

Diálogo intercultural: por un nuevo pacto social en la educación superior

María Inés Rivadeneira¹

Introducción

Cuando se habla de interculturalidad en la educación, la realidad sobrepasa los argumentos y la voluntad de las instituciones públicas. Diseñar e implementar políticas de equidad e igualdad en nuestros países, es el equivalente a revertir cientos de años de discriminación, rechazo y olvido hacia las minorías étnicas y los grupos en situación de vulnerabilidad. Entre objetivos macro y la aplicación real y efectiva de las políticas, hay en el medio una realidad compleja, por lo que en muchas ocasiones las normativas y políticas, no son suficientes para aterrizar las acciones de inclusión.

En el caso de Ecuador, el Estado ha debido modificar sus políticas públicas en los últimos años, a fin de responder a las demandas de la diversidad de la población, organizaciones de derechos humanos, género, movilidad y ciudadanía en general. A pesar que el país cuenta con una de las políticas públicas e institucionalidad más progresista a nivel

1 Socióloga, Master en Ciencias Políticas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Trabaja temas de género, diversidad, derechos humanos y educación inclusiva. Es educadora popular con experiencia en el diseño e implementación de políticas de educación superior. Ex Coordinadora de Saberes Ancestrales de la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador.

latinoamericano incluso internacional, su aplicación se ve limitada por distintos factores, coyunturas e incluso visión política sobre la diversidad cultural, convivencia pacífica e igualdad. Por lo que, para hablar de educación y la transformación en el sector del conocimiento y el talento humano debemos referirnos a la historia y a las particularidades socio-culturales y políticas del país.

Diferencias estructurales

Desde el inicio de la República y junto con la idea del Estado moderno, hubo “un discurso internalizado sobre la raza que jugaba un papel fundamental en las ideas subjetivas” de la conformación de la sociedad y su mito fundante (Bhabba en Carrillo, 2012: 178). De ahí que, la construcción del Estado Nación se edifica a través de la *raza*, como un Estado moderno y civilizado, léase blanco-mestizo.

Algunos autores sostienen que el Estado ecuatoriano “se fundamenta ideológicamente en dos vertientes constitutivas: *racismo/elitismo y concepción tradicional de la autoridad*” (Quintero y Silva en Carrillo, 2012: 1780). El racismo entonces, no sólo que determina las relaciones sociales, la aceptación o no, la pertenencia o exclusión, sino que penetra el orden político y económico de la nación.

El Estado Nación ecuatoriano entonces, resalta la idea de la comunidad política que comparte características comunes en referencia al lugar de procedencia y a específicas prácticas culturales. Sin embargo, esta idea de Estado nacional, limita la posibilidad de diálogo, reconocimiento y respeto entre distintas culturas e identidades que conviven dentro de un mismo territorio y que están condicionadas a un escenario histórico y dinámicas de movilidad humana.

La posibilidad de alcanzar la igualdad de derechos extendida a todos los ciudadanos y ciudadanas, establece un debate extenso y complejo sobre el conflicto existente entre la homogeneidad y la diversidad. Entonces la construcción de políticas y acciones de inclusión en el campo

de la educación y en general en todos los ámbitos de la sociedad, deben empezar por un paso transformador civilizatorio en el que el diálogo y el reconocimiento de la diversidad sean considerados como característica de los seres humanos sin que esto restrinja el principio democrático de la igualdad.

En la era de la globalización, los estados actuales son “multiculturales y plurilingües”² (Aguilera Portales, 2006: 2), lo que hace que la coexistencia entre una interpelante diversidad, genere conflictos de diversa índole. Existe una gran dificultad para preservar la diversidad frente a la cultura dominante o corriente hegemónica. Por eso, es de gran importancia consolidar la formación de la ciudadanía; no sólo como un recurso de participación política, sino como condición fundamental de la convivencia humana, ahí el papel fundamental de la educación.

Los Estados liberales, entiéndase –Estado Nación– bajo “supuestos etnocéntricos y generalizaciones excesivas”, dice Kymlicka, han llevado a la adopción de políticas “que van desde la asimilación obligada hasta la segregación forzosa, desde la conquista y la colonización hasta el federalismo y el autogobierno”. De ahí que, las minorías³ han sido víctimas de “graves injusticias (Kymlicka, 1996: 267) reproducidas por las instituciones, siendo una de ellas la de educación. El liberalismo no ha sido capaz de considerar los derechos de grupo, ya que con frecuencia se ha concentrado exclusivamente a los derechos individuales. La “política de la diferencia”, por otro lado, considera la comunión entre derechos

2 En la actualidad hay 184 Estados independientes en el mundo, se hablan más de 600 grupos de lenguas vivas y hayunas; 5 000 culturas societarias (Aguilera Portales, 2006: 2).

3 Las minorías nacionales son grupos que tienen en común su historia, comunidad, territorio, lengua, o cultura. Cada uno de estos elementos, hace referencia a la nación, pueblo o cultura. Cada uno pudo haberse convertido en minoría de manera involuntaria a través de una conquista, colonización, expansión, o de manera voluntaria cuando acuerdan conformar una federación con una o más naciones, pueblos o cultural (Charleston Press, Oxford, 1995).

colectivos y derechos individuales, destacando la convivencia pacífica y la justicia. De ahí que, en las sociedades modernas, se debe considerar “la naturaleza de los individuos y de la cultura”, el significado de la libertad, una buena vida, la conexión entre los individuos y su cultura, la relación entre grupos y sociedad; y la naturaleza como un todo (Kymlicka, 1995: 80-81).

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI nace con fuerza, especialmente en América Latina la idea de los Estados plurinacionales en respuesta a la diversidad existente en los países de la región. Este giro semántico y filosófico sobre el Estado y su configuración, toma impulso con los movimientos sociales, en especial los movimientos indígenas del cono sur, quienes reclaman la reivindicación de las identidades culturales y la falta de correspondencia del modelo de Estado Nación y la realidad sociocultural de los pueblos. Así, la noción de Nación que refiere al *lugar donde se nace*, es superada por una propuesta de pluralidad que permite, mediante el reconocimiento de la diferencia, un nuevo pacto social de convivencia.

De la divergencia a la unidad en la diversidad

El debate alrededor de la noción de *la cultura* –en singular– tiene orígenes antropológicos y se remonta a una distinción entre personas “cultas” e “incultas”. Desde las primeras definiciones, se fue forjando la idea de que cultura hace referencia a cultivar, en relación a la agricultura como práctica productiva; de ahí que, Aristóteles planteó que “la filosofía es la cultura de la razón” (Aristóteles en Guerrero Arias, 2002: 37). A partir de entonces y hasta la ilustración, los debates acerca de la cultura se refieren a una dicotomía entre lo salvaje o primitivo y lo civilizado.

Taylor en 1871 desde la Antropología, planteó que *cultura* se refiere a “conocimientos, creencias y hábitos que el ser humano adquiere como miembro de la sociedad” (Tylor en Grimson, 2011: 56). De ahí en adelante, el debate sobre poseedores de una “alta cultura” y los ex-

cluidos, llevó a que se relativizara el hecho de que los seres humanos en determinados escenarios históricos, somos “seres culturales”.

Es en el siglo XX a partir de la propuesta de Herder, se empieza a plantear la existencia de una “diversidad cultural” como un reconocimiento de la cultura en plural, misma que tiene una capacidad creadora y reproductora de nuevos conocimientos, los mismos que se expresan en “todas las instituciones de una nación” y hacen referencia a la multiplicidad de expresiones culturales que pueden converger en una sociedad (Herder en Guerrero Arias, 2002: 40-41).

Posteriormente, desde la escuela crítica, Nietzsche presenta frente a la concepción racionalista de la cultura, la idea que ésta “no es sinónimo de saber muchas cosas, o de haber aprendido muchas cosas, sino que la cultura es el resultado de un acto de voluntad creadora de un pueblo”. Entonces la cultura sería el motor de procesos de creación y transformación de los saberes de los pueblos (Nietzsche en Guerrero Arias, 2002: 41), extendiendo así la idea inicial de que cultura hace referencia a las características diferencias de un grupo poblacional de otro.

Con el tiempo aparecieron otras interpretaciones, como la Boas, que amplía el estudio sobre la “cultura” en singular e introduce la idea de “pluralidad cultural” (Boas en Grimson, 2011: 56); con esto, se marca un punto de partida acerca de las explicaciones que parten del ámbito de la vida social, su historia específica, las creencia, prácticas, sentidos, rituales, celebraciones, etc., como elementos de las expresiones culturales –en plural–.

De todo esto, la interpretación o conceptualización que se haga sobre cultura, demarca la orientación de una sociedad, de sus interacciones, sus dinámicas, las relaciones entre sus miembros y la construcción de las instituciones que la gobiernan. De ahí, que se entienda que la cultura no es un “atributo natural”, sino el resultado de una construcción social que se da un proceso dialéctico y que permite la interacción con la alteridad para generar la formación de un ser colectivo (Guerrero

Arias, 2002: 51). La educación aquí, tiene un rol fundamental: podemos aprender de las diferencias, compartir valores basados en el respeto y el entendimiento, o separarnos irreversiblemente en la sinrazón de una cultura única hegemónica.

Con el surgimiento del Estado Nación, prevalece la idea que todos los seres humanos somos seres culturales, ganando espacio la corriente de pensamiento surgida en Norteamérica en el siglo XX, que rompe con la lógica de la cultura relacionada con la raza. T. H. Marshall en “Citizenship and Social Class de 1949” (en Kymlicka, 1996), se refiere así a la ciudadanía desde la pertenencia a una “sociedad de iguales” que garantice un número creciente de derechos, civiles (siglo XVIII), políticos (siglo XIX) y derechos sociales (siglo XX). Con la ampliación de derechos, también se expandieron las clases de ciudadanos de acuerdo a Marshall. Así, los derechos antes restringidos a “varones blancos, propietarios y protestantes, fueron gradualmente extendidos a las mujeres, los trabajadores, los judíos y católicos, los negros y otros grupos previamente excluidos” (Marshall, 1965 en Kymlickya, 1996: 8).

De ahí que, la propuesta de la ciudadanía multicultural⁴ aparece en el siglo XX, desde la llamada “política de la diferencia” como una forma ampliada de pertenencia a una sociedad, respetando las diferentes identidades culturales, étnicas y de origen, pero asumiendo la igualdad en términos políticos y cívicos. Lo que nos lleva a reflexionar acerca del Estado Nación que se enfrenta a una realidad en la que diferentes culturas buscan ser reconocidas –asunto que abordaremos más adelante–. En

4 La ciudadanía multicultural se centra tanto en la teoría como en el problema contemporáneo del multiculturalismo y los derechos de grupo. El liberalismo es inadecuado o no ha sido capaz de considerar los derechos de grupo como parte del modelo. Esto quiere decir, que el modelo liberal con frecuencia se centra exclusivamente en los derechos de los individuos. (...) El análisis de Kymlicka es ubicado en el análisis social contemporáneo que examina la diversidad étnica y racial de las sociedades, y la creciente conexión alrededor de éstas sociedad (con formas modernas de trasporte y comunicación) (Charleston Press, Oxford, 1995).

esta dinámica, las mayorías dominantes y minorías se interrelacionan de forma asimétrica, por lo que “la dimensión fundamental que tiene el problema étnico en sociedades plurales (...) es el de la construcción de identidades y la formación del Estado Nación” (Pachano, 2003: 37).

La separación ficticia entre los ámbitos económico, político y cultural, demuestran desde una lectura de las construcciones epistemológicas del contexto histórico de la sociedad liberal moderna, las desigualdades producidas y reproducidas por el poder, mismo que es expresado en los “sentidos comunes” que o bien legitiman o transforman las diferencias:

“No hay algo humano afuera de la cultura: los modos en que pensamos la economía, la política, las instituciones están relacionados necesariamente a estos sentidos comunes, a estos hábitos que se han ido forjando a lo largo de la historia, y a lo largo de los conflictos y de las maneras en que se fueron resolviendo” (Grimson, 2011: 41).

Entonces, la noción de raza vinculada directamente con “la cultura”, divide a la humanidad en grupos étnicos, los jerarquiza de acuerdo a valores morales para segmentar a la población en “culturas”. En resumen: el “racismo justifica el sometimiento de la alteridad por supuesta inferioridad, mientras que el fundamentalismo cultural⁵ justifica la segregación del otro en función de las diferencias culturales”, y con esto cualquier expresión de violencia, discriminación o proceso de asimilación o anulación (Grimson, 2011: 65).

Así, se logra distinguir problemas éticos y políticos vinculados a la noción de cultura y los intentos del multiculturalismo por generar procesos de tolerancia y respeto de los derechos de grupo; sobre todo,

5 “El fundamentalismo cultural, al igual que el racismo, consiste en una estructura conceptual y en acciones que distinguen y jerarquizan a los seres y grupos humanos según condiciones supuestamente inherentes a ellos, naturales” (véase en Grimson, 2011: 64).

porque desconoce la existencia de contextos históricos que determinan que las relaciones son multidimensionales y se expresan en símbolos, valores, representaciones, prácticas e interconexiones diversas, que no se limitan ni a un territorio determinado, ni a un origen étnico o racial. Se debe destacar entonces, el “uso como recurso político” de la cultura (Grimson, 2011: 63) que evidencia una apropiación del discurso alrededor de la diferencia cultural para favorecer procesos discriminatorios que tienen el objetivo de mantener la distinción entre culturas para que no sean mezcladas y de ésta manera perpetuar la diferencia. En resumen, hay un uso de las diferencias para imaginar fronteras, tipificaciones que rigen la vida de los individuos y prácticas humanas históricamente situadas a beneficio de un poder determinado (2011: 25).

La cultura tiene que ver no sólo con expresiones culturales, rituales, fiestas, valores, nociones del bien y del mal, con el lenguaje, la religión, la sexualidad, las formas de trabajo; sino que además tiene que ver con los valores y sus prácticas, con los símbolos y signos, la noción de la ley, la norma y las reglas, lo permitido y prohibido, la relación entre lo profano y lo pagano (Chauí, 2008).

Partiendo de que la cultura es lo que nos permite dialogar en la *ecúmene global*. (Rorty, 1998), entendemos que el mundo globalizado se compone esencialmente de cultura híbrida y mestiza; es decir: “vamos hacia un mundo en el cada vez hay más mezcla y mestizaje cultural” (Hannerz en Aguilera Portales, 2006). De éste carácter híbrido, de mezclas, se forma la comunidad democrática social cosmopolita, rompiendo así la noción de una cultura estática referida al Estado Nación. El *ecúmeno global* del que nos habla Rorty (1998), nos deja ver en el campo de la educación intercultural, los encuentros libres y abiertos de las diversas culturas en aras de construir una *sociedad universal*.

En razón de todo esto, la propuesta desde la educación intercultural necesita un calado más profundo en las estructuras para pasar de las “políticas de la diferencia” a las “políticas de distribución” (Fraser en Grimson, 2011: 80), en tanto la “configuración cultural” –término que

se refiere a la multiplicidad de significados en antítesis a la propuesta del multiculturalismo— hace referencia a “los modos específicos en que los actores se enfrentan, se alían o negocian” (p. 86). De tal manera, que no se entiende al término cultura por sí solo, sino que se contempla la noción de “diversidad” como elemento fundamental para explicar “un proceso abierto y dinámico, un proceso relacional vinculado a las desigualdades y las relaciones de poder” (p. 78).

La diversidad entonces, nos convoca a proponer un “proceso abierto (...), como una apuesta a la imaginación social, al pensamiento crítico y creativo a la capacidad de crear desde las escuelas y las universidades, otras clasificaciones que permitan articular las reafirmaciones y las exploraciones de la diferencia en las ilusiones de la igualdad” (Grimson, 2011: 87).

Ante las visiones contrapuestas sobre la diversidad cultural: una conservadora y una progresista, que buscan o la preservación de un “nosotros” y los “otros”, o la que disuelve las diferencias acabando con las “más débiles”, ambas que implican conservar desigualdades, expresiones de discriminación o violencia; se propone la noción de “convivir en la diversidad cultural” como un proceso de interacción permanente en el que se reconoce a los distintos y sus historias particulares en la vida cotidiana.

Finalmente y en consideración a que el debate sobre la cultura implica una discusión extensa, que puede tener variaciones que adapten el concepto a emplear a una realidad y propósito específico, se ve “la necesidad de repensar la cultura desde dimensiones que superen el enfoque tradicional”, que dé cuenta de “la praxis humana integrada a los cambios que impone la dialéctica sociohistórica” (Guerrero Arias, 2002: 35).

La antropología clásica tendió a establecer una “cultura homogénea”, por lo tanto “una única identidad distintiva” que marca la diferencia entre unos y otros, desconociendo las relaciones interculturales (García-Canclini, 1994). Los estudios desde ésta perspectiva, se centran en explicaciones basadas en las diferencias entre culturas, sin con-

siderar las desigualdades que se dan en distintos escenarios en los que se construyen los sentidos de pertenencia vinculados a esas identidades.

La idea que sostenía que el mundo se divide en ideologías políticas y sistemas socioeconómicos quedó superada, según Huntington, por la explicación que sostiene que la cultura “es una fuerza divisoria y al mismo tiempo unificadora”; de ahí que el mundo está dividido por civilizaciones que están en constante riesgo a chocar entre sí (Huntington en Grimson, 2011: 67). Y es que, las civilizaciones o culturas, son el resultado de una compleja construcción social que expresa diferentes intereses, propios de condiciones históricas específicas.

Los *cultural studies*⁶ nacidos en los Estados Unidos de Norteamérica, presentan una nueva visión a finales del siglo XX sobre la “construcción del poder a partir de la cultura”, en referencia a una narrativa crítica sobre los proyectos socioculturales y políticos que demuestran las contradicciones entre el multiculturalismo hegemónico y las minorías a nivel local, nacional y global. De ahí que se plantea la necesidad de entender la identidad en relación a la “heterogeneidad y la hibridación multiculturales” que no se limitan a las “sedimentaciones identitarias (etnias, nacionales, clases)”, sino que se articulan alrededor de “conjuntos interétnicos, transclasista y transnacionales”⁷ (García-Canclini, 1997).

6 Véase en: J. Beverley “Estudios culturales y vocación política” (*Revista de crítica cultural*, N. 12, 1996); N. García García-Canclini, *Culturas en globalización* (1996); L. Grossberg et al, *Cultural studies* (1992); F. Jameson, “Conflictos interdisciplinarios en la investigación sobre cultura” (*Alteridades*, N. 5, 1993); N. Richard, “Signos culturales y mediaciones académicas” (B. González, *Cultura y tercer mundo*, 1996); G. Yúdice, “Tradiciones comparativas de estudios culturales: América Latina y Estados Unidos” (*Alteridades*, N. 5, 1993).

7 Hace referencia a: “las maneras diversas en que los miembros de cada etnia, clase y nación se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales genera nuevas formas de segmentación. Estudiar procesos culturales es, por esto, más que afirmar una identidad autosuficiente, conocer formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones” (García-Canclini, 1997).

En América Latina, de acuerdo a García-Canclini, las sociedades no se formaron a partir del “modelo de pertenencias étnico-comunitarias”, como sucedió en los Estados Unidos; sino que “las voluminosas migraciones extranjeras en muchos países se fusionaron en las nuevas naciones”. Esto determinó procesos de integración bajo la “idea laica de República” en los que la diferencia y la identidad aparecen como un recurso de resistencia frente a la “hibridación” (García-Canclini, 1997), mestizaje o cambio.

En suma, las identidades implican relaciones específicas de poder o jerarquías y es a través de estos procesos, las interacciones y contrastes que se forjan imaginarios sobre “fronteras fijas y delimitadas que separan mundos homogéneos en su interior”. Se niega entonces, a pretexto de las identidades constituidas por las diferencias, la “pluralidad o diversidad de cualquier *mundo cultural*” (Grimson, 2011: 68,69).

En la actualidad, la identidad es “políglota, multiétnica, migrante, hecha con elemento cruzado de varias culturas”. García-Canclini afirma que “la identidad es una construcción que se relata” ya sea en relación a un territorio, pueblo o la independencia de éste. Entonces el desafío para los educadores está en “cómo se reconstruyen las identidades étnicas, regionales y nacionales en procesos globalizados de segmentación e hibridación intercultural”, y se reproducen en “procesos de negociación, en tanto son híbridas, dúctiles y multiculturales” (García-Canclini, 1994).

Considerando que la identidad implica una relación permanente de alteridad que presupone un “otro”, el *reconocimiento* de esa existencia de la diversidad es fundamental. Así, identidad de acuerdo a Grimson, plantea tres elementos de la interacción social: historicidad, relación y situacionalidad (2011: 75). De ahí que proponemos que bajo la consideración que la identidad corresponde a un “referente discursivo de pertenencia y de diferencia” (Guerrero Arias, 2002: 103) sustentado en una construcción social expresado a través de la cultura, ésta sea entendida desde sus características “distintivas” y “diferenciales” que devienen de una “construcción dialéctica cargada de historicidad”.

Entonces, planteamos la deconstrucción del discurso clásico sobre identidad y de cultura en singular, para proponer que de acuerdo a las situaciones relacionales de los individuos, las identidades y las culturas correspondan a construcciones sociales sujetas a razones multi-causales y multifactoriales que se construyen y deconstruyen continuamente en la dialéctica de la alteridad, dando como resultado identidades múltiples y diferenciadas que determinan los sentidos de pertenencia.

A todo esto, el reconocimiento del “otro” socialmente, es indispensable ya que “toda identidad supone dialéctica del reconocimiento social, de la distinción y la diferencia”. Por eso la importancia de la reciprocidad mutua en las dinámicas sociales, la afirmación de una heterogeneidad dinámica y la hibridación permanente, como un proceso de edificación en el que unos y otros en las intersecciones e intercambios permanentes de comunidades en constante movimiento, reproducen un sentimiento común de pertenencia, lo que García-Canclini llama “la política del reconocimiento” (García-Canclini, 1997). Por eso la necesidad que en la educación se supere la idea de que interculturalidad se refiere a indígenas o minorías étnicas y traspase la barrera de las fronteras simbólicas planteadas desde los mitos fundacionales de los estados hacia un diálogo permanente entre todos y todas quienes habitan o transitan en el territorio. Las escuelas y universidades, y los docentes como los porta estandartes del desafío, tienen la misión de responder desde una visión universal al diálogo intercultural y generar procesos de aprendizaje en los que los estudiantes se reconozcan entre distintos, se respeten y aprendan de la interacción de conocimientos, prácticas, tradiciones, lenguas, historias y necesidades de indígenas, afrodescendientes, montubios, personas con distintas orientaciones sexo-genéricas, personas con discapacidad o en situación de movilidad humana, etc.

La construcción del diálogo intercultural en Ecuador

La Constitución del Ecuador presenta varios avances en esta materia, y no es interés de este análisis extendernos en su interpretación,

sin embargo sí es importante señalar que la promoción e impulso a la ciencia, la tecnología, las artes y los saberes ancestrales, constituyen uno de los ejes para la consecución del Buen Vivir, paradigma que se sustenta en la noción de la vida en plenitud, el equilibrio y la armonía del ser humano y la naturaleza (Art. 277, 6). Es por esto que, se crea el sistema nacional de ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales, en el marco del respeto al ambiente, la naturaleza, la vida, las culturas y la soberanía, y tiene como finalidad:

- Generar, adaptar y difundir conocimientos científicos y tecnológicos.
- Recuperar, fortalecer y potenciar los saberes ancestrales.
- Desarrollar tecnologías e innovaciones que impulsen la producción nacional, eleven la eficiencia y productividad, mejoren la calidad de vida y contribuyan a la realización del Buen Vivir (Art. 385).

Con estos antecedentes, el Gobierno del Ecuador bajo la consigna “transformar la educación superior para transformar la sociedad”, se encuentra impulsando un proceso de reforma institucional, política pública y de producción científico – tecnológica de la universidad ecuatoriana, siendo una de las estrategias fundamentales la formación de talento humano calificado y el fomento a la creatividad y la innovación social. Es así que, el *Diálogo de Saberes* aparece como un importante elemento que marca la diferencia en la construcción de sociedades del conocimiento en las que se privilegia la acumulación del capital, a economías basadas en el conocimiento en las que la democratización de la información, el patrimonio biocultural y el bien común son los elementos protagónicos de la producción científico-tecnológica.

El enfoque del *Diálogo de Saberes*, en el Ecuador, constituye un llamado a la unidad respetando la diversidad, lo que significa un proceso transformador civilizatorio basado en la democracia deliberativa y el reconocimiento de la diversidad como una característica de los seres

humanos que no restringe el principio democrático de la igualdad en el marco del *Estado de Derecho Mundial*⁸ (Kant en García Pascual).

El *Diálogo de Saberes* se construye en la base de cuatro principios fundamentales: a) el reconocimiento de la diversidad como aplicación de la justicia, orientado a la valorización, legitimación, utilidad y vigencia de la diversidad de saberes, prácticas sociales, económicas, políticas, jurídicas, culturales, científicas y tecnológicas desarrolladas en espacios no formales y que son transmitidas de generación en generación, en muchos de los casos desde la tradición oral; b) la interculturalidad entendida como la relación de diálogo entre culturas en el orden social, político, económico, territorial, espiritual, educativo, tecnológico y productivo de grupos e individuos diversos, en el marco del respeto, la equidad y la igualdad; c) descononización del conocimiento que busca el reconocimiento de la diversidad de saberes y de conocimientos en contraposición a la “colonialidad del saber” (que consagra valores, intereses, formas de producción y aplicación de conocimientos desde una visión etnocéntrica), y; d) *Sumak Kawsay* que en su traducción de kichwa a castellano significa Buen Vivir se representa en la armonía y el equilibrio *alli kawsay* del individuo, la familia y la comunidad en cuanto al ejercicio de sus derechos y el desarrollo de necesidades de orden social, cultural y económico.

En el marco de estos principios, se entiende al pluralismo fundante *Sumak Kawsay* como la convivencia y respeto de lo heterogéneo, de lo diverso, como una ideología de organización social que afirma la

8 “Estado de Derecho mundial se podría articular haciendo uso de los viejos principios de la idea federal: unidad y diversidad. Unidad ante todas las cuestiones que exigen cooperación mundial como son la preservación del medio ambiente, la garantía de los derechos humanos o la conservación de la paz. Diversidad en la afirmación del alto grado de heterogeneidad entre los hombres y los pueblos y en la necesidad por tanto de acercar la administración al administrado o de reforzar las estructuras regionales. Caminar hacia el Estado mundial exige construir las bases de un constitucionalismo mundial” (Kant en García Pascual).

posibilidad de convivir en sociedades, grupos o comunidades étnica, religiosa, cultural o lingüísticamente diferentes. De ahí que, el diálogo de saberes sea considerado como una estrategia en la construcción de una nueva sociedad, la del Buen Vivir.

Partiendo de las ciencias de la complejidad que reconocen la crisis del método científico clásico, bajo la tesis que las respuestas sobre la realidad generadas desde este método son reduccionistas y no contemplan el enfoque sistémico en el que se consideran las interacciones, complementariedades y complejidades del sistema ecosocial, sus jerarquías y el funcionamiento híbrido entre distintas formas de producción del conocimiento (Earls, 2011; Maturana, 1998; Morín, 2001); el diálogo de saberes es considerado en la política pública de talento humano, ciencia, tecnología e innovación, como la posibilidad transformadora hacia una economía social del conocimiento en la que el ser humano recupera la centralidad frente al capital.

El diálogo de saberes propone el paso del antropocentrismo al biocentrismo, considerando como elemento fundamental del desarrollo del pensamiento endógeno y los grupos biosocioculturales humanos. Para que esto se dé, el primer eje que considera el diálogo de saberes es la transdisciplinariedad⁹, como la posibilidad de ofrecer respuestas integrales de la realidad desde las relaciones complementarias y la coopera-

9 La complejidad de los problemas actuales rebasa los enfoques disciplinarios. De acuerdo con Gibbons (1997) son cuatro las principales características de la transdisciplina: 1) Para dar solución a problemas específicos, ésta genera nuevos marcos teórico-metodológicos que no se pueden reducir a los disciplinares; 2) El conocimiento generado no se identifica, por lo tanto, con alguna disciplina particular, sino que comprende la conformación de nuevas estructuras teóricas; 3) La comunicación y difusión del conocimiento generado no se queda sólo en el nivel de publicaciones especializadas, sino que se pone a disposición y resulta accesible para los involucrados en torno a un contexto de aplicación determinado. De hecho, no solamente los expertos científicos son quienes participan en el proceso de generación de conocimiento transdisciplinario, sino que éste resulta de la interacción de todos los involucrados; 4) En el conocimiento transdisciplinario,

ción académica entre distintas disciplinas de las ciencias. Edgar Morín conoce a este proceso como “la ruptura de las fronteras disciplinarias” que consiste en la circulación de relaciones complejas y conceptos de la inter, la trans y la multidisciplinariedad.

El segundo eje del diálogo de saberes es el diálogo intercultural. De acuerdo a Bala (2006), la ciencia debe ser entendida como un producto histórico del diálogo intercultural, en el que se disuelven las inconmensurables diferencias entre tradiciones culturales. Entonces, el intercambio permanente, la retroalimentación progresiva y el carácter dinámico de la producción de conocimientos, no sólo que son actividades intrínsecas al proceso científico, sino que promueven el progreso científico.

Tomando en cuenta que los procesos de generación, transmisión, apropiación social y aplicación (Olivé, 2009: 26) de los conocimientos locales, laicos, campesinos, indígenas, agros, tradicionales y otros, deben ser aprovechados por la sociedad, de caso contrario se pierde una posibilidad invaluable de producción endógena de intangibles. Bajo esta consideración, los nuevos enfoques de la educación que involucran a los espacios no formales de aprendizaje y difusión científica, son la clave de la complementariedad de los saberes, el intercambio permanente y colaboración para la generación de una nueva ciudadanía crítica, creativa y democrática.

El tercer eje se refiere al diálogo de saberes que de acuerdo a Leff: “más allá de su relación con todo proyecto intercultural, es una propuesta fundada en una ética de la otredad (Levinas)¹⁰ y en una política

tienen cabida una gran variedad de posibles aplicaciones, muchas de las cuales trascienden al contexto mismo en el que inicialmente fue creado.

- 10 La ética de la otredad en Levinas propone un concepto sobre la alteridad desde la metafísica, como ética en la que se repiensa el Otro (sujeto que se reconoce como distinto) y su capacidad de trascender en las relaciones intersubjetivas. Ver en: Levinas (1998).

de la diferencia (Derrida)¹¹” (Leff, 2003). De ahí que, la distribución de los beneficios que se obtienen del acceso uso y distribución de los conocimientos, sea parte de los asuntos considerados en las nuevas estructuras de la producción científico-tecnológica.

Históricamente se ha dado un proceso de desconocimiento, rechazo, subalternización, asimilación o incluso aniquilación de los conocimientos minoritarios, lo que ha resultado en una creciente homogenización, negando así la heterogeneidad, propia de la humanidad. En palabras de Leff, el diálogo de saberes “apunta hacia la creatividad humana, el cambio social y la construcción de alternativas” (2004: 2), es por esto que es indispensable iniciar un proceso de cambio histórico en la producción de los conocimientos, mismo que debe empezar por la revitalización, promoción y protección de los conocimientos minoritarios.

11 Para Enrique Leff, la “ecología política es una política de la diferencia, de la diversificación de sentidos; más allá de una política para la conservación de la biodiversidad que sería recodificada y revalorizada como un universal ético o por el equivalente universal del mercado, es una transmutación de la lógica unitaria hacia la diversificación de proyectos de sustentabilidad y ecodesarrollo. Esta política es una revolución que abre los sentidos civilizatorios, no por ser una revolución de la naturaleza ni del conocimiento científico-tecnológico (biotecnológica), sino por ser una revolución del orden simbólico, lo que implica poner el espíritu desconstruccionista del pensamiento posmoderno al servicio de una política de la diferencia, proponer la ‘imaginación abolicionista’ como principio de libertad y de sustentabilidad” (Leff, 2003):

La agenda abolicionista propone comunidades autogestionarias establecidas de acuerdo al ideal de *organización espontánea*: los vínculos personales, las relaciones de trabajo creativo, los grupos de afinidad, los cabildos comunales y vecinales; fundadas en el respeto y la soberanía de la persona humana, la responsabilidad ambiental y el ejercicio de la democracia directa ‘cara a cara’ para la toma de decisiones en asuntos de interés colectivo. *Esta agenda apuntaba a cambiar nuestro rumbo hacia una civilización de la diversidad, una ética de la frugalidad y una cultura de baja entropía, reinventando valores, desatando los nudos del espíritu, sorteando la homogeneidad cultural con la fuerza de un planeta de pueblos, aldeas y ciudades diversos* (Borrero, 2002: 136 en Leff, 2003).

Como una oportunidad estratégica para el desarrollo científico y la innovación social, los denominados conocimientos tradicionales, también conocidos para el caso ecuatoriano como saberes ancestrales, son considerados en la economía social del conocimiento, como la posibilidad de construir una sociedad que respeta y reconoce la diferencia, que permite el ejercicio de los derechos específicos de pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montubios, y potencia sus producciones individuales en el esfuerzo común por promover nuevas generaciones creativas, democráticas y libres. El diálogo de saberes permite, en conclusión la incorporación de esos saberes diversos, producidos en espacios de la vida cotidiana, en los procesos creativos, prácticas productivas y organizativas de los conocimientos.

El Estado ecuatoriano, comprometido con un caminar común, avanza en la construcción de una nueva sociedad, la del Buen Vivir, cuyo régimen económico que desafía a las estructuras clásicas permitiendo la conjugación de derechos colectivos e individuales para un fin común. Los saberes y conocimientos producidos en distintos espacios, por actores diversos, son la clave para éste nuevo país.

Conclusiones

Las instituciones educativas en sus distintos niveles, que con énfasis en la Educación Superior, responsable de la formación docente, deben considerar la complejidad alrededor de la diversidad. Para esto, es indispensable un proceso reflexivo, que desde una lectura de las condiciones históricas específicas del territorio y el sistema social particular de cada población, comprenda las identidades diversas y las relaciones de poder y jerarquías que se dan a partir de ellas.

Se precisa romper con las fronteras simbólicas creadas por las construcciones del “nosotros” y los “otros”, que mediante el señalamiento de las desigualdades, incentivan actos o expresiones de discriminación o exclusión; para dar paso a nuevas interacciones en los espacios de aprendizaje basados en la noción de “convivir en la diversidad cultu-

ral” que reconoce las diferencias y sus historias específicas, condiciones, oportunidades, procesos, etc.

La diversidad envés de ser un proceso cerrado de delimitación fronteriza sobre unos y otros, es una apuesta desde la imaginación creativa y el pensamiento crítico, por una forma distinta y transformadora de explorar las diferencias desde las llamadas “ilusiones de igualdad” (Grimson, 2011: 87).

Aquí cabe rescatar de la teoría de Grimson, los tres elementos fundamentales que debe considerar una propuesta de diversidad en la educación: historicidad, relacionalidad y situacionalidad; de tal manera que se deconstruya el discurso clásico sobre las diferencias identitarias y culturales, y se reconozcan las condiciones políticas, sociales y económicas que determinan las relaciones desiguales entre unos y otros. De ahí que, se propone una dialéctica de la alteridad que sea implantada en los distintos niveles del proceso educativo, y que permita tanto en la gestión institucional, como en el proceso de formación, considerar las identidades múltiples y diferenciadas de los estudiantes, docentes, administrativos y autoridades. Con esto se quiere llamar la atención acerca de la importancia de generar experiencias educativas que no se limitan al aprendizaje de contenidos, sino al ambiente educativo que debe incorporar el enfoque de interculturalidad e manera amplia e integral, de manera que comprenda y responda a las particularidades de pueblos y nacionalidades, personas de distintas identidades sexo-genéricas, población con discapacidades, individuos en situación de movilidad humana, y otros.

Finalmente, subrayar la necesidad de invocar a las capacidades innovadoras y creativas a las que deben responder las instituciones de educación para dar un salto cualitativo de “la política de la diferencia” a la política del reconocimiento, utilizando el diálogo como herramienta del llamado a la unidad, respetando las diferencias.

Bibliografía

- Aguilera Portales, R. (2006). Multiculturalismo, derechos humanos y ciudadanía cosmopolita. *Letras Jurídicas*.
- Bala, A. y Joseph, G. Gheverghese (2006). Indigenous knowledge and western science: the possibility of dialogue, *Race Class*, 49(1).
- Carrillo, Ana María (2012). *Ciudad-Estado, inmigrantes y políticas. Ecuador, 1890-1950*. Capítulo Cuarto: *Comerciantes de Fantasías: la inmigración china a Quito*. Instituto de la Ciudad. Quito: Editorial IAEN.
- Chauí, M. (2008). Cultura y democracia. *Le Monde diplomatique en español*, 153, 25-26.
- Earls, J. (2011). *Introducción a la teoría de sistemas complejos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
- Leff, E. (2003). La ecología política en América Latina: un campo en construcción. *Sociedade e Estado*, 18(1-2), 17-40.
- _____. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- García-Canclini, Néstor (1994). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. P. imprenta: Sl. Sn, Descriptores. Argentina.
- _____. (1997). El malestar en los estudios culturales. *Fractal. Revista Trimestral* [on line], N° 6, julio - septiembre, año 2, volumen II, México. Pp. 45-60. Disponible en: <http://www.fractal.com.mx/F6cancli.html>
- García Pascual, Cristina. *Ciudadanía Cosmopolita*. <http://www.uv.es/CEFD/8/garciac.pdf> (visitado el 12 de junio de 2010).
- Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Guerrero Arias, Patricio (2002). *La Cultura*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós
- Levinas, Emanuel (1998). *Un compromiso con la Otredad, un pensamiento ético de la intersubjetividad*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Morín, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Publicado en francés, en 1999, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez.

- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. *Pluralismo epistemológico*, 19-30.
- Pachano, Simón (2003). *Antología. Ciudadanía e identidad*. Quito: FLACSO.
- Rorty, R., & del Aguila Tejerina, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Paidós Ibérica.

