiste en patrones de comportamiento observables y medibles (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, 2005) orientados al cumplimiento de sus tareas en diversos campos, por ejemplo: académico, investigativo, responsabilidad social de la institución, según el contexto sociocultural del aula, para actuar significativamente en la creación de conocimiento, este hecho evalúa y califica el estudio.

En el 2016, Portilla 2016 afirma que la enseñanza está orientada al desarrollo del pensamiento pedagógico: la interculturalidad, la responsabilidad ciudadana, la igualdad, la solidaridad y los derechos de componentes académicos disciplinarios y didácticos, el perfil de un docente de educación superior debe tener en cuenta estas características.

3.4 El Docente Universitario

Según Imbernón, en el año 2020 delimitó las características que debe poseer un docente en el ámbito de la educación superior:

- Desarrollo personal, es el “ser” como persona y su identidad educativa, el empoderamiento cultural y lingüístico y el bienestar integral (salud física - mental, financiera, interna e interpersonal, relaciones afectivas) a través del cual logran mejores aprendizajes y resultados.
- Desarrollo profesional, Es un “hacer-saber”, que está íntimamente relacionado con la profesión, incluye la experiencia docente, identifica el

contexto de trabajo y la relación con el perfil docente, aplica métodos, estrategias y evaluación, además de las necesidades, demandas de los estudiantes, reflexividad para analizar lo que son o piensan que son, aunado lo que se hace y cómo se hace según el ambiente de trabajo.

- Desarrollo institucional, la identificación institucional es importante en el desarrollo docente, porque es una unidad de cambio, en atención a la diversidad, multiculturalidad, de lo contrario, se corre el riesgo de contextualizar y con ello desarticular los informes, leyes y normas internacionales que garantizan la calidad de la educación; alinear los objetivos estratégicos, la misión institucional y las metas educativas, para lograr un perfil profesional son fundamentales para el desarrollo del profesorado, ligado al contexto grupal e institucional”.

3.5 Las Competencias del Docente Universitario

Las competencias del docente en la educación superior, se clasifican en las siguientes:

- Básicas, en términos de habilidades básicas, es un ser humano primero y un profesional después, un docente está calificado si sabe hacer las cosas, logra trabajar con las personas, entiende lo que hace y dice, para cambiar los contextos en los que trabaja para que las personas puedan convivir. Las competencias básicas pueden ser consideradas como los principales componentes del perfil del estudiante, producto de las actividades de aprendizaje, también se aplican al docente, pues conforma su formación básica (Montenegro, 2003).

- Genéricas, son las que pasan por todas las tareas docentes de la universidad, que apuntan a las actitudes, habilidades, características personales, en el caso de las universidades interculturales, identidad personal, cultural e institucional (Corbella et al., 2017). También se consideran competencias generales, porque son competencias importantes en profesiones afines, son aquellas que tienen el mismo fin intercultural, como principio de aprendizaje (Tejada, 2006).

- Específicas, Se les considera altamente especializados porque son propios de una determinada ocupación (Tejada, 2006); también son específicos de cada actividad desarrollada por un profesor universitario: docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión de instituciones (Ruiz et al., 2017).

3.6 Gestión del Docente Universitario

Según el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa del (SINEACE) del Perú, considera los siguientes estándares de calidad, necesarios para realizar la evaluación del docente universitario:

- Selección, evaluación, capacitación y perfeccionamiento, las evaluaciones de desempeño docente están diseñadas para identificar necesidades de pedagogía, mejora o diferenciación; El suplemento incluye: actualización, innovación pedagógica, manejo de tecnologías de información y comunicación.
- Programa docente adecuado, los docentes cuentan con los grados académicos requeridos como profesionales, como personas que garantizan las innovaciones didácticas y el logro del perfil de egreso. También imparte cursos, grado académico, título profesional, direcciones de investigación, experiencias, formación, práctica, participación en proyectos, seminarios, congresos.
- Reconocimiento de la labor docente, sus actividades propias del trabajo, la investigación, mejoramiento continuo y permanente de la docencia, proyección social y gestión universitaria son actividades propias de la gestión docente.
- Plan de desarrollo académico, la planificación del desarrollo académico de los docentes, se enfoca en estrategias didácticas que posibiliten el logro de las metas educativas, en la secuencia didáctica adecuada. El uso de estrategias didácticas debe responder a la resolución de problemas, logro de competencias, desafíos de la asignatura y características de los estudiantes.

3.7 Dimensiones del Desempeño Docente

Pueden enfocarse el desempeño docente en las siguientes dimensiones:

- Competencias pedagógicas y didácticas, se refieren al aprendizaje del docente, que incluye, por ejemplo, las estrategias didácticas, las herramientas de evaluación y su rol como facilitadores de los procesos educativos de los estudiantes; igualmente, en el proceso de adaptación al medio se incluye el enfoque intercultural en los contenidos de los departamentos, en la estructura lógica de presentación de los saberes ancestrales, en la contextualización en los materiales didácticos, en la planificación de actividades académicas que promuevan el diálogo, la

evaluación de conocimientos y la implementación de estrategias metodológicas, que respondan a las necesidades de los pueblos indígenas.

- Competencias investigativas, corresponde a la producción científica como eje del proceso de aprendizaje (asesoramiento de tesis, colaboración entre profesor y alumnos, participación en la redacción de textos académicos). Además, se propone introducir el enfoque intercultural, que considera la participación de estudiantes nativos en trabajos de investigación, al igual que la participación en congresos y eventos científicos, así como la participación en pasantías en instituciones nacionales e internacionales, como puente de mediación intercultural.

- Competencias de gestión académica, la eficacia docente se relaciona con la coordinación o participación de equipos interdisciplinarios, que gestionen proyectos docentes y asuman responsabilidad institucional y social. De igual manera, el liderazgo académico debe fortalecer el enfoque intercultural en las universidades de ciencias aplicadas, donde laboran los docentes universitarios.

- Competencias de extensión universitaria, las competencias se refieren a la participación en programas de extensión cultural o técnica, cooperación con programas de desarrollo comunitario y otras áreas de la universidad, a lo anterior se suma que se deben formular las competencias de responsabilidad de la universidad con organizaciones indígenas, comunidades indígenas u otras asociaciones, de manera que el objeto de la actividad sea promover y difundir la diversidad cultural, a través de la práctica, proyectos integrales que favorezcan la integración de los estudiantes.

3.8 Enfoques que Fundamentan el Desempeño Docente

Tobón et al (2010) sugiere que el caso de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales: conductismo, cognitivismo y constructivismo, los enfoques teóricos y metodológicos se sustentaron y salvaron desde el punto de vista del cambio lógico, pasar de la lógica del contenido a la lógica de la acción.

De acuerdo al modelo educativo y enfoque pedagógico de cada institución educativa, es necesario elegir entre los diferentes enfoques de competencia que ofrece el centro educativo y de evaluación: funcionalista, conductista, constructivista, socioformativo, sociocrítico. En cuanto a la variable de investigación “eficacia docente”, el enfoque competencial más importante es el enfoque socioformativo.

3.9 Enfoques de Competencias Socioformativo

También denominado como enfoque complejo, por ejemplo, el estudio en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), forma al estudiante inseparablemente de su propio contexto cultural, lingüístico, político, económico, social, científico y tecnológico. El espectáculo está a favor del desarrollo sostenible de la Amazonía y la preservación de su riqueza multicultural.

Asimismo, los documentos académicos y pedagógicos deben estar articulados con el perfil docente para lograr el perfil de egreso. Tobón (2008) sugiere: la competencia se aborda desde el proyecto ético de la vida humana, para fortalecer la unidad e identidad de cada persona, no la fragmentación, las competencias apuntan a fortalecer y promover a las personas que son emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad y posteriormente en la vida profesional para mejorar y cambiar la realidad.

Las competencias se discuten en procesos educativos de objetivos claros, sociales, comunes y se asumen en una institución educativa que brinda un objetivo que orienta el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de actividades, el desarrollo de competencias se da en el desarrollo de habilidades de pensamiento complejas como personas éticas, emprendedoras y competentes a partir del desarrollo y fortalecimiento de claves.

Según un enfoque complejo, la educación no se limita a la formación de competencias, pero su propósito es formar personas integradas que, entre otras cosas, tengan sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, autoconciencia y también habilidades. La eficacia docente tiene un aspecto de formación social, otra visión de pensamiento, para desarrollar pequeñas competencias que deberían estudiar otras formas indígenas de aprender.

3.10 Características del Enfoque Socioformativo

- El currículo, los planes de estudio y los procesos de aprendizaje deben enfocarse en el contexto de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, docentes y supervisores, según las metas educativas de la institución educativa.
- Se centra en la educación ética, la protección de las especies, la ecología, la Madre Tierra y su cosmovisión.
- Se basa en el principio del pensamiento complejo, transversal e interdisciplinario, multiplicidad de contextos, cambios constantes.

CAPÍTULO IV

CONEXIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

4.1 La Educación fuera de las Fronteras de la Escuela

En los sistemas educativos de la región existen espacios que son definidos por la estructura a la que pertenecen y por los objetivos que persiguen. En concordancia con lo anterior, se distinguen dos categorías: la educación formal (EF) y la educación no formal (ENF). Esta última se ha tratado de caracterizar como categoría residual, sintetizar aquellos espacios y procesos que ocurren fuera de lo formal, de la escuela tradicional. Sin embargo, sus finalidades y métodos son mucho más complejos.

La ENF se ha utilizado como medio para fortalecer en la ampliación y acceso al conocimiento de las personas de cualquier edad, en cualquier contexto social y en diferentes instituciones, bien sea pública o privada (un caso práctico, es la alfabetización y educación para adultos); atender temas específicos y desarrollar habilidades determinadas: ambientales, políticas, sociales, entre otros aspectos, la ENF también tiende hacia la movilización de nuevos recursos y la eficacia en la utilización de estos.

Su flexibilidad no implica que deje de ser intencional, metódica, con objetivos específicos y con propuestas que permitan abordar temas de manera creativa. Los objetivos de aprendizaje son claros, pero son distintos, depende de su duración, estructura organizativa y del hecho que confieran o no una certificación de las adquisiciones del aprendizaje.

Es por ello, que se puede concluir que los espacios no formales comprenden a todas aquellas instituciones, actividades, medios y ámbitos de educación que, al no ser escolares, se originaron para satisfacer determinados objetivos educativos (Trillas, 1996). En el ámbito no formal de la educación, los procesos educativos enlazan propósitos definidos acerca de competencias, conocimientos o habilidades.

Sin embargo, también involucran las demandas de los cambios sociales y culturales. Un proceso educativo no formal debe estar vinculado de la realidad que le rodea, esa misma realidad sirve de laboratorio para observar, analizar o reconstruir. Es así que el proceso educativo está permeado de lo que el educador brasileño Paulo Freire, llamaba la lectura de la realidad en el aula, involucrar continuamente lo cotidiano, la práctica, de manera directa e inmediata.

En algunos contextos formales, agente educativo es la persona involucrada en la atención, formación y educación de la primera infancia. También se le llama así a quienes pertenecen a un entorno no escolarizado, pero encargado de transmitir valores, normas y comportamientos, como la familia. Sin embargo, en la ENF desde la mirada intercultural, se designa agente educativo a la persona o personas: docentes, padres de familia, voluntarios, animadores socioculturales, gestores culturales, los cuales se encargan del proceso educativo no formal.

Con esta afirmación se pretende reconocer a la variedad de actores que pueden convocar, diseñar y dirigir un proceso de esta naturaleza. El término se desarrollará con más amplitud más adelante. Por ahora queda personificada la figura de agente, que será mencionada a lo largo del desarrollo de este escrito. El conocimiento “no formal” puede ser construido a través de diferentes formatos: conferencias, pláticas, cursos, talleres, entre otros.

La pertinencia del formato corresponde a la intencionalidad del proceso; los talleres y cursos, por ejemplo, permiten trabajar en diferentes niveles y concretar el conocimiento en el ejercicio práctico, sobre lo cual se profundizará en este documento. Dada la naturaleza del enfoque intercultural, que examina valores, creencias y actitudes de la convivencia en la diversidad, la ENF resulta una aliada indispensable para introducir cambios y transformaciones en las relaciones sociales.

4.2 La Interculturalidad y Los Procesos Educativos

La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la identidad y la cultura. Las pertenencias e identificaciones que conforman a una persona pueden cambiar, ampliarse y ser significativas de acuerdo con el tiempo y el contexto.

Asimismo, la forma compartida de un grupo para organizar la realidad y darle sentido a lo que llamamos cultura tampoco es estática. Para la interculturalidad, identidad y cultura están en permanente construcción y descubrimiento. A través de la adquisición de nuevas experiencias, de las memorias y saberes que van adquiriéndose y transmitiéndose y, sobre todo, del contacto con otras identidades y otros saberes; otras memorias y otros puntos de vista.

La interculturalidad acepta y reconoce la diferencia, la enmarca como una característica intrínsecamente humana. La diferencia da origen a la diversidad cultural y, además, se centra en el contacto y la interacción, la mutua influencia, el mestizaje cultural, y otras formas de contacto e intercambio entre la diversidad en los procesos de interacción sociocultural (Malgesini, 2000). Antes

de abundar más en torno a la interculturalidad, es pertinente revisar un paradigma con el cual tiene mucha relación: el multiculturalismo.

Reconocido como un modelo que celebra la diversidad y valora de manera positiva la diferencia, es sin embargo poco crítico de la desigualdad. Aunque a través de este modelo logró colocarse el tema de la diversidad cultural en las agendas educativas, políticas, económicas y sociales, su perspectiva fue insuficiente. El multiculturalismo ofrecía la panorámica de una situación de estática social: el hecho de que en una determinada formación social o país coexistan distintas culturas (Malgesini et al., 2000).

Además de la coexistencia estática, el multiculturalismo comenzó a enfatizar las diferencias como argumentos en la lucha de poder y el acceso a ciertos nichos (como ejemplo, las medidas compensatorias hacia las minorías como forma de sistema de trato diferencial de grupos en desventaja social). La diferencia comenzó a ser esencial para definir las identidades (Dietz, 2012).

Una categoría cultural específica (como la pertenencia étnica) devoró a las demás pertenencias e identificaciones, resulta de ello el esencialismo: una identidad a vista del individuo y de las y los otros, que solamente tenía una sola forma posible de existir y de ser tratada. Es por eso que el multiculturalismo sin perspectiva crítica es comparado con un “caldo de cultivo del prejuicio y el estereotipo”.

Dado este antecedente, la concepción de la interculturalidad puede construirse desde la intención de ir más allá de los modelos estáticos. La interculturalidad describe la situación dinámica del hombre que, consciente de la existencia de otras personas, valores y culturas, sabe que no puede aislarse en sí mismo. La interculturalidad surge de la consciencia de la limitación de toda cultura, de la relativización de todo lo humano (Panikkar, 2006).

Un pensamiento intercultural cuestiona la relación que parece haberse establecido en forma natural entre diferencia y desigualdad, y que están presentes en el imaginario como binomios indisociables: pobreza y etnicidad; supremacía y raza; dominación y género.

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, un proceso y un proyecto en continua construcción. Apuntala, pero también requiere modificar las estructuras, instituciones y relaciones sociales, así como construir las condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. Se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad.

Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos, que afirma la necesidad de cambiar no únicamente las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, interiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2009).

Para que la interculturalidad se cristalice en la práctica, se opta por hablar del enfoque intercultural, para nombrar así, a la perspectiva, la mirada intercultural que orienta la acción. El enfoque intercultural reconoce tres dimensiones:

- Una dimensión epistemológica que postula que no existe un tipo de conocimiento único y superior a todos los demás. Por el contrario, sostiene que distintas formas de conocimiento deben articularse para conducir a una complementación de saberes, comprensiones y significados del mundo.
- Una dimensión ética que denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social. Sustenta el concepto de autonomía como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores, así como el derecho de ejercitar esa elección con base en las creencias básicas que determinan las razones válidas, los fines elegibles y los valores realizables, los cuales pueden variar de una cultura a otra.
- Una dimensión lingüística que considera a la lengua como el elemento central de la vida de un pueblo. Sostiene que la lengua es el vehículo fundamental de denominación y transmisión cultural, por lo que es un elemento esencial en la construcción de la identidad de los miembros de un grupo y el desarrollo de su vida sociocultural.

Como se mencionó antes, una forma en que el enfoque intercultural puede darse a conocer es en el ámbito educativo. Si la interculturalidad es el proyecto y el enfoque intercultural, la mirada, la educación intercultural es la forma con la que se invita a la construcción de relaciones diferentes; esta tiene, además, la intención de conducir a la formación de personas con mirada consciente, empática y respetuosa hacia la diversidad cultural.

Asimismo, se retoma en este proceso el término ciudadanía, para ser revisado en una dimensión ética y humana, que permita hablar de corresponsabilidad entre los grupos y las culturas. Una ciudadanía que reconoce la agencia, la capacidad y poder de cada individuo o grupo para decidir e incidir en su entorno, la capacidad y compromiso de cada uno para construir una sociedad equitativa e incluyente.

Si se incorporan además los espacios educativos no formales, bajo la premisa de educación intercultural para todas y todos, se puede completar la idea mencionada anteriormente: la educación no formal es aliada del enfoque intercultural, fomenta espacios en los que no solo se pregunta ¿qué es la equidad?, ¿qué es la inclusión?, sino ¿cómo podemos potenciarlas, impulsarlas?, o si ¿se promueven o fomentan siempre de la misma manera? Es un foro donde se presentan y practican las competencias interculturales.

4.3 Las Competencias Interculturales

La noción de competencias ha sido utilizada para referirse a la capacidad sobre ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Su uso aún está bajo debate conceptual y de aplicación.

En este caso, el término competencias interculturales tampoco es un concepto acabado. Ilustra la necesidad de dar estructura a las premisas del enfoque intercultural y, aún más, de responder a la constante pregunta: ¿cómo se hace? Bajo esta perspectiva, la competencia intercultural es aquella que guía un proceso de apropiación y dotación de sentido del enfoque intercultural, en un contexto específico. Así permite que las relaciones equitativas, inclusivas y respetuosas de la diversidad cultural sean fomentadas no mediante manuales o instructivos, sino desde el conocimiento consciente, crítico y con un sentido propio.

Las competencias interculturales están conformadas por conocimientos, habilidades y destrezas, así como por actitudes derivadas de una mirada intercultural, que ponen en juego los diferentes agentes, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos (Byram et al., 2001); las competencias no están enfocadas a intercambiar unos valores por otros, sino a tocar en primer lugar las fibras internas de cada persona la llamada subjetividad y, propiciar consecuencias internas (individuales) y externas (sociales) en los individuos.

En las competencias interculturales, los conocimientos se refieren a aquellos acerca de los grupos sociales, sus producciones y sus costumbres, tanto en el propio país/zona, como en el país o zona de otros (Byram et al, 2001).

En este nivel, conocer prácticas y expresiones culturales propias y de otros abre un horizonte amplio en torno a las costumbres, tradiciones y saberes. Permite un autoconocimiento cultural y la conciencia sobre otras culturas, así como la conciencia sociolingüística (UNESCO, 2017); la lengua relacionada con el contexto social y las diferencias que puede haber por el cambio de idioma

o de circunstancias, de español a alemán, de maya a náhuatl, pero también de un español de cierta región a otra.

Dentro de los conocimientos pueden inscribirse también aquellos relacionados directamente con la existencia de la diversidad cultural, como la reflexión sobre el concepto de cultura y conciencia cultural (tener conciencia de la influencia que la propia cultura ejerce en nuestra identidad) (Deardorff, 2004).

Los conocimientos permiten tener la posibilidad de ver el mundo desde diferentes perspectivas culturales. Las habilidades o destrezas se relacionan con la interpretación y comparación desde diversas perspectivas de hechos, ideas o documentos de otras culturas, con la facultad para explicarlos, relacionarlos o compararlos con la propia, para comprender cómo puede malinterpretarse fácilmente lo que alguien dice de otra cultura, e incluso alguien que comparte el mismo código cultural escribe o hace (Byram et al., 2001).

Ser capaz de observar, escuchar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar son habilidades que nos hablan de un proceso permanente de conciencia cultural sobre nuestras acciones. Y a este ejercicio constante de ser conscientes de la cultura propia, mediar los sentidos y por ende generar pensamientos, emociones y sentimientos sobre lo que se percibe, se le llama reflexividad. En cuanto a las actitudes, se refieren a condiciones como la curiosidad y la apertura, aceptar que existen otras culturas igualmente válidas que la nuestra (para lo cual se necesitan en primer lugar los conocimientos).

Esto implica disposición o voluntad para relativizar los propios valores, creencias y comportamientos, y no asumir que son los únicos posibles o correctos, considerar cómo pueden verse desde la perspectiva de otra persona con una escala de valores, creencias y comportamientos diferentes (Byram et al., 2001). La curiosidad es precisa porque a partir de ella no solamente se conoce, sino que también se duda de lo que se conoce. Tener curiosidad por la forma de vida y pensamiento de otros da una cualidad de fluidez a la relación que se establece desde la interculturalidad. Si hay curiosidad y apertura, la relación no es forzada ni invasiva.

Por otro lado, también se necesita propiciar relaciones que partan del respeto. Respetar significa escuchar profundamente al otro, no para manipularle, atacarle o convencerle, sino para conocer y valorar su palabra y experiencias. Las competencias interculturales operan en dos niveles, a nivel subjetivo, del sí mismo o sí misma. Y también a nivel intersubjetivo, que es donde pueden hacerse visibles, operar y permear las relaciones, y principalmente la comunicación. A nivel subjetivo, el desarrollo de actitudes, conocimientos y

habilidades propiciaría flexibilidad, adaptabilidad, una perspectiva etno-relativa (ser consciente de que la propia cultura es limitada) y empatía.

En resumen, se trata de transformaciones individuales que permiten que las personas entiendan las relaciones culturales desde otra perspectiva y actúen para buscar vínculos horizontales. A nivel intersubjetivo, serán cambios dentro del comportamiento y la comunicación social, lo cual, a su vez, son indispensables para trabajar por la interculturalidad desde la práctica. El ejercicio de estas competencias fortalece la práctica comunicativa profunda que el enfoque intercultural denomina diálogo.

CAPÍTULO V

EL DIÁLOGO DE SABERES EN LA INTERCULTURALIDAD

5.1 El Diálogo Intercultural y los Saberes

Antes de abordar a los saberes y su relación con el diálogo intercultural, es necesario retomar la relación conocimiento-sabiduría y saberes. En un ámbito muy técnico, puede explicarse que el conocimiento está basado en teorías, postulados y leyes sobre el mundo, se supone que es universal y reforzado mediante la autoridad. La aplicación del conocimiento como autoridad se realiza de una manera impersonal e indirecta, con el fin de darle sentido al mundo (Toledo et al., 2009).

El conocimiento así construido correspondería a una forma que aspira a describir al mundo y a sus hechos de manera integral desde la objetividad. Conocer implica comprender, experimentar, relacionarse, distinguir e informarse, que son acciones efectuadas a través de un medio humano: las imágenes, las sensaciones y los sonidos se reciben mediante sentidos subjetivos, pero su procesamiento se lleva a cabo de forma objetiva. Por otra parte, se distingue la sabiduría como una forma que se basa en conocimientos directos, empíricos y repetitivos acerca de las cosas.

La sabiduría se fundamenta en la experiencia concreta y en las creencias compartidas por los individuos acerca del mundo circundante; es mantenida y robustecida mediante testimonios. La sabiduría, como un testimonio, se enraíza en la experiencia personal y directa con el mundo (Toledo y Barrera et al., 2009). Los conocimientos que se originan en la sabiduría suelen denominarse saberes tradicionales. Estos forman parte de una suerte de trama extendida y transmitida socialmente en el espacio y en el tiempo.

Una estructura donde los aprendizajes de generaciones anteriores componen la base del sistema y las nuevas experiencias se integran catalogadas y adaptadas de acuerdo con ella. Esta historicidad conforma a un largo plazo la tradición. Toda cultura viva crea tradición y esta constituye el cuerpo de la cultura en la que viven las personas. La tradición, ciertamente, transmite ideas, pero también sentimientos y puntos de vista. La tradición es ella misma transmisión: implica el hecho y el modo de transmitir (Panikkar, 2006).

Saber y conocer, como verbos de acción cognitiva, contienen en su raíz cierto carácter: saber se deriva del gusto, de la percepción (*sapere*), y conocer se relaciona con su equivalente *cognosere*, tener noción, totalidad. Conocimiento y

sabiduría son maneras de entender y discernir la información que se percibe y recaba, y aunque no resulta sencillo diferenciarlas, tampoco son reemplazables una por otra. Ambos son necesarios para la preservación de la experiencia humana.

Hasta aquí, hecha la revisión a grandes rasgos de lo que el conocimiento y los saberes implican, puede hablarse de la participación de los procesos dialógicos. Aunque sabiduría y conocimiento se supongan válidos en sus propios circuitos de transmisión, parecen haber marcado fronteras firmes. Donde reina el conocimiento, más específicamente el conocimiento científico, no hay lugar para el saber. Es posible que la relación también suceda a la inversa. Sin embargo, es necesario incluir la categoría de análisis del poder para hacer aún más clara la relación asimétrica entre ambos.

En la historia del desarrollo, los paradigmas de la modernización y el progreso han favorecido la búsqueda del conocimiento para la mejora. El conocimiento científico desde esta perspectiva buscaba demostrar, mediante determinados métodos de investigación, qué era lo mejor, descubrir las respuestas más completas a las problemáticas de una sociedad: en salud, educación, economía, medio ambiente, movilidad y otros aspectos. Sin embargo, las sociedades modernas nunca han sido homogéneas.

Los saberes tradicionales de comunidades y grupos culturales que no confluían del todo con el impulso modernizador comenzaron a ser confrontados, en eficacia, tiempo, pero sobre todo, en el valor derivado de su procedencia. Un saber tradicional de un pueblo indígena, en una sociedad dominada por el pensamiento de progreso, podía ser tachado entonces de superstición, creencia sin fundamento o charlatanería.

La desigualdad no solamente se expresa en el trato social, sino también en cómo se descalifica todo lo que produce una identidad o cultura catalogada como inferior: valores, creencias y comportamientos: “esa vestimenta es de indios”, “esa forma de hablar es de negros”, “eso únicamente lo puede creer un pueblerino”.

Si se repasan las condiciones del enfoque intercultural para promover convivencia entre la diferencia, una de ellas es la conciencia cultural crítica junto con el conocimiento de otras formas posibles de interpretación del mundo. No es suficiente conocer, es necesario saber que se conoce (Villoro, 1996). Mientras sabiduría y conocimiento coexistan en un mundo donde se compite y se califica mediante verdad-falsedad, uno intentará imponerse al otro.

Si cambiamos la dinámica a una donde ambas tienen validez de antemano, pero esta es relativa a su propio contexto y es solamente una entre varias formas posibles de explicar el mundo, la posición estará más cercana al diálogo, más específicamente, al diálogo de saberes.

El diálogo no busca relativizar el saber, no significa presuponer que todo conocimiento siempre es válido, lo que busca primero es hacer visibles los argumentos esgrimidos desde esquemas de poder. ¿Se desvaloriza un saber solo por su origen tradicional (en el sentido que indicaba Panikkar)? ¿Se piensa mejor un saber científico únicamente porque asegura tener la verdad?

Ha de resaltarse él, ¿uso de saber para ambos paradigmas? El diálogo pone énfasis en hacer las relaciones horizontales, equitativas antes que iguales. Reconocer que un saber ha sido beneficiado y otro desprestigiado. También hace hincapié en la relación del saber con quién es su portador, ¿quién lo usa?, ¿para qué lo usa?, ¿cómo se transmite? Los individuos no son plenamente conscientes de aquellas creencias sobre la que se basa la construcción de una determinada cosmovisión.

Se es consciente con la acción de otro, quien lo hace ver, o bien al abandonar, por lo menos parcialmente. De ahí la importancia del diálogo, que permite la autorreflexión y la expresión de la propia diversidad, que se manifiesta ante el encuentro con la otredad y la diferencia.

El ejercicio de dialogar con otro y con sus saberes es espejo para la práctica de la reflexividad. El diálogo tiende a generar una nueva comprensión, que es compartida, la cual sostiene los vínculos entre las personas y las sociedades. Todo eso puede ocurrir por la misma naturaleza de los saberes. Para visualizar la complejidad de estos dentro del entramado social, puede pensarse en puntos nodales.

Un punto nodal reúne varias hebras del tejido social y pueden ser rastreadas si se realizan las preguntas detonadoras correctas. Por ejemplo, si en un saber relacionado con salud se indaga, ¿quién lo transmite?, ¿quién lo usa?, podrían visibilizarse nociones de género, de orden social o de religión.

Y cada saber es una puerta de entrada a descifrar la cosmovisión que lo sustenta. A partir de los puntos nodales también pueden develarse las preocupaciones que rodean al saber. ¿Se deja de practicar?, ¿está obligado a transformarse? La alarma por la pérdida y la transformación de los saberes tradicionales puede explicarse por estas inquietudes. Si un saber se transforma, repercute en más fibras de la vida social, replantea otras formas totalmente

distintas para entender, con el ejemplo, no solo la salud, sino el orden social, las relaciones de género o la vida religiosa.

5.2 Relaciones Dialógicas en Educación No Formal

¿Dónde ocurre el diálogo? ¿Puede verificarse indistintamente del espacio o necesita de condiciones muy específicas? Desde el enfoque intercultural se han nombrado la necesidad de la escucha, el reconocimiento de la agencia y la mirada consciente de la subjetividad. En este apartado se desarrollará cómo estas condiciones pueden tomar parte de un proceso de educación formal y promover así el diálogo con enfoque intercultural.

El espacio público es el lugar de convivencia entre diferentes. En el trabajo, en la escuela y hasta en los puntos de recreación convergen las personas, portadoras de culturas diversas, en su doble calidad de seres humanos y de ciudadanos (Chapela, 2008). Y es idóneamente en el espacio público donde se pueden establecer diálogos, contactos y relaciones entre las diversidades culturales, tratar no solo de conversar, sino de encontrarse.

Quienes participan de un diálogo con enfoque intercultural son dialogantes que participan en el ejercicio de intentar comprender lo que la otra persona dice y, más aún, lo que quiere decir (Panikkar, 2006). Justamente esta es la razón por la que el espacio público también es el sitio de los mayores desencuentros, porque se ejercita la comunicación, pero pocas veces el diálogo. ¿Con quiénes se practica el diálogo? Bajo su propia definición, todo encuentro podría ser potencialmente un diálogo, si se tiene la intención de descubrir y comprender. Por ello, puede darse al interior de ¿las culturas, con quien se comparten los mismos códigos y con quien se convive en espacios dados por la cultura en común?

Y puede darse también en la intersección, donde las o los dialogantes no pertenecen o comparten los mismos códigos. Las competencias interculturales recuerdan la importancia de la curiosidad, como un elemento importante. Y en los espacios educativos (formales y no formales) la curiosidad es también el motor para la indagación y para la producción del conocimiento en colaboración. La curiosidad exige el ejercicio constante de la pregunta.

En la pedagogía de Paulo Freire se nombra como pregunta generadora, y para fines de la educación no formal desde el enfoque intercultural, la pregunta será la detonadora del ejercicio dialógico. En un apartado anterior se examinaba el uso del término saberes como una forma de hacer visibles las distintas posibilidades de crear sentido y explicar el mundo, sea su origen, un conocimiento científico o tradicional.

En los procesos promovidos a partir del enfoque intercultural, la educación no formal permite relacionar la práctica cotidiana; los saberes, y más específicamente, el diálogo de saberes, posibilita hacer operativo el enfoque en la promoción de la equidad y la igualdad. Un espacio educativo no formal, que funcione de manera que la adquisición de un conocimiento o habilidad sea transferida de la persona que sabe a la que no sabe, con la oportunidad a la existencia de desigualdades y asimetrías.

La educación no formal integra la perspectiva del diálogo de saberes, reconoce a quienes participan en estos procesos como iguales diferenciados. Toma como premisa que todas y todos sabemos algo, no sabemos lo mismo y siempre hay una oportunidad de nuevo aprendizaje. Reconocer que el aprendizaje fluye de forma bidireccional hace que los espacios no formales sean móviles, y que el papel de quien enseña y quien aprende, pertenezca a diferentes personas en distintos momentos.

Otro sentido del diálogo de saberes es construir relaciones de reconocimiento mutuo y respetuoso, así deja de equipararse escolarización con autoridad. Es un esfuerzo por reconocer la agencia, la capacidad de cada individuo de decidir e incidir en su realidad de todas las personas.

Trabajar mediante el diálogo de saberes permite transitar de la discusión, de ver si los saberes son más o menos válidos, en apreciar su cualidad como puerta de entrada a nociones de memoria, colectividad, comunidad y, al terreno del diálogo entre diferencias, similitudes y posibilidades; es un esfuerzo encaminado a la valoración y el reconocimiento.

Es importante resaltar que el propósito del diálogo de saberes no es el saber en sí mismo: el saber es un vector, un canal o una puerta para que a través de él pueda desarrollarse una dinámica en donde lo que se pone realmente en el centro es la identidad o las identidades y la modificación de los contenidos y códigos culturales en el tiempo y en el espacio; el reconocimiento de su origen y su estado actual, pero también de su cambio en una proyección a futuro, para la transformación de relaciones sociales más equitativas, incluyentes y respetuosas de la diversidad, que formen agentes que busquen la horizontalidad.

Para alcanzar este propósito, en la educación no formal desde el enfoque intercultural se ha retomado el término comunidad de aprendizaje para explicar el tipo de dinámica que motiva el diálogo de saberes. Con el mismo principio de diálogo en la interculturalidad, en la comunidad de aprendizaje, el encuentro de dos interlocutores cobra valor no por la escucha-emisión de cada uno, sino por el entendimiento logrado y la capacidad de cuestionamiento en ambas

direcciones. La comunidad de aprendizaje se guía por principios que dirigen la interlocución y la cooperación (Aubert et al., 2009).

La comunidad de aprendizaje compone un proyecto de transformación social y cultural del conocimiento, pero su apuesta también es hacer democrática y accesible la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico. La comunidad existe y se construye en tanto los principios que la guían estén en continua operación.

Para el enfoque intercultural resulta valioso tomar en cuenta estas aportaciones y hacer cruces que enriquezcan la puesta en práctica y ayuden a resolver la pregunta que inició este apartado. ¿Dónde ocurre el diálogo? La apuesta es que pueda ser practicado en todos los espacios. Mientras esto ocurre, los ámbitos educativos no formales, contruidos como comunidades de aprendizaje y diálogo de saberes, pueden auxiliar a promoverlo y ejercitarlo.

CAPÍTULO VI

RELACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y DIÁLOGO DE SABERES EN LA UNIVERSIDADES NACIONALES DEL PERÚ

En los capítulos anteriores se fortaleció los aspectos teóricos, y algunos ejemplos prácticos de la estrategia del diálogo de saberes, además de ello, fue necesario realizar un paseo por la historia de la Educación Intercultural.

El presente capítulo tiene como objetivo principal, describir la vinculación existente entre la aplicación de la estrategia del diálogo de saberes y los impactos que esta pueda influir en el desempeño docente, para ello basamos nuestro análisis, en un estudio ejecutado por Bada Laura en el presente año 2021, nuestra finalidad es emitir las conclusiones, a partir de las investigaciones realizadas por el referido autor, para ello explicaremos en primer lugar la estructura de su investigación.

La investigación es un enfoque del tipo cuantitativo, el diseño de la investigación es no experimental, correlacional causal entre las siguientes variables: globalización, diálogo de saberes en una muestra de cuatro de universidades interculturales del Perú: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNISCJSA), Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (UNIFSL), Universidad Nacional Intercultural Quillabamba (UNIQ).

La técnica utilizada por el autor fue la observación y análisis de contenidos, los instrumentos fueron la ficha de observación y guía de análisis de documentos. Para el análisis de datos se utilizaron tablas de frecuencia, gráficos con sus respectivos análisis e interpretación y medidas de tendencia central y prueba de hipótesis.

6.1 Antecedentes

Para abordar el tema de las universidades interculturales en el Perú, es necesario recordar el rol que cumple las universidades, según la CMES (Conferencia mundial sobre la educación superior, 2009) la educación superior debería asumir el liderazgo social en generar conocimientos que respondan a los retos de alcance mundial y a replantear los fundamentos epistémicos, políticos, económicos de la civilización occidental, para salvaguardar la sustentabilidad del planeta, a consecuencia de la devastadora globalización (Leff, 2004), y no necesariamente una educación homogeneizadora bastará para solucionarlas,

tampoco se solucionará la precariedad académica, pedagógica e investigativa en América Latina y el Caribe, sin antes, descolonizar el poder y el saber (Quijano, 2014).

Ante la herencia de prácticas coloniales que despojaron de los conocimientos ancestrales, sumergidos al desconocimiento, poca valoración, a la negación de sus derechos básicos por ser delimitados como conocimientos poco valederos (Mora Curriao, 2020), es más las políticas educativas buscaron que las universidades interculturales continúen y asimilen contenidos totalmente occidentalizados, sin embargo, desde el enfoque crítico se cuestiona el sistema educativo convencional binario, por un sistema educativo integral que responda a la diversidad cultural, que las universidades interculturales logren transversalizar la interculturalidad desde sus documentos de gestión administrativa, académica e investigativa, con el fin de entretener los conocimientos y aprendizajes ancestrales y modernos (Walsh, 2012), a lo que llama (Mato, 2008) el diálogo de saberes entre diversas racionalidades y culturas, permitirá entender las diferentes realidades.

Por tal motivo, en el Perú se crearon universidades interculturales, a exigencia de las organizaciones indígenas con la finalidad de garantizar la preservación, conservación de la cultura y la lengua materna de los pueblos originarios andinos amazónicos, no obstante, deben fortalecer la normativa que oriente su implementación desde el Estado hasta su funcionalidad, es decir, un Plan de Desarrollo Institucional (PDI), Estatuto, modelo curricular, líneas de investigación, sin criterios mínimos del enfoque intercultural y la exagerada desvinculación de la ciencia con los conocimientos ancestrales que se ven reflejados en planes de estudios, y competencias alejadas de la realidad de las poblaciones indígenas.

Esto no permite la implementación adecuada del perfil del egresado de una universidad intercultural, esto además de ser un problema, es un reto a la educación que se debe abordar, para evitar el aumento de la aculturación del estudiante indígena que van hacia la invisibilidad de los conocimientos ancestrales (Bada, 2020).

Según (Freire, 2008), considerando la falta de diversos planes de estudio y cuestionando la ontología del conocimiento y las posiciones positivistas que prevalecen en casi todas las universidades hegemónicas de las ciencias (Lander et al., 2000) plantean una postura ideológica que cuestiona a la modernidad y al eurocentrismo de la sociedad dominante y del sistema de construcción y fusión de saberes, desafiando así el carácter espacial y colonial y reclamando un lugar en la Academia del saber antiguo (Yangali, 2017), conocimiento como sistemas

completos e integrados, no solo como epifenómenos que fragmentan contextualmente y en gran medida folklorizan el conocimiento indígena. (López, 2009).

Los estudios más importantes y recientes son para (Flores-Silva et al., 2020), cuyo objetivo fue analizar el contenido botánico de los libros de texto de ciencias en las escuelas rurales, para identificar oportunidades de contextualizar el diálogo intercultural en la educación científica. Algunos contenidos, actividades recomendadas y recursos visuales también están directamente relacionados con el saber cultural del estudiante y pueden contribuir a la contextualización sociocultural del conocimiento durante el diálogo de saberes.

También (Ortega et al., 2017) analizaron la monoculturalidad de las prácticas basadas en métodos y contenidos eurocéntricos occidentales, producto de la herencia colonial y poscolonial de Chile, concluyeron que una de las consecuencias de la monocultural en la educación, en la formación inicial de los docentes conduce al desconocimiento de los estudiantes sobre el contexto social y cultural, en este sentido los futuros docentes pedagogos deben erradicar la continuidad de la propagación de prejuicios, la formación de actitudes racistas, la perpetuación del racismo institucionalizado en la educación escolar, contextos indígenas y transculturales.

De igual forma (Krainer et al., 2017) argumentó que la Universidad de Amawtay adoptó un enfoque intercultural a un nivel superior, que enfatizó el diálogo de saberes entre ciencia y saber científico, pero con el cierre de la universidad no tenía un mínimo de calidad en los estándares, que crearon un pluralismo de base epistémica, donde la interculturalidad se aplica en la formación de posgrado como un espacio idóneo para generar conocimiento a partir de la diversidad cultural.

También proponen (Camejo et al., 2020) Diálogo intercultural y la formación de médicos en las Facultades de Medicina Latinoamericanas, y el objetivo fue evaluar la importancia y categoría del diálogo intercultural en la formación de médicos. La conclusión fue la necesidad de incluir el diálogo intercultural en el currículo como condición necesaria para formar médicos y la necesidad de introducir el diálogo de saberes para lograr un perfil de egresado en las partes social y eficaz en las relaciones mutuas de los diferentes contextos socioculturales y la diversidad resultante sobre futuros escenarios profesionales.

El marco teórico de la educación multicultural, (Kahn, 2008) las definiciones y perspectivas teóricas son aún complejas. No Child Left Behind (NCLB) muestra la importancia de la pedagogía, la emancipación desde el campo filosófico-epistemológico, así como la propuesta de un enfoque

decolonial (Canclini, 2001), que se fundamenta en el diálogo intercultural. El aporte del diálogo de dos saberes se fundamenta en la teoría transcultural, cuyos significados se utilizan en todos los contextos como asimétricos, etnocéntricos, desiguales en su producción científica y teórica global (Lander et al., 2000).

La posición de (Tubino, 2004) la interculturalidad es más práctica que teoría, es un acuerdo ético de respeto entre varias culturas. El diálogo intercultural es un vínculo de las diversas culturas, el desafío es entender las diferentes realidades, (Walsh, 2012) fundamenta el enfoque crítico, está dirigido hacia la construcción de otros modos de poder, saber, ser y vivir. Por su parte Pedagogía decolonial: cuyo planteamiento es contar con un sistema integral de educación intercultural (Zambrano, 2007), por consiguiente, implica las modificaciones de la práctica pedagógica de los educadores desde una perspectiva del diálogo entre dos conocimientos: el científico, lo ancestral y desde una mirada decolonial donde se incorporen al currículo en una simetría entre ambos, entonces implica aprender nuevamente, porque los conocimientos indígenas se construyen a partir de sus actividades propias, en colectividad y la comunidad que integran a la naturaleza en sus espacios de vida (De Sousa, 2012) por ejemplo, desde la visión del mundo indígena las perspectivas filosóficas y pedagógicas están basadas por el pensamiento complejo, una inteligencia naturalista que involucra el saber holístico integrado entre sí y que más allá de un conocimiento monocultural, es una necesidad desarrollar un conocimiento pertinente a partir de su riqueza cultural, desde su contexto según sus principios filosóficos y de percibir el mundo.

Otras consideraciones, para (De Sousa Santos, 2005) la universidad consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico, evaluar las prácticas pedagógicas y las estructura para incorporar a la universidad otros conocimientos: legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales, que no consideran informaciones o elementos aislados, divididos, tal como lo sustenta (Morin, 1999) que a menudo quebranta los contextos, las globalidades y las complejidades; por ejemplo lo humano se ha dislocado de sus dimensiones biológicas, psíquicas, sociales, económicas, las cuales están relegadas y separadas de la ciencia humana, resultado que nos demuestran las pervivencias coloniales de un sistema monocultural dominante en el sistema educativo (Yangali, 2017) al respecto manifiesta que el sistema le impone al indígena el aprendizaje de su lengua, así también los conocimientos de los pueblos originarios: formas de aprendizaje, su visión del mundo son excluidos, por lo tanto, Yangali propone: sistematizar y curricularizar estos conocimientos indígenas e incorporarlo a un nivel académico superior.

Existen detalles en las universidades nacionales que respondan a la complejidad, la diversidad cultural, lingüística de los pueblos originarios, un currículo descontextualizado según los espacios de vida en la Amazonía peruana, la interrelación de los conocimientos entre la ciencia y los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios producen el diálogo de saberes; es prioritario mejorar la labor de las universidades nacionales y replantear su importancia para el desarrollo de competencias interculturales, perfil de egreso y para el fomento del diálogo como forma de producción de conocimiento y como requisito para aprender a vivir juntos (UNESCO, 2020).

La globalización tiende a minimizar el conocimiento indígena a través de una educación monocultural dominante. Incorporar los saberes ancestrales al mundo académico para incrementar conocimientos que respondan a los desafíos globales: salud pública, seguridad alimentaria, cambio climático, pérdida de biodiversidad, gestión del agua, diálogo intercultural y energías renovables (Aldeanueva, 2015), con el objeto de abordar la educación intercultural como estrategia, para promover la igualdad, el valor, la inclusión, los principios bajo el Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Educación 2030 (UNESCO, 2020).

Contribuir al nivel de implementación de los lineamientos del enfoque intercultural con un documento fundamental para contextualizar los documentos de gestión con enfoques interculturales para relacionarse mejor con las realidades indígenas y los desafíos educativos (Méndez, 2018). Es necesario evaluar si existen diferencias en la globalización de la educación y el diálogo de saberes en las universidades interculturales del Perú, el vínculo entre los documentos de gestión y el enfoque intercultural, las diferencias entre las pautas de licenciamiento y el enfoque intercultural.

6.2 Análisis de la Investigación

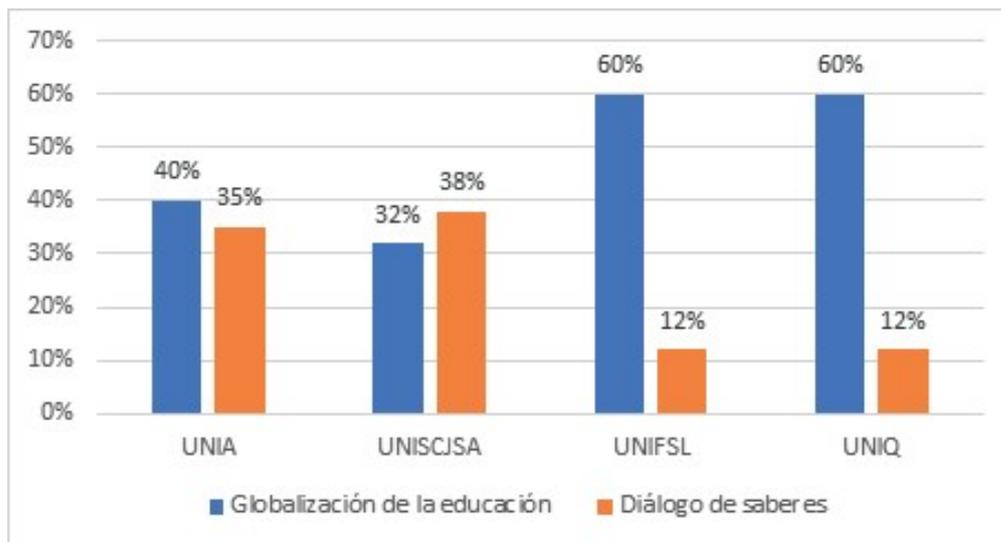
La investigación evidencia que la UNIA cuenta con documentos para la gestión, incluyen aspectos con el enfoque intercultural, a pesar de ello debe fortalecer la atención de los pueblos originarios y la educación diferenciada, el resultado fue un 40 % de la variable globalización de la educación; un 35 % de la variable diálogo de saberes, a consecuencia de no existir una normativa para la incorporación de los sabios a la cátedra, limitándose así el diálogo entre la ciencia y los saberes ancestrales de los 21 pueblos originarios que alberga la UNIA. Además, UNISCJSA, posee un modelo educativo, y no existe una normativa vigente que lo respalde, su relación fue del 30 % entre la globalización de la educación, aun cuando del esfuerzo de la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI), autoridades, solo

alcanza el 38 % del diálogo de saberes, al no existir docentes bilingües conocedores de su cultura superen los requisitos de ser docentes universitarios.

En cambio, las UNIFSL y la UNIQ obtienen el 60 % en la variable globalización en la educación, como resultado de una universidad convencional, con implementación del enfoque intercultural solo alcanza el 12 %, por la falta de claridad del tema en las carreras profesionales de ingeniería, biotecnología y negocios globales, ilustra su estructura orgánica y de gestión una tendencia hegemónica, ante la ausencia de considerar la acción activa de las organizaciones indígenas en la implementación de políticas interculturales y al modelo educativo (Ver Figura 1).

Figura 1

Diferencias entre la globalización de la educación y el diálogo de saberes en las universidades interculturales del Perú.



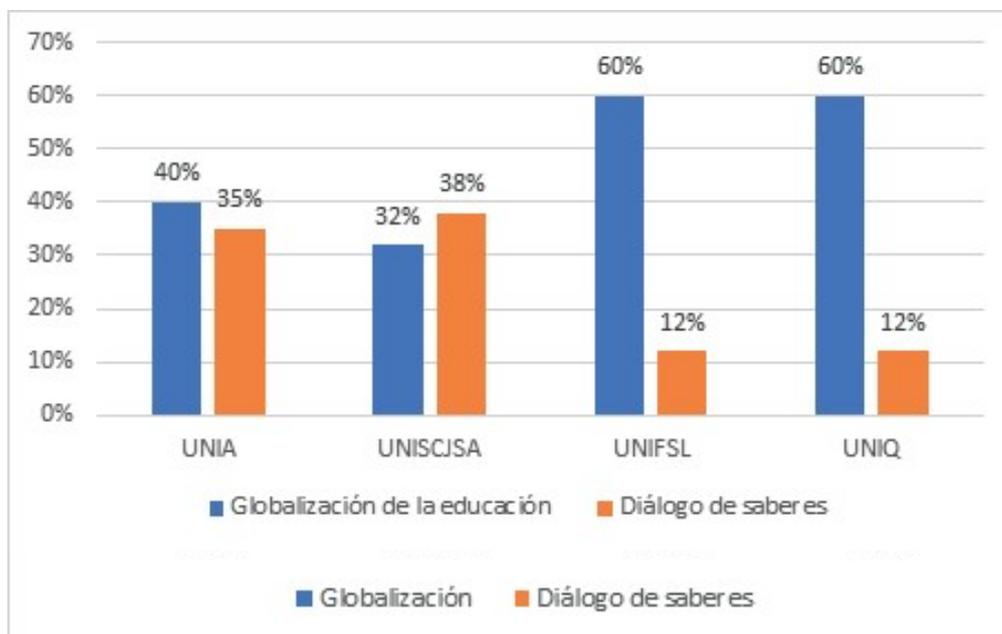
Fuente: Bada Laura (2021).

Referente al licenciamiento y los lineamientos del enfoque intercultural, la UNIA y UNISCJSA poseen una proporción del 36 % y 24 %, la UNIFSL y la UNIQ, las 4 universidades interculturales del Perú, están licenciadas, bajo las Condiciones Básicas de Calidad (SUNEDU) con aspectos homogéneos en cada una de ellas, sin algún requisito para atender la diversidad cultural, la UNIA y UNISCJSA presentaron el 48 % y 24 %, la UNIFSL y la UNIQ al cumplimiento de los lineamientos del enfoque intercultural según la R.V. Nro. 154-2017-MIENDU, la conclusión de ello es que no existe una experiencia de un examen

de admisión diferenciado que evalúe el conocimiento de su cultura y en la lengua originaria, la existencia de un reglamento de la incorporación de los sabios a la cátedra universitaria, al trabajo articulado en la toma de decisiones con las organizaciones indígenas donde representa la universidad y la transversalización de la interculturalidad en la estructura orgánica de cada universidad (Ver Figura 2).

Figura 2

Diferencias entre el licenciamiento y los lineamientos del enfoque intercultural.



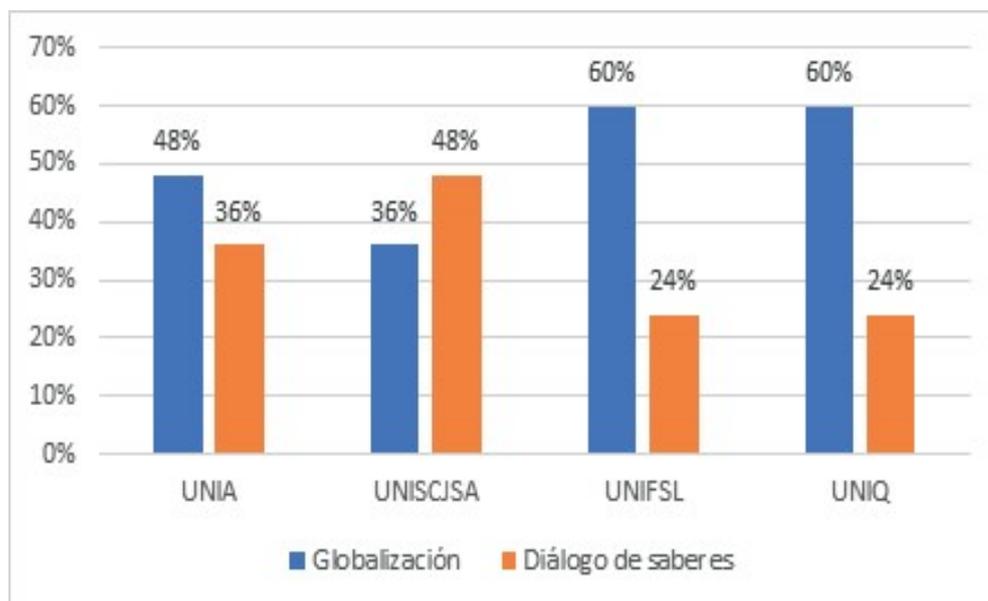
Fuente: Bada Laura (2021).

Para la variable de documentos de gestión y el enfoque intercultural, la UNIA posee el 48 % de los documentos de gestión con la necesidad de establecer las líneas de intercultural, se aprecia como principio la enseñanza de los pueblos originarios, el 36 % incorpora el enfoque intercultural en lo académico, pero adolece la articulación con las comunidades indígenas. La UNISCJSA presenta 36 % donde los documentos de gestión tienen una restricción de la Ley Universitaria como resultado de no permitir la participación de las organizaciones de los pueblos originarios y el 48 % de implementación del enfoque intercultural, en los planes y esquemas curriculares, asignaturas y sílabos, a la espera de generar metodologías de aprendizaje propias del contexto. Los documentos de gestión de la UNIFSL y la UNIQ

tienen una relación del 60 % porque su ley de creación de las carreras no responde a las necesidades de los pueblos originarios que hace imposible el entendimiento a una gestión intercultural, se alcanza solo el 24 % de la implementación del enfoque intercultural (Ver Figura 3).

Figura 3

Relación entre los documentos de gestión y el enfoque intercultural.



Fuente: Bada Laura (2021).

En la investigación, al relacionar la globalización de la educación y el diálogo de saberes en las cuatro universidades interculturales del Perú, arroja que existe una relación indirecta media entre ambas variables. En promedio de los resultados, la globalización de la educación es un 48 % y se acerca a relacionarse con el diálogo de saberes, un 24 %, los efectos de la globalización en las universidades interculturales, no responden las necesidades de los pueblos indígenas, la atención diferenciada, la normativa para incluir a los sabios originarios a la cátedra, en el trabajo coordinado para la toma de decisiones con las organizaciones indígenas, la falta de caridad del enfoque en las carreras asociadas a ingenierías, además de otras ciencias.

Los resultados anteriores son comprobados por (Arias-Ortega et al., 2017) al concluir una de las consecuencias de una educación monocultural en la formación inicial docente resulta al desconocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, por ello los docentes de futuros formadores deben

dejar en la educación escolar la continuidad de la transmisión de prejuicios, actitudes racistas, promoviendo el racismo institucionalizado en contextos indígenas e interculturales. Se afirma que el reto para las universidades interculturales es implementar el diálogo de saberes, sin antes, incorporar a los sabios y generar el diálogo entre la ciencia y los conocimientos ancestrales, el cambio estructural de la gestión sin conocer la cosmovisión, el sistema de valores y el buen vivir de los pueblos originarios.

Par identificar la relación que existe entre los documentos de gestión y el enfoque intercultural en las universidades interculturales, se constató que existe una relación indirecta media entre ambas variables. La influencia de una gestión convencional igual a otras universidades del Perú del 51 % en los documentos como el Proyecto de Desarrollo Institucional, Estatuto, currículo están alejadas de la realidad y a las necesidades de los pueblos y el nivel de implementar el enfoque intercultural, el 33 % requiere de una normativa integral ante el MINEDU y la SINEACE, al igual que el incremento de presupuesto para el cumplir la formación integral de los estudiantes indígenas, según (Walsh, 2012), cuestiona el sistema educativo convencional y responde a diferentes contextos, por su parte (Yangali, 2017) propone sistematizar y curricularizar los contenidos indígenas a nivel superior.

Los resultados que preceden los analizan (Krainer et al., 2017) quienes afirman que la interculturalidad, a nivel superior, enfatiza el diálogo de saberes entre la ciencia y los conocimientos científicos, con base epistémica, para la generación de conocimientos con base en la diversidad cultural. No existe voluntad política de implementar las estrategias de gestión pública con enfoque intercultural, será avanzar con la misma formación convencional de los estudiantes indígenas en las universidades interculturales.

Al identificar la relación que existe entre el licenciamiento y los lineamientos del enfoque intercultural en las universidades interculturales, refleja una relación indirecta media entre ambas variables. Las cuatro universidades interculturales son licenciadas con criterios homogéneos para todas las universidades del Perú, proporción del 30 % para el cumplimiento de los lineamientos del enfoque intercultural de un 18 %, se otorgó el licenciamiento a las universidades interculturales antes de implementar los lineamientos con enfoque intercultural por el tiempo y espacio de su aprobación la Resolución 154-2017- MINEDU, según (Sousa, 2009) la universidad debe evaluar nuevamente las prácticas pedagógicas y las estructura universitaria para incluir a la universidad otros conocimientos, y no separarlos, dividirlos, al contrario, globalizarlos bajo la condición humana según (Morin, 1999).

Para estos resultados (Camejo et al., 2020) en su investigación concluyen que la formación de médicos existe la necesidad de incorporar el plan de estudios, el diálogo intercultural como condición necesaria en la formación de médicos y la necesidad de transversalizar el diálogo de saberes para el logro del perfil de egreso en componentes sociales y efectivas en una interrelación de distintos entornos socioculturales y la diversidad de los futuros escenarios profesionales.

Las universidades interculturales licenciadas tienen una vigencia de seis años, y a cumplir con las recomendaciones del SUENDU entre ellas a cumplir la implementación de los lineamientos del enfoque intercultural, porque es una característica atender a la diversidad cultural, a la preservación y conservación de la cultura y la lengua materna de los pueblos originarios de la Amazonía, razón de su ley de creación.

CAPÍTULO VII

DESCOLONIZAR LA UNIVERSIDAD Y EL DIÁLOGO DE SABERES: REFLEXIONES

Enrique Dussel y Santiago Castro-Gómez (2000) presentaron una reflexión sobre la teoría crítica de Frankfurt y Nelson Maldonado Torres, una categoría que posiciona y regionaliza categorías forjadas con varias experiencias históricas. A partir de esa reunión, el proyecto colectivo fue incorporando mucho más a la categoría “decolonialidad” en suplemento de la de “modernidad-colonialidad”. La continuación la presentó en Berkeley, para abril del 2005, bajo el título de “El mapeo del giro decolonial” (Mapping the decolonial turn en Inglés), en una reunión organizada por Nelson Maldonado Torres, los miembros del proyecto “modernidad-colonialidad” dialogaron con miembros de un proyecto de la Asociación Caribeña de Filosofía denominado “Shifting the Geographies of Reason” y también con un grupo de filósofos y críticos culturales latinoamericanos.

Mediante estas reuniones se clarificó que mientras “modernidad-colonialidad” representa una categoría analítica de la matriz colonial de poder, la categoría decolonialidad profundiza el marco y los objetivos del proyecto. La conceptualización misma de la colonialidad como fundadora de la modernidad es ya el pensamiento decolonial en camino. El argumento básico (casi un silogismo) es el siguiente: si la colonialidad es fundadora de la modernidad, por la retórica salvacionista de la modernidad asume ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad, la lógica opresiva genera una energía de descontento, desconfianza, desprendimiento al reaccionar ante la violencia imperial.

La energía se traduce en proyectos decoloniales que, son constitutivos de la modernidad. La modernidad es ser de tres cabezas, aunque solo muestra una retórica de salvación y progreso. La colonialidad, asociada a la pobreza y la propagación del SIDA en África, no se muestra en la retórica de la modernidad como contraparte, al contrario, como algo desprendido de ella. Por ejemplo, el Plan del Milenio de las Naciones Unidas, liderado por Kofi Anan, y por el Earth Institute en Columbia University, liderado por Jeffrey Sachs, trabajan en conjunto para culminar con la pobreza.

Pero no se cuestionan la ideología de la modernidad ni los túneles oscuros que oculta su retórica (las consecuencias de la economía capitalista que la ideología se apoya en sus variadas facetas, a partir del mercantilismo del siglo XVI, el libre comercio de los siglos siguientes, la revolución industrial del siglo

XIX, la revolución tecnológica del XX), más bien sus desafortunadas consecuencias. Todo el debate sobre la guerra contra el terrorismo, por un lado, y las protestas y movimientos sociales, por el otro, no insinúan que la lógica de la colonialidad, bajo la retórica de la modernidad, genera necesariamente la energía irreductible de seres humanos humillados, vilipendiados, olvidados y marginados.

La decolonialidad es la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, no cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad. Si la decolonialidad tiene una variada gama de manifestaciones, algunas de ellas no deseables, como las que hoy Washington describe como “terroristas”, el pensamiento decolonial, representa el pensamiento que se desprende y se abre, encubierto por la racionalidad moderna, montado y encerrado en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas.

7.1 La Urgencia del Pensamiento Decolonial

El pensamiento decolonial surge en la fundación misma de la “modernidad-colonialidad” como su contraparte. Ocurrió en América, con el pensamiento indígena y el afro-caribeño; prosigue en Asia y África, y no se encuentra relacionado con el pensamiento decolonial en América, pero sí como contrario de la reorganización de la “modernidad-colonialidad” del imperio británico y el colonialismo francés. Ocurrió en el cruce de los movimientos de descolonización en Asia y África, con la guerra fría y el liderazgo en auge de los Estados Unidos.

Con la finalización de la guerra fría entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial inicia a dibujar su genealogía. Por ello el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial, porque la genealogía de estos se ubica en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial. El giro epistémico decolonial es una consecuencia de la instauración de la matriz colonial de poder, que Aníbal Quijano describe en 1992 de la siguiente forma:

“La crítica del paradigma europeo de la “racionalidad-modernidad” es necesaria. Es urgente; sin embargo, es dudoso que el camino comprenda en la negación simple de todos sus niveles; en la desaparición de la realidad en el discurso; en negación de las ideas y del contexto de totalidad en el conocimiento. Es necesario desprenderse de las relaciones de la “racionalidad-modernidad” con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de pueblos libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, lo que produjo

paradigmas distorsionados de conocimiento e impactó las promesas liberadoras de la modernidad. Es un tema directo: la destrucción de la colonialidad del poder mundial”.

La reflexión sobre el giro epistémico decolonial es reciente, la práctica epistémica decolonial surgió libremente por la formación e implantación de la matriz colonial de poder que Aníbal Quijano describió hacia finales de la década del 80. No sorprende que la genealogía del pensamiento decolonial (el pensamiento que emerge del giro descolonial) la encontremos en “la Colonia” o el “periodo colonial” (en la jerga canónica de la historiografía de América). Ese periodo de formación, en el siglo XVI, no posee todavía las colonias inglesas ni en el norte ni en el Caribe, tampoco las francesas. Sin embargo, el giro decolonial se observa en Asia y en África por los cambios, adaptaciones y nuevas modalidades de la “modernidad-colonialidad” generados por la expansión imperial británica y francesa a partir de finales del XVIII y principios del XIX.

Las primeras manifestaciones del giro decolonial se encuentran en los virreinos hispánicos del siglo XVI y comienzos del XVII, pero las encontramos también entre las colonias inglesas durante el siglo XVIII. Un caso lo ilustra Waman Poma de Ayala, en el virreinato del Perú, quien emitió su obra Buen Gobierno al Rey Felipe III, en el año de 1616; otro caso se presenta en Otabbah Cugoano, un esclavo que logró publicar en Londres, en 1787, su tratado Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery. Ambos, representan tratados políticos decoloniales que, gracias a la colonialidad del saber, no lograron compartir la mesa de discusiones con la política hegemónica de Maquiavelo, Hobbes o Locke.

Preinscribirlos hoy en la genealogía del pensamiento político decolonial es una tarea pendiente. Sin esta genealogía, el pensamiento decolonial sería nada más que un gesto cuya lógica dependería de algunas de las varias genealogías fundadas en Grecia y Roma, suscrita en la modernidad imperial europea en algunas de las seis lenguas imperiales: italiano, castellano y portugués, para el Renacimiento; francés, inglés y alemán. Waman Poma y Cugoano pensaron y abrieron la puerta de lo inimaginable en la genealogía imperial de la modernidad, tanto en el ámbito de la derecha como de la izquierda. Abrieron las puertas al pensamiento del otro a partir de la experiencia y memoria del Tawantinsuyu, el uno, y de la experiencia y memoria de la brutal esclavitud negra del Atlántico, el otro.

Ninguno de quienes defendieron a los indígenas en el siglo XVI, ni de quienes se manifestaron en contra de la esclavitud en el siglo XVIII, llegaron a

opinar desde las experiencias de la herida colonial infligida a indios y negros, como la epistemología imperial clasificó la diversidad del Nuevo Mundo. La teoría política en Europa (desde Maquiavelo a Carl Schmitt, pasando por Thomas Hobbes y John Locke) se edificó sobre las experiencias y la memoria de los reinados y principados europeos, la formación de los Estados y la crisis del Estado liberal.

Para interpretar la metáfora del párrafo anterior, como desprendimiento y apertura, quizás con otra metáfora que ayude al entendimiento del tipo de puertas. No se trata de las puertas que llevan a la verdad, sino a otros lugares: a los lugares de la memoria colonial; a los vestigios de la herida colonial desde donde se construye el pensamiento decolonial. Sitios que viajan a otro tipo de situaciones cuyo fundamento no es el Ser, sino la colonialidad del Ser, la herida colonial.

El pensamiento decolonial supone siempre la diferencia colonial. La exterioridad en el preciso sentido del externo (bárbaro, colonial) construido por el interno (civilizado, imperial); este último ubicado sobre lo que Santiago Castro-Gómez (2005) denominó la “hybris del punto cero”, en la presunta totalidad de la gnosis de Occidente, erigida, en el griego y el latín y en las lenguas modernas imperiales europeas. El giro decolonial es la libertad del pensamiento y de otras formas de vida; la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial, coordinado en la retórica de la democracia.

El pensamiento decolonial tiene como fundamento de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder). “Se requiere la descolonización, con una nueva comunicación intercultural, un intercambio de experiencias, como construcción de otra racionalidad que pueda encontrar, con legitimidad, la universalidad. No ser considera racional, la propuesta que la específica cosmovisión de una etnia particular sea colocada a la fuerza como la racionalidad universal, a pesar de que tal etnia se refiere Europa occidental. Es pretender para un provincianismo el título de universalidad.

(Quijano, 1992) Los levantamientos en Francia, en noviembre de 2005, descubren un punto de articulación entre la ilusión de un mundo que se piensa y se construye a sí mismo como el único mundo posible (lógica de la modernidad) y las consecuencias debajo de esa retórica (lógica de la colonialidad). Desde ese mundo, lo aparente es la barbarie: irracionalidad, juventud, inmigración que hay que controlar por la fuerza policial y militar, encarcelar y usar para enarbolar la retórica de la modernidad. La tendencia liberal solicitará educación, la tendencia conservadora, expulsión, y la tendencia de izquierda, inclusión.

Cualquiera de estas soluciones deja intacta, sin embargo, la lógica de la colonialidad: para los países industrializados, desarrollados, la lógica de la colonialidad regresa, en un movimiento que inició en el siglo XVI.

En los países en desarrollo, no industrializados, la lógica de la colonialidad continúa (hoy, literalmente, en la zona amazónica, donde la presencia de los helicópteros y las bases militares, la evidencia insoslayable de la marcha de la modernidad a toda costa). El boomerang retorna desde los territorios fuera de las fronteras de los G7: el boomerang entra (las torres gemelas de New York, el tren de Madrid, el autobús y el metro de Londres), pero también sale (Moscow, Nalchik, Indonesia, Líbano).

El hecho de que condenemos la violencia de estos actos, donde nunca se sabe en dónde están los límites entre los agentes de la sociedad civil y política, los Estados y el mercado, no significa que se deba cerrar los ojos y comprender la presentación de la retórica de la modernidad, en los discursos oficiales del Estado. El pensamiento decolonial no aparece todavía, tampoco en las publicaciones de la más extrema izquierda. Y la razón es que el pensamiento decolonial ya no es izquierda, representa otra cosa: es desprendimiento de la episteme política moderna, coordinada como derecha, centro e izquierda; es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia.

Las razones que los movimientos de descolonización fracasaron es que, como en el socialismo-comunismo, cambiaron el contenido pero no los términos de la conversación, presentando en el sistema del pensamiento único (griego y latín y sus derivados moderno-imperiales). En la apropiación del Estado por elites nativas, en Asia y en África (como antes en América), los Estados descolonizados siguieron las reglas del juego liberal, como el caso de India; también intentaron una aproximación al marxismo, como ocurrió con Patrice Lumumba (Primer Ministro de la República Democrática del Congo).

La enorme contribución de la descolonización (o Independencia), desde 1776 a 1830 en América, como en Asia y en África, es implantar la bandera de la pluriversalidad decolonial frente a la bandera y los tanques de la universalidad imperial. El límite de todos estos movimientos fue no haber encontrado la amplitud y la libertad de otro pensamiento, esto es, de una descolonización que llevara, a un mundo en donde existieran muchos mundos (la pluriversalidad); en el Foro Social Mundial se describe en el lema “otro mundo es posible”.

Otro mundo” que empezamos a imaginar ya no puede ser solo liberal, cristiano o marxista, ni una mezcla de los tres que aseguraría que la burbuja moderno-colonial, capitalista e imperial triunfe; que marcaría lo que Francis

Fukuyama celebró como el fin de la historia. Tal vez Fukuyama imaginó: toda la población de China; toda la población islámica, desde el oeste medio hasta Asia central y a partir de allí hasta Indonesia; todos los indígenas de América, desde Chile a Canadá; Australia y Nueva Zelandia; la población africana del sur del Sahara, más la diáspora en las Américas; todos los latinoamericanos y otras minorías en Estados Unidos; todos esos millones de personas, que cuadruplican o quintuplican la población de la Europa atlántica y la América del norte, se rendirán a los pies del modo de vida del Occidente capitalista y el Estado liberal democrático.

Un modo de vida que, entretenido por una industria televisiva y musical, dormido por una tecnología que cada minuto crea una nueva hipnosis del pensamiento, se proyecta sobre un éxito sin límites, una excelencia sin fronteras y un crecimiento técnico, industrial, genético que asegura el paraíso para todos los mortales. En ese panorama, el marxismo continuaría como la necesaria oposición para el mantenimiento del sistema. El “fin de la historia” sería, así, el triunfo del liberalismo, seguido por la cristiandad conservadora frente a la constante protesta de la izquierda marxista y de la filosofía de la liberación.

Literalmente, empezó otra historia, en la que el pensamiento colonial, gestado desde el momento fundacional de la “modernidad-colonialidad”, comienza a tomar el liderazgo. La interpretación que fueron reducidas las Independencias descolonizadoras. Se interpretaron como procesos de liberación imperial: en el siglo XIX, Inglaterra y Francia apoyaron la descolonización de las colonias de España y Portugal; en el siglo XX, Estados Unidos apoyó la descolonización de las colonias de Francia e Inglaterra. Fueron liberadas de un imperio para caer en manos de otro en nombre de la libertad.

El pensamiento decolonial fue apagado por las interpretaciones oficiales. Denuncias realizadas por Amílcar Cabral, de Aimé Césaire y de Frantz Fanon fueron celebradas para ser descalificadas, como se admiraron los logros de Patrice Lumumba después de cortarle el cuerpo en pedazos. Evaluar los movimientos de Independencias descolonizadoras (en sus dos momentos históricos, en América y en Asia-África) se refiere a reflexionar como momentos de desprendimiento y apertura en el proceso de descolonizar el saber y el ser; hitos que fueron velados por la maquinaria interpretativa de la retórica de la modernidad, el ocultamiento de la colonialidad y, en consecuencia, la invisibilización del pensamiento decolonial apenas en nacimiento. Las Independencias descolonizadoras se interpretaron en la misma lógica “revolucionaria” de la modernidad, según el modelo de la revolución gloriosa en Inglaterra, la revolución Francesa y la revolución bolchevique en Rusia. Evaluar

quiere decir desprender la lógica de las Independencias descolonizadoras de las revoluciones burguesas y socialista.

7.2 El Pensamiento Decolonial

El pensamiento decolonial nace y continúa creciendo en diálogo de conflicto con la teoría política para Europa y desde ahí para el mundo. Del diálogo de conflicto emerge el pensamiento fronterizo, que sería redundar al llamar crítico, después de leer a Waman Poma y Cugoano. Si lo llamamos crítico sería para establecer una diferencia de la teoría crítica moderna-posmoderna (Escuela de Frankfurt y sus secuelas posestructuralistas) de la teoría crítica decolonial, que muestra su inicio en los autores mencionados. El pensamiento decolonial, al apartarse de la tiranía del tiempo como marco de la modernidad, deja también a las trampas de la poscolonialidad. La poscolonialidad (teoría o crítica poscolonial) nació tejida con la posmodernidad.

Por ello, Michel Foucault, Jacques Lacan y Jacques Derrida son los puntos de apoyo para la crítica poscolonial de Said, Bhaba y Spivak. El pensamiento decolonial, se mueve en otros lugares. En el caso de Waman Poma, las lenguas, las memorias indígenas enfrentadas con la modernidad naciente; en el caso de Cugoano, en las memorias y experiencias del sometimiento, que luchan con el asentamiento de la modernidad, para la economía y la teoría política. El pensamiento decolonial, al ubicarse sobre experiencias y discursos de Waman Poma y Cugoano en las colonias de América, se desprende (amigablemente) de la crítica poscolonial.

Es importante conocer la concepción de estos dos pilares del pensamiento decolonial en la colonización de América y en la trata de esclavos, y luego especular sobre las consecuencias de estos silencios en la teoría política y la filosofía, en Europa. La localización es necesario recordarla, porque desde hace tiempo que todo pensamiento está localizado, pero, a pesar de conocer esto, hay una corriente general a comprender el pensamiento construido a partir de la historia y la experiencia europeas, así como deslocalizado.

Estos sutiles deslices pueden ser de graves consecuencias: en el siglo XVIII varios intelectuales de la Ilustración condenaron la esclavitud, pero ninguno dejó de pensar que el negro africano era un ser humano inferior. Estos prejuicios aseguran la geopolítica del conocimiento. El pensamiento decolonial da un giro a las ideas, pero no como opuesto y contrario (como el comunismo en la Unión Soviética, opuesto al liberalismo en la Europa occidental y Estados Unidos), sino mediante una oposición desplazada: el pensamiento decolonial es el de las variadas oposiciones planetarias al pensamiento único o la explotación

del obrero en Europa (Marx). Esto es: todo el planeta, a excepción de Europa occidental y Estados Unidos, tiene un factor en común: soportar la invasión, diplomática o guerrera, beneficiosa o desastrosa, de Europa occidental y Estados Unidos.

A la vez, Europa occidental y Estados Unidos poseen algo en usual: una historia de quinientos años de invasión, diplomática o armada, en el resto del mundo. Waman Poma y Ottobah Cugoano inician la apertura de un espacio, el del pensamiento decolonial, en la diversidad de las experiencias a las que personas fueron forzadas por las invasiones europeas en estos dos casos. Es necesario detenerse en ellos como los fundamentos (semejantes a los fundamentos griegos para el pensamiento occidental) del pensamiento decolonial. Estos cimientos históricos (históricos, no esenciales) dar origen a una narrativa epistémica que remite la genealogía global del pensamiento decolonial (realmente otra en relación con la genealogía de la teoría poscolonial).

La genealogía del pensamiento decolonial es planetaria y no se limita a individuos, sino que integra los movimientos sociales (impulsa movimientos sociales, indígenas y afros: Taki Onkoy para los primeros, cimarronaje para los segundos) y en el origen de instituciones, como los foros que se acaban de mencionar. Waman Poma diseñó la tesis general del manuscrito que le envió a Felipe III en el título del mismo: Nueva Corónica y buen gobierno. El documento es, básicamente, la siguiente: 1) una nueva corónica es necesaria porque todas las crónicas castellanas tienen sus límites.

No son límites en cuanto al paradigma teológico cristiano a partir el cual se narran; por ejemplo, la diferencia que puede haber entre un jesuita, un dominico o un soldado; ni tampoco es cuestión de si el cronista castellano fue o no fue testigo presencial (¿testigo presencial de qué? ¿De la historia Aymara o Nahuatl?). Algunas diferencias internas ocurrían entre quienes sustentaban la esencia del “yo lo vi” y aquellos que reflexionaron sobre las Indias desde Castilla (lugar físico) y desde un lugar epistémico grecolatino-cristiano, como López de Gómara frente a Bernal Díaz del Castillo.

No solo los castellanos no observaron lo de Waman Poma, sino que tampoco estaban en condiciones de analizar lo que Waman Poma percibía. Por ello, Waman Poma fue silenciado durante cuatrocientos años. Y cuando se lo “descubrió”, dio parte a tres líneas interpretativas: los conservadores, que insistieron en la ausencia de inteligencia de un indio; la posición académica progresista (con Franklin Peace desde Perú, Rolena Adorno y Raquel Chang-Rodríguez desde Estados Unidos, Birgit Scharlau desde Alemania, y Mercedes

López Baralt desde Puerto Rico), que comprendió tanto la contribución de Waman Poma como su silencio de los hispanos peninsulares y los criollos de América del sur; y, por último, ingreso de Waman Poma en el pensamiento indígena como uno de sus fundamentos epistémicos (a la manera como han sido interpretados Platón y Aristóteles para el pensamiento europeo).

Así, en algunos debates de la Asamblea Constituyente en Bolivia, la posición indígena privilegia la presencia y reinscripción del Tawantinsuyu y los legados del pensamiento decolonial en la organización social y económica de Bolivia, en respuesta el Estado liberal privilegian la continuación del modelo europeo de Estado. La universidad intercultural de los pueblos y naciones indígenas del Ecuador (Amawtay Wasi) preparó su currículo y objetivos de enseñanza superior en el Tawantinsuyu y en el Kichua, aunque también se “use” el castellano, en paralelo la universidad estatal continúa la reproducción de la universidad napoleónica, encerrada en los legados del griego, el latín y las seis lenguas imperiales europeas modernas. En este ejemplo, el castellano es la lengua hegemónica, con total desmedro y olvido del Kichua.

La característica epistémica y descolonizadora ya está presente en la Nueva Corónica. Waman Poma comprendía desde la visión del sujeto colonial (el sujeto formado y preparado en el Tawantinsuyu y en el Keswaymara, enfrentando la presencia repentina del castellano y del mapamundi de Ortelius) y no del sujeto moderno que en Europa comenzó a evaluarse a sí mismo como sujeto a partir del Renacimiento. También tenía acceso a informaciones a las que no tenían acceso los castellanos: pocos de ellos conocían el Aymara y el Quechua, y quienes llegaron a comprenderlo en sus andanzas por los Andes, quedaron todavía lejos de igualar su comprensión de la lengua con sus años de escolaridad en latín y griego.

En el momento que Waman Poma en Castilla, narró las historias de los castellanos y sus antigüedades greco-latinas. En buena y justa hora los castellanos se sintieron humillados y le dijeron que en realidad no entendían muy bien a qué se referían; que el latín, el griego y la Cristiandad no son aspectos que se comprenden en unos pocos años.

De modo que, si bien el originario, los andinos o el castellano, no tiene privilegios en cuanto a la verdad de la historia, sí tiene una subjetividad y una localización geo-histórica (lenguas, tradiciones, mitos, leyendas, memorias) en las cuales se fundamenta su manera de comprender personalmente, a los otros y al mundo. Y esta singularidad de experiencia y de vivencias no les puede ser objetada ni a los unos ni a los otros (eran todos “hombres” en este contexto),

aunque los castellanos asumían una universalidad que les era propia y que no pertenecía a ningún otro habitante del planeta que no fuera cristiano.

Como sujeto colonial, Waman Poma fue una subjetividad de límites fronterizos (doble conciencia, conciencia mestiza en la terminología actual), subjetividad que no pudo entrenar ninguno de los castellanos, incluido Juan de Betanzos, quien se casó con una princesa Inca. El pensamiento de límites fronterizos surge de la diferencia imperial/colonial del poder en la creación de las subjetividades. De ahí que este pensamiento no sea connatural a un sujeto que habita la casa del imperio, pero sí lo sea en la formación de sujetos que habitan la casa de la herida colonial. La Nueva Corónica es precisamente eso: un texto en donde la cosmología andina (Keswaymara) comienza a elaborar en diálogo conflictivo con la cosmología cristiana, en toda su diversidad misionera castellana (dominico, jesuita, franciscano), y con el pensamiento burocrático de los organizadores del Estado imperial bajo las órdenes de Felipe II.

Waman Poma y los cronistas castellanos están alejados por la diferencia colonial epistémica, invisible para los castellanos, visible como una gran muralla para Waman Poma. Es en la lucha con esa muralla que Waman Poma escribe. El hecho de que para los castellanos, y para quienes ven las cosas desde la diversidad de la cosmología europea, esa pared (la diferencia epistémica colonial) fuera invisible, llevó a la no-comprensión de la propuesta de Waman y a su silencio. ¿Cuál es el planteamiento de Waman Poma? Un “mejor gobierno” bajo el fundamento de una “nueva corónica”. Era natural que así ocurriera.

El historiador catalán Joseph Fontaná dijo, no hace mucho tiempo, que hay tantas historias como proyectos políticos. La diversidad de proyectos políticos de los castellanos se estableció sobre un concepto de historia cuyos orígenes estaban en Grecia y Roma (Heródoto, Tito Livio, Tasso). Pero las fuentes epistémicas del proyecto político que ilustra Waman Poma y Taki Onkoy no se apoyaban en la memoria de Grecia y Roma. ¿Cómo expuso Waman Poma este nuevo esquema político (“mejor gobierno”), edificó el relato histórico con una permanente y lógica crítica ético-política. Criticó de forma similar a los castellanos, los indios, los negros, los moros y los judíos. El Cuzco, en la segunda mitad del siglo XVI, era sin duda una sociedad “multicultural” (diríamos hoy). No se refiere a una sociedad “multicultural” desde el imperio, sino en las colonias. ¿Existe diferencia? Multiculturalismo es multiculturalismo, no se toma en cuenta dónde, se justifica desde una epistemología des-corporalizada y des-localizada.

Se puede pensar, como simple correlación, en la sociedad “multicultural” de la península ibérica durante la misma época: cristianos, moros, judíos

conversos que ponían al corriente las tres categorías religiosas. En las colonias, en cambio, los pilares eran indios, castellanos y africanos, sobre todo desde finales del siglo XVI. Además, en las colonias existió la categoría de mestizaje y los tres mestizajes “básicos” a partir de los tres pilares del triángulo etno-racial: mestizo/a, mulato/a y zambo/a. La teoría política de Waman se articula en dos principios: primero, la crítica a todos los grupos humanos observables en la Colonia, según las categorías clasificatorias del momento. Ahora, ¿cuál es el criterio que emplea Waman para su crítica? El cristianismo. ¿Cómo?, ¿cómo logra ser una corriente decolonial si considera el cristianismo? A pesar de ello, así es.

Finalizando el siglo XVI e iniciando el XVII no se hablaba de Diderot, Rousseau, Kant, Spinoza, Marx, Freud. Es decir, la evaluación secular expresada no existía todavía. Waman Poma asume la cristiandad histórica y éticamente, al momento que argumenta la cristiandad de los andinos antes de la llegada de los castellanos. Históricamente, Waman Poma puede ser una persona que no menciona la verdad, debido a que no existe cristianismo con la llegada reciente de los castellanos. Pero en un nivel lógico-epistémico, el cristianismo en Europa no sería sino la versión regional de algunos principios que afectan a la conducta humana y que construyen criterios para la convivencia, para el “buen vivir”.

El argumento de Waman Poma debe interpretarse en este segundo apartado y no en el primero. La lectura del primer apartado es eurocéntrica y le asigna a la cristiandad occidental europea (la que se expande hacia América) la posesión de principios universales bajo el nombre de cristianismo. “Cristianismo”, en el argumento de Waman Poma, es equivalente a “democracia” en la palabra de los zapatistas: la democracia no es propiedad privada del pensamiento y la teoría política de Occidente, más bien un principio de convivencia, de buen vivir, que no posee dueño. Waman Poma se apoderó de algunos principios cristianos a pesar de y en contra de los malos cristianos españoles, también los zapatistas se apoderan de los principios democráticos a pesar de y en contra del gobierno mexicano en contubernio con la comercialización de la democracia en el mercado de Washington.

Esta similitud tiene una doble función: pedagógica, para familiarizar al lector con la situación de Waman Poma hace cuatro siglos y medio; política y epistémica, para recordar la continuidad del pensamiento decolonial a través de los siglos, en sus diversas manifestaciones. Al realizar la crítica a todos los grupos humanos presentes en la Colonia y después de haber identificado también las virtudes de todos ellos, Waman Poma propone un “buen gobierno” de los virtuosos, sin importar si estos son indios/as, castellanos/as, moros/as o negros/as.

El “mejor gobierno”, se presenta como el lugar de la coexistencia y la superación de la diferencia colonial. Los dos grupos fuertes desde el punto de vista político y demográfico en el Perú eran, sin duda, los castellanos y los indios; y Waman Poma no oculta su identificación con los indios, aunque podría haber elegido por identificarse con los castellanos, con la premisa que nunca sería un castellano en subjetividad aunque lo fuera por legalidad. En la medida en que el pensamiento decolonial surge de un giro geo- y corpo-político frente a la teo-política (desincorporada y deslocalizada o, mejor, localizada en el no-lugar de espacio que media entre Dios y sus representantes en la tierra), “la hybris del punto cero” es incongruente con el pensamiento decolonial: la epistemología del punto cero funda y sostiene la razón imperial (teo- y ego-políticamente).

Waman Poma creó un “gobierno mejor” en el Tawantinsuyu. A diferencia de las utopías occidentales modernas iniciadas por Tomás Moro cien años antes, la utopía de Waman Poma no se presenta en el no-tiempo (las utopías occidentales modernas se establecen en el no-espacio del futuro secular), sino como una reescritura, un país habitado por los castellanos. Lo que ofrece Waman Poma es una “utopía” del pensamiento de frontera y del pensamiento decolonial. Porque su “utopía” se construyó en el Tawantinsuyu. Tawantinsuyu presenta “los cuatro estados o rincones del mundo”. Para los que no entiendan el sistema del Tawantinsuyu, imaginar las diagonales de un cuadrado (sin los cuatro lados, solo las diagonales). Los cuatro espacios formados por las diagonales son los cuatro suyus, es decir, los espacios importantes de la estructura y jerarquías sociales incas.

El centro, incanato, fue ocupado por Cuzco; Y en las regiones o ciudades de Incanato, que estaban todas organizadas en el Tawantinsuyu, se ubicaba esta ciudad. En este modelo, Waman Poma sitúa al rey Felipe III en el centro del Tawantinsuyu, cuando ocupó el trono tanto en Castilla como en el Tawantinsuyu. Waman Poma distribuyó suyus a cada uno de los grupos mencionados. En una suyu puso a los indios, en otra a los castellanos, en otra a los moros, y en la cuarta a los africanos. Debido a que el Tawantinsuyu es una estructura jerárquica, Waman Poma logra mantener esa jerarquía en la distribución de los suyus (detalles que no son relevantes porque el objetivo es encontrar los orígenes del pensamiento decolonial, no analizar su estructura).

Sin embargo, el “buen gobierno” se planteó como la convivencia con Castilla y la convivencia de diferentes comunidades (o pueblos) en el Tawantinsuyu. Eso significa convivencia entre países y convivencia entre culturas, transnacional y no intercultural, porque Waman Poma Felipe III no representa al soberano de la estructura política latinoamericana del

Tawantinsuyu, pero es el soberano del Tawantinsuyu. Felipe III queda así alienado de su memoria, tradiciones, lengua, educación y pensamiento político latinoamericano.

Una teoría política similar es el resultado del pensamiento crítico fronterizo y, por lo tanto, del pensamiento decolonial. La última parte de la Nueva Corónica, en gran parte, está dirigida a la descripción de los “trabajos y jornadas” del Tawantinsuyu. El ritmo de los niveles, la coexistencia en y con el mundo natural: el sol, la luna, la tierra, la fertilidad, el agua, las runas (los seres vivos descritos como “gente” en Occidente) conviven en la armonía de La buena vida. Esta compatibilidad es significativa a principios del siglo XVII, cuando el desarrollo del capitalismo ya mostraba el desprecio por la vida de (principalmente indios y negros) sometidos a la explotación del trabajo enajenado de su hogar (la tierra en la que se encontraban) y su residencia se convirtió en terreno de propiedad privada.

El contexto en el que los europeos en sus proyectos económicos no consideraban la armonía de la vida ni el movimiento de las estaciones, sino que dirigían toda su energía a aumentar la producción (oro, plata, café, azúcar), la que murió fallecido La teoría política de Waman Poma contrasta con la teoría política europea; es una alternativa al dominio capitalista monárquico y comercial del sistema mundial. La “victoria” del modelo imperial (hasta ahora) desplazó el mundo de fantasía del modelo Tawantinsuyu de indios dispersos y sin educación: un caso ejemplar de la colonización del ser a través de la colonización del saber, al que Waman Poma responde como fundamenta hacer proyecto de pensamiento decolonialista.

Pero si Waman Poma es la entrada al lado oscuro del Renacimiento, Ottobah Cugoano es la entrada al lado oscuro de la Ilustración. Cugoano es el menos conocido de los cuatro ex esclavos (Egnatius Sancho, John Marrant y Loudah Equiano son los otros tres) que lograron convertirse en escritores en Inglaterra en la segunda mitad del siglo XVIII. Cugoano llegó probablemente a Inglaterra en 1770. Habría sido esclavo de un tal Alexander Campbell en las plantaciones inglesas del Caribe. Nació en lo que ahora es Ghana alrededor de 1757. Fue capturado por los propios africanos a la edad de 13 años y vendido como esclavo a comerciantes europeos. Cugoano llegó a Inglaterra después de que se anunciara la “Decisión Mansfield” en junio de 1772 a favor de los esclavos fugitivos en las colonias.

Esta decisión, que fue sentida con gran euforia por unos veinte mil africanos en Inglaterra, fue muy importante en la prohibición de la esclavitud. Dos siglos de comercio de esclavos y explotación en las plantaciones de las islas

preceden el momento en que Cugoano publicó su tratado político decolonial en Londres en 1787. El título era: Pensamientos y sentimientos sobre el tráfico perverso y vicioso de la esclavitud y el comercio de la especie humana, sometido humildemente. Ottobah Cugoano, nativo de África, para el pueblo de Gran Bretaña.

Las habilidades en inglés de Cugoano son comparables a las habilidades en español de Inca Garcilaso de la Vega. Waman Poma carecía de conexión con el espacio del Imperio, pero su falta de español no fue obstáculo para presentar sus ideas con mapas, personajes y situaciones. El poder político de ambos tratados no tiene parangón en América ni en ningún otro lugar del planeta donde la colonización anglo-francesa aún no haya comenzado. Al igual que Waman Poma, Cugoano no tiene otro criterio que el cristianismo. La idea de la Ilustración, de la que Cugoano es el comienzo, acaba de empezar a surtir efecto.

La política del conocimiento seguía siendo el punto de partida contra el cual la política del ego de la Ilustración reclamaba su derecho a existir. Al igual que Waman Poma, Cugoano tomó al pie de la letra los principios morales del cristianismo y reflejó en ellos su crítica a los excesos de los cristianos ingleses en la brutal explotación de los esclavos. Es importante destacar varios puntos sobre el procesamiento del lenguaje de Cugoano; el conocimiento y la solidaridad con los indígenas durante la colonización castellana, que Cugoano compara con la deshumanización de indios y negros; crítica directa y brutal del esclavo negro a los comerciantes y explotadores blancos (tan directa y brutal como la de Waman Poma).

Esta crítica (a Cugoano y Waman Poma) ya no está al mismo nivel (paradigma) que la crítica de Las Casas contra sus compatriotas. La crítica a Cugoano y Waman Poma se encuentra en otro lugar, en el espacio del giro decolonial. Las críticas se dirigen a las formas de gobierno ya la comunidad imperial, que incluye a España, Portugal, Francia e Inglaterra. Cugoano, no le observa la razón en la diferencia entre naciones imperiales. El colonialismo no se detiene en las fronteras entre imperios. La formación nacional está en riesgo debido a la secesión imperial, y así la inglesa Isabel I (1533-1603) en el Imperio Británico a partir de 1558 creó una leyenda negra contra la explotación de los castellanos en América, información y críticas de Bartolomé de Las Casas.

Cugoano se hace eco de esto, pero a su vez reprende a los ingleses por su crueldad con los esclavos negros, igual o peor que la de los castellanos con los indios. Isabel I no criticó la crueldad inglesa que condenó en Castilla. La crítica de Cugoano se ubica dentro de la diferencia colonial y se analiza. La Leyenda Negra tiene lugar en la Separación Imperial y se analiza. Cugoano no se deja

engañar ni molestar por la polémica imperial. Para un antiguo esclavo, todos los gatos son pardos. La transformación de la vida humana en sustancias desechables es más que la “nuda vida” que Giorgio Agamben encontró en el Holocausto.

Cugoano contribuyó al inicio de críticas que perviven hoy, como la “necropolítica” de Achille Mbembe, quien, valiéndose de la “biopolítica” de Michel Foucault, lleva ese pensamiento decolonial al espacio epistemológico de la demarcación y la apertura. Las diferencias imperiales/nacionales surgen cuando observamos las consecuencias de la lógica colonial: las luchas imperiales por los bienes humanos. Los juicios de Agamben son importantes pero tardíos, regionales y limitados. Comenzar con los refugiados de la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto es ignorar cuatrocientos años de historia moderna/colonial, donde los refugiados y el Holocausto nazi son solo un evento en una larga cadena desechable de vida humana.

Esa fue exactamente una de las ideas más fuertes de Cugoano. La genealogía del pensamiento decolonial ha sido olvidada en la historia del pensamiento europeo. Así, Agamben vuelve a Hanna Arendt y Heidegger, pero ignora, descuida o simplemente no incide en el pensamiento canónico de Aimé Césaire en la genealogía del pensamiento imperial. En 1955, Césaire pudo percibir lo que quizás pocos (si es que alguno) estudiosos europeos “ven” en un archivo construido con una herida colonial, robado como fue y es. Césaire señaló en su discurso sobre el colonialismo: Tan tardío es el “descubrimiento” y la “desnuda vida” de Agamben, tan acelerado por la mentalidad blanca de Europa occidental y de los Estados Unidos, lo que indios y negros ya conocen desde el siglo XVI.

Que las vidas de los blancos fueran, fue la primera vez en Europa y América anglosajona. Esta novedad también pertenece a la pequeña visión del “hombre blanco”; tinieblas, donde el descubrimiento de la utilidad de la vida humana ahora logra construir argumentos “críticos” basados en la humillación del hombre blanco. El pensamiento decolonial, que también examina los horrores del Holocausto, lo ha hecho desde su concepción histórica en el siglo XVI, paralelamente a la historia de las naciones europeas, americanas y asiáticas. En este punto nos conviene volver no solo al pensamiento geohistórico sino también al epistémico (y la correlación entre ambos).

En la historia de las ideas, de la filosofía, de la ciencia en Europa y de Europa, ese aspecto se tomó como necesario, porque se suponía que importaba lo que se piensa y desde dónde, y no lo que se piensa y por qué. Considerar una expresión en prosa majestuosa que recuerda la música de Wagner, Jean-Jacques

Rousseau avanza así su posición epistémica, ética y política, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité Parmi les hommes* (1755): “Refiriéndose” al aspecto humano en general, busco un lenguaje apto para todas las naciones; mejor, si olvido tiempo y lugar para suponer únicamente en los hombres con los que hablo, creo que estoy en el Liceo de Atenas, repitiendo las enseñanzas de mis maestros, Platón como jueces y Jenófanes y la humanidad como oyentes (Rousseau, 1977).

Pero Waman Poma y Ottobah Cugoano con dificultad imaginan el Liceo de Atenas como escenario de su palabra, ni se “olvida del tiempo y del espacio”. Pueden comentar, me puedo imaginar, que su tema es de interés para la humanidad en general, puesto que expresan de una civilización que ha llegado a desechar vidas humanas. Pero puntualizarán la diferencia colonial que, a partir del siglo XVI, “reorganizó el género humano” como posible “audiencia” y dejó relegado que en ese género humano hay vidas que no tienen valor.

Rousseau escribió un párrafo que muestra el encandilamiento del deseo y voluntad de hablar por la humanidad, en un espacio en que la transformación masiva de la vida en materia desechable (que por primera vez comenzó a ocurrir en la historia del “género humano” en el siglo XVI), llevó más de dos siglos de historia. Como Cugoano unos veinte años después, y como Waman Poma unos dos siglos antes, Rousseau estaba preocupado por la desigualdad entre los hombres. Observando la escena europea, en su presente y en su historia, pero desatento a las desigualdades y a la herida infligida por la diferencia colonial, Rousseau expresó:

“Observo en la especie humana dos clases de desigualdad: una que llamo natural o física porque fue diseñada por la naturaleza y que consiste en diferencia de edades, de salud, de las condiciones del cuerpo y las cualidades del espíritu o del alma; otra, que puede denominarse desigualdad moral o política, pues depende de una especie de convención y está establecida, por el consentimiento de los hombres.”

Esta última consiste en los diferentes privilegios de los que gozan unos en detrimento de los otros, como la riqueza material, más honrados, más poderosos que ellos o, incluso, hacerse obedecer. (Rousseau, 1977)." Para Rousseau, preguntarse por el origen de la desigualdad natural no tenía sentido, ya que esa pregunta, según él, ya se respondía de antemano por la simple definición de la palabra: la desigualdad es natural, y no hay nada más que preguntar. Más absurdo preguntarse, continúa Rousseau, si existe alguna conexión esencial entre las dos desigualdades, puesto que formular esta pregunta significaría

preguntar si quienes están en el poder y en posición de mandar son necesariamente mejores que aquellos que están en posición de obedecer.

Este tipo de preguntas, concluye Rousseau, sería adecuado en una discusión de los esclavos en una audiencia con su amo, pero totalmente inconducente e incorrecta si tales preguntas fueran dirigidas a “hombres razonables y libres en búsqueda de la verdad” (Rousseau, 1977). Como tantos otros ilustrados del siglo XVIII (Kant, entre ellos), Rousseau condenó la esclavitud, pero tal condena no se derivaba de la aceptación sin más la igualdad de los europeos y los esclavos africanos. La “desigualdad natural” es un principio racional suficiente para distinguir en el mismo plumazo lo injusto de la esclavitud, pero de igual forma la inferioridad de los negros africanos.

Ottobah Cugoano mostró un giro de ciento ochenta grados a los debates sobre el derecho y la ley natural que ocupó a los ilustrados blancos del siglo XVIII. Mientras que Waman Poma promovía al debate imperial de toda una pléyade de misioneros y hombres de letras (Las Casas, Acosta, Murúa, a quienes menciona al final de la Nueva Corónica), Cugoano respondía a ideas en boga durante la Ilustración y en un momento de ascendencia intelectual en Inglaterra, Alemania y Francia. Entre los nombres que dominaban el terreno intelectual, filosófico y político de la época, cuentan: George Berkeley, *Principles of Human Knowledge* (1710), Alexander Pope, *Essay on Man* (1734), David Hume, *Inquiry Concerning Human Understanding* (1748) y Ephraim Lessing, *Educación de la raza humana* (1780).

Los estudios económicos de las relaciones entre la esclavitud y el mercado que ofrece Cugoano también dan un giro de ciento ochenta grados al tratado de Adam Smith, *The Wealth of Nations*, publicado unos diez años antes que el de Cugoano. Más aún, al haber titulado su discurso *Thoughts and Sentiments*, Cugoano alude directamente al tratado de Smith, *La teoría de los sentimientos morales* (1759). En resumen, el tratado de Cugoano es una brutal crítica ética a los depredadores imperiales y robadores de hombres (expresiones que aparecen repetidas veces en su discurso), en nombre de la ética cristiana; una evaluación de la economía y la esclavitud, insistiendo constantemente en la desechabilidad de la vida de los negros (“our lives are accounted of no value”).

Cugoano concluye su discurso con propuestas concretas para terminar con la esclavitud, compensar las naciones africanas por los daños infligidos y legalizar el trabajo. Independiente de que estas cuestiones planteadas por Cugoano estén abiertas todavía hoy, lo importante para el argumento es identificar en qué consiste el giro decolonial. Anthony Bogues marca sin dudar el desenganche y la apertura de Cugoano en el ámbito de la teoría política. En

relación con los debates y temas en discusión entre filósofos y tratadistas políticos europeos de Inglaterra, Alemania y Francia en el siglo XVIII.

Bogues agrega que el argumento de Cugoano, que reclama la igualdad de los negros en un mundo en donde la teoría política y el concepto de humanidad estaba en manos de los blancos (la “desigualdad natural”), complementa el giro decolonial al plantear que los seres humanos son iguales y libres frente a otros seres humanos y no frente al Estado. El argumento de Rousseau, en cambio, es la igualdad formal de los hombres frente al Estado y su desigualdad en el “estado de naturaleza”. Este giro es el que separa a Cugoano del resto de los abolicionistas blancos, quienes argumentan contra la esclavitud, pero mantienen la inferioridad del negro. La “dirección diferente” que toma Cugoano en el horizonte político de la Ilustración es precisamente lo que aquí intento describir como el giro decolonial y la gestación del pensamiento decolonial en la fundación misma del sistema-mundo moderno/colonial. La fuerza y la energía del pensamiento decolonial estuvo siempre “ahí”, en la exterioridad, en lo negado por el pensamiento imperial/colonial.

7.3 La Interculturalidad y la Colonialidad del Poder

La interculturalidad en América Latina, posee una relación con la geopolítica del lugar y el espacio, desde las resistencias históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros hasta sus estructuras sociales, culturales, políticas, éticas y epistémicas orientadas hacia descolonización y transformación. Más que la idea de reciprocidad (o comunicación, como se entiende comúnmente en Canadá, Europa y Estados Unidos), la interculturalidad indica y significa los procesos de otro saber, otra práctica política, otro poder social (y estatal) y otra sociedad; otra forma de pensamiento afín y opuesto al modernismo/colonialismo y otro paradigma que pensaba a través de la práctica política.

A diferencia de las estructuras teóricas creadas en la sociedad académica, que se aplican al análisis de objetos o “casos” específicos, la interculturalidad aquí presentada y entendida es un concepto formulado y cargado de significado principalmente por el movimiento indígena, movimiento llamado alrededor de la década de 1990 “principio ideológico”. Como tal, esa configuración conceptual es en sí misma “otra”. Primero, porque proviene de un movimiento etnosocial, no de una institución académica; en segundo lugar, porque refleja una forma de reflexionar que no se basa en legados coloniales eurocéntricos ni en perspectivas de modernidad; y finalmente, porque no proviene de los centros geopolíticos de producción de conocimiento académico, o del Norte global.

Este trabajo explora el significado de la comunicación intercultural como una perspectiva y práctica “otra” que encuentra su apoyo y razón en el dominio colonial. No se pretende enfatizar la noción de interculturalidad, o “pensamiento indígena” para el caso. Por el contrario, el propósito del trabajo es llamar la atención sobre la relación del poder intercultural y colonial con la diferencia colonial, porque se consideran y practican, en especial, el pensamiento alternativo resultante del movimiento de los pueblos indígenas según la clasificación étnica, hegemonía estructural y descolonización, así como reacción y diferenciación a sus relativos discursos de diferencia cultural y multiculturalidad.

Destacando especialmente el concepto y la práctica política de la “interculturalidad epistémica” como reacción a la hegemonía geopolítica del saber, el artículo trata de evitar una simple asociación entre interculturalidad y política cultural o identidad, escenarios conceptuales que expresan un saber diferente, una subversión colonialista necesaria para construir un mundo diferente. Su interés se dirige a explicar simultáneamente cómo estas comunidades son parte del proyecto del movimiento indígena en Ecuador, y considerar su influencia y potencial en un proyecto participativo de pensamiento crítico social, un grupo que incluye un número creciente de académicos interconectados de América Latina y Estados Unidos, se refleja en este volumen.

Con este objetivo en mente, se actúa como una especie de mediador, entablando un diálogo tanto con el movimiento indígena como con algunos de los conceptos clave que impulsan el proyecto de pensamiento crítico social, lo que Escobar llama “modernidad/colonialismo”, programa de investigación”. Específicamente y con base en el contenido del proyecto participativo, acerca de los elementos para ampliar el diálogo con Walter Mignolo sobre la interculturalidad de las diferencias coloniales, los movimientos indígenas y la colonialidad del poder.

7.4 Establecimiento de la Interculturalidad Política, Ideológica y Epistémica de los Movimientos Indígenas

En la última década, la organización de los pueblos indígenas de los Andes (en Ecuador y Bolivia), cambiando el concepto y la práctica del Estado-nación y construyendo una política diferente, cambió la hegemonía de los mestizos blancos y al mismo tiempo posicionó a los pueblos indígenas a nivel local, regional e internacional como actores sociales y políticos. Las historias y acciones locales de estos movimientos enfrentan los legados y relaciones del colonialismo interno, lo que Rivera Cusicanqui (1993) llama la larga duración

del colonialismo, y los diseños globales del mundo colonial contemporáneo. Tienen mucho que ofrecer en términos de geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder.

Esta formulación fue más importante en Ecuador que en cualquier otro país latinoamericano, porque allí la interculturalidad, principio central del proyecto político indígena, apunta directamente a socavar el poder del colonialismo y el imperialismo. Especialmente la interculturalidad, tal como lo usó y entendió el movimiento hasta la década de 1990, cuestiona la realidad sociopolítica del neocolonialismo reflejada en los modelos de Estado, democracia y nación. También nos invita a considerarlos como parte del proceso de descolonización y transformación (Walsh, 2002).

La Confederación de Pueblos Indígenas del Ecuador (CONAIE) destaca claramente su importancia conceptual, política e ideológica en este proyecto del término: “El principio de la diversidad intercultural respeta la diversidad de los pueblos y nacionalidades indígenas, tanto en el Ecuador como en otros sectores sociales. Pero al mismo tiempo asume su unidad en el plano económico, social, financiero y político, y la mirada se dirige a cambiar las estructuras actuales (CONAIE, 1997).” Para CONAIE, el principio ideológico intercultural (uno de sus nueve proyectos políticos y su líder), la clave para construir una “nueva democracia”, es naturalmente “anticolonialista, anticapitalista, antiimperialista y antisegregacionista” que asegura “(la máxima y permanente participación de los pueblos y nacionalidades indígenas en la toma de decisiones” (CONAIE, 1997).

El Estado plurinacional, término ampliamente utilizado por el movimiento katarista boliviano de los años 1980, se refiere a una organización gubernamental que representa toda la unión del poder político, económico y social de naciones bajo un solo gobierno y regidas por una constitución. Al margen del actual Estado nacional, este “reconoce, respeta y promueve la unidad, la justicia y la solidaridad entre todos los pueblos y nacionalidades del Ecuador, sin perjuicio de sus diferencias históricas, políticas y culturales” (CONAIE, 2003), mientras que temporalmente representando:

“En el proceso de transición de un Estado capitalista, burgués y excluyente a un Estado Plurinacional que integre todos los sectores de la sociedad en sus aspectos social, económico, político, legal y cultural. Es una transición de un poder estatal dominante elitista y clasista a un estado Plurinacional que une a todos los sectores de la sociedad con representación y poder. La meta del estado internacional es ir resolviendo paulatinamente todo acervo social cristalizado, como el analfabetismo, la pobreza, el desempleo, el

racismo, la producción incipiente, con el objetivo de satisfacer básicamente las necesidades materiales, espirituales y culturales; para asegurar ejercicio de los derechos individuales y colectivos (CONAIE, 2003)."

Subrayando acertadamente la importancia política e ideológica del nuevo Estado Plurinacional, la CONAIE coloca deliberadamente en el centro práctico y procesos interculturales que son inevitablemente opositores, transformadores y hegemónicos. En otras palabras, la interculturalidad no se entiende como un simple concepto o término nuevo que se refiere a los contactos y conflictos entre Occidente y otras civilizaciones (como algunos suelen entenderlo). Tampoco se refiere a una nueva política, lo que Dussel (2001) denomina "antipolítica", que surgen de "una práctica emancipadora que parte de la responsabilidad hacia el Otro".

Más bien, representa una configuración conceptual, una ruptura epistémica basada en el pasado y el presente, experimentados como realidades de dominación, explotación y exclusión que son simultáneamente constitutivas de lo que Mignolo llamó modernidad/colonialismo. Una configuración conceptual que construye simultáneamente una respuesta social, política, ética y epistémica a la realidad de lo que pasó y está pasando, lo hace desde el lugar de la enunciación indígena. Como argumenta Muyolema (2001), el punto de la expresión es un "lugar político" que incluye tanto el tema del discurso como un programa político y cultural, pero también un programa que, desde mi punto de vista, también tiene un carácter epistémico.

¿Qué significa hablar de "giró epistémico" en relación con el concepto de interculturalidad y cuál es su difusión en el programa indígena? En mi diálogo continuo con los pueblos indígenas y la comprensión de la estructura del concepto, se representa una lógica transcultural, no simplemente un discurso construido sobre la especificidad de la diferencia. La diferencia en la terminología de Mignolo, que es el colonialismo, es el resultado de la subalternación pasada y presente de pueblos, lenguas y saberes. Esta lógica, por mucho que se base en la diferencia colonial y más aún en el estatus externo, no se adhiere a ella, sino que trabaja para traspasar las fronteras de la hegemonía, de lo interno y de lo subalterno.

La lógica transcultural implica un conocimiento y un pensamiento que no están aislados de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como resultado del proceso colonial) esta lógica "conoce" estos paradigmas y estructuras. Y a través de este conocimiento se crea el "otro" conocimiento. El pensamiento del "otro" que impulsa el programa del movimiento en los ámbitos político, social y cultural, incidiendo (y descolonizando) tanto en las estructuras

y paradigmas dominantes como en la normalización cultural que construye el saber occidental “universal”.

Un claro ejemplo lo encontramos en la conceptualización y organización de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UIN-PI), a la que el movimiento denomina Amawtay “Casa del Conocimiento”. Fue fundado en el año 2000 como el componente educativo del proyecto político de la CONAIE a partir de la necesidad de formar pensadores que pudieran actuar como verdaderos protagonistas en la construcción de una sociedad más justa.

Considerando esto, la UINPI se orienta hacia la co-construcción transcultural de la teoría, la reflexión y la práctica, que posibilite diferentes comprensiones de las realidades globales, nacionales y locales, al mismo tiempo que exprese diferentes lógicas y visiones de mundo “razonablemente”. Abya Yala, que tiene un carácter esencialmente vivido e interrelacional” (CONAIE-ICCI, 2003). A diferencia de otros institutos, es un proyecto intelectual, social y político de los pueblos indígenas que se puso en marcha en toda la sociedad ecuatoriana y que consideró la necesidad de construir conocimientos para posibilitar un impacto social real.

Como señalan dos de sus líderes, es una forma de sacudir a los colonialistas, una confrontación intelectual contra el neocolonialismo, una revalorización del saber que por milenios ha preservado la unidad e individualidad de los pueblos andinos, y una forma de consolidar una universidad que ayude a dismantelar la supuesta universalidad del saber occidental y contrastar esta producción de saber con la producción indígena (Macas y Lozano, 2001).

Más de tres años después de su lanzamiento, la UINPI aún espera la aprobación del gobierno. Esta universidad sigue siendo un importante referente no solamente para el Ecuador sino para Sudamérica en general. Como se discutió en esta descripción: “La UINPI no se reduce a otra institución que reproduce las relaciones de poder existentes en una sociedad donde los pueblos indígenas son parte formal o implícita del currículo. No se trata simplemente de la invención de un espacio de conocimiento reservado a los pueblos indígenas, cuyo contenido central ha merecido la alienación de los pueblos indígenas y donde se repiten los criterios de verdad y poder.

El establecimiento de la UINPI no se trata de compartir ciencia entre pueblos indígenas y no indígenas. Esto significa una oportunidad para iniciar un diálogo teórico intercultural. Esto significa crear un nuevo campo conceptual, analítico y teórico que pueda dar nacimiento a nuevos conceptos, categorías y nociones en la construcción de la comprensión intercultural y de otro mundo.

(ICCI, 2000) (Walsh, 2002), propone la necesidad de promover procesos de transferencia mutua de información en plural (Vera, 1997). El objetivo no es mezclar o cruzar formas de conocimiento o encontrar la mejor forma de dos mundos posibles.

Por el contrario, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que integra y negocia los saberes indígenas y occidentales (y sus fundamentos teóricos y experienciales) en consonancia con la colonialidad del poder y la diferencia colonial a la que están sometidos como fundamentales. Surge aquí la posibilidad de hablar de “inter-epistemología” como una forma posible de referirse a este campo relacional.

La política cultural intercultural y el pensamiento de oposición se expresan en esta construcción conceptual, tanto desde la perspectiva de la UINPI como del proyecto político más amplio, que no se basa únicamente en el reconocimiento o la participación, sino que se orienta más hacia el cambio estructural, sociohistórico. Política y pensamiento que intenta crear una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parte de la oposición del poder, pero que también ofrece otra lógica de unificación. Una lógica diferente que conduce la política estatal de diversidad, que no apunta a la inclusión en el Estado-nación tal como ha ido evolucionando, sino que piensa en una estructura alternativa de organización, sociedad, educación y administración, donde la diferencia es no adicional, sino constitutiva.

Como tal, la lógica transcultural es importante no solo para entender el proyecto indígena ecuatoriano, sino también como lo enfatizó Mignolo (Walsh, 2002) para imaginar las diferencias futuras. Pero mientras que la configuración y práctica de la comunicación intercultural indígena está claramente enraizada en las experiencias históricas y las racionalizaciones que dieron forma al poder en la América colonial (Quijano, 1999), en esa configuración y práctica, el conflicto aún se considera como una participación de nativos y blancos. Así, las identidades negras, la cultura negra y la producción epistémica quedan invisibilizadas en las propuestas indígenas, lo que también contribuye a la subalternación de los afrodescendientes no solo por la sociedad dominante, sino también por el movimiento indígena.

De esta forma, el proceso de racismo y racismo subjetivo, institucional y epistémico no se supera, sino que, en cierto sentido, se reformula; esto trae a la mente el argumento de Fanon sobre el “sentido de la nada” (1976). Por eso los negros son reacios a aceptar la interculturalidad defendida por el movimiento indígena. En el caso de los afrodescendientes, la conexión transcultural tiene menos que ver con el cambio social y político y más con un proceso dentro de la

comunidad central; llama la atención sobre la necesidad de reconocer y visibilizar los conflictos raciales entre diversos grupos, incluidos los indígenas y los negros, y la necesidad de considerar los procesos que se desarrollan internamente (en casa) como precursores de relaciones mutuas.

El hecho de que esta reivindicación implique la recuperación y reconstrucción de la memoria colectiva y del saber colectivo (García, 2003) revela el funcionamiento de la interculturalidad epistémica, que también está, aunque de diferente manera, ligada a los procesos políticos y a los procesos sociales. Así, queda claro que la colonia de poder no es una entidad homogénea que todos los subgrupos experimentan de la misma manera, y que el concepto de interculturalidad no es un concepto que se mantenga fuera de la mezcla compleja de historias y diferencias locales. Más bien, y en una sociedad considerada indígena de los Andes, los patrones de poder a los que alude Quijano siguen siendo signos de etnicidad y raza.

7.5 Interculturalidad, Multiculturalismo y Diferencia Colonial

Después de comprender las estructuras conceptuales de conexión intercultural, la distinción del concepto de multiculturalismo es crucial. Es tanto para el desarrollo del proyecto común como para pensar y actuar hacia un futuro que ofrezca alternativas al capitalismo, especialmente a sus últimas formaciones neoliberales. Walter Mignolo sugiere que la dificultad de comprender la diferencia entre esas dos palabras:

“Se refiere a una de las dificultades del monotropismo en el pensamiento moderno: la imposibilidad de creer fuera de las categorías de la modernidad y la imposibilidad de comprender el significado de la palabra, la geopolítica del conocimiento y el lugar del enunciado epistémico, político y ético (Walsh, 2002).”

Por lo tanto, la interculturalidad es parte de ese “otro” pensamiento, que se construye a partir de la expresión política particular del movimiento indígena, así como de otros subgrupos; una idea que contradice lo que contiene el concepto de multiculturalidad, su lógica y significado, que tiende a preservar intereses hegemónicos. Más aún, precisamente porque el predominio de esta última idea mencionada lleva a que el Estado y el sector blanco mestizo a menudo utilicen como sinónimos términos derivados de conceptos globales más occidentales, como movimientos históricos y demandas y propuestas subalternas.

La expresión misma instala y hace visible una geopolítica del conocimiento que tiende a perder y oscurecer las historias locales y exige una comprensión “universal” de las sociedades multiculturales y del mundo multicultural. Cuando se usa en la región andina, el término se refiere básicamente a la diversidad de la sociedad y la necesidad de preservar la “soledad en la diversidad”. En la práctica, en los últimos años esto ha significado concesiones a la diversidad en la “singularidad”, en un solo Estado-nación, diversidad en la unidad (Walsh, 2002).

Como señala Muyolema, esta concesión a un orden nacional diferente se limita al aislamiento, dejando de cuestionar la base ideológica de la nación. El reconocimiento de la multiculturalidad de las sociedades en varias constituciones latinoamericanas de la década de 1990, muestra esta orientación, así como la inclusión de la diversidad intercultural en las reformas educativas de Perú, Bolivia y Ecuador con un criterio transversal, inclusión que esencialmente equivalía a poco menos que aspectos mínimos (a menudo estereotipados) de la “diversidad étnica”.

La importancia práctica de este problema, especialmente en la educación, se puede ver en varias áreas, entre ellas; por ejemplo, la producción de libros de texto escolares, la formación de docentes y los planes de estudios utilizados en las escuelas. Los libros de texto publicados bajo el paraguas del “interculturalismo” se ajustan a una política de representación que incluye muchas imágenes de pueblos indígenas y negros solo para reforzar estereotipos y procesos coloniales de formación racial. Para los educadores, la discusión intercultural suele ser limitada. Si acaso, al tratamiento antropológico del folklore. En clase, la aplicación es marginal a lo sumo.

Como explicó recientemente un director afrodescendiente (el único director negro en una gran área geográfica) en una universidad con grupos de estudiantes negros y en su mayoría profesores no negros, los maestros mestizos usan el término “intercultural” para justificar sus prácticas, la exclusión o tratamiento de la historia, el conocimiento y la cultura negros. Emplean la “interculturalidad” como argumento en contra de la etnoeducación o ciertos cursos caracterizados por la dependencia de nuestro conocimiento, argumentando que el currículo puede contener elementos de la práctica local, pero que el conocimiento no es parte de la verdadera episteme, “ciencia real”.

Este ejemplo muestra claramente las tensiones y reversiones sociales, políticas, epistémicas y raciales que sustentan las configuraciones conceptuales y prácticas de la interculturalidad, así como las tendencias hegemónicas que diluyen otras naturalezas y otras lógicas que esconden nada menos que el

multiculturalismo neoliberal. Además, la falta de una clara distinción entre conceptos en Ecuador se complicó con la reforma constitucional de 1998, donde el Estado se compromete a “alimentar la interculturalidad, inspirado en sus políticas e integrado a sus instituciones, de acuerdo con los principios del Estado, la igualdad de las culturas”.

Este uso deliberado de la comunicación intercultural es parte integral de las estrategias estatales (Walsh, 2002). Más que un mero sinónimo terminológico, refleja un esfuerzo por acomodar las demandas y discursos de los sujetos “dentro” del aparato estatal. Una estrategia que, desde 1990 y en respuesta al proyecto indígena emergente, fue una política de integración y división, que no pretendía “simplemente debilitar a la oposición, sino hacerlo de manera que asegurara la implementación del proyecto de iniciativa neoliberal” (Walsh, 2002).

Por eso, y como lo menciona Mignolo, los proyectos de fundaciones estatales y multilaterales utilizan cada vez más el discurso intercultural como un nuevo “gancho” para el mercado. Al asumir la interculturalidad en la política y el discurso nacional, y correspondientemente en el discurso y la política de las instituciones multilaterales como el Banco Mundial, su importancia transformadora fundamental es debilitada. Un paralelo similar se observa en las reformas educativas de Ecuador y Bolivia, que hacen referencia a los legados coloniales, pretendiendo que dichos legados serán reparados en la nueva diversidad política del Estado.

Parece que todo lo que hemos visto aquí no es más que la integración de grupos subalternos como indicadores de la diferencia colonial en los paradigmas hegemónicos, vaciándolos de oposición política, ética y epistémica. El reconocimiento y la tolerancia del otro permitido por el paradigma multicultural no solo perpetúan la continuidad de la desigualdad social, sino que también dejan intacta la estructura social e institucional que construye, reproduce y sostiene esa desigualdad.

El problema, por tanto, no es solamente la política del multiculturalismo como nuevo paradigma dominante en la región y el mundo, sino las formas que utiliza cada política para ocultar tanto el poder colonial como las consecuencias de la diferencia colonial, lo que Mignolo llamó “racismo epistémico moderno” (Mignolo, 2003). Todas estas preguntas son aplicables a los departamentos académicos. La reciente “apertura” del campo de la filosofía, por ejemplo, a la inclusión de “otros” (otras culturas, otros saberes) sin cambiar radicalmente la dominación y estructura blanca y mestiza imperante y el sistema de pensamiento eurocéntrico, filosofía que intelectuales latinoamericanos como Raúl Fornet

Betancourt, Arturo Roig y lo que otros denominan “interculturalidad” parece ser la manifestación de una nueva multiculturalidad disciplinar.

Más bien, fomenta un diálogo sobre la diferencia local, un pensamiento basado en la comprensión de que la filosofía, como otras disciplinas, ha preservado la diferencia epistémica. La interculturalidad, tal como se entiende y practica aquí, fomenta un compromiso que está vacío de “espacio político”. Es decir, se realiza una aparente inclusión, mientras que en la práctica se produce la exclusión de indígenas y afrodescendientes (así como de mujeres, campesinos y otros grupos históricamente subordinados) por ser sujetos y epistemología del proyecto, crítica política y cultural; una idea radicalmente distinta en lógica y en sus fundamentos socio-históricos y políticos a la de los blancos y mestizos de base eurocéntrica es la que propone un “diálogo intercultural” que posibilite el “descubrimiento de América” en toda su diversidad” (Fornet Betancourt, 2002,).

Contrariamente, al uso de las disciplinas y del Estado, la interculturalidad, como lo señaló el movimiento indígena, expone el juego de las diferencias coloniales, que esconde el concepto de multiculturalidad. Como dice claramente Mignolo: “Así, cuando un Estado utiliza la palabra intercultural en el discurso oficial, su significado corresponde a multiculturalismo. El Estado quiere ser inclusivo, reformador, mantener la ideología neoliberal y la supremacía del mercado. Pero en todo caso es importante reconocer las reformas que las políticas del país son capaces de implementar.

En cambio, el proyecto intercultural en la discusión indígena dice otra cosa, recomienda un cambio. No requiere el reconocimiento y la incorporación a un estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que requiere que el estado reconozca las diferencias coloniales (éticas, políticas y epistémicas). Requiere el reconocimiento de la participación indígena en la acción estatal, la intervención igualitaria y el reconocimiento de las actuales diferencias de poder; Es la separación colonial de los pueblos indígenas y el poder colonial todavía existente en la reestructuración del Estado y otras formas de educación, economía y derecho (Walsh, 2002).

Cuando se entiende la interculturalidad desde la perspectiva de la diferencia colonial, aparece de inmediato la dimensión del poder, que suele ser olvidado en las discusiones de diferencia cultural (Escobar, 2003) y relativista liberal. Tratamiento orientado a la diversidad étnica y cultural apoyado en la multiculturalidad, especialmente en su versión oficial y académica. Por otro lado, la diferencia intercultural y colonial se entienden juntas no por su naturaleza descriptiva, identidad política o especificidades minoritarias, sino como una referencia a una realidad estructural, histórica y sociopolítica que

necesita descolonización y cambio. Además, presupone y exige una actividad transformadora, actividad que no se limita al ámbito político, sino que permean el sistema real de pensamiento.

7.6 La Descolonización y Las Transformaciones Socio-Políticas

Si bien el movimiento no utiliza los términos colonialismo o colonialismo del poder, es muy claro que su discurso, forma de pensar y práctica parte de la experiencia del colonialismo a través de las manifestaciones del colonialidad; lo que Luis Macas llama “el problema estructural del fruto colonial”. Esto significa que el proyecto social, político y epistémico del movimiento parte de allí, pero también testimonia las condiciones coloniales contemporáneas y se vincula con el pasado a través de la descolonización política, que tiene como eje principal el concepto de interculturalidad.

Aquí es importante enfatizar no solamente lo que el concepto de diferencia colonial ofrece a la comunicación intercultural, sino también lo que la práctica intercultural aporta a los conceptos de “diferencia colonial” y “colonia de poder”. Fundamentalmente, la interculturalidad es un paradigma “otro” que cuestiona y modifica la colonialidad del poder, pero al mismo tiempo visibiliza la diferencia colonial. Al agregar una “segunda” dimensión epistemológica a este concepto, una dimensión creada en relación y a través de experiencias reales de subalternación causada por el dominio colonial, el interculturalismo ofrece una forma de pensar sobre la diferencia entre descolonización y construcción, y la construcción de lo radicalmente diferente.

El hecho de que esta idea no trascienda simplemente la diferencia colonial, sino que la haga visible y la articule en una nueva política de subjetividad y diferencia lógica la hace crítica porque configura el presente del colonialismo de poder y el sistema mundo moderno/colonial. Desde la década de 1990, los movimientos indígenas han articulado cada vez más sus propias estrategias para visualizar y reorganizar las diferencias coloniales, aunque estas estrategias se han modificado con el tiempo.

Por ejemplo, las movilizaciones a gran escala desde 1990 demostraron y construyeron la base étnica de la política de resistencia, cambiando la comprensión general de los pueblos indígenas como agricultores y trabajadores a un concepto diferente de ellos como actores sociales. Tal cambio sentó las bases no únicamente para un nuevo reconocimiento del movimiento indígena y, a través de él, sino, lo que es más importante, para un fortalecimiento de la propia organización sociopolítica del movimiento, tanto a nivel local como nacional.

En 1991, se nombró a la CONAIE como parte de un proceso sin precedentes. En este proceso, la interculturalidad se convirtió en una herramienta conceptual que organiza la diferencia colonial, la política subjetiva del movimiento y su pensamiento y acción en relación con el problema de la colonialidad del poder. Asimismo, la diferencia colonial y la subalternación promovida por el poder colonial crearon (y continúan creando) las condiciones para el proyecto intercultural. En este sentido, el concepto está necesariamente relacionado. Sin embargo, no solo nos interesa la relación entre los términos, sino cómo estas relaciones dan la clave para un “posicionamiento crítico-fronterizo” cuyo carácter epistémico, político y ético busca separar y transformar la matriz colonial.

El posicionamiento en el sentido tanto de pensamiento como de práctica que va más allá de las categorías originadas por el pensamiento eurocéntrico (a la vez que conecta esas categorías de espacios internos y externos), que comienza con la diferencia de movimiento lógica, modernidad/colonialidad y sobrevive en yuxtaposiciones de diferentes conceptos sociales y ofrece alternativas reales. El concepto de una posición fronteriza crítica se encuentra en el concepto de pensamiento fronterizo de Mignolo (2002): una forma de “pensar la alteridad, de transitar por la lógica del otro”, en definitiva, de cambiar los términos no solamente en el significado de discusión. Interculturalidad es un buen ejemplo del potencial epistémico de la epistemología de frontera.

Una epistemología que opera en la frontera del conocimiento indígena bajo el dominio colonial, desplazado por las diferencias coloniales y el conocimiento occidental desde una perspectiva indígena, del conocimiento y su comprensión política y ética (Walsh, 2002). Si bien la construcción de la interculturalidad es ya un ejemplo vívido del pensamiento límite, su aplicación epistémica y sociopolítica en la UINPI, que el movimiento llama pluralismo en lugar de universidad, deja muy clara la idea del pensamiento fronterizo. Su estructura y organización se basan en una lógica extraída del conocimiento y cosmovisión indígena.

El plan de estudios los involucra en un diálogo crítico con el conocimiento y las formas de saber que generalmente se asocian con el mundo occidental. En este proceso, los saberes y pensamientos indígenas no se reproducen, sino que sirven de base para el “diálogo”, revirtiendo la subalternación histórica y ofreciendo un tipo diferente de inclusión. Es precisamente esta reformulación del saber en diálogo con otros saberes la que abre una nueva perspectiva sobre el orden geopolítico de la producción del conocimiento (Mignolo, 2000).

Una perspectiva que lleve no solamente a poner en diálogo la información, sino también a una actitud crítica hacia esa información a la luz de los objetivos del proyecto de cambio. En estos proyectos, vemos un pensamiento crítico fronterizo y un posicionamiento que rompe la universalidad del conocimiento, el estado y las estructuras de poder, empodera las perspectivas indígenas y trabaja en la frontera entre las perspectivas indígenas y no indígenas, fomentando la “interculturalización”. Hablar de “posicionamiento crítico” se refiere a la capacidad de un movimiento para reconocer o trabajar en espacios sociales, políticos y epistémicos previamente prohibidos, y para reescribir esos espacios de manera que respondan a la recolonización del poder en curso, tiene como objetivo crear una civilización alternativa.

7.7 Descolonizar la Universidad y el Diálogo de Saberes

El sociólogo Edgardo Lander estudia desde hace varios años los vínculos entre la universidad latinoamericana y el “poder colonial del saber”. Según Lander, las ciencias sociales y humanidades que se enseñan en la mayoría de nuestras universidades no solo llevan el “legado colonial” de sus paradigmas, sino que, en el peor de los casos, refuerzan la hegemonía cultural, económica y política occidental. En el caso de Lander: “La formación profesional proporcionada por la universidad, investigación, textos móviles, revistas aceptables, plazas de posgrado, sus sistemas de evaluación y reconocimiento académico.

Todo apunta a la reproducción sistemática de la cosmovisión desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Lander, 2000). ¿Qué significa descolonizar la universidad en América Latina? Obviamente, la respuesta a esta pregunta requiere mostrar en qué consiste esta “cosmovisión” que Lander identifica con la herencia colonial del saber y que cree que la universidad reproduce sistemáticamente.

Esta cosmovisión colonial sigue un modelo epistémico de la modernidad occidental llamada “la hybris de punto cero”. La universidad repite este patrón tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna como en la organización en forma de árbol de sus estructuras. La universidad está concebida y construida en lo se puede llamar la estructura triangular del colonialismo: colonia del ser, colonia del poder y colonia del saber. Sin embargo, el diagnóstico no es solamente negativo, sino también estructurado positivo. Incluso dentro de la universidad se están introduciendo nuevos paradigmas de pensamiento y organización que podrían ayudar a romper la trampa de este triángulo moderno/colonial, aunque de una manera muy precaria.

En particular, a la interdisciplinariedad y al pensamiento complejo como modelos emergentes a partir de los cuales podemos comenzar a establecer puentes hacia un diálogo intercultural de saberes. El Comienzo con el diagnóstico de Jean-François Lyotard sobre la crisis de legitimidad de la universidad moderna dentro del capitalismo posfordista, mostrando lo que podría ser una oportunidad para que la universidad inicie la descolonización en este contexto. Luego se refiere la cuestión del diálogo de saberes y sostiene que la inclusión de la interdisciplinariedad y el pensamiento complejo no tiene sentido si no contribuye a posibilitar un intercambio cognitivo entre la ciencia occidental y las formas pos-occidentales de producción de conocimiento.

7.8 La Universidad Rizomática

Es necesario iniciar con el diagnóstico dado por Jean-François Lyotard en su libro “La condición posmoderna del estado del conocimiento a fines de la década de 1970”, enfocado en un solo aspecto del libro, cuando Lyotard examina dos versiones de la narrativa moderna de la legitimidad del conocimiento y las relaciona con su institucionalización en la universidad. Estas son las dos principales narrativas que legitiman la producción y organización del conocimiento en la era moderna. La primera narrativa es la educación humana. Según este relato, todos los pueblos tienen derecho a disfrutar de los beneficios de la ciencia y la tecnología, con el fin de “progresar” y mejorar las condiciones materiales de vida de todos.

En este contexto, una universidad es una institución que tiene como misión brindar a “el pueblo” información que haga avanzar el conocimiento científico y técnico del país. El éxito del país depende en gran medida de sí, la universidad producirá asignaturas que impliquen el uso de conocimientos útiles. La universidad debe poder formar ingenieros, constructores de caminos, administradores, funcionarios: figuras completas con capacidad científico-técnica, para que puedan asociarse al desarrollo material de la nación (Lyotard, 1999).

Otra narrativa identificada por Lyotard es el desarrollo moral de la humanidad. Ya no se trata solo del desarrollo técnico de la nación, sino del progreso moral de toda la humanidad. En este contexto, la tarea de la universidad ya no sería formar profesionales, ingenieros, administradores o técnicos, sino formar humanistas, sujetos capaces de “educar” moralmente al resto de la sociedad. El énfasis aquí no está tanto en el conocimiento técnico, sino en las humanidades. En esa segunda narrativa, la universidad busca formar a los líderes intelectuales de la nación.

La universidad funciona como la universidad de estudio de la sociedad porque su tarea es promover la realización empírica de la moralidad (Lyotard, 1990). Tenemos, pues, dos tipos de narrativas que podemos identificar con los dos modelos universitarios y las dos funciones sociales del conocimiento. En realidad, hay dos modelos en competencia, dos formas de legitimidad narrativa, que favorecen dos tipos diferentes de conocimiento y dos tipos diferentes de universidades.

Pero no mencionaremos las diferencias entre estos dos modelos, sino de los elementos comunes que tienen en común. El primer elemento ordinario es el árbol del conocimiento y de la universidad. Ambos modelos promueven la idea de que el conocimiento tiene jerarquías, disciplinas, fronteras que marcan la diferencia entre unos saberes y otros, fronteras epistémicas infranqueables, cánones que determinan sus procedimientos y funciones. Otro elemento frecuente es el reconocimiento de la universidad como centro de producción de conocimiento. La universidad es vista no únicamente como un lugar de producción de conocimientos conducentes al desarrollo moral o material de la sociedad, sino también como el núcleo vivo de su legitimidad.

En ambos modelos, la universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es esta institución la que establece los límites entre el conocimiento útil y el inútil, la Doxa y episteme, el conocimiento legítimo (el que tiene “validez científica”). Ahora es importante argumentar que estos dos elementos, frecuentes a ambos modelos, pertenecen al legado del conocimiento colonial mostrado por Lander y, por lo tanto, están registrados en la estructura colonial mencionada anteriormente.

Tanto la construcción científica y de madera del conocimiento como la postulación de la universidad como un dominio de control del conocimiento reproducen un modelo epistémico moderno/colonialista llamado “hybris de punto cero”. Consiste en una genealogía de cómo las ciencias comenzaron a pensarse entre 1492 y 1700, porque es cuando aparece el paradigma epistémico, que aún es hegemónico en nuestras universidades. De hecho, durante este período se presentó una ruptura en la comprensión de la naturaleza, no solo en Europa, sino en todas las culturas del planeta.

Si antes de 1492 existía una visión orgánica del mundo donde la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interconectado, entonces con el desarrollo del sistema mundial capitalista y la expansión colonial de Europa, esa visión orgánica comenzó a quedar subordinada. Poco a poco, comenzó a prevalecer la comprensión de que la naturaleza y el hombre son campos ontológicamente separados, y la tarea del

conocimiento es administrar racionalmente el mundo. En otras palabras, el objetivo final del conocimiento ya no es comprender las “conexiones ocultas” entre todo, sino romper la realidad en pedazos para dominarla. A menudo se asocia (injustamente) con el nacimiento de este nuevo paradigma filosófico.

Tanto en su discusión de los métodos como en sus meditaciones metafísicas, Descartes afirma que la certeza sobre el conocimiento es posible únicamente en la medida en que se crea la distancia entre el sujeto conocedor y objeto conocido. Cuanto mayor es la distancia frente al sujeto, mayor es la objetividad. Descartes pensaba que los sentidos constituyen una barrera epistemológica a la certeza del conocimiento, y, por lo tanto, esa certeza solo podría alcanzarse en la medida en que la ciencia pudiera asentarse en un ámbito no contaminado por lo empírico. Los olores, los sabores, los colores, en definitiva, todo lo relacionado con la experiencia corporal, es para Descartes una “barrera epistemológica” y, en consecuencia, debe ser sacado del paraíso de la ciencia y condenado al infierno de la doxa de por vida.

El verdadero conocimiento (episteme) debe basarse en un campo desencarnado, que no puede ser otro que el cogito. Y el pensamiento, según Descartes, es un dominio meta-empírico que funciona con un modelo que nada tiene que ver con la sabiduría práctica y cotidiana de las personas. Es un modelo abstracto de las matemáticas. La certeza del conocimiento, por tanto, solo es posible en la medida en que se basa en un punto de observación inobservable anterior a la experiencia, el cual, por su estructura matemática, no puede ser cuestionado de ninguna manera.

De hecho, Descartes estaba convencido de que la clave para comprender el universo está en la estructura matemática del pensamiento, y que esta estructura corresponde a la estructura matemática de la realidad. La visión del universo como una entidad orgánica, viviente y espiritual fue reemplazada por el concepto de un mundo parecido a una máquina. Por tanto, Descartes considera el método del razonamiento analítico suficiente para la sola comprensión de la naturaleza.

El análisis consiste en dividir un objeto en partes, principalmente reducirlo a fragmentos, y luego reconstruirlo en un orden lógico-matemático. Para Descartes, como luego para Newton, el universo material es como una máquina, sin vida, o mensajes morales, sino únicamente movimientos y configuraciones que pueden explicarse por la disposición lógica de sus partes. No solo la naturaleza física, sino también el hombre, las plantas y los animales son vistos como meros autómatas gobernados por la lógica de la máquina. Un hombre enfermo no es más que un reloj roto, y el grito de un animal herido no

es más que el crujido de una rueda sin aceite. Podemos caracterizar este patrón usando la metáfora teológica de Deus Absconditus. Como Dios, el observador del mundo desde una plataforma de no observación para crear una percepción indiscutiblemente verdadera. Como el Dios de la metáfora, la ciencia occidental moderna está fuera del mundo (punto cero) para observar el mundo, pero a diferencia de Dios, no puede recibir una visión orgánica del mundo, sino un aspecto analítico.

La ciencia moderna trata de encontrarse en el cero de la observación para ser como Dios, pero no puede percibir como Dios. Por eso hablamos de la soberbia, el pecado del exceso. Cuando los mortales quieren ser como dioses, pero no tienen la capacidad de hacerlo, cometen el pecado de la arrogancia, y eso es más o menos lo que sucede en la ciencia occidental moderna. La arrogancia es en realidad el gran pecado de Occidente: tratar de tener un punto de vista por encima de todos los demás puntos de vista. Pero ¿qué tiene que ver todo esto con la asignatura universitaria? Hablar de los árboles del conocimiento y la ciencia que comparten los dos modelos universitarios mencionados por Lyotard. Bueno, entonces, la universidad moderna encarna perfectamente la “arrogancia del punto cero”, y que este modelo epistémico se refleja no solo en la estructura disciplinaria de sus epistemologías, sino también en la estructura institucional de sus programas.

Las ciencias son departamentos que combinan varios tipos de conocimientos: la sociología es un departamento de ciencias, la antropología es un departamento de ciencias, la física y las matemáticas también son ciencias. Las ciencias realizan la idea de que la realidad debe dividirse en partes, y la certeza del conocimiento se logra en la medida en que nos concentramos en analizar una parte, descuidando sus conexiones con todas las demás. La actividad de la ciencia recorta esencialmente el campo del saber y traza límites en relación con otros campos del saber. Esto se logra a través de técnicas ingeniosas. Una es averiguar el “origen” de la disciplina. Las ciencias construyen sus orígenes y muestran el nacimiento de sus fundadores. En resumen, las disciplinas construyen sus propias mitologías: Marx, Weber y Durkheim son los padres de la sociología; Padres de la filosofía “griega”; Newton como el padre de la física moderna.

Así, las disciplinas cortan ciertas áreas de conocimiento y definen ciertos temas que se relacionan única y exclusivamente con la disciplina. Esto significa la materialización de los cánones. En casi todos los planes de estudios universitarios, los departamentos tienen su propio canon, que define qué autores se deben leer (“autoridades” o “clásicos”), qué temas son importantes y qué debe saber el estudiante que elige estudiar, materia, disciplina. Los cánones son

poderosos dispositivos cuya función es “fijar” información en lugares específicos, haciéndola más fácil de detectar y manipular.

Pero la hybris del punto cero se refleja no solo en la disciplina del saber, sino también en la arborización de la estructura universitaria. La mayoría de las universidades operan bajo “facultades” que a su vez tienen “departamentos” que a su vez tienen “programas”. Las facultades funcionan como una especie de refugio epistémico. Así, por ejemplo, la Facultad de Ciencias Sociales tiene encomendada la gestión y control de toda la información que epistemológica y metodológicamente pueda legitimarse como uno de los departamentos de “ciencias sociales”.

De esta forma, se crean diferentes departamentos, que incluyen expertos relacionados con la facultad. Los profesores rara vez pueden moverse de un departamento a otro, y mucho menos de una facultad a otra, porque son como prisioneros de una estructura universitaria esencialmente rota. Pierre Bourdieu ya ha mostrado cómo esta división de la estructura universitaria esconde una lucha feroz entre varios actores por obtener un determinado tipo de capital, lo que también explica la competencia de diferentes unidades académicas por los recursos financieros.

Ahora surge la siguiente pregunta: ¿Existe alguna alternativa para descolonizar la universidad y liberarla de la arborización que caracteriza tanto a sus saberes como a sus estructuras? En este punto es importante el diagnóstico de Lyotard sobre la crisis de la universidad moderna. Según Lyotard, ahora vivimos en una “condición posmoderna”, donde la función narrativa del conocimiento ha cambiado de su forma específicamente moderna. La posmodernidad se caracteriza como el momento en que el sistema capitalista se vuelve planetario y la universidad comienza a doblegarse a las exigencias del mercado global.

Esto conduce a una crisis de legitimidad para la universidad. La globalización de la economía capitalista hace que la universidad deje de ser un lugar privilegiado para la producción de conocimiento. El conocimiento hegemónico ya no es el que se produce en una universidad y sirve a los intereses del Estado, sino el que se produce en una empresa multinacional. Con la excepción de algunas universidades americanas, la investigación de vanguardia en informática la realizan empresas multinacionales como Microsoft, que invierten millones de dólares en ella.

El conocimiento hegemónico ya no lo produce la universidad bajo el liderazgo del Estado, sino que el mercado lo produce bajo su propio liderazgo. Así, la universidad deja de ser el núcleo controlador del conocimiento, tal como

lo concibieron los pensadores de la Ilustración. La universidad ya no puede controlar el conocimiento, es decir, ya no puede funcionar, como creía Kant, como un tribunal de la razón encargado de distinguir el verdadero conocimiento de la doxa.

Bajo las condiciones establecidas por el capitalismo global, la universidad deja de ser un ámbito donde se refleja el conocimiento. En este sentido, decimos que la universidad se “fabrica”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, una corporación capitalista, que ya no sirve al desarrollo material de las personas ni al desarrollo moral de la humanidad, sino a la planetización del capital. El conocimiento científico es inmanente a la posmodernidad. Ya no se legitima por su utilidad para la nación o la humanidad, sino por la performatividad, es decir, la capacidad de crear ciertos efectos de poder. El principio de performatividad conduce a la subordinación de las instituciones de educación superior a las fuerzas globales.

La hermosa época del profesor actual, la época del “educador” y del “maestro” parece haber terminado, porque hoy la tarea de la universidad ya no es educar, sino investigar, es decir: producir algo importante. Los profesores universitarios se ven obligados a investigar para producir conocimiento que pueda ser útil para la biopolítica global de la sociedad de la información. Es así como las universidades comienzan a convertirse en microempresas productoras de servicios. En este contexto no tan alentador, parece que la cuestión de la descolonización de la Universidad debe ser respondida con un rotundo “no”. Sin embargo, la luz que emerge en esta modernidad naciente en el cambio de siglo no se puede ver cuando se mide con las mismas métricas epistémicas que las ya establecidas.

Ya existen paradigmas de pensamiento alternativo en el campo científico que rompen el colonialismo del poder impulsado por la arrogancia del punto cero. La imagen del mundo como un sistema mecánico formado por bloques elementales, la visión de la vida social como una lucha competitiva por la existencia, la creencia en el progreso material ilimitado, la idea de que la luz excluye las tinieblas y la razón en la barbarie, un desafío, un paradigma emergente que también empezará a tocar las puertas de las universidades. Muchos científicos, académicos e intelectuales de todo el mundo ya no cuestionaron la idea de que cada uno de nosotros es una entidad fisicoquímica-biológica-psicológica-social-cultural integrada en el complejo tejido del universo.

La física, la biología, la neurociencia, la antropología, la sociología y la psicología modernas han comenzado a reconsiderar, directa o indirectamente,

los supuestos epistémicos que marcaron el cero del orgullo. Asistimos a un cambio de paradigma en la ciencia que puede tener consecuencias muy positivas para la universidad (Capra, 2000). El paradigma de la complejidad puede ser útil en la medida en que promueva la transdisciplinariedad. Vivimos en un mundo que ya no puede entenderse a partir del conocimiento analítico y que ve la realidad dividida y fragmentada. Pero la universidad aún piensa en el mundo complejo de manera simple; continúa formando profesionales humanistas y disciplinados que no pueden intervenir en un mundo que opera según una lógica compleja (Rozo Gauta, 200).

Para evitar esta fragmentación del conocimiento y la experiencia, la universidad debe tomarse muy en serio las prácticas de articulación transdisciplinaria. A diferencia de la interdisciplinariedad (concepto que apareció en la década de 1950), la transdisciplinariedad no se limita al intercambio de información entre dos o más disciplinas, dejando intactos sus “cimientos”. Por el contrario, la transdisciplinariedad afecta el trabajo de las disciplinas porque contiene un tercer principio integral. Mientras que las disciplinas operan según el principio formal del tercero excluido (A no puede ser igual a), la transdisciplinariedad involucra la idea de que una cosa puede ser igual a su opuesto, dependiendo de la complejidad que estemos viendo (Nicolescu, 2002).

Si bien en la hybris del punto cero “se excluye el tercero”, el pensamiento complejo y la sabiduría de los ancestros (*Philosophia perennis*) enseña que “el tercero siempre se da”, es decir, es imposible basar todo en una única discriminación, la regla de los opuestos porque tienden a unirse. La transdisciplinariedad introduce un viejo principio que el pensamiento analítico entre disciplinas ha ignorado: la ley de la coincidencia opuesta. En el conocimiento, como en la vida, los opuestos no pueden separarse. Se complementan, se retroalimentan; uno no puede existir sin el otro, como lo tendría la lógica exclusiva de la ciencia occidental. En lugar de la separación, la transdisciplinariedad permite conectar diferentes elementos y formas de conocimiento, incluyendo, el conocimiento declarado como dóxico en los tiempos modernos.

Pero una universidad de pensamiento complejo también debe ser una universidad de funcionamiento complejo. Esto significa que las estructuras también deben convertirse en rizomáticas. Por ejemplo, a entrar en una universidad donde los estudiantes puedan ser los autores de sus propios currículos, ya no en las estructuras específicas de un programa específico, sino en una red de programas. Así, el estudiante podría navegar en línea entre diferentes programas de maestría e incluso licenciatura no solo dentro de una

universidad, sino también entre varias universidades. Busco una estructura donde los profesores puedan pertenecer a varios departamentos al mismo tiempo, lo que promueve la realización del enfoque transdisciplinario. El uso masivo de las nuevas tecnologías para crear programas virtuales, no formativos, donde el aprendizaje puede ser interactivo con máquinas.

Sin embargo, el transitar hacia una universidad transdisciplinaria significa transitar hacia una universidad transcultural, donde distintas formas culturales de producción de conocimiento puedan convivir sin caer bajo la hegemonía exclusiva de la episteme de la ciencia occidental. Y eso por una razón especial: el pensamiento complejo permite construir puentes de diálogo con aquellas tradiciones cosmológicas y espirituales cuya “realidad” consiste en una red de fenómenos interdependientes, desde los procesos más bajos y organizacionalmente más simples, hasta los más altos y complejos, y no puede explicarse solo desde el punto de vista de sus elementos. Tradiciones filosóficas o religiosas donde el todo es mayor que cada parte (Bateson, 1997).

7.9 La Universidad Transcultural

El tema de la transdisciplinaria de la universidad se relaciona con otro tema igualmente importante: el diálogo de saberes. No se trata solo de que el conocimiento de una disciplina pueda articularse con el conocimiento de otra, creando así nuevos campos de conocimiento para la universidad. Este es solo un aspecto al que probablemente nos conducirá la asimilación del pensamiento complejo, y del que ya existen algunos indicios, por débiles que sean. Pero el otro lado, el más difícil y el que aún no da señales de vida, está relacionado con la posibilidad de que distintas formas culturales de conocimiento puedan coexistir en un mismo espacio universitario.

Así, podríamos decir que si bien la primera consecuencia del paradigma del pensamiento complejo fue la flexibilidad interdisciplinaria del conocimiento, la segunda sería la transculturización del conocimiento. Sin embargo, el diálogo de saberes así entendido ha sido imposible hasta ahora, porque el modelo epistémico del punto cero se encargó de impedirlo. Recordemos que, según este modelo, el hipotético observador del mundo debe separarse sistemáticamente de los diversos puntos de observación empírica para asentarse en un nivel no observable que le permita obtener la certeza del conocimiento.

Pero este foro no es solamente meta-empírico, sino también meta-cultural. No solamente los olores, sabores y colores, sino también la pertenencia a todo tipo de tradiciones culturales son obstáculos para alcanzar la certeza. Visto de

abajo hacia arriba, el conocimiento ligado a saberes ancestrales, las tradiciones culturales lejanas o exóticas es visto como doxa o un obstáculo epistemológico a superar. Solo son legítimos aquellos datos que cumplan con las características metodológicas y epistémicas definidas por el mismo punto cero.

Otros conocimientos, utilizados históricamente por la humanidad durante milenios, se consideran anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, “pre científicos” y en todo caso, cosa del pasado occidental. Este colonialismo epistémico de la ciencia occidental no es en absoluto libre. La arrogancia del punto cero se desarrolló en el mismo momento en que Europa iniciaba su expansión colonial por el mundo en los siglos XVI y XVII, ligada a las demandas imperialistas de Occidente (Castro 2005).

El punto cero sería, por tanto, la dimensión epistémica del colonialismo, que no debe entenderse como su única continuación ideológica o “superestructural”, como quería el marxismo, sino como un elemento perteneciente a su “infraestructura”, es decir, como algo constitutivo. Sin la ayuda de la ciencia moderna, la expansión colonial europea no hubiera sido posible, porque no solo contribuyó a la apertura de la “era de la imagen del mundo” como decía Heidegger, sino que también dio lugar a una determinada representación del mundo. Tales poblaciones llegan a ser vistas como Gestelli, es decir, “naturaleza” que puede ser manipulada, cambiada, disciplinada y “civilizada” según criterios técnicos de eficiencia y rentabilidad. Entonces decimos que Europa a mediados del siglo XVIII se ve a sí misma como un sistema informático, con el cual es posible evaluar otros sistemas de información (pasados, presentes o futuros), y también como una sola cultura, capaz de unir un planeta de acuerdo con los criterios superiores de este parámetro.

Entonces, ¿cómo es posible el diálogo sobre el conocimiento?, el diálogo de saberes solo es posible a través de la descolonización de la información y la descolonización de las instituciones que producen o gestionan la información. Descolonizar el conocimiento significa bajar de cero y señalar el punto donde se produce el conocimiento. Si desde el siglo XVIII la ciencia occidental afirma que cuanto más cerca está el observador de lo que observa, más objetivo es el conocimiento, el desafío ahora es eliminar este “pathos de la distancia”.

El investigador de fenómenos sociales o naturales ya no debe guiarse por el ideal de la distancia, sino del acceso. En otras palabras: si la primera ruptura epistemológica fue con Doxa por la episteme, para subir al punto cero, el gran desafío de la humanidad es ahora hacer otra ruptura epistemológica, pero ya no

con Doxa, sino de frente, para dejar caer epistémicamente el punto cero. Lo ideal ya no sería la pureza y la distancia, sino la contaminación y la proximidad.

Descender de cero significa, por tanto, reconocer que el observador es parte integrante de lo que observa, y que no es posible ningún experimento social en el que podamos actuar como simples experimentadores. Todas las observaciones ya están incluidas como parte del experimento. Acercarse a la doxa significa que todo el conocimiento relacionado con las tradiciones ancestrales, asociados con la corporalidad, los sentimientos y la organicidad del mundo, es decir, en definitiva, lo que se consideraba la “prehistoria de la ciencia” desde cero, comienza a ganar legitimidad y puede ser usado en el diálogo de saberes.

Sin embargo, lograr esta legitimidad en la universidad no es fácil. La idea de que una universidad pueda crear espacios donde puedan coexistir diferentes formas de producir conocimiento, por ejemplo, entre los pueblos indígenas y la medicina tradicional, es, con algunas excepciones, actualmente utópica, porque según la taxonomía de punto cero, ninguno de los tipos de datos es contemporáneo en el tiempo, aunque sí lo son en el espacio. Eso es exactamente lo que ha sido la estrategia colonial occidental desde el siglo XVIII: el ordenamiento epistémico de las poblaciones a lo largo del tiempo. Algunos, los pueblos más bárbaros, están congelados en el pasado y aún no han salido de su auto-denunciada “minoría”, mientras que otros, los europeos civilizados y sus descendientes criollos en las colonias, pueden usar la razón de manera independiente y, por lo tanto, vivir en el presente.

Si bien el médico nativo es contemporáneo del cirujano formado en Harvard, aunque este último lo salude y tome una taza de café con él, el atuendo de la zona cero lo cataloga como un habitante del pasado, un personaje que repite un tipo información “orgánica”, “tradicional” y “pre-científico”. Descolonizar la universidad, significa al menos dos cosas: fomentar la transdisciplinariedad. Como acertadamente señaló Nicolescu (2002), la palabra “trans” tiene la misma raíz etimológica que la palabra “tres” y, por tanto, significa la transgresión del dos, es decir, que cruza pares binarios, que marcaron el devenir del pensamiento occidental moderno: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/conocimiento, unidad/diversidad, civilización/barbarie.

La transdisciplinariedad pretende transformar esa lógica excluyente (“esto o aquello”) en una lógica comprensiva (“esto y aquello”). Descolonizar la universidad significa, por tanto, luchar contra la babelización y la división del saber, firmes aliadas de la lógica comercial a la que ha sucumbido la ciencia en

el capitalismo cognitivo actual. La Promoción de la transculturalidad. La universidad debe entablar diálogos y prácticas de articulación con aquellos saberes que han quedado epistémicamente fuera del mapa en el mundo actual por ser considerados “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. Información sobre los pueblos de Asia, África y América Latina que estuvieron bajo el dominio colonial europeo en los siglos XVI y XIX.

En este sentido, José Rozo Gauta, estudioso de la cultura muisca y uno de los autores más importantes del pensamiento complejo en Colombia, expresa la necesidad de cambiar las ideas y prácticas eurocéntricas, en especial el colonialismo de la cosmovisión occidental y sus prácticas e ideas económicas, políticas, sociales, culturales, educativas y cognitivas. (Rozo Gauta, 2004). La descolonización de la universidad, no significa una cruzada contra Occidente, una suerte de autoctonismo latinoamericano, culturalismo etnocéntrico y nacionalismo populista, como algunos tienden a creer.

No se trata de oponerse a la ciencia moderna y defender un nuevo tipo de oscurantismo epistémico. Cuando decimos que es necesario ir “más allá” de las categorías de análisis y departamentos modernos, no es porque deban ser negados, ni porque deban ser “superados” con algo “mejor”. Estamos hablando de la expansión del campo de visión abierto por la ciencia occidental moderna porque no se abrió en áreas prohibidas como las emociones, la privacidad, el sentido común, el conocimiento primario y la corporalidad. Entonces no estamos declarando una disyunción, sino una conjunción epistémica. Una idea integrada donde la ciencia occidental puede “unirse” con otras formas de producción de conocimiento con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista.

CONCLUSIONES

Existe un consenso en la proyección y el diseño de las universidades interculturales en el Perú, en particular bajo otro esquema de universidades, todos los miembros de la comunidad universitaria, y en especial las Comisiones Organizadoras, deben responsabilizarse de la creación de otro tipo de universidad en los niveles político, pedagógico y organizativo. Ser intercultural, significa ante todo pensar las cosas de manera diferente, usar una visión diferente para explicar y cambiar la realidad.

La construcción de universidades interculturales, tiene una dimensión política, lo que significa la reestructuración de las políticas de admisión, reclutamiento y organización, asociar las relaciones de la universidad con comunidades indígenas y organizaciones, así también con otras universidades y profesionales académicos.

También hay una dimensión pedagógica, donde se considera qué es la educación intercultural indígena, cuál es la posición ética de esta educación. Este es un debate pedagógico que no se resolverá simplemente al agregar cursos al plan de estudios, se resolverá al reflexionar qué tipo de educación quiere desarrollar, y qué ser persigue para la juventud indígena.

Existe una dimensión organizativa que pretende regular la convivencia, con la presencia de estudiantes en universidades interculturales, se puede observar la verdadera interculturalidad, es posible que existan jóvenes que ya no quieren ser indígenas, pero si se les ofrece un ambiente que promueva la diversidad, su identidad se verá fortalecida.

Es necesario establecer espacios para la convivencia de mestizos e indígenas, para la convivencia de varios pueblos indígenas, para la convivencia de académicos e investigadores, se trata de crear mecanismos para el trabajo conjunto entre el personal administrativo y los líderes de las organizaciones.

El progreso en los ámbitos; político, pedagógico y organizativo, nos hace creer en otra universidad y arroja una buena proyección sobre su construcción. Para promover la construcción de universidades interculturales, es urgente abordar los aspectos normativos, ejemplo de ello representa el consenso de los profesionales y líderes indígenas de las universidades interculturales del Perú, que coincidieron de la necesidad de cambiar la ley universitaria, destacar que la nueva ley universitaria se aplica por igual a todas las universidades del Perú, y no contiene artículos que regulen las actividades específicas de las universidades interculturales.

Lo anterior, también incluye los procesos de licenciamiento de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), cuyos requisitos y criterios son uniformes para todas las universidades del país y desconocen las especificaciones geográficas, culturales y organizativas que deben cumplir cada una de ellas.

Es urgente en todos los casos proponer que el proceso de licenciamiento universitario intercultural considere otros aspectos. Ignorar la especificidad de las universidades interculturales y aplicar los marcos normativos y criterios de evaluación, homogeneizar, excluye a los pueblos indígenas, los priva de oportunidades educativas que puedan brindar una educación de calidad. Además, crea una situación de desconfianza y conflicto.

La Ley Universitaria brinda un marco general, pero debe ser adecuado de acuerdo con el enfoque intercultural, lo que significa que SUNEDU adapte sus indicadores de licenciamiento agregar componentes interculturales. El enfoque intercultural debe implementarse e introducirse de manera efectiva, esto requiere comunicación intercultural sobre carreras, contenido; promover el diálogo respetuoso y con asesoramiento, otro aspecto importante es la inclusión de la educación intercultural en el currículo general del curso. De esta forma, los alumnos iniciarían su formación con temas clave como la diversidad intercultural, los derechos colectivos, asegurar que tienen el conocimiento, el respeto genuino por la diversidad cultural.

Con relación a la investigación, lo que existe actualmente, es que los programas y direcciones de investigación de las universidades interculturales del Perú generalmente son determinados por Comités Organizadores, sin mucha interacción con los pueblos indígenas. En este sentido, puede imitar el modelo occidental de métodos de investigación, porque a menudo las universidades tradicionales utilizan el conocimiento y la experiencia de naciones para comercializarlos.

Las prioridades y metodologías de investigación deben definirse en conjunto con los pueblos, considerar cómo afectan la vida comunitaria, el bienestar y la cultura de esos pueblos. Las universidades interculturales y de pueblos indígenas deben seguir procesos de investigación, lo que significa establecer lineamientos para que la comunidad y la universidad se beneficien. Es importante que los procesos de investigación comunitaria incluyan a sus sabios y códigos éticos que protejan la información y consideren políticas de redistribución comunitaria adecuadas según sea el caso.

La investigación debe ser el eje principal de toda universidad intercultural, porque produce y conserva el conocimiento. Pero hay que preguntarse quién está investigado y por qué. La sabiduría indígena no se aprende en la universidad, hay que romper paulatinamente diferentes paradigmas, descolonizar saberes y formas de entender. Una universidad intercultural responde al contexto en el que se ubican, podemos dar ideas, pero los líderes del proceso lo implementan en la zona.

Otra de las cosas principales es que construirán sus propios indicadores de calidad, pero un tipo de calidad occidental dominante. En América Latina, existen mejores condiciones para avanzar en esta línea, con la presencia de convenios internacionales ratificados por los países de la región, hay marcos constitucionales que tienen muchas más garantías, y las personas son más conscientes de sus derechos.

En relación con la gobernabilidad universitaria, es claro que la estructura actual de universidades interculturales no incluye a los pueblos indígenas, o sus organizaciones en la estructura, simplemente imita a las universidades tradicionales. Un paso importante sería conectar a los líderes indígenas e investigadores comunitarios, con la junta y la administración de la universidad. Esto debe ir de la mano con la aprobación de los instrumentos, y lineamientos para orientar el trabajo de las autoridades.

Es necesario fortalecer el vínculo entre universidades interculturales y pueblos indígenas, a través de organizaciones que podrían incluir la formación de líderes, a través de estudios de posgrado y actividades especiales dirigidas a apoyarlos en las tareas de organizaciones, es fundamental asegurar presupuesto y recursos para la correcta implementación y funcionamiento de las universidades interculturales. El Convenio 169 de la OIT, establece claramente que los gobiernos deben financiar estas universidades.

Es muy relevante que las universidades interculturales generen un diálogo en el que se escuche a pueblos indígenas. Una institución intercultural no puede seguir asociado a “educar a los pobres”, sino que debe lograr que jóvenes de comunidades indígenas, que por diversas razones provienen en su mayoría de familias pobres, vengán a completar sus estudios. Para ello, se debe considerar como el punto de partida de las personas que exigen respeto.

Se debe asegurar una política integral de becas y una atención plena e integral a los estudiantes. El Estado y las organizaciones indígenas tienen el deber de hacer todo el trabajo para que los jóvenes indígenas completen sus estudios y les proporcionen las condiciones básicas para ello.

Para el desarrollo de las universidades indígenas es urgente crear alianzas y redes a nivel nacional e internacional. Es necesario promover el trabajo conjunto de universidades interculturales en diversos campos, fomentar la armonización de criterios y la presentación de propuestas.

La lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos, se separó de las características culturales de las diferentes naciones, etnias, regiones y comunidades y se convirtió en el eje del desarrollo sociocultural y mostró avances significativos. La estructuración de las necesidades de, como alternativa posible y su nivel de crecimiento en torno a la organización de instituciones, permitió la ubicación de los diferentes grupos y sus actores sociales en escenarios locales, regionales y nacionales.

El proyecto político educativo, a través de su discusión sistemática y demagógica, revela muchas deficiencias, que no responden a las necesidades de cada cultura geográfica, aún existen proyectos educativos generales que no son adecuados al desarrollo social, económico y cultural de regiones y comunidades. Pensar las instituciones educativas en el marco de la diversidad, la inclusión y la interculturalidad requiere una reflexión para desarrollar políticas educativas que contribuyan al enriquecimiento de un ambiente democrático, entre procesos económicos, sociales, culturales, educativos y lingüísticos.

Se debe crear un diálogo intercultural, para generar más oportunidades considerar el desafío de la identidad intercultural, fortalecer identidades de largo plazo que mantengan una cierta flexibilidad que permita la permanencia de estar asociados a las diversas culturas con las que conviven y se asocian. Ver el mundo como un escenario de diálogo, donde la diversidad de culturas no se somete, sino que se complementan.

Así, existen semejanzas, diferencias que construyen nuevos campos de interacción, donde, a partir de nuevos modelos de negociación, modelos económicos y sociales, se produce, repite y contrasta el sentido de las prácticas colectivas y educativas. Los cambios educativos requieren una profunda redefinición del papel de los actores sociales y la incorporación de referentes culturales. La identidad se construye sobre la relación entre lo individual y lo colectivo dentro de un marco histórico y simbólico.

Los cambios relacionados con la identidad se consolidan en las prácticas cotidianas, en la familia, en la escuela, en el trabajo, en las condiciones objetivas de vida o en la identificación con las imágenes sociales.

El aporte fundamental de la investigación lo constituye la propuesta metodológica del diálogo de saberes para la formación de docentes de educación primaria intercultural bilingüe, la misma que luego fue puesta en práctica en el desarrollo de los cursos de práctica profesional, un eje básico de la formación en pedagogía intercultural.

La propuesta metodológica no constituye un ejercicio didáctico descontextualizado, su diseño se asienta en el marco de la comprensión de las relaciones de poder entre diversas epistemologías, sobre todo entre aquella hegemónica en los espacios formativos y otras epistemologías emergentes, desde las luchas de actores sociales como los pueblos originarios, ubicar la propuesta en relación con los abordajes descolonizadores propuestos por Freire, Fanón, Souza y Walsh que asignan al diálogo de saberes un rol valioso en la revalorización de los saberes subordinados y su puesta en uso, al empoderar los actores que los construyen y sustentan cotidianamente (Walsh, 2009).

Asimismo, al recoger los aportes de la tendencia ambiental holística de Shiva, Morín, Delgado, que devuelven valor a la creación de conocimiento local como solución a problemas globales, como sostiene Shiva (Shiva, 2008), cuestionar las pretensiones de un solo tipo de conocimiento, impulsar los procesos interdisciplinarios y transdisciplinarios de construcción del conocimiento.

El diseño de la propuesta metodológica de diálogo de saberes recoge la necesaria reflexión sobre las condiciones a instalar en espacios formativos como la universidad planteada por Ansión (Ansión, 2014) desde la generación de espacios de encuentro para que surjan las voces de los jóvenes de pueblos originarios y sus sabidurías comunitarias en referencia a un interés compartido, que frecuentemente es un problema común en un espacio y tiempo determinado.

En el diseño e implementación de la propuesta metodológica en la práctica profesional se identifica que si bien lo que detona el proceso es la búsqueda de la respuesta a un problema, el mecanismo que posibilita la construcción de sucesivos diálogos que expresan una nueva identificación con las visiones del mundo ancestrales que consideran que todo forma parte de una unidad en el ciclo de vida la madre tierra y, por tanto, la dimensión valorativa del cuidado y el respeto en todas las relaciones son la base para la coexistencia de manera recíproca y enriquecedora (Fals Borda, 1984).

Los diversos momentos que hacen parte de la propuesta metodológica del diálogo de saberes, que comprende: el reconocimiento desde la lógica propia en la experiencia de interacción con su territorio, agregar en un segundo momento la sistematización de los saberes comunitarios en una acción de afirmación

social de la validez de ese saber, para ponerlo en diálogo con los saberes de otros pueblos originarios o aquellos generados en el capo de la ciencia, para pensar aplicaciones que integran los diversos saberes en actuaciones concretas frente los problemas de La educación en el territorio, y expresar públicamente en una acción de comunicación que devuelve poder y vigencia un saber subalterno, encuentran su fundamento en propuestas ya construidas y validadas por el ministerio de educación de Perú (Minedu, 2017) y diversas experiencias en el campo de la educación popular como las de Mariño.

Un aporte sustantivo en este marco es ubicar en el estudiante de la carrera de EIB al sujeto protagónico que se transforma en este proceso y en las interacciones cariñosas que teje transforma su entorno recíprocamente, haciéndose del proceso de diálogo de saberes un ejercicio emancipador de construcción de sujetos e identidades, lo que replantea la práctica del diálogo de saberes más que como conocimiento como reconocimiento, dado que permite que los sujetos ubiquen sus contextos, relaciones, experiencias, motivaciones, convicciones y representaciones de futuro, en una acción hermenéutica colectiva, como afirma Ghiso (2010).

Una constante identificada en el proceso de aplicación de la propuesta metodológica de diálogo de saberes lo constituye el abordaje desde la vivencia y desde las emociones por parte de los estudiantes de pueblos originarios, que resignifica lo expresado por Cendales quien menciona que en “el diálogo las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones” (Cendales, 2000) y en términos de aprendizaje es explicado por Vigotsky al reconocer que es desde la praxis cultural que es posible establecer un campo semántico y de significados que se negocian en la comunicación, esta praxis es denominada vivencia por los estudiantes y es abordada en las reflexiones de Vigotsky como “la unidad psicológica que integra lo cognitivo y lo afectivo” y que se configura como resultado de su historia de vida, constituyendo su estructura psíquica y su forma de acercarse al conocimiento (Gonzáles, 2009).

Es también altamente significativo evidenciar que en el proceso de aplicación de la metodología del diálogo de saberes, los aprendizajes que se desencadenaron en los estudiantes fueron posibles porque se abordaron los momentos de comunicación dese los códigos culturales de origen de los mismos: usar de la oralidad como forma de intercambio, del juego como celebración colectiva, del canto y poesía como expresión de profundos significados, de la representación gráfica como simbología y también de la escritura como una forma más pero no la única de aprender, recuperar el valor de la pedagogía comunitaria.

En el desarrollo de la propuesta del diálogo de saberes, los jóvenes también expresaron la necesidad, de manera sucesiva en cada momento, de realizar aplicaciones concretas del diálogo de saberes que hicieran vida y práctica, lo comunicado, en la perspectiva de un “hacer contextualizado, con aplicaciones y herramientas dirigidas a un uso socialmente valorado” (Tovar, 2009).

Ejecutar las aplicaciones de la propuesta de diálogo de saberes en el proceso de las asignaturas de práctica profesional, permitió verificar lo evidenciado en otras experiencias como las de Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, que además es sustentado teóricamente Sacristán(1998), que los estudiantes al vivir recurrentemente en una praxis educativa sustentada en el diálogo de saberes, interiorizan esta forma de actuación y la reproducen activamente en sus propios espacios de docencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo González, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>.
- Ávila Romero, L. E. y otros (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14046162005.pdf>.
- Bada Laura, W. N. (2022). Aplicación del programa Diálogo de Saberes para mejorar el desempeño docente en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía [Monografía]. <https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/7624/TDr.E00089B14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Bada Laura, W. N. (2022). Globalización y el Diálogo de Saberes en Universidades Interculturales del Perú. *Revista horizonte de la ciencia*, 12(22). 71-82. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570969250005/570969250005.pdf>.
- Bello Domínguez, J. (2014). Educación Intercultural y Diálogo de Saberes para la paz. *Revista Ra Ximhai*. 10(2). 175-193. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132726007.pdf>.
- Bonfil Batalla, G. (1990). México profundo: una civilización negada. Grijalbo: Consejo Nacional para la cultura y las artes.
- Carrillo Sierra, S. M. y otros (2016). Educación Inclusiva. Universidad Pontificia Católica del Ecuador, Universidad de Valencia, Altos Estudios de Frontera, Universidad Simón Bolívar.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2014). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37050/4/S1420783_es.pdf.
- Díaz Couder, E. (1991). Diversidad sociocultural y educación en México. *Revista Iberoamérica de Educación*. 17(1). 11-29. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie17a01.pdf>.
- Domingo, S. J. (1999). Comprender la cultura de la escuela. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 12(1), 183-199. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/11503>.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). Educación Inclusiva e Intercultural. *INFAD Revista de Psicología*. 3(1). 411-418. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326044.pdf>.

Espinoza, A. y otros (2021). Retos de la Educación Como Diálogo de Saberes en la Formación Científica Transdisciplinar. Revista de Filosofía. 38(97). 104-395. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/35972/38419>.

Fuentes López, A. L. y otros (2018). Diálogo, Saberes y Educación no formal. Una propuesta desde la mirada intercultural. Secretaria de Educación Pública de México.

Gigante, Elba (1998). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural: un recuento comparativo de políticas educativas. Memoria del Seminario de Educación Indígena. Proyecto Editorial Huaxyacac.

Gigante, Elba (1995). Las políticas de los Ministerios de Educación para los pueblos indígenas de América Latina. Documento base para la reunión de consulta técnica sobre políticas educativas gubernamentales para las poblaciones indígenas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Proyecto Editorial Huaxyacac.

Heise, María (2001). Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Programa FORTE-PE.

Lander, Edgardo (1991). Retos del pensamiento crítico latinoamericano en la década de los noventa. Editorial Nueva Sociedad.

López, L. E. (2001). La cuestión de la Interculturalidad y la Educación latinoamericana. Séptima reunión del comité regional intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Mendieta, E. y otros (2009). El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000). Editorial siglo veintiuno.

Nassif, R. y otros (1984). El Sistema Educativo en América Latina. Editorial Kapelusz.

OPS (Organización Panamericana de la Salud) (2022). Diálogo de Saberes Manual para Facilitadores. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55746/9789275324745_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

OPS (Organización Panamericana de la Salud) (2022). Metodología del Diálogo de Saberes. <https://www.paho.org/es/documentos/metodologia-dialogos-saberes>.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. Revista de educación. 327 (3) 11-29.

[https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf).

Rapimán, D. y otros (2020). Diálogo de Saberes en Educación Intercultural: Conflicto Epistémico en Contextos Indígenas de Chile, México y Chile. Universidad Católica de Temuco.

Salina, C. S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Revista de política y cultura*. 17 (3). 261-288. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701713.pdf>.

Staples, A. (1996). Una falsa promesa: la educación indígena después de la Independencia. Universidad Nacional de Educación a Distancia de México.

Stavenhagen, R. (1998). Derecho indígena y derechos humanos en América Latina. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, México.

Stem, S. (2000). La contracorriente histórica: los indígenas como colonizadores del Estado, siglos XVI al XX, los retos de la etnicidad en los estados nación del siglo XXI. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2021). Desigualdades Educativas en América Latina: Tendencias, Políticas y Desafíos. <https://www.google.com/search?q=que+es+unesco&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b>.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2001). Balance de los 20 Años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135468>.

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2021). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>.

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (1995). La repetición escolar en la escuela primaria una perspectiva global. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149393_spa.

Venega, J. y otros (2020). Breve panorama histórico de la Educación Intercultural en América Latina. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Vergara, B. y otros (2018). Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los sistemas educativos Latinoamericanos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL Naciones Unidas.

Verspoor, A. y otros (1990). El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política”. Banco Mundial, ciudad de Washington.

Depósito Legal N°: 202301317

ISBN: 978-612-49240-1-9



Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Contacto: +51932557744 / +51932604538 / contacto@editorialmarcaribe.es