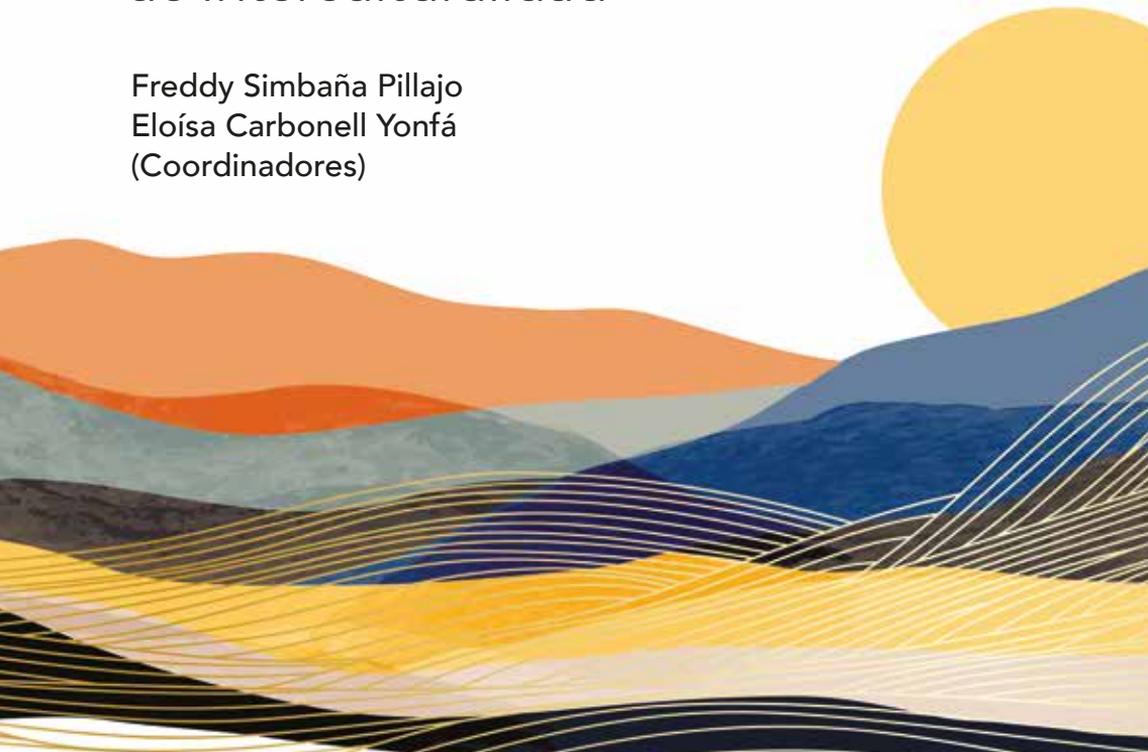


# Saberes para la interculturalidad educativa y comunitaria

Memorias del IV Congreso  
Internacional  
de Interculturalidad

Freddy Simbaña Pillajo  
Eloísa Carbonell Yonfá  
(Coordinadores)





Carrera de Antropología  
Carrera de Educación Intercultural Bilingüe

La Red de Universidades de América Latina ODUCAL, se complace en presentar esta edición sobre los *Saberes para la interculturalidad educativa comunitaria en Abyayala*, que recoge las actas del *IV Congreso Internacional de Interculturalidad*. Los capítulos del libro constituyen las ponencias de este Congreso, además de estudios de caso que ilustran la interculturalidad en diversos contextos latinoamericanos en disciplinas como la antropología, sociología, educación, psicología, comunicación y biología, entre otras.

Las jornadas abordaron la interculturalidad desde múltiples perspectivas en los campos de la educación, política, cultura, epistemologías y saberes ancestrales, reexaminando las realidades globales en diferentes escenarios de gestión. Se enfocaron en los elementos integradores de la chakana andina: agua, aire, fuego y tierra, presentando cada experiencia con una perspectiva crítica y constructiva, con el objetivo de elevar el quehacer intercultural y fomentar la comprensión y respeto entre culturas y otras diversidades humanas.



ISBN 978-9942-46-045-5



ORGANIZACIÓN DE  
UNIVERSIDADES CATÓLICAS  
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

**Saberes para la interculturalidad  
educativa y comunitaria**

Memorias del IV Congreso Internacional  
de Interculturalidad



*Freddy Simbaña Pillajo / Eloisa Carbonell Yonfá (Coordinadores)*

# **Saberes para la interculturalidad educativa y comunitaria**

Memorias del IV Congreso Internacional  
de Interculturalidad

Red de Interculturalidad  
Organizaciones de Universidades Católicas  
América Latina y el Caribe  
ODUCAL



**ABYA  
YALA**

**2024**

## **Saberes para la interculturalidad educativa y comunitaria**

Memorias del IV Congreso Internacional de Interculturalidad

© Freddy Simbaña Pillajo / Eloísa Carbonell Yonfá (Coordinadores)

© *Autores:* María Eugenia Paz y Miño / Freddy Simbaña Pillajo / Ricardo Salas Astrain / Iván Valderrama Aguayo / Karina Lisbeth Landeo Minaya / José Delgado / Mario René Chicaiza Rivera / Erik Marcelo Sepúlveda Vargas / Miriam Bernarda Gallego Condoy / María José Merino Posligua / Carlos Arturo Ospina Hernández / Fredi Portilla Farfán / María José Quizhpi Pintado / Tania Alexandra Sarango Guamán / Víctor Hugo Narváez Vega / Genner Iván Pisco Zambrano / Miguel Cornelio Cruz / Cecilia Erna Gutiérrez González / Pablo Ortiz-T. / Wilman Stalin Cando Pujos / Eloísa Carbonell Yonfá

Ira. edición: © Universidad Politécnica Salesiana  
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja  
Cuenca-Ecuador  
P.B.X. (+593 7) 2050000  
e-mail: publicaciones@ups.edu.ec  
www.ups.edu.ec

CARRERA DE ANTROPOLOGÍA  
CARRERA DE EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL BILINGÜE

Foto de portada: Shutterstock  
ISBN: 978-9978-10-937-3  
ISBN Digital: 978-9978-10-939-7  
Diseño, diagramación e impresión: Ediciones Abya-Yala  
Quito-Ecuador  
Tiraje: 300 ejemplares  
DOI: <https://doi.org/10.17163/abyaups.59>

Impreso en Quito-Ecuador, mayo de 2024

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores y las autoras.



# Índice

---

Prólogo.....	9
Presentación.....	13

## CÍRCULO FUEGO EPISTEMOLOGÍAS, INTERCULTURALIDAD, RELIGIÓN

### Capítulo I

Sustentación filosófico-espiritual del concepto de interculturalidad.....	25
María Eugenia Paz y Miño	

### Capítulo II

Tejiendo fibras en la ciudad. La epistemología del fuego en el Inti Raymi de las universidades .....	39
Freddy Simbaña Pillajo	

### Capítulo III

Filosofía, epistemología y política: las vicisitudes de los estudios interculturales .....	59
Ricardo Salas Astrain	

**CÍRCULO AIRE**  
**PEDAGOGÍAS, LINGÜÍSTICA, FILOSOFÍA,**  
**SABERES, EDUCACIÓN**

**Capítulo IV**

En busca de una escuela en clave intercultural:  
 algunas aristas en su abordaje ..... 81  
 Iván Valderrama Aguayo

**Capítulo V**

Educación Remota de Emergencia en la Escuela Intercultural  
 Bilingüe “Juan Santos Atahualpa” (UNISCJSA) ..... 95  
 Karina Lisbeth Landeo Minaya

**Capítulo VI**

La importancia de la comunicación intercultural  
 al interior de las organizaciones.....103  
 José Delgado

**Capítulo VII**

Circularidad y conflictividad en la educación intercultural  
 bilingüe: nuevas visiones y viejos conceptos .....113  
 Mario René Chicaiza Rivera

**Capítulo VIII**

Las cuatro fases para la conformación del paisaje  
 cultural cafetalero.....127  
 Erik Marcelo Sepúlveda Vargas

**Capítulo IX**

Estrategias para el aprendizaje de una persona sorda  
 en la educación superior .....147  
 Miriam Bernarda Gallego Condoy / María José Merino Posligua

**CÍRCULO TIERRA**  
**AGRICULTURA, SALUD INTERCULTURAL,**  
**ALIMENTACIÓN**

**Capítulo X**

La historia de la cultura. Un nuevo sentido  
 de la temporalidad .....167

Carlos Arturo Ospina Hernández

**Capítulo XI**

Agricultura urbana bajo los principios IAR- FAO  
 para contrarrestar el COVID-19 .....179

Fredi Portilla Farfán / María José Quizhpi Pintado /

Tania Alexandra Sarango Guamán

**Capítulo XII**

Prototipo electrónico para incubación de aves criollas  
 en San Jacinto del Búa, Ecuador .....199

Víctor Hugo Narváez Vega / Genner Iván Pisco Zambrano

**CÍRCULO AGUA**  
**POLÍTICA PÚBLICA, DIDÁCTICA,**  
**TRANSFORMACIÓN**

**Capítulo XIII**

La Cartografía Curricular Comunitaria.  
 Aportes para una educación intercultural .....213

Miguel Cornelio Cruz / Cecilia Erna Gutiérrez González

**Capítulo XIV**

Investigación-acción, desarrollo local e interculturalidad.  
 Experiencia en UPS-Ecuador (1997-2021).....231

Pablo Ortiz-T.

## **Capítulo XV**

Minga y domesticación. Caso Comuna Central de Tumbaco, Ecuador .....	251
Wilman Stalin Cando Pujos	

## **Capítulo XVI**

Movilidad humana en Ecuador. Una oportunidad para vivir la interculturalidad.....	275
Eloísa Carbonell Yonfá	
Sobre autoras y autores.....	301

## Prólogo

---

Es un honor presentar la cuarta edición de *Congreso Internacional de Interculturalidad: saberes para la interculturalidad educativa y comunitaria en Abya Yala*, convocada por la Red de Organización de las Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL). Este evento, al igual que sus predecesores, reúne a destacadas/os académicos, expertas/os y profesionales de diversas disciplinas, provenientes de diferentes países, con el objetivo de promover el diálogo y la reflexión en torno a la interculturalidad.

La interculturalidad se ha convertido en un componente central en nuestra sociedad diversa, permitiendo el reconocimiento, la comunicación y el respeto mutuo entre culturas. Además, fomenta la convivencia en armonía y promueve el desarrollo humanamente sostenible en un mundo cada vez más globalizado. En este cuarto Congreso, se abordaron temas fundamentales que son de vital importancia en sociedades donde la diversidad cultural es cada vez más evidente y donde las buenas relaciones humanas se vuelve un desafío constante.

El diálogo intercultural nos permite comprender la realidad desde la perspectiva del otro/a, promoviendo la comprensión mutua y la superación de las diferencias. Es a través de este que podemos construir puentes entre las diferentes culturas y encontrar puntos de encuentro en medio de la diversidad. En este sentido, la interculturalidad se convierte en una mienta política para trabajar juntos en pro de un continente que valore la diversidad, la compartencia y la hospitalidad para una mejor calidad de vida humana.

La filosofía intercultural ha llegado a América Latina en los últimos años, enriqueciendo el pensamiento crítico y alternativo. Esta filosofía nos invita a cuestionar la primacía de una forma de razón predominante en Occidente y a reconocer la importancia de la espiritualidad, el mito, los saberes y las narrativas de las culturas del gran Abya Yala.

En el ámbito universitario, la interculturalidad se presenta como un desafío y una oportunidad para la renovación del encuentro intergeneracional, intercofesional, interinstitucional, entre diversos, para lograr introspecciones y proyecciones que nos eleven al plano más consciente para el intercambio de saberes, haceres y sentires que conforman y definen nuestras realidades culturales, pero profundamente humanas. Las universidades tienen un papel fundamental en la restauración de los imaginarios fundados en la diferencia discriminante frente al otro desconocido.

Universidad como su origen etimológico lo señala: *universum*, significa “reunido en un todo” es decir totalidad, por tanto, es el espacio llamado a deconstruir formas de pensamiento basados en arcaicos sistemas subalternizantes de culturas. La nueva academia, se proyecta en lo común, en lo que nos convoca a sentipensar el mundo del conocimiento para y desde todas/os.

El IV Congreso de la ODUCAL ha sido como anteriores ediciones, un espacio de elocuciones y aprendizajes, para encontrar desafíos y oportunidades en la praxis intercultural. Este libro está dirigido a estudiantes, académicos, profesionales y cualquier persona interesada en conectar formas de vida para conocer, valorar e interactuar entre diferentes y construir complementariedad.

Esperamos que esta cuarta edición siga siendo una herramienta valiosa para aquellos que buscan comprender y abordar los desafíos de la diversidad humana en un mundo que no termina de reinventarse. Agradecemos a las y los coautores por su contribución al libro desde el quehacer investigativo, a colegas que trabajan activa-

mente en la Red-ODUCAL con vigencia de siete décadas, impulsando la reflexión regional entorno a los desafíos de la academia frente a un mundo con nuevos retos y realidades. Gracias al equipo editorial y a las y los colaboradores que hicieron posible esta edición.

Juan Cárdenas Tapia  
Rector Universidad Politécnica Salesiana  
Red Intercultural ODUICAL



## Presentación

---

Las memorias del *IV Congreso Internacional de Interculturalidad: saberes para la interculturalidad educativa y comunitaria en Abya Yala*, ofrece a los lectores una experiencia enriquecedora. Ha transcurrido una década desde la primera publicación de la Red Intercultural ODUICAL, que registra las acciones en un mundo cultural, social, económico y político cambiante. Por esta razón, como Red, venimos trabajando arduamente para incorporar nuevos conocimientos y perspectivas, desde el quehacer de las universidades de la región, a través de encuentros bianuales itinerantes en escenarios inclusivos y acogientes, para dar voz a todos quienes deseen sumar al entendimiento de esta dimensión polinacional y clave para la construcción de relaciones sociales respetuosas de las diferencias.

En esta edición se encuentra una revisión exhaustiva de los capítulos originales de las ponencias, así como nuevos ejemplos y casos de estudio que ilustran la interculturalidad en diferentes contextos y situaciones latinoamericanas, desde diversas disciplinas, incluyendo la antropología, la sociología, la educación, la psicología, la comunicación, la biología y otras tantas áreas del conocimiento.

Para este propósito de cómo vivir y entender la interculturalidad, el IV Congreso partió desde perspectivas diversas en los campos de la educación, la política, la cultura, las epistemologías y las sabidurías ancestrales, para repensar las realidades globales en medio de heterogéneos escenarios de gestión. La orientación de estas cuartas jornadas tuvo como centro iluminador a los elementos integradores de la chakana andina, porque es desde la energía cósmica —para los pueblos del gran Abya Yala— que se arma y manifiesta la

vida: los cuatro elementos forman la integralidad de los pluriversos: agua, aire, fuego y tierra. A partir de cada uno de ellos, se presenta cada experiencia para ser conocida y reflexionada con mirada crítica, pero sobre todo con espíritu constructivo y sumatorio para elevar una espiral del quehacer intercultural.

## Círculo Fuego

María Eugenia Paz y Miño, en su texto *Sustentación filosófico-espiritual del concepto de interculturalidad*, explora los factores filosóficos y epistemológicos relacionados con el concepto de interculturalidad, donde la racionalidad occidental, desde una perspectiva racional y científica, invalida a los saberes ancestrales. Ante esta mirada subalternizadora, propone equidad epistémica, en un proceso que parta de una construcción desde lo individual hacia una construcción colectiva; una ciencia-servicio que valore lo vivencial en igual medida que lo conceptual. Finalmente, el texto insta a la construcción de una filosofía intercultural que se base en principios éticos y la búsqueda de la felicidad, superando la hegemonía de la ciencia y la razón, que reconozca y acepte la diversidad cultural, basada en relaciones equitativas y justas entre las culturas para edificar un neohumanismo que trascienda lo personal y contribuya a la dignificación del ser humano.

Desde este círculo, presentamos el aporte de Freddy Simbaña desde su texto *Tejiendo fibras en la ciudad. La epistemología del fuego en el Inti Raymi de las universidades*, nos acerca al proceso de priestazgo, asignado a la Universidad Politécnica Salesiana para organizar el Inti Raymi de las universidades en 2019 en Quito. Utiliza una metodología etnográfica que se basa en la memoria colectiva para comprender cómo se prepara y celebra el Inti Raymi en un entorno urbano. Examina conceptos como el conocimiento, lo sagrado y las prácticas rituales desde la perspectiva de estudiantes indígenas y otros actores involucrados en la celebración y la sacralización de espacios públicos. El documento también describe cómo se lleva a cabo la celebración, destacando la importancia de la simbología y la espiritualidad en las parroquias rurales, comunas y comunidades

durante el mes de junio, como una forma de resistencia cultural en los Andes quiteños.

El texto de Ricardo Salas *Filosofía, epistemología y política: las vicisitudes de los estudios interculturales* plantea la evolución de los estudios interculturales y decoloniales en América Latina en las últimas décadas y señala que se ha pasado de una primera etapa enfocada en valorizar el pluralismo y las diferencias culturales a una segunda etapa que aborda más claramente el problema del poder, la dominación y las subalternizaciones en las interacciones culturales. menciona la importancia de abordar las implicaciones filosóficas, epistemológicas y ético-políticas en el contexto de la crisis de la razón occidental, los sentidos emergentes de las contextualidades, a través de un diálogo intercultural y crítico, que inste a un pensamiento político para abordar las dificultades actuales de la convivencia social; y, finalmente, conectar las perspectivas de los estudios interculturales en relación con el mundo de la vida y la ética intercultural.

## **Círculo Aire**

Desde este elemento las reflexiones se suman ponencias como la de Iván Valderrama con el tema *En busca de una escuela en clave intercultural: algunas aristas en su abordaje*, en el que aborda la complejidad del sistema educativo nacional y las múltiples demandas que enfrenta a diario. En esta línea cuestiona el uso excesivo de un enfoque teórico que se ha convertido en una supuesta “receta universal” para abordar las tensiones en la educación. Menciona en esta visión la tendencia a utilizar la interculturalidad como una solución universal para los desafíos educativos. Hace un abordaje a tres enfoques interculturales: el europeo, el norteamericano y el latinoamericano. Finalmente Se destaca la importancia del reconocimiento, la resignificación de la historia y la reconstrucción de imaginarios y lazos sociales en el desarrollo de proyectos educativos interculturales. El texto concluye enfatizando la necesidad de comprender la interculturalidad como un enfoque diverso y en constante evolución que re-

quiere un diálogo continuo con los diversos actores involucrados en la educación.

El texto de Karina Landeo sobre *Educación Remota de Emergencia en la Escuela Intercultural Bilingüe “Juan Santos Atahualpa” (UNISCJSA)* aborda los desafíos que enfrenta la universidad pública peruana. Esto se debe a la interrupción de las clases presenciales por la pandemia de COVID-19. El texto se centra en la experiencia de la Escuela Profesional de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central, con una muestra de 66 estudiantes de un total de 140, para identificar fortalezas, debilidades y perspectivas de la educación intercultural bilingüe en el proceso de migración a la modalidad virtual durante los semestres académicos 2020-2021 y 2020-2022.

José Delgado, en su texto *La importancia de la comunicación intercultural al interior de las organizaciones*, aborda el rol trascendente de la comunicación intercultural de las organizaciones en un entorno globalizado. En esta perspectiva destaca cómo la diversidad cultural entre los miembros puede afectar la comunicación y el cumplimiento de los objetivos organizacionales. La comunicación intercultural implica comprender estas diferencias culturales y facilitar la traducción de signos para lograr una comprensión común. Esto es esencial para evitar conflictos interrelacionales y garantizar la continuidad de las organizaciones y su renovación en torno a la transmisión y modificación de normas y valores compartidos en una cotidianidad pragmática.

Mario Chicaiza, en su texto *Circularidad y conflictividad en la educación intercultural bilingüe: nuevas visiones y viejos conceptos*, enfoca la importancia de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Ecuador y plantea la necesidad de un análisis crítico de la cuestión desde un enfoque cualitativo basado en estudios de caso. Destaca que la EIB es una de las deudas pendientes más grandes del Estado, en lo que respecta a los derechos de la niñez y la población indígena. La investigación se basa en las expectativas de los padres indígenas sobre la

educación de las futuras generaciones en el contexto de la EIB. Subraya la importancia de un enfoque interdisciplinario destacando la relevancia de la interculturalidad crítica en el contexto del movimiento indígena ecuatoriano. El texto también hace referencia a una serie de tesis realizadas en la Universidad Politécnica Salesiana para hacer lecturas desde las experiencias y las expectativas de los beneficiarios de la EIB, analizando trayectorias profesionales en entornos comunitarios de los históricamente invisibilizados, conectando nuevos conocimientos, destrezas adquiridas con oportunidades para satisfacer necesidades de las poblaciones locales.

Erik Sepúlveda expone en su texto *Las cuatro fases para la conformación del paisaje cultural cafetalero*, consideraciones por las cuales este paisaje, creado por las prácticas relacionadas con la producción del café, generan una identidad propia que involucra cualidades para las poblaciones identitarias dignas de ser objeto de protección patrimonial a nivel local, debido a su valor excepcional y su influencia en la vida diaria. Subraya que la riqueza cafetalera se inscribe en las condiciones que exhibe la declaratoria patrimonial inmaterial formulada por UNESCO, dado que es menester proteger y fortalecer este saber que ha marcado la historia y cultura de Colombia. Observa una evolución en cuatro fases específicas, tanto a nivel físico como en lo simbólico que ha contribuido a la formación del capital cultural de la región. Este análisis alerta en la necesidad de que para sostener en el tiempo este patrimonio cultural, se requiere trabajar en distintas pistas que permitan planificar los elementos físicos y el capital cultural desde enfoques diferenciales, lo cual pasa por comprender el medio físico, el cuerpo material y social sobre los cuales se tejen las estrategias para el desarrollo local.

Miriam Gallego y María José Merino, en su texto *Estrategias para el aprendizaje de una persona sorda en la educación superior*, comparten los resultados en una investigación realizada en la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito, Ecuador, utilizando una metodología cualitativa desde el método etnográfico, leyendo en nueve momentos integradores —de un proceso de aprendizaje— los problemas

que enfrenta una estudiante con discapacidad auditiva, por barreras derivadas de la incomunicación en el aula universitaria, que dificultan el aprendizaje significativo. Los resultados decantan en la necesidad de generar conocimientos en lengua de señas y cultura sorda en docentes universitarios y estudiantes, así como provocar verdaderos espacios de comunicación empática para compartir necesidades que conecten con la existencia y provoquen integración humana dentro de los diversos ámbitos universitarios.

## **Círculo Tierra**

En el círculo tierra abona Carlos Ospina con su texto *La historia de la cultura. Un nuevo sentido de la temporalidad*, donde examina la influencia en el devenir de la historia, de factores como el eurocentrismo, la economía de mercado, la concepción cultural unilateral, la discriminación de las culturas ágrafas y las lecturas desde fuentes externas de la antropología, destacando cómo han moldeado una nueva comprensión de la temporalidad histórica y han impulsado el multiculturalismo. Argumenta que el eurocentrismo ha llevado a una homogeneización cultural y excluye otras culturas de la narrativa histórica, cuestionando la división histórica tradicional. El texto también aborda la evolución del concepto de cultura y las objeciones a una visión limitada de la misma. Se compara el enfoque clásico y marxista de la cultura con una perspectiva más amplia que considera diversos aspectos culturales. Además, se explora la construcción e invención de la cultura, destacando la importancia de considerar la diversidad del pasado. El texto concluye resaltando la relevancia de la antropología social y cultural en la investigación histórica, así como la necesidad de un enfoque polifónico que incluya diversas perspectivas.

Fredi Portilla, María José Quizhpi y Tania Sarango comparten una experiencia de *Agricultura urbana bajo los principios IAR- FAO para contrarrestar el COVID-19*, tomando como referencia un estudio de caso realizado en la ciudad de Cuenca-Ecuador, para contrarrestar la influencia de la pandemia de COVID-19 fortaleciendo la seguridad alimentaria en esta ciudad. La investigación se centra en

la implementación de huertos orgánicos en cinco centros educativos con el objetivo de educar a niñas y niños sobre la agricultura urbana, de manera que puedan aplicar estos conocimientos en sus hogares como una forma de autoabastecimiento, particularmente, en tiempos de crisis dado que con la agricultura urbana se busca la recuperación de recursos naturales y la creación de actividades productivas para mejorar aspectos ecológicos, económicos, sociales en las urbes, subrayando en la importancia de una agricultura urbana para el desarrollo sostenible en el contexto de crecimiento poblacional urbano que contribuyan a la seguridad alimentaria y nutricional.

Por su parte, Víctor Hugo Narváez y Genner Pisco en su texto *Prototipo electrónico para incubación de aves criollas en San Jacinto del Búa, Ecuador* comparten los resultados de una investigación centrada en la seguridad alimentaria y la tecnología aplicada a la producción de alimentos en el contexto rural ecuatoriano. Se trata del desarrollo de un prototipo electrónico para la incubación de aves criollas de corral, destacando la importancia de esta actividad en la economía de la comunidad local de Pataló Alto, destacando la falta de oportunidades y los ingresos económicos insuficientes para acceder a alimentos adecuados. Esta solución tecnológica ha incidido en seguridad alimentaria y la promoción del empoderamiento económico en las familias de esa comunidad.

## **Círculo Agua**

En el círculo agua tenemos el trabajo de Miguel Cornelio y Cecilia Gutiérrez que nos comparten una propuesta educativa-metodológica intercultural conocida como *La Cartografía Curricular Comunitaria. Aportes para una educación intercultural*. Es un método basado en la etnografía aplicada a la educación, la investigación-acción participativa y la cartografía social. Promueve investigación comunitaria, recorridos por el territorio, el diálogo horizontal y la creación de mapas pictográficos, altamente participativo e intergeneracional de la trilogía educativa. A través de este trabajo se busca una alternativa para establecer formas de educación basadas en el

territorio y la comunidad, en contraposición a la educación escolar tradicional en contextos de diversidad cultural y lingüística en el estado de Oaxaca, México. La CCC contribuye a través de estas formas de educación a defender la cultura, la lengua, costumbres, dentro de la localidad. En el proceso las y los estudiantes refuerzan el sentido de pertenencia e identidad cultural y territorial desde el análisis de la historia, las culturas, las lenguas y sobre todo el diálogo de saberes para construir justicia epistémica y buen vivir en medio de Antropoceno galopante.

Pablo Ortiz presenta la experiencia académica *Investigación-acción, desarrollo local e interculturalidad. Experiencia en UPS-Ecuador (1997-2021)*. El texto comparte la evolución de la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible de la Universidad Politécnica Salesiana en el transcurso de más de dos décadas, como alternativa altamente social y política en la formación de profesionales vinculados a procesos de desarrollo comunitario y local, en particular, aquellos relacionados con organizaciones populares, incluyendo las campesinas e indígenas. La investigación se centra en comprender cómo esta carrera académica ha respondido a los desafíos planteados por estas organizaciones, tanto desde una perspectiva metodológica como teórica. El análisis recaba fuentes documentales y testimonios de los propios estudiantes que se formaron en esta carrera. El estudio identifica que esta perspectiva universitaria, surgida a partir de las necesidades de las organizaciones sociales y políticas en el Ecuador, ha sido significativa en la formación de profesionales que desempeñaron y desempeñan un papel crucial en el fortalecimiento de la estructura social, enfocándose en los derechos humanos individuales y colectivos, la inclusión, la perspectiva de género y la interculturalidad. Una propuesta académica y política que ha venido contribuyendo al fortalecimiento de un tejido social más sólido y equitativo en las bases organizativas.

En el texto *Minga y domesticación. Caso Comuna Central de Tumbaco, Ecuador*, presentado por Stalin Cando, realiza un análisis

de las formas de organización y trabajo comunitario, conocido como mingas, en las comunas y comunidades indígenas del Ecuador; para el efecto, parte de una experiencia en la Comuna Central de Tumbaco de Quito. El texto analiza el concepto de “minga” en el contexto de las comunidades indígenas y la describe como una forma de trabajo colectivo que se ha arraigado en estos contextos, pero que también se ha extendido a escuelas y barrios. Destaca el carácter social relacional de la minga, dado que no se limita a un simple cumplimiento de reglas en torno al trabajo, sino que es un espacio de encuentro y socialización entre vecinos en cuyo fin se desarrolla la reproducción social de la comunidad. Por otro lado, menciona que este ejercicio cultural en las comunas indígenas, se instalan debido a la falta de apoyo gubernamental, ya que los territorios indígenas a menudo se consideran exentos de impuestos y, por lo tanto, reciben poca inversión pública. Como resultado, estas comunidades dependen de financiamiento externo y de sus propios recursos para llevar a cabo proyectos y servicios en sus territorios.

Eloísa Carbonell, en su texto *Movilidad humana en Ecuador. Una oportunidad para vivir la interculturalidad*, realiza un sobrevuelo de la situación de ciudadanas y ciudadanos de Venezuela en contexto de movilidad humana en el territorio ecuatoriano como país de destino y tránsito en los últimos tres lustros. Se aborda aspectos sobre el marco legal vigente en materia de movilidad humana y la ausencia de una política pública que contribuya a la defensa de los derechos fundamentales a las personas que, desde su libre albedrío deciden hacer uso de su derecho a realizar su plan de vida en el país que elijan. El texto recoge datos un estudio socioeconómico sobre el aporte de esta población migrante a la dinamización de la economía local en el sur y norte del Distrito metropolitano de Quito, donde se leen y otros aspectos que abonan a enriquecer las praxis intercultural desde el mundo relacional concreto y no desde el imaginario social, mediado por constructos xenofóbicos y estigmatizadores que han visto en la población migrante el perfecto justificantes para tapar causas estructurales de la realidad nacional basado en un sistema

fincado en las desigualdades socio económicas históricas agudizadas por un neoliberalismo enfocado en el poder financiero y cárteles internacionales.

Agradecemos a todas y todos los coautores de estas memorias porque tras de cada texto, se encuentran experiencias, esfuerzos, energías y acciones concretas, impulsadas desde el quehacer social comprometido, buscando sumar en torno al ejercicio activo de la interculturalidad. Ha sido para nosotros un privilegio organizar los aportes de todas y todos, desde el ejercicio editorial. Nuestro agradecimiento al equipo de la editorial Abya Yala por su apoyo en la producción de esta publicación.

Hacer camino junto a otros, nos complementa, nos humaniza, nos vuelve a la esperanza de que se puede y se debe seguir construyendo y deconstruyendo, reconociéndonos y respetándonos entre diversos, en todos los aspectos que integran lo que llamamos tierra, país, región, continente, mundo. Nuestra esperanza en que esta Red siga tejiendo latitudes y universidades conscientes de producir pensamiento crítico, inclusivo e intercultural, desde la noción de la vida transformadora, en busca del bien colectivo.

Freddy Simbaña Pillajo

Docente-investigador Grupo de investigación Estado y Desarrollo  
Carrera Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Politécnica Salesiana  
Miembro Comité Ejecutivo.

IV Congreso Internacional de Interculturalidad-Red ODUICAL

Eloísa Carbonell Yonfá

Docente-investigadora Grupo de investigación Filosofía de la Educación  
Carrera Antropología, Universidad Politécnica Salesiana  
Miembro Comité Editorial.

IV Congreso Internacional de Interculturalidad-Red ODUICAL

## **Círculo Fuego**

---

Epistemologías, interculturalidad,  
religión



CAPÍTULO I

# **Sustentación filosófico-espiritual del concepto de interculturalidad**

---

María Eugenia Paz y Miño  
Investigadora independiente  
mariaepazymino@gmail.com

## **Introducción**

Interculturalidad significa “entre culturas”. Esto debe entenderse como la aceptación de la cultura del otro o de los otros, en los mismos términos de respeto que mi propia cultura merece. Por supuesto, para entender la interculturalidad, vale aclarar, además, el significado de “cultura”, de donde proviene dicho término. Para ello, brevemente resumimos que, en su desenvolvimiento histórico, esta palabra tiene su eje de partida en las reflexiones filosóficas de griegos y romanos, en el sentido de “cultivo”, y es reflexionada en la teología del Medioevo, en el Renacimiento, en el Iluminismo y en el Humanismo.

Para el siglo XVIII, la cultura ya contaba con diferentes apreciaciones teóricas, tanto de enciclopedistas como de filósofos. Incluso fue equiparada a civilización lo cual, sin duda, influenciaría en el inicio de la ciencia de la Antropología, con la clásica definición de cultura hecha por el británico Edward Tylor (s.f.), quien la explica como un conjunto de conocimientos, de creencias, de artes y de leyes, así como de aspectos relativos a la moral y a las costumbres y, en general, a las habilidades de los seres humanos en una sociedad.

Lo interesante en la evolución en el significado de cultura radica en su estrecha vinculación con el surgimiento de la Antropología como ciencia social; Esta disciplina nace precisamente alrededor de dicho concepto, convirtiéndose en el eje central de sus estudios. Este desarrollo se evidenció en Europa durante el periodo colonial, cuando se hizo patente la existencia de pueblos con formas de vida distintas, es decir, con culturas diversas. Eran finales del siglo XIX. La cultura fue estudiada desde un solo modelo y el método utilizado fue la comparación. Se compararon las culturas de las colonias con un solo modelo de cultura, en este caso, la cultura británica y la europea en general, como peldaño máximo de desarrollo y progreso. Al modo de la teoría evolucionista (en boga por la misma época), se entendió como si en la cultura se tratara de una suerte de escalones en los cuales los grupos humanos suben de un peldaño al otro, hasta alcanzar una cúspide. Bajo tal óptica, en esa “cúspide” estaría la sociedad inglesa (que entonces atravesaba por la revolución industrial), y cualquier otra sociedad que se le pareciera. Mientras menos parecido a ese “tope” de civilización o de cultura, cualquier otro grupo humano sería considerado de menor categoría, hasta hablar incluso de primitivismo y salvajismo. De hecho, las “colonias” de Europa fueron catalogadas en esos términos y hasta hoy la noción —ya superada en términos filosóficos— de primitivos o salvajes, determina una división de las culturas en grados jerárquicos y un desarrollo de corte evolucionista. Preciso es asimismo indicar, que la cultura también ha sido entendida como un privilegio, como una dádiva, como un nivel de educación o de buen gusto.

Otro dato interesante es que durante los siglos XVIII y XIX se afianzó el concepto de raza, para clasificar a la humanidad sobre la base de rasgos fenotípicos, con lo cual se establecieron jerarquías, donde la apariencia física distinta al modelo europeo determinaría la discriminación, el racismo. En la actualidad la genética ya ha demostrado que existe una sola raza: la humana y que todos los seres humanos tenemos genes que comprueban ancestros comunes; es decir, provenimos de un mismo origen. Por su parte, la Antropología

ya ha demostrado que la cultura es inherente al ser humano y, por ende, ningún pueblo carecería de la misma. Pese a ello, en el habla común se insiste en que hay sociedades o pueblos sin cultura y se mantiene vigente el esquema caduco de diferencias raciales, dando como resultado la apreciación común de que hay culturas superiores a otras, siendo el parámetro de esa superioridad, los países del llamado Primer Mundo.

Este asunto interesa a la interculturalidad, que debe superar —en cualquiera de las reflexiones que se hagan al respecto—, la idea de que la cultura es algo a conseguir y que de manera inevitable unos pueblos tendrían que emular modos de vida específicos de otros. Por eso es esencial considerar que la cultura está vinculada necesariamente a procesos históricos, económicos y políticos concretos, expresados en las vivencias cotidianas, así como en el mundo de lo simbólico, de lo mítico y de lo ritual, para entender que todas las filosofías, saberes y ciencias responden a su época.

La cultura da cuenta de las formas de vida de las sociedades, de los pueblos. (Hay que considerar que las formas de vida tienen sentidos y significados. No se dan porque sí). Cultura se refiere a las prácticas humanas en sociedad. La cultura hace referencia a las representaciones y manifestaciones humanas y por tanto alude a la producción material y a la producción simbólica humana. La cultura se entiende por los sentidos y significados de esas producciones. (Paz y Miño, 2017a, p. 2)

En especial, la cultura (cualquier cultura) es cambiante, sin que se haya paralizado en el tiempo. La realidad es que existe diversidad cultural y todas las culturas tienen capacidad filosófica, tecnológica y científica. Todas tienen arte, conocimientos o saberes y espiritualidad. “En todas las culturas hay organización que podemos comprender en términos políticos, en términos económicos y en términos sociales” (Paz y Miño, 2017a, p.7).

En esta línea entendemos que la interculturalidad, al significar una relación entre culturas, implica la preexistencia de una diversidad cultural, cuyas prácticas sociales son distintas. Implica, además,

no únicamente reconocer y aceptar que somos diversos, que somos distintos, sino aceptar a la par que podemos y debemos relacionarnos con equidad, con justicia. Como esto no se da en la práctica, hablamos de que la interculturalidad es un proceso que se construye, donde el otro y los otros son aceptados en iguales condiciones de sentidos de vida.

No hablamos aquí de multiculturalismo ni de pluriculturalidad, los cuales sí reconocen la existencia de culturas distintas en un espacio geográfico (un Estado por ejemplo), pero en tales terminologías no se le da la importancia que se merece a las relaciones entre esta diversidad cultural y se entiende a las culturas como dispersas, e incluso —craso error— a algunas culturas se las aprecia como estancadas en el tiempo; tal es el caso, por ejemplo, de los llamados “pueblos no contactados” de la Amazonía, a los cuales se los tilda en el lenguaje común de primitivos o salvajes. Es decir, contrario a lo que sucede con la tecnología, existe muy poca actualización de las filosofías humanistas y de vanguardia; lo que es peor, bastante desconocimiento de los entes institucionales que quieren implementar programas de interculturalidad desde relaciones jerárquicas, donde un grupo humano, con una cultura particular —léase modo de vida— cree que tiene la razón por sobre otra cultura, a la cual percibe con parámetros de su propio esquema de valores y creencias. Esto se llama etnocentrismo y es donde se afirma el racismo y la discriminación.

En el presente, la problemática central de la interculturalidad radica en pensar que solo por el hecho de existir la diversidad y la diferencia ya somos interculturales, cuando los estudios antropológicos contemporáneos señalan que no es así, que existen culturas que, al percibirse a sí mismas como de mayor desarrollo o de mayor importancia, establecen relaciones de presión sobre otras culturas para que se uniformen, manteniendo un modelo que emula y privilegia a una sola cultura (monoculturalismo), de tal manera que en cuestiones como la historia o las políticas, la economía y lo social, lo diferente de las diversidades culturales es dejado de lado, además: sin

entender que la cultura es el alma de los pueblos. De todas maneras, hay que reconocer que el multiculturalismo, al reivindicar el derecho a la diferencia, ha fortalecido a grupos minoritarios como diferentes, pero no ha resuelto los aspectos de relaciones entre culturas, tal como se entiende cuando hablamos de interculturalidad.

## **Factores filosóficos y epistemológicos**

En el espacio concreto académico y social, el antecedente de la interculturalidad es la búsqueda del respeto a las diferencias, que se experimentó primero en el campo de la “educación bicultural”, como se llamó dentro de la corriente multiculturalista de Estados Unidos, a la forma de educación que hablaba de culturas distintas, aunque las separaba, como si entre ellas no existieran vínculos. En el caso de Latinoamérica, esta idea se tradujo en la llamada “educación bilingüe”, que revolucionó muchos espacios educativos, pues reivindicaba que el bilingüismo no debía tender hacia la “castellanización” o hacia el “blanqueamiento”, sino a aceptar las diferencias culturales, relacionándolas. De aquí se pasó a hablar de “educación intercultural” y de “interculturalidad”, y el término se expandió por Europa, donde, a diferencia de América Latina, se lo empezó a utilizar “para promover la tolerancia ante minorías étnicas relativamente nuevas que crecían por la migración proveniente del Tercer Mundo” (Degregori, 2000, p. 60). Acá, en cambio, estudiosos y movimientos sociales, hablaban de sociedades multiétnicas, de pluriculturalidad o de multilingüismo, para superar con ello la discriminación, la exclusión y la marginalización.

Además, desde Latinoamérica se tomó como sustento histórico las ideas del peruano José María Arguedas, que ya en la década de los setenta del siglo XX, se refería a unir las diferentes culturas del Perú sin aculturaciones, y que se conoce como la “utopía arguediana”. En Ecuador, las propuestas de interculturalidad surgieron de las experiencias de la educación bilingüe en la década de los ochenta. Las reflexiones a partir de allí fueron más allá de la problemática

educativa hacia la constatación de la presencia de distintas culturas con distintos sentidos de existencia, lo que llevó a concluir que la interculturalidad no era algo dado, puesto que no había relaciones de equidad. Por lo mismo, se planteó que se trataba de un proceso, de una construcción. En tal sentido, algunos pensadores hablaron de “transculturalidad”, que en términos filosóficos vendría a ser casi lo mismo, aunque en Ecuador quedó asentado el término interculturalidad incluso en el artículo 1 de la Constitución del Estado, donde dice que Ecuador es un país intercultural.

Por otra parte, los distanciamientos o desencuentros entre las culturas, que impiden la construcción de la interculturalidad, muchas veces provienen de las escisiones entre: los llamados “saberes ancestrales” y los conocimientos científicos. Saberes y conocimientos aluden a lo mismo, es decir a los datos adquiridos a través del intelecto, del sentimiento y de la acción, pero, en el caso de Ecuador, por ejemplo, los “saberes” y más específicamente los “saberes ancestrales”, se refieren a los conocimientos de pueblos y nacionalidades, mientras que los “conocimientos” empatan más con lo científico. La distinción es que los saberes ancestrales no han sido sistematizados al modo de la ciencia ni han sido elaborados con un sustento teórico, y se entienden como vivencias sin un discurso lógico-formal-aristotélico estricto. En cambio, en la ciencia los conocimientos han sido articulados de forma sistemática. La validación que define cuál tiene primacía en cuanto al método, ha sido dada por la Epistemología, “desde un orden racional matemático donde todo queda ligado al poder cognoscitivo y práctico de la razón” (Paz y Miño, 2017, p. 16b), de tal manera que los saberes ancestrales no han sido reconocidos como racionales y su estudio no ha sido, por tanto, de interés epistemológico.

Y aunque muchas culturas estén sistematizando sus saberes, y en el aspecto filosófico exista una reflexión que indica que dichas culturas tienen voz propia, una posición ante la vida y ante la muerte, ante la naturaleza y la técnica, la epistemología sigue sin aceptar que los aspectos no científicos humanos tienen su propio método que

también lleva al conocimiento. Así, ni la intuición ni la percepción son aceptadas, pese a que no existe ningún ser humano que no tenga estas cualidades, que cohabitan con el nivel de lo instintivo. De tal manera que la vivencia cotidiana pierde su sentido de estudio para la epistemología y es desvinculada de la posibilidad de un conocimiento verdadero, explicable en planos filosóficos y espirituales.

Se enfatiza el hecho de que la epistemología no tendría por qué negar otros métodos, aunque estos no hayan sido sistematizados, dado que, como en el caso de los llamados saberes ancestrales, estos también llevan a un conocimiento, distinto sí, pero conocimiento al fin. Planteamos que la Epistemología sí puede reformular las condiciones netamente racionalistas en las cuales ha validado el método y el conocimiento. Este es el primer condicionante para que la interculturalidad sea tratada desde lo filosófico y desde lo espiritual, tomando en cuenta que lo espiritual es la parte más íntima humana, relativa al mundo de lo sagrado de uno mismo y a las relaciones que establezco yo con mi yo, con el yo de los demás, con la naturaleza, con el cosmos.

Cuando la epistemología acepte que los saberes ancestrales tienen la misma validez epistemológico-racional que los conocimientos científicos, se habrá dado un salto dialéctico —cuántico si se quiere— hacia superar la hegemonía de la ciencia, de la razón y del valor de la verdad, y se abrirían las puertas para una filosofía intercultural, como experiencia racional, por supuesto —académica, educativa, comunitaria, personal incluso— ligada inevitablemente a la vivencia espiritual. Esto ayudaría a superar un mundo plagado de dicotomías, oposiciones y conflictos, dado que se superaría la arrogancia de la razón y se buscaría la sabiduría y el amor al conocimiento —filosóficamente hablando— para el engrandecimiento del mismo yo y del yo de los otros.

Vale aclarar que la ciencia en ningún caso puede negarse, esto sería inconcebible, solo que la ciencia no debería argumentarse como única forma de llegar al conocimiento. Esto se comprende en

los momentos actuales de pandemia (diciembre, 2021), cuando la humanidad se rige a una sola línea de curación, netamente científico-racional, que resuelve muy poco de lo vivencial humano. En el egoísmo del tener la razón, la industria farmacéutica pasa a tener además las riendas de la salud de la humanidad. Desde el plano de lo vivencial, esto es muy cuestionable, porque no le da a la humanidad ninguna otra opción y no existe una actitud de servicio para amparar a tal industria, sino de lucro. Se lucra con la salud humana. Entonces el contexto social, la historia, la cultura, la política y la economía, sí influyen en esa razón científica desmembrada de lo vivencial.

De ahí que, como respuesta a esta incoherencia, la filosofía intercultural se vuelve netamente espiritual y ligada a principios éticos específicos. Entiéndase como ética, al estudio de los comportamientos y reglas (la moral), sobre la base de una escala de valores dados por cada cultura. Estos valores se asumen desde las distintas concepciones sobre el bien y el mal. Sin embargo, proponemos un valor que no cambia: la felicidad, la cual implica tres elementos básicos: I) salud integral (física-corporal, emocional, mental, psíquica), tanto a nivel individual como a nivel comunitario o social; II) plenitud de las necesidades auténticas humanas, como es la de tener un lugar digno y limpio para descansar; la de poder dar gracias frente a una mesa con alimentos sanos, la de poder contar con agua no contaminada para beber, para lavar, cocinar, y para hacer nuestras abluciones; la de poder respirar aire puro; III) mantener relaciones interpersonales y sociales con armonía.

Estos tres elementos atraviesan el plano cultural, en el sentido de que cada cultura les dará su propia forma (en el mundo de las representaciones y de las manifestaciones), para alcanzar ese fin supremo que es la felicidad. Incluso habrá sociedades que piensen que la felicidad es tener a su disposición dinero y bienes materiales, lo cual ocurre con frecuencia en la cultura occidental. No es que esté mal o bien, simplemente no es elemento a considerar en aquello otro más universal que tiene el valor de la felicidad. La felicidad, en la

filosofía intercultural es de índole espiritual, donde mundos como el materialismo, el egoísmo, la envidia, el odio o la maldad, simplemente no son parámetros válidos que lleven a construir y consolidar la interculturalidad humana. Es claro que en la historia humana esos parámetros no han servido. De ahí que la interculturalidad, como eje de análisis y de estudio de la filosofía intercultural, deba construirse para la humanidad y eso empieza por los individuos, por las personas, por los seres concretos humanos inmersos en sociedades determinadas. Aquello que se resalta como tres elementos de la felicidad, no debe ser evadido, pues nos garantiza la superación de lo teórico-conceptual-racional, para conducirnos a la vivencia individual y colectiva (he aquí otro argumento para que la epistemología se convierta en ciencia-servicio y acoja a la filosofía intercultural como la base para aceptar que no solo se llega al conocimiento a través de la ciencia lógico aristotélica).

Cuando consideramos el valor de la felicidad, en el contexto del quehacer cultural universal, no lo estamos homogenizando. Lo que decimos está atravesado por un “orden vivencial”, que corresponde a principios éticos del plano espiritual. Marco Vinicio Rueda, padre de la Antropología ecuatoriana, lo expresaba en sus obras, las cuales ya en la década de los setenta del siglo XX hablaban de pluriculturalidad como la aceptación de una diversidad cultural existente. En su tesis de máster en Etnología (*Guamote indígena en su contexto puruhá y en su realidad actual*, 1973), otorgada por la Sorbona de París, aboga por una antropología latinoamericana, que cambie en su actitud y en sus contenidos, no solo para que las distintas culturas sean respetadas por aquello que piensan de sí mismas, sino que su cultura no caiga en la división entre “lo precientífico” y “lo científico”, como llama M. V. Rueda a lo que en esta ponencia entendemos como división epistemológica entre saberes ancestrales y conocimientos científicos. En tal división, la propia epistemología se ha encargado de darle el valor de preeminencia al conocimiento científico por sobre los saberes ancestrales, importándole tan solo lo aceptable en cuanto se trate de un

proceso racional-filosófico, pero inaceptable si se trata de lo vivencial, pese a que lo vivencial es indivisible de lo humano.

Las reflexiones de Rueda se dirigen incluso a cuestionar la separación que concibe el antropólogo polaco-británico Malinowski (1974), entre ciencia, magia y religión, que no cabría si se explica desde lo vivencial. Rueda hace hincapié en el hecho de que, dentro de la propia ciencia está presente también lo vivencial. Y esto es totalmente comprensible, pues la ciencia es un tipo de conocimiento humano y como humano está inmerso en lo vivencial y no únicamente en lo racional. Como elemento para reforzar esta idea, Rueda comprueba que aquello llamado magia y religión contiene niveles analíticos, de formulación, de teorización y de divulgación, en equivalencia a lo que sucede con lo científico. De ahí que tanto la ciencia, como la magia y la religión, sean entendibles si se estudia en las representaciones de cualquier cultura: los símbolos, y, en las manifestaciones de cualquier cultura: los ritos. En cuanto al mito, por ejemplo, Rueda “lo ubica dentro de las representaciones simbólicas culturales con sentido y significado” y afirma que:

El símbolo va más allá de lo intelectual y toca las profundidades del psiquismo humano, donde la verdad no puede homogenizarse como podría pretender el racionalismo positivista y la visión etnocentrista que separa al mito de la leyenda, a la narración verdadera de la falsa, o a lo sagrado de lo filosófico. (Rueda 2010, p. 12)

Rueda, asimismo, aboga para que las universidades superen el racionalismo estricto de lo puramente conceptual y valoren lo vivencial. Por supuesto, esto tiene connotaciones epistemológicas, puesto que, sin adentrarse en la indagación de la interculturalidad como término, propone una ciencia ligada al servicio —“ciencia-servicio”— donde tome su lugar la vivencia y no solo el concepto, la formación y no solo la información. Esto lo refiere no únicamente para la Antropología, sino que lo amplía al resto de las ciencias, con la idea de que estas sean liberadoras de injusticias.

He aquí entonces una base filosófica sobre la esencia misma de la interculturalidad, que aborda la posibilidad real de llegar a la felicidad tan anhelada, culturalmente hablando, para lo cual se precisa establecer una relación intercultural que supere el etnocentrismo y solucione, no las dicotomías, sino los conflictos entre las dicotomías, en este caso, entre los saberes ancestrales y los conocimientos científicos.

### **Reflexión final**

La interculturalidad ligada al servicio tiene sentido si lleva a la liberación de las injusticias. En primer lugar, la aceptación de iguales condiciones de sentidos de vida para las diversidades culturales, que se logra nivelando el plano racional con el plano vivencial y convirtiéndose, la epistemología, en ciencia-servicio. Es un salto necesario hacia la consolidación de la interculturalidad, tanto en el aspecto teórico-conceptual-racional, como en la praxis de la vivencia individual y colectiva.

En segundo lugar, decimos que la praxis de la interculturalidad se inicia en la persona humana individual. Entendemos a esta persona en términos fenomenológicos, donde la persona tiene una experiencia como ser consciente y como parte de una cultura específica, lo cual cobra sentido en las relaciones que establece consigo misma, con la comunidad en general, con la naturaleza y con el cosmos. Esto implica que lo individual no puede existir sin lo social y viceversa. Tampoco puede existir sin los aspectos diacrónicos y sincrónicos, vale decir sin lo histórico, que son contextos que determinarán el tipo de relaciones a construir. Pero, al hablar de interculturalidad, necesariamente habrá que buscar un parámetro común. Este parámetro es el valor de la felicidad, como anhelo universal, donde se tomen en cuenta los tres elementos básicos de la felicidad, expuestos en el presente trabajo, y que pueden darse si se asientan sobre la base de otros tres valores: la justicia, la paz y el amor, valorados como positivos en la moral y la ética de todas las culturas del planeta. Así pues, cuanto implique justicia, paz y amor para nosotros

mismos, tendrá que ser la base donde se asienten las relaciones con lo colectivo o social y con lo intercultural.

Siguiendo la idea ya mencionada, de que la interculturalidad no es algo dado, sino que es un proceso en construcción, diremos que estos tres valores también están en un proceso de construcción. Por ejemplo, en el caso de la salud integral, si una persona está enferma en lo emocional, deberá asumir el compromiso de su sanación para que no le afecte en sus vivencias cotidianas ni en su relación con las demás personas. Si el ser humano toma consciencia de sí mismo, para superar sus propios conflictos, se haría a sí mismo justicia, sentiría paz en su interior. De otro lado, si alguien no cuenta con plenitud en sus necesidades auténticas, no tendrá paz. Y finalmente, si no tiene relaciones interpersonales y sociales con sentido de equidad y justicia, no podrá hacer posible el amor ni podrá contribuir a la construcción de la interculturalidad (hablamos de amor como la máxima expresión de la espiritualidad). Como consecuencia de lo dicho, si no existe alguno de los elementos o alguno de los valores, no se alcanzará la felicidad. Entonces es una construcción individual pero también colectiva.

La construcción de la interculturalidad y de la felicidad tendrá que trascender lo personal y alcanzar esos planos espirituales donde, en efecto, habitan la justicia, la paz y el amor, lo cual solo llega a su plenitud cuando es parte de un proceso comunitario o perteneciente a un contexto específico social. En cuanto a lo específico cultural, habría que tomar en cuenta que la comunidad se extiende a la naturaleza y al cosmos, lo que aporta en los movimientos actuales de respeto a la naturaleza, expresados en la filosofía ecológica.

Se trata en suma de poner en praxis, en vivencia, una filosofía intercultural con base en un neohumanismo, donde los valores de justicia, de paz y de amor se erigen como respuestas interculturales para el presente y para la dignificación del ser humano.

Ejercer la interculturalidad no es solo revolucionar: es trascender.

## Referencias bibliográficas

- Degregori, C. I. (2000). *No hay más país diverso. Compendio de antropología peruana*. IEP.
- Malinowski, B. (1974). *Magia, ciencia y religión*. Planeta-Agostini. <https://bit.ly/43dZ0h5>
- Paz y Miño, M. E. (2017a). *Saberes y tecnologías ancestrales. Estudios de cultura. Saberes, tecnologías ancestrales, tiempo y números*. Editorial Brujas.
- Paz y Miño, M. E. (junio 27 de 2017b). Diálogo cultural: ¿a entender la cultura! *América Latina en movimiento*. <https://bit.ly/3Vo3PCi>
- Rueda, M. V. (1973). *Guamote indígena en su contexto puruhá y en su realidad actual*. (Tesis de grado). París: Universidad Sorbona.
- Rueda, M. V. (febrero de 2010). *De la Antropología a la vivencia espiritual*. Colección Educación y libertad. Ensayos. Pensamiento ecuatoriano, 10. Universidad Alfredo Pérez Guerrero.
- Tylor, E. (s.f.). *Cultura primitiva*. Editorial Ayuso. <https://bit.ly/3vbiTZu>



CAPÍTULO II

# Tejiendo fibras en la ciudad. La epistemología del fuego en el Inti Raymi de las universidades

Freddy Simbaña Pillajo  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
fsimbana@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-3682-2271>

## Introducción

El documento socializa el proceso de priestazgo designado a la Universidad Politécnica Salesiana para la celebración del Inti Raymi de las universidades 2019, en Quito. El estudio de caso aplicó una metodología de carácter etnográfico, que apeló a la memoria colectiva para determinar el proceso y entramado de las energías vitales para la celebración festiva desde el Inti Raymi en lo urbano.

Los conceptos de saberes, lo sagrado y las ritualidades son abordados de manera integradora desde la visión de los actores y colectivos de estudiantes indígenas de las instituciones involucradas en el proceso festivo y la sacralización de los espacios públicos.

Al final, se detalla el proceso de celebración desde la simbología y espiritualidad en el Distrito Metropolitano de Quito (DMQ) en parroquias rurales, comunas y comunidades, en el calendario social

y cultural de junio, como herramienta de resistencias de las comunidades, estudiantes y docentes, en la temporalidad justa de la celebración andina en los Andes quiteños.

## Epistemologías del fuego

En las condiciones epistemológicas actuales los conocimientos de los pueblos originarios no están en el estatuto de validez de ciencias, “la identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos [...] de los pueblos [originarios], causada por el colonialismo europeo” (de Sousa Santos, 2010, pp. 7-8). En este sentido, para Sánchez y Mora (2019), “la epistemología del fuego es un lugar para observar cómo se producen los conocimientos en los pueblos originarios, conocimientos poco valorados y, muchas veces, invisibilizados por la academia y por las ciencias sociales como conocimientos propiamente dichos” (p. 283).

Las reflexiones de Mignolo (2003), Walsh (2007), como las de Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), coinciden en una liberación epistémica que contribuya a la descolonización del saber en el tercer mundo, una epistemología desde otras miradas, pues halla “sus bases en filosofías, cosmovisiones y racionalidades distintas” (Walsh, 2007, p. 104), “que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17), “o a la construcción de una “epistemología del sur” (De Sousa Santos, 2005) que otorgue legitimidad a los conocimientos alternativos y locales” (Mazorco Irureta, 2010, p. 225).

A manera de abordaje sentipensante, el fuego —como epistemología *kichwa*— es un ente divino y desde las mitologías andinas es considerada la entidad cósmica del sol que junto a la luna generan la dualidad. En este caso, la luna genera *existencia* que está en el agua que surge de la energía vital desde los entes estelares que generan la luz.

*Tuta* (noche), percepción de la noche, refiere a la ausencia de luz y oscuridad profunda —*tutaña pacha*—, el espacio de creatividad infinita de la luna como energía concentradora de vida.

Para los hombres y mujeres de sabiduría, la vida se genera a partir de los cuatro elementos en conjunción: aire, fuego, tierra, agua. Es así cómo el sentipensar andino entiende y vive.

La vida es integral en el mundo andino amazónico: es fuego, desde la revelación del día y del sol, de manera continua. En este contexto, el fuego hace referencia a la percepción de la luz y energía del astro sol —*inti tayta*—; la sombra —*muyu sinchi*— hace referencia al movimiento cíclico del tiempo —*pakari-chisi*— como energía en constante expansión y generadora de vida. Todo es vida con conciencia propia —*kawsay pacha*—, que es referirse a la confluencia de dos pares de energías primigenias de *Pachakaman* (deidad divida del universo) y *Pachamama* (espacio-tiempo, materia y energía). De esto se deduce que hay energías —fuego en este caso— que generan toda forma de existencia en el movimiento de todos los seres estelares y elementos vivos, que convergen y expresan todo proceso de vida, denominado como “bio energía andina”. Este está fundamentado en dos pares de energías, es considerado como el puente, el centro de la fuerza cosmos-telúrica —*Pacha*— que es ritualizado por las comunidades, pueblos y nacionalidades en el calendario agro astronómico ritual, y una de ellas es la celebración del Inti Raymi de las Universidades y Diversidades, al cual hacemos referencia más adelante.

## Las cosmovivencias andinas

Las cosmovivencias andinas son estructuras organizadoras de prácticas. Se puede advertir que, la producción de conocimientos, en cuanto práctica especializada y desarrollada por hombres y mujeres de sabiduría, está impregnada de significados en los que subyacen las concepciones cosmogónicas y cosmológicas de los pueblos indígenas.

El pensamiento indígena, generalmente denominado “cosmovivencia”, refiere a las concepciones desde las cuales las culturas indígenas entienden la realidad y su relación con ella. Sin embargo, desde Occidente este término se usa en oposición a los conocimientos científicos y prácticas culturales, reduciéndolos a meras creencias y no como portadoras de su cosmovisión, desconociendo que todas las culturas tienen un pensamiento semejante.

Todas las culturas han desarrollado —en mayor o menor grado— interpretaciones del universo, que dan cuenta del origen del mundo, ya que la cosmovivencia puede entenderse, como las concepciones que se combinan coherentemente con las nociones sobre el medioambiente en el que viven las personas y sobre el cosmos en que se sitúa la vida humana, que en el mundo andino es concebido como *Pachamama*.

En consecuencia, la enseñanza de los saberes indígenas en las universidades —para que fuera culturalmente pertinente— debería presentarse a partir de un ordenamiento que siga los esquemas de pensamiento y la lógica o racionalidad —cosmovivencia del mundo— con las que se han desarrollado los pueblos y nacionalidades indígenas.

Una tarea pendiente es la construcción de un pensamiento organizado y reflexionado desde las profundas concepciones de las culturas originarias de Abya Yala, que permita sustentar los procesos de indagación necesarios para este efecto. Este proceso se está revitalizando en nacionalidades, pueblos, comunas y comunidades indígenas. Una gran proporción de ellos sigue estando presente en la memoria de los especialistas indígenas (*yackackuna/sabios/as*) y en mecanismos de oralidad.

El creciente desplazamiento rural y urbano que caracteriza actualmente a la población indígena pone en riesgo la continuidad de los procesos de transmisión intergeneracional de estos saberes; sin embargo, la universidad no puede dejar de lado aquello que los pueblos indígenas requieren para su cosmovivencia en todos los ámbi-

tos de la vida y en relación con los contextos que demandan una preparación de estudiantes jóvenes universitarios, que les permitan participar en todos los ámbitos de la sociedad. Por ello, las propuestas curriculares deben comprender tanto los conocimientos de los pueblos indígenas, así como los conocimientos producidos en los centros académicos.

### **El Inti Raymi y su importancia**

Desde la época colonial, y en gran parte de la época republicana, los sistemas políticos gubernamentales trataron de eliminar las festividades y celebraciones de los pueblos y nacionalidades indígenas. Este proceso de exclusión fue direccionado para promover la eliminación de expresiones, prácticas de saberes y memorias de las cosmovivencias andino-amazónicas.

Para el efecto, entre 1545 y 1549, con la instrucción de la orden de la doctrina de los naturales (indígenas) —redactada por el propio arzobispo Loayza— se establece la prohibición de las festividades indígenas o prácticas de los pueblos colonizados (Martínez de Codes, 1990).

En 1555, en la Constitución tercera del Concilio ordena:

[...] a los curas quemar y destruir ídolos y santuarios en los pueblos de indios cristianizados; pero si los indios son infieles, la tarea extirpadora pasará a manos de la autoridad civil, quien deberá evitar la mala influencia que los santuarios paganos que pueden ejercer sobre los neófitos [infieles] y el impedimento que pueda suponer para la conversión. (Martínez de Codes, 1990, p. 530)

Es así que, tanto las autoridades civiles como las eclesiásticas ejercían dispositivos de vigilancia, persecución y sanción de toda práctica que era calificada como idolatría y herejía.

Entre 1608 y 1619 se desarrolló una campaña formal de persecución por idolatría, liderada por Francisco de Ávila quien fue nombrado primer juez para la extirpación de idolatría (Gareis, 1989). La

contingencia y agenda en ese tiempo actuaba con un pensamiento punitivo, agresivo y castigador.

Según García (1994), en 1625 y 1626, Francisco de Ocampo — como autoridad religiosa— trabajó para la extirpación de idolatrías; y, entre 1641 y 1671, fue Pedro de Villagómez —otro de los religiosos importantes en esas épocas— quien lideró la continuidad del proceso de extirpación.

Por esta razón, varias celebraciones andinas fueron prohibidas —por la dominación colonial— argumentando paganismo: no obstante, se mantuvo viva la matriz en los pueblos ancestrales al interior de las comunas y las *ayllukuna* (familias). Es por ello que, pese a este intento de exterminio de las culturas originarias, las celebraciones agro-astro-nómicas se han mantenido vivas y en continua resistencia cultural.

A finales del siglo XVI, las comunidades y pueblos indígenas asumen como estrategia —frente al desorden cultural vivenciado— una innovadora concepción de salud y de sanación en los Andes. Aquí se produce un difusionismo cultural sobre la situación de los estados de conciencia que han generado el desequilibrio en los cuerpos y mentes y la consecuente enfermedad. Esta motivación ha generado nuevamente la relación con la dinámica espiritual y cultural desde la perspectiva andina amazónica.

La sanación tanto del cuerpo físico y mental, como la sanación o limpieza de las conciencias, constituyen un hecho histórico para los pueblos y nacionalidades indígenas. La noción de la corporalidad se ha mantenido a lo largo de la historia andina y se ha enfocado en los elementos del movimiento dancístico ritual, entre ellos: *taqui onqoy* (danza enfermedad) (Zevallos, 2004), *tinku* (encuentro), y la danza del *yumbo wuañuchiy* (muerte del *yumbu*) (Simbaña, 2018). Estas son representaciones de los pueblos para exteriorizar sus procesos de celebración de la vida y la muerte, para renacer cíclicamente. Es así que las acciones de celebración como sanación corporal y

ambiental constituyen elementos sagrados de la resistencia cultural y espiritual en los Andes.

## **Revitalación de Inti Raymi a finales del siglo XX**

A mediados del año setenta, en la provincia de Imbabura, surgen gestores culturales y creadores en los ámbitos de la música, danza y teatro como, por ejemplo: grupo Rumiñahui (comunidad de Peguche), Grupo Indoamérica, Grupo Obraje, Grupo Peguche, Grupo Ñanda Mañachi, Taller Cultural *Kawsanakunchik*, Club Estudiantil Peguche, entre otros. Todos ellos empezaron la difusión y promoción cultural de las prácticas de las cosmovivencias andinas, a nivel cantonal, regional e internacional.

Esto fue uno de los detonantes para que la ciudad de Quito, sus alrededores y las parroquias rurales, se integren a los procesos de revitalización cultural y, al mismo tiempo, revitalicen las celebraciones del Inti Raymi (con todos los componentes comunitarios y rituales que esto conlleva).

Este ciclo agro astronómico incorpora fases de relacionamiento y complementariedad entre las celebraciones del Inti Raymi de las comunidades indígenas de la región norte, con las celebraciones de las comunas y comunidades indígenas en el Quito rural y periurbano. Con todo eso, varias expresiones quiteñas —relacionadas con el calendario agrícola festivo— se producen en el tiempo de la cosecha, que van desde mayo hasta finales de agosto.

La celebración del solsticio —Inti Raymi— consiste en la veneración a la madre tierra (Pachamama) por las cosechas, y se lo expresa a través de cantos, danzas y rituales. El Inti Raymi está relacionado con el solsticio de verano y coincide con la época de la maduración de los frutos. La tradición se revitaliza año tras año, cada 21 de junio, convocando a cientos de personas que se preparan para este gran acontecimiento. Lo cual demuestra que la cultura indígena

tiene la capacidad de mantener procesos de integración con todos los pobladores sin distinción.

### **Legitimación epistémica del fuego: el Inti Raymi de las universidades en Quito**

A lo largo de la historia la centralidad geográfica quiteña ha impresionado a pueblos y nacionalidades del Abya Yala. El paralelo cero, la cantidad de cerros y sitios sagrados, siguen siendo un paso obligatorio para científicos, investigadores, fotógrafos y viajeros.

El ombligo de la vida y la energía del centro del mundo irradia a las comunas, comunidades y barrios populares. Siguiendo a Fals Borda (2015), Sánchez y Mora comentan, “desde esta perspectiva de la dimensión indígena, el fuego significa la necesidad de reconocer las emociones y lo sentires, como parte del conocimiento humano” (Sánchez y Mora, 2019, p. 292).

La energía del fuego brota y navega en todas las direcciones terrenales y cósmicas. Esta nueva centralidad energética ha sido articulada por Ariruma Kowi (Universidad Andina Simón Bolívar-UASB) y Patricio Guerrero (Universidad Politécnica Salesiana-UPS), quienes, por iniciativa cultural, espiritual y ceremonial desde 2009, iniciaron esta práctica cultural simbólica del Inti Raymi liderada por la UASB.

Uno de los propósitos del Inti Raymi de las Universidades, según Kowi (2022), sigue siendo el traslado de la fuerza sagrada y espiritual que conlleva este tiempo (*pacha*) para sanar la ciudad, y también para sanar la academia “que mucho piensa y poco siente”; además, para ir sanando los espacios y la puesta en práctica del camino hacia la interculturalidad.

**Figura 1**

*Recorrido Inti Raymi de las Universidades, junio 2019*



*Nota.* Freddy Simbaña, 2019.

El Inti Raymi de las Universidades en Quito constituye un *momentum* para afianzar la legitimación epistémica como el ejercicio pleno de la libertad de la democracia, la justicia social y la interculturalidad, para la construcción de una universidad de los comunes, de educación con autonomía, desde ecosistemas funcionales que produzcan oportunidades y logros en busca de una sociedad más humana, que sea parte de la naturaleza y la respete.

El Inti Raymi de las Universidades y de las Diversidades<sup>1</sup> es un espacio de integración comunal, con referentes organizativos basados en las culturas milenarias desarrolladas por los pueblos y nacionalidades, que han ejercido prácticas ancestrales en las cuatro celebraciones que se desarrollan dentro de los solsticios y equinoccios.

---

1 Cada año toma un nombre diferente, el cual se adecua a la temática o ámbito que se desea afianzar.

Estas celebraciones son las más importantes porque para los pueblos andinos marcan el final e inicio de las cosechas. Por esta razón, constituye un vínculo cultural entre los seres humanos (runa) y el tiempo-naturaleza (pachamama) ya que es un fuerte lazo de identidad y vínculo entre los pueblos indígenas universitarios y urbanos.

En otras palabras, la celebración del Inti Raymi se muestran los saberes, oralidades, memoria histórica local, nivel de pertenencia y valores —desde la convivencia comunitaria— como parte fundamental de la identidad y cultura de los pueblos originarios y las nacionalidades, que permiten la revitalización de las expresiones culturales y la vinculación entre los pueblos vigentes en Quito, en el marco de la construcción del Estado Plurinacional.

### **El sentir universitario y sus priostes**

En los Andes, el sistema de priostazgo refiere a un cargo festivo —generalmente con motivos religiosos—, mediante el cual, una persona accede a patrocinar alguna fiesta (Corr, 2010); es decir, aquella persona se compromete a hacerse cargo de todos los gastos que implique la celebración, entre los cuales tenemos: banda de pueblo, toros, castillos (pirotecnia), danzas, comida y bebida, entre otros. Debido a que los costos son muy altos, las personas acuden a varios mecanismos mediante los cuales obtienen donaciones —jochas— (ya sea de productos o dinero) mediante las cuales logran aminorar gastos. Al final de una celebración, el priostazgo implica la obtención de capital simbólico (en términos bourdianos) ya que el individuo adquirirá prestigio, o no, dependiendo de la calidad de la fiesta, lo cual queda a juicio de los demás. Así, en la ciudad —y específicamente en el Inti Raymi de las Universidades— el priostazgo de la UPS sucedió de la siguiente manera.

Una vez asumido el priostazgo de 2018 por parte de la Universidad Andina Simón Bolívar hacia la Universidad Politécnica Salesiana, este nuevo prioste institucional comunitario (UPS) convocó a inicios de 2019 a una serie de diálogos y reuniones donde se deliberó

sobre preparativos, intervenciones musicales, recorridos, alimentación y ofrendas rituales para la celebración del Inti Raymi.

Los diálogos inter-universitarios sobre las concepciones del Inti Raymi fueron nutridos por colectivos de estudiantes y docentes indígenas de universidades como: Escuela Politécnica Nacional (EPN), Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Universidad Central del Ecuador (PUCE), Instituto Metropolitano de Diseño, Universidad de Posgrado del Estado (IAEN); Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE), Universidad Andina Simón Bolívar; Instituto de Cine y Actuación, Instituto Tecnológico Internacional y la Universidad Metropolitana.

La expectativa del trabajo —durante todo el año—, con miras a las festividades del Hatun Pucha (Gran día) Inti Raymi de las Universidades y Diversidades, tenía su buena razón y gratitud, ya que los estudiantes, docentes, personal administrativo indígenas y no indígenas estuvieron propensos al agradecimiento y a la “conversación y diálogo” con la naturaleza y el universo, desde los espacios universitarios en la ciudad.

Recordemos que los comportamientos individuales y colectivos, a través del tiempo, han estado mediados por acciones sagradas que constituyen una experiencia psíquica llena de estructuras simbólicas comunes y determinadas funciones culturales de la sociedad (Wunenburger, 2006). En este sentido, el Inti Raymi es un ciclo muy cercano a las divinidades, del *Atsil-Yaya* y la *Pacha-Mama*, junto a los seres naturales, fuerzas cósmicas, *sami* (espíritus), *wakas* (sitios sagrados), madre agua, apus (deidades de las montañas), padre fuego, abuelo viento y de los ancestros en las ciudades. Es determinante la concepción de propiedades estables o efímeras a ciertas cosas (los instrumentos del culto) y ciertos guías (sabios/as, guías, cabecillas); lugares (espacio público) temporalidades (Inti Raymi). Según Caillois (1984):

[...]no existe nada que no pueda convertirse en sede de lo sagrado, revistiendo así a los ojos del individuo o de la colectividad un pres-

tigio inigualable. No hay tampoco nada que no pueda ser despojado de ese privilegio. Es una cualidad que las cosas no poseen por sí mismas, y que una gracia mística les concede. (p. 13)

Así, el Inti Raymi trata de acciones festivas sobre la esfera pública, pero también, de un tipo de prácticas vinculadas con lo sagrado; acciones que tienen que ver con los comportamientos de las personas, con sus sentidos del gusto que, de un modo u otro, se inscriben en los cuerpos: un ejemplo es la realización ofrendas, pagos, permisiones y rituales en las celebraciones andinas.

Hoy existe una relación mucho más directa entre lo sagrado, la memoria y la gestión de la cultura. Las acciones culturales son concebidas como acciones públicas orientadas a racionalizar los usos culturales de la gente, dignificarlos y potenciarlos.

### **Sujetos y gestores en el Gran día (Hatun Punlla-Inti Raymi)**

En el Hatun Pucha-Inti Raymi de las Universidades existen ofrendas para los cerros y *apukuna* (deidades) como: el Guagua Pichincha, Ruku Pichincha, Itchimbía, Panecillo, Ungüi y Cruz Loma. También hay otras ofrendas para los *aya* (espíritus) y para las fuerzas cósmicas de la Pachamama, así como para los ancestros difuntos, que celebrarán y bailarán en la festividad. Por ello, existe la obligación de la confección del “castillo”; es decir, el *wakcha karay* (ofrenda de alimentos) que es ofrecido a las divinidades ancestrales —como veneración del hogar y la vida a lo largo de todo el año—. Ese gesto simbólico del *wakcha karay* es considerado una comunión entre las divinidades, los sitios sagrados y los difuntos, como una manera de sostenimiento y continuidad del tejido de la vida hasta el próximo solsticio de verano o ciclo agrícola.

A manera de obligatoriedad surgen muestras de atención y hospitalidad para todos los danzantes y visitantes a quienes se los recibe con comida y bebida (generalmente chicha). Quienes acom-

pañan el Inti Raymi consolidan en la danza el “zapateo”, considerado como una acción simbólica circular y del gran retorno de la vida. De acuerdo con Guerrero (2003) constituye la geografía analítica fractal como la representación de la materia y de la energía que están en la cosmovisión y en la arquitectura andina por más de 5000 años.

Esas son nociones del tiempo y de la materia concebidas en los Andes como *pachamama*; tiempo en que se construye el proceso de celebración mediante la sincronía de la corporalidad festiva y dancística, que transforma y sacraliza al espacio público en la ciudad, con actos simbólicos de ocupación de las plazas, las calles y las distintas instituciones que participan en la celebración del Inti Raymi en la ciudad.

Al consultar a dos estudiantes indígenas que estudian en la UPS sobre la manera de festejar el Inti Raymi en las comunidades a las que pertenecen, ellos acotan:

En mi comunidad se realiza una ceremonia del Inti Raymi, esta ceremonia es en agradecimiento al padre sol y a la madre tierra, [la cual] se realiza cada año [para] la cosecha de cebada, trigo, papas, entre otros granos, que nos sirven para alimentarnos durante el año a cada una de las familias. (comunicación personal, Lanchimba, 2019)

Esta fiesta anual se celebra con danzas y trajes culturales. La banda de música entona tonos culturales y con significados y ritmos para las cosechas. Hay comidas típicas con gallinas, cuyes y conejos, que fueron criados y cuidados durante el año. La bebida es la chicha de jora (hecha a base de maíz), y también con juegos populares, con respeto y educación a la madre tierra y al padre sol. (comunicación personal, Muenala, 2019)

Estos jóvenes estudiantes con alegría acompañaron con danzas y cantos en el recorrido programado por el circuito del Inti Raymi de las universidades —alrededor de la parroquia urbana La Floresta— en el mismo centro académico, comercial y administrativo de la capital.

Por otro lado, también merece destacar la cuestión de mascaradas y trajes utilizados para los bailes y comparsas. En el Inti Raymi los sujetos suelen disfrazarse de policías, guardias municipales, curas, obispos, hacendados, mayordomos, payasos, mariachis, etc., como una forma de desafío —entre burlas y risas— al poder institucionalizado. Esta acción es considerada una manera de intervención cultural en los espacios públicos de la ciudad, para transformarlos en territorios secularizados durante el proceso festivo.

Al mismo tiempo, las mascaradas podrían considerarse manifestaciones de integralidad e igualdad con todas las personas, profesiones, rango y estatus; por esta razón, también encontramos en el Inti Raymi a sujetos vestidos con trajes de médicos, políticos, autoridades, superhéroes modernos y cómicos. En esta conversión, el sujeto no solo utiliza el mismo atuendo, sino que también ejecuta los mismos gestos y voces. Esta acción connota que la diferencia está solamente en la ropa: todos somos igualmente (runas) o seres humanos para *Atsil-Yaya* (Creador) y *Pachama*. Es un *performance* cultural inconsciente hacia la igualdad de condiciones de vida y al respeto hacia lo andino. Al mismo tiempo, es una invitación —para los aludidos— a integrarse a festividad; una manera de dejar las diferencias y luchas étnicas y de clases, aunque sea por algunos días, y sumar al paradigma de la interculturalidad que se presenta como un camino y una luz para todos.

### **El símbolo de la ofrenda y el *continuum* festivo**

La construcción de una ofrenda denominada “castillo” consiste en pan “rosca”, plátanos, naranjas con sus ramitas, caballitos y muñecas de pan, botellas de licores, vinos, piñas, dinero, mazorcas de maíz con sus hijuelos, entre otros productos. La cantidad depende del tamaño del castillo y de las posibilidades económicas de cada hogar o colectivo. Los ancestros narran que, antiguamente la ofrenda del “castillo” consistía en “colgar” los mejores productos de la *chakra* (parcela de tierra) proporcionados a lo largo del año. Con el paso de

los años, como resultado de procesos de asimilación cultural, se ha incorporado otros productos como licores y dinero, entre otros.

### **El 21 de junio ha llegado, fiesta del Inti Raymi en la ciudad**

El recorrido programado inicia a las 13h00, desde cuatro puntos diferentes a manera de una chakana andina para el reencuentro e integración en la Universidad Politécnica Salesiana. Los priostes (UPS) encabezan la movilización dancística con comparsas y música hasta la Escuela Politécnica Nacional —aquí las autoridades los reciben con comida y chica—. Luego, juntos avanzan hasta las inmediaciones de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE), donde las autoridades presentaron sus agradecimientos por el encuentro y para unirse a las comparsas y continuar con el recorrido por las calles y avenidas del norte de la capital. Luego, todos juntos regresaron a los patios de concentración en la UPS con las demás universidades. A las 16h00, más de 5000 estudiantes habían llegado a la celebración del Inti Raymi. La celebración estuvo acompañada de grupos musicales y entregas de ofrendas por parte de las instituciones convocantes. En el intermedio tuvo lugar el ritual de la transición del cambio de priostes mediante “la vara” de mando hacia la Vicerrectora de la Universidad Politécnica Nacional, quien asumiría la celebración del Inti Raymi de las Universidades y Diversidades capítulo 2020.

La celebración duró hasta las 20h00 y consolidó, de manera histórica e inédita, la masiva concurrencia de estudiantes que se sintieron identificados con las cosmovivencias andinas.

Durante algunos días, esta celebración queda inscrita —como visiones alternativas y subjetivas— en el imaginario académico, permitiendo evadir, por momentos, la dinámica de la globalización, para dar cabida al sentipensar y colocar otras formas de compartir, tejiendo la vida en lo urbano.

En este último acápite, se presenta un calendario de las celebraciones y festividades realizadas en parroquias rurales, comunas y comunidades del pueblo indígena Kitu Kara alrededor del Distrito Metropolitano de Quito, como un hecho festivo (Quijia, 2018) vinculado directamente al proceso agro-astronómico. Eso como complemento a las formas diversas y bifurcaciones del proceso festivo del Inti Raymi en las comunidades vinculadas a las dinámicas de la ciudad.

En los Andes de Quito existe la tendencia de las personas a formar parte de algo: un barrio, un vecindario, una asociación y de creencias, así como a un orden, a una adscripción, a patrones culturales y territoriales propios. A continuación, se presenta una síntesis de festividades y celebraciones en las temporalidades entre mayo y agosto del 2020.

**Tabla 1**

*Celebraciones y procesos festivos en Quito con motivo del Inti Raymi*

<b>Administraciones Zonales</b>	<b>Parroquias y comunas</b>	<b>Fechas de celebraciones y procesos festivos</b>
Ad. Zonal Calderón	Calderón	Fiestas de Parroquialización-15 de julio-9 de agosto
	Llano Chico	Fiesta de Santísima Virgen de Luz de Chachishcahuayco - Inicios de julio-11 agosto
	Calacalí	Santa María Magdalena, Los Santos Reyes, San José, San Juan y San Pedro - última semana de junio a finales de julio
	Gualea	Fiestas patronales de Gualea -01 de agosto a 30 de agosto
	Nanegal	Fiesta de parroquialización-15 de agosto a 30 de agosto

Ad. Zonal La Delicia	Cotacollao	La Yumbada de Cotacollao-Proceso festivo y ritual
	Nono	Fiesta en Honor a la Virgen del Camino de Alambi-25 de julio a 14 de agosto
	Pomasqui	Fiestas del Señor del Árbol-segundo sábado de julio y segundo domingo de julio
	Atahualpa	Fiesta San Pedro-Fines de mes de junio a fines de mes de junio
	Guayllabamba	Fiesta de Parroquialización-29 de mayo
	Nayón	Fiestas patronales de Santa Anita de Nayón-14 de julio a 26 de julio
Ad. Zonal Eugenio espejo	Centro histórico	Inti Raymi de las comunas y comunidades del Pueblo kitu kara (20 junio)
	Puéllaro	Fiestas patronales en Honor al patrono San Pedro - 06 de junio a 28 de junio
	Comuna de San José de Cocotog	Fiestas de San José y San Miguel-patrono de la comuna (mes de junio)
	San José de Minas	Fiesta en Honor a la Virgen de la caridad (14 de septiembre) y Fiesta en Honor al patrono San José (19 de marzo)
Ad. Zonal Eloy Alfaro	Eloy Alfaro	Inti Raymi-en los barrios del suroriente de Quito
	Alangasí	Corpus Christi: Rucus (Desde 40 días después de domingo de Pascua hasta 8 días después de las octavas) (mes de junio)
	Amaguaña	Fiesta de Corpus Christi (7 de junio)
Ad. Zonal Valle de Los Chillos	Conocoto	Fiestas patronales de San Pedro de Conocoto (15 de junio a 31 de julio siendo el 28 de junio el día principal)
	Pintag	Fiestas en Honor a San Jerónimo de Intag y La Virgen del Rosario (26 de septiembre a 12 de octubre)
	Cumbayá	Fiesta en Honor a San Bautista de Cumbayá (24 de junio y 27 de junio "Gallo Mote")

Ad. Zonal Valle de Tumbaco	Tumbaco	Inti Raymi-Comuna Tola Chica-Ritual Gallo Shutay
	Yaruquí	Fiesta de San Pedro (inicio con fiesta de Inti Raymi-21 de junio hasta mediados de agosto-las octavas)
Ad. Zonal Mariscal	Quito	El Inti Raymi de las Universidades y de las Diversidades UII 21 junio - Circuito Universidades

*Nota.* Elaboración propia con base en entrevista a Quijia, A. Secretaria de Cultura (2018). Festividades DMQ.

Como se puede apreciar, el Inti Raymi tiene varias denominaciones desde el punto de vista festivo y en algunos casos religioso. La difusión festiva es grande y llega a todas las comunidades vecinas, convirtiéndose en un gran acontecimiento que irradia desde las comunidades del norte hacia el sur del país. En la organización del Inti Raymi, en cada proceso festivo se difunde la vida comunitaria y social y tienen una función: la revitalización de prácticas de convivencia con la naturaleza, con el ambiente, en el campo y la ciudad.

## Conclusiones

La revitalización del Inti Raymi de las Universidades tiene argumentos y percepciones capaces de desligarse del proyecto unitario folclórico; en su lugar, se proyectan mundos diversos, gestión cultural colectiva, nuevas nociones de sociabilidad en lo urbano y en lo rural, con visiones alternas de festejo y celebración. Tal vez, esta forma de celebración posee elementos, para los estudiantes universitarios, claves para su identificación y adscripción cultural —como el derecho a tener un nombre sobre sus identidades y sus descendencias contemporáneas—, para la supervivencia a contracorriente en medio de la globalización en los Andes ecuatorianos.

## Referencias bibliográficas

- Caillois, R. (1984). *El hombre y lo sagrado*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento hetárquico. En S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel y P. U. Javeriana (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.
- García, J. C. (1994). Ofensas a Dios, pleitos e injurias. Causas de idolatrías hechicerías. Cajatambo, siglos XVII-XIX (Vol. I). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos.
- Gareis, I. (1989). Extirpación de idolatrías e inquisición en el Virreinato del Perú. Boletín del Instituto Riva-Agüero, 55-74. <https://bit.ly/49WLVLt>
- Guerrero, M. (2003). *La Matemática Andina Precolombina. 5000 años de Arquitectura Andina*. Quito.
- Kowii, A. (09 de Junio de 2022). Hatun yachay wasikunapak inti raymi 21 punchata paktanka. (CORAPE, entrevistador) <https://bit.ly/4clKhEJ>
- Lanchimba, J. (21 de 06 de 2019). Celebración Inti Raymi en su comunidad. (F. Simbaña, entrevistador).
- Martínez de Codes, R. (1990). La reglamentación sobre idolatría en la legislación conciliar limense del siglo XVI. En Varios, *Evangelización y Teología en América* (S. XVI) (Vol. I, pp. 523-540). Universidad de Navarra.
- Mazorco Irureta, G. (2010). La descolonización en tiempos del Pachakutik. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, IX(27), 219-242. <https://bit.ly/43jImfX>
- Muenala, R. (21 de 06 de 2019). Celebración del Inti Raymi en su comunidad. (F. Simbaña, entrevistador)
- Quijía, A. (2018). Proceso Festivo Parroquia Rurales DMQ. MDMQ.
- Sánchez, F. y Mora, A. (2019). Epistemologías del fuego, una proepsuta a partir del pensamiento ancestral. *Revista Misión Jurídica*, XII(16), 281-308. <https://bit.ly/4afsRrv>

- Simbaña, F. (2018). La danza de la yumbada en el barrio de La Magdalena. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113. <https://bit.ly/3VmyEY3>
- Wunenburger, J.-J. (2006). *Lo sagrado*. Biblos.
- Zevallos, J. (2004). Reflexiones en torno a la crónica de Titu Cusi Yupanqui. *Ajos y Zafiros*, VI, 201-214.

CAPÍTULO III

# Filosofía, epistemología y política: las vicisitudes de los estudios interculturales

---

Ricardo Salas Astrain  
Universidad Católica de Temuco-Chile  
rsalas@uct.cl  
<https://orcid.org/0000-0003-4765-1567>

## Introducción

En el marco del círculo fuego quiero exponer una hipótesis acerca del papel que asumen los estudios interculturales-decoloniales en nuestras universidades y centros de investigación en las últimas décadas en América Latina. Nos encontramos hoy con varios hitos distintos a lo que aconteció hace un par de décadas, cuando irrumpía con fuerza la cuestión intercultural en las universidades. En el título propuesto quiero dar cuenta de una conciencia naciente en estos últimos años; seguimos haciendo frente a un conjunto de nuevas “vicisitudes” teóricas y prácticas que no solo refieren al contexto pandémico y la polarización creciente que aflige a todo el planeta, sino que también, refieren a presupuestos, problemas y discusiones que hablan de un largo despliegue de los estudios interculturales y decoloniales en múltiples mundos de vida; en las luchas de los movimientos étnico, sociales y en especial, en el proceso de descolonización de los pueblos indígenas, que han permitido aflorar

la relevancia de los contextos sociohistóricos para pensar las interacciones y fricciones culturales.

Dicho de otro modo, me parece que estamos cerrando una primera etapa de valorización del pluralismo y de las diferencias en los estudios interculturales e iniciando una segunda, donde se plantea de una manera más clara el problema del “poder”, de los procesos de dominación y subalternaciones en juego en medio de esas interacciones. Se podría decir, que vamos transitando gradualmente a una nueva fase: la política del conocimiento, como lo dejan entrever las expresiones de “injusticia cognitiva”, “violencia epistémica”, “epistemicidio”, que tienen su contraparte en la búsqueda del “diálogo de saberes”, “ecología del saber” y “justicia entre saberes”. Dichas categorías polarizadas nos invitan a asumir la forma de gestar un encuentro genuino entre saberes, y la crítica a la adhesión injustificada a las pautas de una “ciencia hegemónica” (Fornet-Betancourt, 2017). Se puede inferir entonces que la discusión de las últimas décadas ya superó el primer momento de instalación del debate intercultural y decolonial en nuestras universidades, y donde la tarea propuesta ahora es el despliegue de una ecología de los saberes y donde los diálogos de saberes es un asunto, de cierto modo, que los estudios van incorporando. Empero, el asunto que nos ocupa hoy es reflexionar cuáles son las implicancias políticas de esta discusión acerca de la ciencia universal y de los saberes culturales comunitarios que involucra esta ecología de los saberes para una visión universalista de la ciencia y del sentido de las pautas de la “ciencia mundial” en las instituciones universitarias.

Me propongo explicitar conjuntamente: (1), las implicancias filosóficas, epistemológicas y ético-políticas que llevan a precisar y des-implicar los complejos horizontes de este momento epistémico, que siendo propios de la crisis de las de la razón occidental, nos ponen (2) frente a una discusión acerca de los sentidos emergentes de las contextualidades; (3) nos obligan a proponer un pensamiento político que haga frente a las enormes dificultades actuales de la convivencia sociopolítica y el desbordamiento de la co-existencia entre

los humanos y no humanos, y nos exigen definir (4), las perspectivas del nuevo horizonte de estos estudios interculturales, en lugares de enunciación ligados al frágil mundo de la vida.

Esta conjunción entre filosofía, epistemología y política, es parte de un talante político global que alude aquí a los graves y dramáticos problemas que vivimos en la sociedades periféricas y donde, las referencias a la filosofía política y a la ética intercultural no nacen de un diagnóstico abstracto de las relaciones entre los poderes dominantes, sino, de una visión ético-política del sentido de las relaciones humanas y sociales en tiempos donde la humanidad se ha visto cuestionada en su proyecto de solidaridad entre humanos y en que, es necesario repensar y recuperar los ideales incumplidos del pensar la vida (Leff, 2018), de las profundas interacciones entre seres vivos. En síntesis, señalaremos los tres puntos evocados en el título:

- Los supuestos contextuales de la filosofía intercultural/ decolonial
- La crítica de la ciencia y la desobediencia epistémica
- La opción política por la vida humana y la vida planetaria.

### **El principio de la simetría entre los supuestos de la ética decolonial y su opción decolonial**

Hay un punto central que la filosofía intercultural ha destacado en estas últimas décadas, que es una relevante cuestión ligado al futuro de la humanidad y a la dinámica que supone el encuentro entre “diferentes”, los “otros” que han destacado con mucha claridad Bonilla, Fornet-Betancourt (2017), Olivé (2004), Tubino (2016), Walsh, por mencionar a los más destacados que han influido en el debate latinoamericano. En este sentido, se ha argüido en textos personales y colectivos que el diálogo es una cuestión fundamental, pero que es preciso entenderlo bien, a fin que no quede atrapado entre el pseudo diálogo de las ideologías y el uso retórico de los defensores del monoculturalismo y del multiculturalismo liberal.

Para esta visión de una interculturalidad crítica, se trata de encontrar caminos nuevos para la intercomunicación como una modalidad paciente que dé cuenta de las diferencias de los contextos y mundos de vidas en un planeta cada vez más interconectado y desafiado por problemas asociados a la globalización que nos plantean en la actualidad: situaciones, mediaciones y consecuencias biológicas, sociales, económicas insospechadas para todos. No es preciso abundar en ello ya que diversos fenómenos que hemos vivido y sufrido este último tiempo, como lo ha demostrado particularmente la Pandemia que nos aflige hoy, obligan a pensar en términos globales. Además, en el horizonte planetario aparece un calentamiento global con su corolario en la desertificación de los territorios, exceso de lluvias y tormentas, el interés por proteger la Amazonía y las selvas tropicales, las guerras económicas por apropiarse de los bienes alimentarios y productos básicos para la vida humana, y muchas otras “evitables” situaciones dramáticas ligadas a las guerras entre pueblos y entre regiones, al aumento del poder de las mafias, la trata de personas, etc.

Por decirlo de una manera sucinta: la mayor parte de los problemas que afectan a los países, obligan a pensar en un destino planetario común. Se apela al diálogo en estas situaciones porque se sabe que hay actores diferenciados con intereses no compatibles y ese es un avance ya que se tiene que escuchar hoy las múltiples voces en interacción, pero sabiendo que no existe fuerza suficiente para contrarrestar visiones dominadoras que se apoyan en el monólogo fáctico de la fuerza y del poder del conocimiento hegemónico.

Dicho así, la filosofía intercultural paradigmáticamente contribuyó, antes que muchas otras formas occidentales de pensar, a reflexionar que, aunque seamos muy diferentes los pueblos que habitamos este planeta, con ideas, creencias, lenguas, sonidos y colores disímiles, somos parte de una común humanidad y podemos aspirar a relacionarnos de un modo justo y solidario. Se sabe por la experiencia del siglo XX que no hay soluciones producto de la fuerza militar ni de la violen-

cia, porque la dominación fáctica puede ser derrotada por el espacio de las razones en disputa como lo diría el filósofo R. Forst (2014).

Por tanto, un filosofar intercultural crítico aspira avanzar en generar condiciones para un entendimiento de las posiciones en disputa y buscar nuevos modos de desenredar las complejas relaciones de interacción entre diferentes; apelando a la imperiosa necesidad de una apertura a los otros desde las propias articulaciones discursivas y práxicas de los contextos históricos y culturales en que estamos inmersos. En suma, se trata de sostener el poder de las palabras y de los discursos, desde una visión donde la propuesta aparezca marcada por la convivialidad mutua, y no por la enemistad o por las secuelas de la primacía de una “civilización del mal común”, con las consabidas lógicas destructivas que aumenta la riqueza y el poder de las grandes potencias mundiales y de sus empresas multinacionales que proveen de armamento sofisticado a los bandos y etnias en conflicto.

Si la ampliación del lenguaje solidario y humanista que incorpora la propuesta intercultural sigue vigente en el complejo sistema universitario actual, es porque contribuye a sostener un régimen epistémico y ético definido por la apertura hacia los otros, pero sobre todo, porque contribuye a pensar en unos horizontes de igualdad entre los actores donde las relaciones pueden hacerse recíprocas. Por ello, algunos consideramos que se trata de avanzar en unos principios de simetrización operantes en las formas de traducción que nos permite entender las razones de los otros (Salas, 2023). Sostiene así la filosofía intercultural las tesis epistémicas y éticas ligadas a los necesarios diálogos entre seres humanos y a la relevancia de comprenderlos a partir de sus contextualidades, y por ello, entonces acepta gradualmente la posibilidad histórica de una visión nueva de una humanidad menos hostil y desgarrada, y la posibilidad de afirmar una convivencia nunca definitiva: sedimentada en una fraternidad y solidaridad con y entre todos los pueblos y sus culturas.

Esta propuesta, que era parte de un proyecto utópico, hoy se ha vuelto mucho más caótica, ya que si volvemos los ojos al pro-

blema de la universalidad: esta no se puede entender sin referir a la situada mirada gnoseológica y ética que brota de la experiencia humana y no humana y de un destino planetario de todos los pueblos de la tierra. En esta tensión se encuentra el problema filosófico que se quiere evocar aquí, y que, en términos sintéticos, diría así: si existen lenguajes diferentes, formas de racionalidades bien distintas para justificar lo que es bueno y justo (dinámica del contexto), ¿cómo pueden convivir eventualmente estas experiencias disímiles?, y así se plantea el problema de la comunicación inconmensurable. Si el diálogo eventual no es posible, entonces se desliza un manto de dudas sobre la convivialidad misma.

Esto que acabo de mencionar es lo que ha acontecido en las dos últimas décadas en el debate sobre una ética intercultural (Salas, 2005); el problema filosófico se ha trasladado hoy al denominado postulado de simetría o postulado de simetrización que es —para decirlo abstractamente y en términos lingüísticos— una vía discursiva para lograr una experiencia compartida, que da paso a nuevas producciones semánticas, con capacidad limitada de comprensión de modos de decir de los otros. Este asunto refiere a una discusión amical mantenida con el filósofo belga Maesschalck (Valdés, 2020).

Según la perspectiva de Maesschalck (2021), en este modelo, las desigualdades comunicativas podrían superarse. En mi opinión, esta interpretación, compartida por otros colegas, no solo aborda la propuesta de una ética arraigada, sino que también es teóricamente correcta en relación con nuestro tema. Facilita la comprensión de limitaciones inherentes y los supuestos de la actividad de traducción en un contexto de complejas fricciones culturales y políticas entre comunidades y pueblos. Sin embargo, es posible que se originen algunos malentendidos en torno a la idea de un “diálogo abierto”, ya que, aunque se percibe como la base sólida para un encuentro auténtico y libre de dominación entre culturas y pueblos, podría interpretarse de manera ingenua. Esto significa no tener en cuenta las imposiciones e ideologías vinculadas a los poderes hegemónicos

y coloniales. En este sentido, la llamada “ética intercultural” parece no abordar de manera clara las “astucias de la razón” y menos aún la “hegemonía del poder de las sociedades dominantes coloniales y neocoloniales”, planteando así la opción decolonial.

En este contexto, la idea de la simetrización, se refiere a algo que debe considerarse como algo en constante evolución y sujeto a debate. Puede concebirse como un proceso interminable, donde ninguna de las posturas está libre de ese terreno fronterizo, que es nada más que el intento de superar los desafíos inherentes a la comprensión de las “otredades” arraigadas. Desde esta visión el encuentro-desencuentro es una parte fundamental del trabajo de traducción intercultural, junto a la desobediencia epistémica y el papel destacado del intelectual crítico, que asume las luchas en el horizonte intercultural/decolonial. En este sentido, Maeschalck destaca:

El riesgo fundamental del postulado de simetrización para el actor intelectual de una ética decolonial, radica en la obliteración de las relaciones entre subjetivación y poder. Ahora bien, son estas relaciones las que deben hoy revisarse para desarrollar una nueva comprensión de las condiciones específicas de los procesos de emancipación colectiva en un espacio decolonial potencial. De hecho, solo la discontinuidad reflexiva, engendrada por la sobredeterminación de las contradicciones sociales en la comunidad de subjetivación entre víctimas e intelectuales comprometidos, transforma realmente el poder, es decir, las condiciones de factibilidad del orden social mismo. (2021, p. 294)

Estas observaciones al trasfondo de mi postura filosófica (2005) sostenida en el campo de la ética intercultural y en el marco de ese trasfondo epistémico de las éticas en diálogo; surgen estos supuestos histórico-contextuales sobre las posibilidades de la inter-comprensión humana a partir del sentido que se puede derivar del proceso de traducción intercultural (De Sousa Santos, 2017), donde señalo que es preciso entenderlas en medio de este debate del giro lingüístico que es el verdadero trasfondo filosófico de una ética discursiva universalista como lo quisieron exponer Apel (2005) y

que parte de un relevante debate entre la ética discursiva y las éticas de la liberación, hace más de 20 años.

La disputa entre la ética del discurso de Apel y la ética de la liberación de Dussel —como representantes en la discusión ética contemporánea— es relevante para comprender la filosofía intercultural desde una visión crítica y una ética normativa. Esta aproximación teórica establece una conexión entre la ciencia y la ética en relación con la formulación de normas, al tiempo que, aborda explícitamente los problemas generados por la racionalidad instrumental dentro de la sociedad moderna.

Además, es crucial considerar su axiología ya que, la crisis de valores específicos planteados por la modernidad tecnocientífica —que pretende ser universal— remite a procesos de desestructuración y estructuración de nuevos valores transmitidos por las culturas, como sugirió Ladriere (1974).

Es importante destacar que, a finales del siglo XX, la conexión entre la ética discursiva y el contexto latinoamericano evidenciaba fricciones por el predominio excesivo de una visión logocentrista del pensamiento racionalista occidental. Al respecto, nuestra interpretación de esta controversia concluía que, si bien la ética del discurso al explicitar el vínculo entre ética y lenguaje en clave universalista, proporcionaba una perspectiva relevante, no era suficiente para entender los aportes de los contextos de las culturas de la región y que necesita ser plenamente reconocido, lo cual exigía una comprensión fáctica: todo diálogo es un “diálogo de eticidades” (Fornet-Betan-court, en Salas, 2005).

Desde las sociedades periféricas, se aprecia un esfuerzo teórico desde las ‘políticas del reconocimiento’. Esto se debe a la necesidad de considerar la compleja dinámica de todos los procesos discursivos y prácticos. Este enfoque tiene como objetivo evaluar las posibilidades reales para comprender la acción de los sujetos en disputa en sociedades complejas que transitan en el multiculturalismo

y el horizonte de la interculturalidad, para destacar las posibilidades de traducciones eventuales que resiste a la simetría total.

Siguiendo esta interpretación, lo que se encuentra en juego es la concepción de un diálogo intercultural concreto, situado entre lo universal y lo contextual, evitando inclinarse hacia ningún extremo precipitadamente. Esta perspectiva filosófica permite abordar de manera más efectiva las dificultades históricas de la convivencia humana, marcadas por asimetrías y discriminación, abogando por la construcción política de un espacio fundamentado en razones y no en imposiciones.

En resumen, el diálogo intercultural implica la aceptación de la categoría de las “razones de los otros”, requiriendo aceptar que la reflexividad humana no es algo externo a los procesos productivos de los contextos, sino que opera internamente a través de la articulación de formas discursivas. Esto, a su vez, exige acuerdos básicos sobre reglas y procedimientos. La conexión entre la reflexividad contextual y los procesos de mediación normativos, no puede limitarse únicamente a los usos específicos de cada cultura, ya que eso no garantizaría la comprensión mutua.

### **La crítica de la ciencia moderna y la desobediencia epistémica**

De un modo más abstracto en la primera parte, queda claro que, una filosofía intercultural se construye necesariamente en el espacio del verdadero diálogo ético-político donde las ciencias no pueden desvincularse de los saberes. Por ello, la tesis se enmarca es una postura intercultural/decolonial, que considera que: los procesos son partes de un *polemos* en el que se asumen las eventuales intercomprensiones como parte de luchas identitarias de autoafirmación y de resistencias. Para decirlo de una manera más asertiva: sin lucha no hay diálogo; sin luchas entre saberes no existe el diálogo de saberes.

La filosofía intercultural se forja a partir de una concepción crítica del diálogo entre culturas. En este sentido, contribuye al desafiante arte de comprender los propios procesos discursivos. El diálogo, tanto en epistemología como en política, se presenta de manera opaca, ya que no se limita únicamente a justificaciones racionales, según lo expone la línea idealista de la ciencia. Más bien, implica un conjunto complejo de intereses donde el conocimiento científico ha sido y sigue siendo parte integral de las sociedades dominantes. En este contexto, el acto de conocer se entrelaza con la materialidad de la vida; en otras palabras, el conocimiento conlleva poder. Muchas formas de colonización se fundamentan en el menosprecio y la sistemática invisibilización de los saberes vernaculares de los pueblos de la Tierra.

El pensamiento crítico ha logrado demostrar de manera acertada el papel del epistemicidio, legado de las epistemologías predominantes en las ciencias, debido a su estrecha relación con la tecnología y otros patrones vinculados al poder económico. La epistemología predominante, que se autodefine como universal, actúa como la medida hegemónica que establece los patrones y fundamentos de la geopolítica mundial. Lo expuesto se hace más evidente en la convivencia entre culturas, donde el reconocimiento a la diversidad no se logra dimensionar y mucho menos asegurar condiciones de vida propias, porque partimos de la base de la descalificación de los otros, de considerar sus discursos como incorrectos o falsos, donde se tematiza la lógica de los amigos y de los enemigos. Por lo tanto —si queremos dialogar sobre los valores y las normas— se precisa un modo de concebir el razonamiento práctico como búsqueda de una inter-comprensión con otros sistemas de moralidad.

A lo largo de las dificultades para asumir la producción filosófica latinoamericana e intercultural actual en nuestros sistemas universitarios, se puede observar como los sesgos utilitarios de los sistemas de producción de conocimientos científicos, se van acrecentando, de modo que, el rasgo principal que poseen nuestros sistemas de producción del conocimiento es: estimular el financiamiento

de la investigación sobre la base de producir competencias productivas y su inserción en el mercado y en la lógica del Capital. Es notorio el abandono que tienen los sistemas formativos actuales, en lo que refiere a las potencialidades dialógicas de los seres humanos, y al necesario intercambio teórico-práctico de las culturas y civilizaciones, para imaginar futuros de paz y convivencia. Si ello no lo ponen en práctica nuestras propias universidades, es como dice esta expresión: “dispararse a los propios pies”.

En este sentido —de lo que acontece en sistemas que valoran lo utilitario y lo instrumental— ¿cómo puede el proyecto del diálogo intercultural— en tanto respuesta epistémica-cosmopolita avanzar en conocimientos que ayuden a superar los conflictos humanos de diversa magnitud, que afectan a la humanidad entera en un escenario geopolítico y geocultural?

La tesis que busco exponer es que la crítica intercultural de las ciencias predominantes, conduce a valorizar los saberes comunitarios, étnicos y populares para plantearse la necesaria desobediencia epistémica frente a los paradigmas prevalecientes. Se trata así no solo de una crítica de los conocimientos tecnocientíficos sino del devenir mismo de la razón, que demuestran la dinámica moderna de las ciencias — así como lo hizo el tardío pensar de Husserl (2009) sobre *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*— donde ellas han perdido su *telos* porque han perdido su conexión con los sentidos fundamentales de la vida humana. Una filosofía intercultural busca así recuperar y defender los saberes de los pueblos, y cuestiona aquellos paradigmas desconectados de sus dimensiones éticas y políticas.

Desde el escenario político-jurídico de tipo liberal universalista —que parece tener la capacidad de estructurar la legitimidad de los estados democráticos a partir de una concepción de la democracia universal— en anteriores publicaciones sobre este marco, se postula la existencia de una “razón pública global” a través de la cual estas

estructuras políticas serían las únicas que parecerían ajustarse a los fundamentos teóricos de la universalidad en un estado de derecho.

En los últimos años, se ha reexaminado el significado que la teoría del reconocimiento de Honneth y la teoría de la justificación de Forst podrían tener para las sociedades periféricas. Con esto, continúa la búsqueda de una teoría política basada en el principio argumentativo de la justificación, que profundice en la idea de un Estado democrático legitimado a través de una teoría universal del discurso. Esta teoría busca asegurar la plena validez de la comunicación racional, aunque reconoce varias objeciones significativas.

Es evidente que existen problemáticas y controversias compartidas entre los seguidores del pensamiento de la *Escuela de Frankfurt* y los del pensamiento *decolonizador del Sur Global*; sin embargo, queda pendiente la discusión sobre la universalidad de la crítica en contextos asimétricos de poder (Salas, 2023). Las perspectivas críticas convergen en la consolidación de un enfoque filosófico comprometido que debe saltar el complejo orden global. Esto exige abandonar localismos y buscar una acción conjunta para articular las diversas luchas sociales y redefinir la búsqueda de convergencias surgidas desde cada contexto social y cultural.

Se trata, entonces de cuestionar un orden económico y político global asimétrico, que no contempla mirar a las pequeñas naciones y grupos debilitados por el propio sistema mundo. La nueva conciencia social, debe instar a delinear nuevas idealidades políticas que conduzcan a reconfigurar y reconstruir el espacio social en disputa. En este espacio, los sujetos sociales y los movimientos sociales necesitan conquistar nuevos lugares de poder basados en sus convicciones éticas, relacionadas con imbricadas acciones y utopías colectivas de los pueblos.

Es necesario trascender la expectativa pueril por el diálogo ético-político, que no logra generarse de manera clara por la invisibilidad de ese otro vulnerable. En este sentido Husserl desde la teoría

de la intersubjetividad, aclara esta perspectiva desde la reelaborada fenomenología francesa contemporánea.

Para una efectiva reflexión intercultural en clave decolonial, es importante revisar el sentido e implicaciones de una liberación, para ello el ejercicio del reconocimiento mutuo que aporta de Bonilla (2020) es esencial. Desde la experiencia de pueblos y movimientos sociales en busca del diálogo político, se sabe que siempre están instados a una participación desigual, midiéndose en un campo de fuerzas con adversarios donde los acuerdos se traducen expectativas ambiguas; sin embargo, saben reconocen que sin esta lucha se borra la posibilidad de disputar ese poder junto las nuevas ciudadanía emergentes, que buscan afirmar el valor de la vida (Leff, 2018).

### **La opción política por los saberes comunitarios de la vida humana y planetaria**

En la argumentación que se propone —y que se apoya estrictamente en los planteos interculturales/decoloniales de una pedagogía crítica— existe una preocupación por pensar una desobediencia epistémica presente en el planteo intercultural/decolonial (Walsh, 2018) que nos ayude a encontrar, en este momento de grandes riesgos de la vida planetaria y de la humanidad, el camino para dialogar con otras formas de saberes existentes en todas las culturas invisibilizadas y subalternizadas y contribuya a precisar formas descolonizadoras y de avanzar en una comprensión plural de los mundos existentes, a través de una ecología de saberes.

Dicho de otra manera, al ubicarse la cuestión de los saberes comunitarios en el marco del pensamiento político intercultural y de la teoría crítica contemporánea, nos replantea nuevas problemáticas relativas a convicciones e ideas que ayuden a repensar la debida crítica a las epistemologías dominadoras y acriticas. Nos parece que esta concepción decolonial de los saberes comunitarios es sugerente para repensar, en clave contextualizada, las diferentes críticas a las formas institucionalizadas de injusticia cognitiva que siguen estando

presentes en las sociedades contemporáneas y en nuestras universidades— dejando instalada la pregunta ¿cómo es posible consolidar tales diálogos de saberes?

Tal como lo demuestra, la incesante producción en el campo de los estudios interculturales y decoloniales de estos últimos años, existen varias convergencias con la actual teoría crítica, en especial en relación con la cuestión de comprender críticamente el sentido de la educación para dar cuenta del modo cómo opera el poder de la ciencia global y de la dominación tecnocientífica en el escenario mundial (Salas *et al.*, 2021). Sin embargo, lo que aparece como dificultad y posibilidad, al mismo tiempo, refiere a la cuestión de cómo logramos hacer un tipo educación intercultural descolonizadora que sea al mismo tiempo contextual y global, de modo que encarne la idea de un diálogo intercultural universalizable que contribuya a superar los nuevos problemas ético-políticos y jurídicos de la globalización capitalista, y, sobre todo, de su interpretación neoliberal. Que profundice los procesos de pedagogías críticas que abordan la intersección de los contextos donde se sitúan las experiencias de dominación y de injusticia entre las personas y entre los pueblos.

En el esfuerzo por centrar la visión crítica descolonizadora, desde la interpretación ideológica y política de los procesos de resistencia social —manifiestos frente a los poderes dominantes del mercado— esperamos que estas reflexiones puedan ser de utilidad para descubrir un camino inédito para recobrar la democracia arrebatada a los pueblos, manifiesta en el escaso margen del goce de derechos fundamentales a lo largo de la historia de la humanidad. Los movimientos étnicos y sociales, así como las diversas luchas culturales, nos demuestran que los conocimientos siguen operando en las experiencias de los sujetos, de las comunidades y a la vez se siguen recreando. Los conocimientos y los saberes no están nunca pasivos ni pierden su protagonismo en la conducción de las prácticas sociales, ellos comparten un espacio común junto a las convicciones y a las

luchas de resistencias por parte de los movimientos emergentes de índole diferente: ambientales, sociales, étnicos y populares.

Existen posturas progresistas que olvidan el carácter integral de las luchas de los pueblos por un auténtico proyecto democrático. No puede haber un ejercicio de derechos sin abarcar la dimensión social por fuera de las otras dimensiones como la económica, la cultural y la política; es decir, es posible enfocar ciertos aspectos con mayor centralidad, pero no bajo visiones desconectadas unas de otras. Es decir, no se debe disociar las conflictividades propias de la diversidad cultural y política de las posibilidades de llevar a cabo la emancipación de los pueblos. De manera general, los procesos de resistencia, nos conducen a adentrarnos en escenarios complejos que nos instan a ver formas creativas para identificar estrategias que nos alejen del consenso.

Mis trabajos en tierra mapuche y en otros contextos interétnicos, me han llevado a moderar las posibilidades inherentes de un diálogo universal pacífico a nivel de los conocimientos y de las prácticas de descolonización, ya que, con mucha facilidad, el diálogo se lo reduce muchas veces a una visión muy simplificada y apta para ser interpretada como técnica de manipulación de los adversarios; por tanto, lleva a desconfiar de la capacidad de universalización y de la potencialidad dialógica sin más, sin observar todas las dificultades y límites de la instrumentalización.

Por ello quisiera destacar en este texto sobre las vicisitudes de los estudios interculturales una visión mucho más política del diálogo que impida esa ideología pueril de usar del vocabulario del diálogo para realizar pseudo-diálogos que tapan las diferencias e intereses legítimos entre las partes. De este modo una filosofía crítica de tipo intercultural/decolonial necesita asumir los complejos problemas definidos por los poderes fácticos y las múltiples violencias que viven los pueblos. No considerar seriamente la cuestión política intercultural, amenaza el postulado de la simetría en pos de una acción emancipadora en reciprocidad. De ser así, este diálogo presupone

espacios de disputa por el poder, lo que limita la capacidad de definir una postura sin tregua.

La lectura central que adoptamos bajo la filosofía política crítica, es la inexistente transparencia desde lo político y lo convencional, y, bajo esta sintonía nos preparamos para afrontar posturas divergentes. En un mundo global permeado por la ciencia, la tecnología confrontados por el poder político, económico y una realidad social en ciernes, la matrix se desborda es un permanente fluir pendular (Salvat, 2014). Frente a este escenario en construcción y deconstrucción, es necesario desarrollar altas dosis de tolerancia, sencillez y respeto a la divergencia y aprender del antagonismo maniqueo como ejercicio estratégico para no caer en la provocación inútil que desgasta el proceso y distancia del horizonte civilizatorio. No siempre poseemos la verdad, asumiendo además que no es singular, por tanto, hay más de un camino, más de una visión y más de un resultado; por tanto, la apuesta es al proceso. En este contexto, se abre este espacio para ir alimentando esa filosofía política que busca ser pensada desde lo no hegemónico y desde lo diverso. Agradezco en particular al colega Freddy Simbaña, que ha facilitado con esta invitación abrir ideas contextualizadas que provienen de mis experiencias interculturales en los territorios del sur, en diálogo con el universo mapuche, con la finalidad de robustecer el tejido educativo y comunitario de nuestros proyectos formativos e investigativos en Abya Yala.

### **Conclusiones para el círculo fuego y nuevas perspectivas de una política contextual en y para Abya Yala**

Este IV Congreso se ha convocado bajo el lema: “Saberes para la interculturalidad educativa y comunitaria”, lo que precisa entender justamente las cuestiones propias de la filosofía intercultural, la crítica de la epistemología como forma de resolver los problemas y una política del conocimiento. Toda esta discusión, nos ha llevado a una reflexión central respecto de cómo se podrían cuestionar los poderes

y dominaciones inherentes a las ciencias hegemónicas, pero donde la cuestión más interesante es plantearse sobre las posibilidades de las universidades actuales para superar el “epistemicidio” de los saberes culturales presentes en las comunidades de vida. Lo más relevante de este planteo es que la mejor respuesta que encuentran los estudios interculturales es la que lleva consigo la tarea de consolidar nuevas prácticas cognoscitivas pluriversas que son relativas a una genuina ecología de saberes. Estos rasgos de una política del conocimiento ya descritos, definen el modo como necesitamos avanzar en la crítica de la hegemonía epistémica de la modernidad europea y a la imperiosa apertura a los conocimientos invisibilizados. Esta crítica del totalitarismo de la tecnociencia constituye una matriz de los poderes cognitivos universales, es la que posibilita un cuestionamiento político-cultural a los nuevos ejes de la geopolítica mundial y que se expresa tan desigual en los territorios interétnicos americanos.

Nuestro prisma político, lleva a pensar que la cuestión debatida acerca de la justicia entre los saberes, necesita abrirse a las diversas contextualidades sociohistóricas donde se tensionan los conocimientos y nos instruyen sobre los saberes de la vida. No se trata de destacar las dificultades de pensar modelos abstractos y los problemas relativos a su traducción, pensando que tales conocimientos puedan ser aplicados en cualquier situación. Este análisis crítico de los sistemas cognitivos que llevan adelante el pensar intercultural y la opción decolonial nos ayuda a visualizar: quiebres, fisuras y formas de alienación, que valorizan las experiencias educativas abiertas a las comunidades de vida. Por ello destacamos las potencialidades que puede tener la figura de la traducción para resolver las tensiones beligerantes y potenciar las ideas vivas expuestas por el P. Rector de la Universidad Salesiana y el presidente de Oducal; y, a subscribirnos al pensar de Enrique Leff sobre el “fuego de la vida”, referidas por la doctora Patricia Campos en sus palabras iniciales.

En este trabajo se señalan ciertos tópicos abstractos acerca de la traducción en que gravita el tema de las luchas de resistencias cog-

nitivas, y donde opera el postulado de simetría, como lo propone el citado artículo de Maesschalck (2021). Esta postura filosófica se sitúa en un punto intermedio entre un universalismo abstracto y un particularismo crítico frente a esa imponderable diversidad cultural. Nos abrimos entonces al encuentro de todas las culturas y de todos los seres humanos en contexto, para delinear una epistemología de la comunidad donde se nutren las ciencias y las sabidurías. Esos son parte de nuestros actuales desafíos cognoscitivos de lo que cabría denominar una espiritualidad de los profundos saberes que nos lleva a afirmar los cuatro elementos sagrados de la vida.

Avanzar en búsqueda de la simetría es un ejercicio epistémico y político, no se puede llevar a cabo sin mantener abiertos todos los espacios de una humanidad situada, que son parte de un camino nunca recorrido del todo. Por ello, una traducción parcial, es mucho menos polémica que la idea del encuentro comunicativo ideal, que es inherente a una genuina tesis dialogicista. Para configurar una visión del poder, fuera de los límites del conocimiento universalista, es crucial considerar las ideas prudenciales de reconocimiento y justicia en constante búsqueda de universalización, especialmente en sociedades marcadas por asimetrías, injusticias y desigualdades en las mayorías. Los desafíos de los estudios interculturales nos llevan a sentir y pensar de manera contextualizada, exigiéndonos proponer niveles y escalas. Aquí radica lo esencial del diálogo intercultural en el pensamiento crítico, que promueve el protagonismo de los individuos y las comunidades humanas en busca de su emancipación cognitiva y vital. Los estudios interculturales nos ayudan a comprender que el devenir de la humanidad implica profundizar las dimensiones teóricas y prácticas de una formación del carácter moral de las personas y los pueblos.

## Referencias bibliográficas

- Apel K. O. y Dussel E. (2005) *Ética del Discurso. Ética de la liberación*. Trotta.
- Bonilla A. (2020). La “hora” de las ciudadanías interculturales emergentes. En VVAA, *Luchas sociales, Justicia contextual y Dignidad de los Pueblos*. Ariadna Ediciones.

- Fornet-Betancourt R. (2017). *Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica*. Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen (Band 71).
- Fornet-Betancourt, R. (2018). (ed.), *Bildung, Espiritualität, und Universität*. Verlag Mainz, Aachen, Band 43.
- Forst, R. (2014). *Justificación y Crítica: Perspectiva de una teoría crítica de la política*. Katz editores.
- Husserl, E. (2009). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo.
- Ladriere, J. (1972). *El reto de la racionalidad*. Ediciones Sígueme.
- Leff, E. (2018). *El fuego de la vida*. Siglo XXI Editores.
- Maeschalck, M. (2021). La interculturalidad frente a la opción decolonial: subjetivación y desobediencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 93, 278-299.
- Olivé L. (2004). *Interculturalismo y Justicia Social*. UNAM.
- Salas, R. (2005). *Ética Intercultural*. Abya-Yala.
- Salas, R., Fornet-Betancourt R. y Saldaña Duque, R. (2021). Educación e interculturalidad. Desafíos y retos hoy. *Revista Campos en Ciencias Sociales, USTA*, 9(1).
- Salas, R. (2023). Poderes y asimetrías globales. Aclaraciones sobre la metáfora de la traducción como modelo teórico-práctico en filosofía política. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 28(100), e7538413. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e7538413>
- Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes*. Morata.
- Tubino F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Valdés, C. (2020). Consideraciones críticas en torno a interculturalidad y decolonialidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 88, 29.
- Walsh, C. (2018). Interculturality and decoloniality. En W. Mignolo y C. Walsch, *On Decoloniality* (pp. 57-80). Duke University Press.



## **Círculo Aire**

---

Pedagogías, lingüística, filosofía,  
saberes, educación



CAPÍTULO IV

# En busca de una escuela en clave intercultural: algunas aristas en su abordaje

---

Iván Valderrama Aguayo  
Universidad Católica de Temuco, Chile  
[ivalderramaaguayo@gmail.com](mailto:ivalderramaaguayo@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-5044-1718>

## Introducción

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo nacional, se relaciona con la aparente infinidad de demandas que cotidianamente recaen sobre él. Demandas que buscan respuestas, validez y reconocimiento en sus especificidades, que emergen desde distintas aristas. Ante la heterogeneidad de planteamientos que buscan una respuesta efectiva, es que, el contexto escolar recuerda un poco a la labor de Sísifo, condenado eternamente a empujar una roca cuesta arriba, para al llegar, nuevamente volver a comenzar con su tarea.

El trabajo que presentamos a continuación, en un primer momento, busca matizar y poner énfasis acerca del uso y abuso de un planteamiento teórico, que de un tiempo a esta parte (Guerrero, 2015), se ha configurado como una suerte de ‘receta universal’ para resolver las tensiones intestinas de los diversos contextos educativos que componen el sistema escolar nacional (Agüero y Urquiza, 2016).

Denunciar los potenciales riesgos que conlleva dicha mecánica, para posteriormente proponer una lectura propia, de las aristas que consideramos clave, a la hora de construir marcos epistemológicos; y, praxis que respondan a las necesidades de los contextos en que nos desenvolvemos.

Serán estas líneas que concentrarán nuestro mayor esfuerzo, en cuanto consideramos que el enfoque intercultural de hacer escuela puede, más que cualquier otro enfoque, aportar a la construcción de centros educativos que den respuesta a las emergencias propias de cada contexto.

Para concluir revisaremos las potencialidades y los límites que la adopción de dicho enfoque conlleva para el desarrollo de proyectos educativos que sean coherentes tanto con las exigencias formales que sobre ellas recaen, como elementos constituyentes del sistema escolar nacional, como propias del contexto (*topoi*) en que residen.

## **El “problema” de la interculturalidad en las escuelas**

La necesidad de llegar a un consenso de lo que definiremos por interculturalidad, surge a partir del actualmente desproporcionado uso y abuso (Guerrero, 2015), del concepto intercultural, el cual se ha ido transliterando parcialmente desde un posicionamiento ético-valórico (Lévinas, 1997), a un “adjetivo”, que cumple una función socio-instrumental (Walsh, 2005; 2007).

En el actual escenario se observaría, que con mero ejercicio de adjuntar el adjetivo “intercultural” a las diversas prácticas escolares, se subsanaría cuasi por arte de magia las intestinas disputas que surgen en los colectivos humanos (Guerrero, 2015). El deber y la necesidad de problematizar una definición de interculturalidad nace del ejercicio teórico-político de deconstruir la idea que todo es naturalmente intercultural, en cuanto adoptar ese posicionamiento bien puede llevar al otro extremo; vale decir que, si “todo” es intercultural, significaría que “la nada” perfectamente puede ser intercultural (Diez, 2004).

Hacer un acrítico uso del enfoque, conllevaría una suerte de “folclorización” y la reducción del mismo a su más mínima expresión. Vale decir lo “intercultural” como una plataforma naturalmente dada para el diálogo en equidad de condiciones; lo cual conlleva la invisibilización de las diferencias y características particulares de cada cultura en encuentro (Donoso, 2003).

El riesgo se observa, en cuanto se olvida cómo esas celebradas diferencias se jerarquizan, convirtiendo a un gran porcentaje de grupos en “no-sujetos” de la historia, coartando de esta forma sus posibilidades hacia el futuro (Fanon, 1999; Agüero y Urquiza, 2016) de configurarse como actores sociales en plenitud de derechos.

El posicionarse de un lado u otro de la línea que demarca “lo intercultural” de lo “no intercultural” (Fornet-Betancourt, 2000) parte, no desde la adopción de modelos monolíticos, sino desde la definición y creación de una propia concepción de interculturalidad, entendiendo, aceptando y reconociendo que, la forma en que entendamos la interculturalidad, no es, en caso alguno, la forma definitiva en cuanto las particularidades situacionales, contextuales, socio-histórico y culturales; conllevan necesariamente un sesgo en el entendimiento para los distintos sujetos de lo que es “ser intercultural” (Cruz, 2013) y que estas a su vez, deben responder a las demandas del contexto e intereses colectivos de los diversos grupos humanos.

### **Los posibles “matices interculturales”, entre la negación y lo crítico**

Para una mejor comprensión de la interculturalidad como propuesta filosófica, partiremos diciendo que esta se nutre de tres líneas principales, las cuales, de acuerdo con su contexto, definen no “lo que es” la interculturalidad, sino cuales son los principios fundantes de una ontología y filosofía intercultural. Las primeras dos, que se detallarán y discutirán, son originarias “del norte”, entendiendo esta última expresión como un norte geográfico (Europa y Estados Unidos) y a la vez un norte-epistemológico (Comboni y Juárez, 2013; Diez, 2013), una

suerte de *caput* que, desde su propia particularidad, define y homologa la ética intercultural como universal según sus propias normas.

La tercera, una interculturalidad “del sur” (Dussel, 1995; For-net-Betancourt, 2000; Walsh, 2005; Yampara, 2008), entendiéndola como un sur geográfico (Latinoamérica) que emerge desde los contextos históricamente llamados “tercer mundistas”, proponiendo respuestas y posturas teóricas que rompen la homogeneidad y el diálogo sincrónico del norte epistemológico.

### *La interculturalidad europea*

La primera de estas se nutre desde la concepción “del otro” reducido a dos imaginarios homologables y con base en el des-perjuicio social: El imaginario migrante (Rawls, 2004; Ballesteros *et al.*, 2014) (para los países del sur de Europa, receptores en su mayoría de migrantes latinos y magrebís) y el imaginario suburbano (Aguado, 1991; Goodson, 1991) (para los países industrializados y del norte de Europa).

En consideración a dicho planteamiento, las respuestas que se dan “al problema intercultural” desde los países primer mundistas suelen estar alineados a una visión liberal del Estado, subsidiaria en cierto sentido y benefactora. Una interculturalidad a todas luces funcional (Aguado, 1991), para la cual el problema a resolver: no son las injusticias socioeconómico-culturales inherentes al capitalismo eurocéntrico, sino las posibilidades de acceso, mejora en la calidad de vida y oportunidades de trabajo para los “otros” (Rawls, 2004).

La interculturalidad se posiciona en este sentido, como una interculturalidad homologadora, que hace parte a los otros, con una mirada unificadora y conciliador de las diferencias; una mirada que se decanta por el acceso a la ciudadanía, el libre mercado, el acceso al mercado del trabajo y los beneficios sociales en “igualdad de condiciones”; es decir, una interculturalidad funcional al “mito de la modernidad”.

Es misión del “recién llegado”, a partir de esta concepción de lo intercultural, amoldarse haciendo uso de las facilidades que el Estado dispone a su alcance (facilidades a nivel de seguridad social, derechos civiles básicos, acceso al sistema educativo donde se coarta sub-repticiamente al “otro” a no usar su lengua materna en beneficio de la lengua vernácula del país que lo recibe, etc.) para de este modo “enrocar” en su nuevo contexto social y de esta forma aportar, desde el mundo del trabajo asalariado y en condiciones muchas veces de sub-contratación, al desarrollo de la cultura que lo recibe.

Dicha ética intercultural, considera al sujeto-objeto como solicitante de “beneficios” o “vouchers” sociales, los cuales a medida que se empapan de las características socio-culturales del país que los recibe, se incluirán en él y perderán su condición de “otro”.

Vemos entonces que la interculturalidad del norte europeo, es contrapuesta a los ideales interculturales latinoamericanos que pasaremos a discutir. En cuanto considerar la interculturalidad como una máquina creadora de sujetos homologados sería, ante todo, desconocer las particularidades identitarias, históricas, sociales, lingüísticas, etc., de la diversidad de sujetos que conforman una determinada sociedad.

Observamos en esta concepción de lo intercultural, una versión funcional a ciertos intereses de grupos (poseedores del capital y el habitus cultural que se busca validar) socialmente dominantes, lo que implicaría, al mismo tiempo, una renuncia a la posibilidad de concebir “la interculturalidad” como un campo de transición-lucha entre imaginarios en disputa por configurarse no como actores de la comunidad que se es parte (Boccaro, 2012).

De este modo podemos ver, que esta visión de la interculturalidad es una interculturalidad liberal, atomizada y de-constructora de lazos comunitarios, donde el individuo prima por sobre la comunidad y a su vez se valida desde posicionamientos epistemológicamente concordantes con el “discurso oficial”.

### *La interculturalidad norteamericana*

Este segundo posicionamiento, es el que desde la década de los 70 en adelante ha dialogado con el vecino del norte, posicionamiento que llamaremos la “interculturalidad norteamericana” (Ferreira, 2010). Utilizamos tal adjetivo en cuanto dicho posicionamiento es una forma de concebir los procesos interculturales en una lógica anglo-francófona, heredera de las particularidades propias de los contextos socio-culturales de EE. UU. y Canadá (Sioui, 1997).

Dicha comprensión teórica, es un punto intermedio entre el liberalismo europeo y el comunitarismo latinoamericano, del que posteriormente daremos cuenta. Se basa en postulados deliberativos para reducir lo intercultural a una “dialéctica” de doble y hasta triple vía, donde sujetos atomizados, grupos socialmente constituidos en defensa de imaginarios particulares (comunidades de migrantes o grupos indígenas) y la oficialidad, dialogan dentro de un marco socio-normativo reglado, el cual tiende a “emparejar” la situación socioeconómica de los menos favorecidos con ayudas estatales fundamentalmente orientadas a la atención de los problemas particulares de dichos sujetos o a la instalación y creación de *establishment* (oficinas y departamentos gubernamentales encargados de apoyar a grupos sociales específicos y comunidades que si bien no constituyen parte del imaginario social-económico-cultural oficial, se relacionan de forma presente, constante e interdependiente con estos) que pueda ayudar a resolver las demandas de dichos grupos.

Esta forma de concebir los procesos interculturales, si bien continúa posicionándose desde una óptica semi-asistencialista y homogeneizante, da una mayor posibilidad para la mediación y el diálogo propositivo de los llamados “imaginarios mixtos”, los cuales, se visualizarían y configurarían como líneas de fuga de la oficialidad homogeneizante (Scott, 2004).

De esta forma, esta concepción de lo intercultural se observa como una forma “amigable” de entender la homologación en cuanto

da posibilidad a la coexistencia con particularidades que no signifiquen ni busquen disrupciones al *status quo* de los grupos dominantes. Se buscaría de esta forma, identificar, controlar y regular los espacios de los cuales dispondrían los diversos actores para en esta forma co-crear nuevos imaginarios sociales.

Esta concepción de la interculturalidad, implica un nuevo marco de posibilidades para repensar el aporte de los sujetos subordinados, en cuanto y a través de políticas caracterizadas como “de agenciamiento” (Deleuze, 1987; Bárcenas, 2007), lograrían trastocar, los escalones intermedios del modelo de funcionamiento sociocultural hegemónico.

Se trastocaría de este modo, la idea o concepción filosófica de una “interculturalidad homologante” a una “interculturalidad englobante”, en la cual todos los actores, según ciertas reglas predeterminadas, pueden ser y configurar(se) como parte del imaginario social validado.

### *La interculturalidad latinoamericana*

El último de los posicionamientos teóricos surge desde las luchas indígenas por el reconocimiento, por el acceso a la disputa de las narrativas oficiales y la validez como actores sociales integrantes y co-creadores de la sociedad en su conjunto (Panikkar, 2006; Fornet-Betancourt, 2009).

Originadas desde el sur epistemológico, dicha concepción de “lo intercultural” rompe el *statu quo* oficial y supone un punto de fractura en el diálogo bidireccional de los posicionamientos revisados anteriormente. Supondría de este modo una nueva forma de concebir lo intercultural, no como un escenario de diálogo sino, como un campo de disputas (Rama, 1994; Arteaga y García, 2008; Walsh, 2008) en el cual se negocian las bases que configuran y sobre las cuales se construye el imaginario socialmente validado.

Dicha forma de comprender lo intercultural, no se concibe a sí mismo dentro del *stablishment* oficial, sino que propone la deconstrucción de él, para una posterior reconfiguración de una institucionalidad y/o narrativa donde los sujetos socio-históricamente invisibilizados y alejados de los reflectores del reconocimiento, se dispongan a sí mismos como actores principales en el repensar de dichas sociedades.

De este modo, esta concepción de la interculturalidad no implicaría renovar cánones oficiales homologadores y/o parcializados que dejen capas de la población “afuera” por uno nuevo con características “indígenas”; sino que vas más allá en cuanto no supondría repensar solamente lo político, sino las diversas formas de relacionarse (económicas, culturales, sexuales, etc.) entre actores que constituyen el cúmulo social. Este posicionamiento supone entonces el rescate no solo de formas y patrones culturales “indígenas” de entender las relaciones sociales, sino la validación de formas y patrones culturales de diverso origen como la configuración de una nueva (y caleidoscópica) sociedad.

Se posiciona desde un punto de vista comunitario, que no se cierra a dialogar con lo liberal, en cuanto valida y resignifica los diversos aportes indistintamente su origen en una nueva forma de contrato social caracterizada por valores donde los diversos actores y de acuerdo con sus aportes se resignifica como actor constituyente de nuevas dinámicas sociales.

Como queda de manifiesto entonces, la interculturalidad es polisémica, contextual y temporal, en cuanto se configura a partir de la negociación en diferentes vías de las características y rasgos socialmente validados como propios de una determinada sociedad; se propone finalmente que lo intercultural se modificaría, negociaría y consensuaría en los determinados contextos y las posibilidades que estos permitan.

## **De los medios para desarrollar una escuela intercultural: re-conocimiento, re-significación, re-construcción**

Un primer punto que discutiremos, en aras a desarrollar una propuesta pedagógica coherente con los presupuestos defendidos y declarados por una comprensión de la interculturalidad como crítica al *stablishment* se relaciona con el re-conocimiento. Tomando como base lo desarrollado en los trabajos de Honneth (1997), Fraser y Butler (2000) y Fraser (2008; 2015); postularemos que el reconocimiento es clave en la configuración de un sujeto social, territorial y político asentado desde las particularidades de su contexto.

Postulamos que el reconocimiento de los diversos sujetos constituidos como tales, es un punto de inicio, tanto en lo valórico como en lo ético-político, en aras a desarrollar marcos interculturales no funcionales al *stablishment*. Esto en cuanto el reconocimiento mediante prácticas de origen local y concretas, se vincularía necesariamente con la validación de los puntos de las diversas “agendas” que dichos sujetos buscarían promover como aristas articuladoras de las comunidades que forman parte.

El reconocimiento entonces, no podría transarse o relativizarse, en cuanto si los sujetos no se hacen políticos (entendiendo la política como la capacidad y el arte de tomar decisiones para poder influir en los devenires de grupos humanos), no existirían como tales, dentro de las deseadas nuevas configuraciones democráticas de las comunidades en las cuales se desenvuelven.

De esta forma, la constitución de los sujetos como tales debe basarse necesariamente en una ruptura política, mezcla de redistribución y reconocimiento, ya que una no puede separarse de la otra. Vale decir, siguiendo a estos autores, que el reconocimiento se operacionalizaría desde un brazo político (discurso y mandatos) y otro brazo material (prácticas concretas), los cuales sostendrían en el tiempo las identidades corpóreas y materiales de los sujetos-en-contexto, lo cual

no se resolvería a partir de una inicial —pero insuficiente— declaración-oficialización de su existencia en los distintos espacios e instancias de las comunidades en las cuales se encuentran insertos.

Un segundo punto, que se postula clave a la hora de configurar un modelo práctico para entender la interculturalidad en contextos escolares, tiene que ver con la resignificación que los sujetos hacen de su propia historia y significación social. Siguiendo en este sentido a autores como Deleuze (1987) o Castro (2011) se encuentra que, el re-significar (dar un nuevo sentido, construir una nueva narrativa subalterna) la historia, por y desde los sujetos que la conforman, se configuraría como una herramienta clave en la auto-validación de estos como actores sociales, en cuanto esta mecánica dota de existencia y validez socio-histórico-contextual a los sujetos en cuanto a tal.

Resignificar las historias (subjektivarse como actores clave dentro de sus contextos) para desarrollar acciones relacionadas a que sean los diversos sujetos, quienes instituyan sus demandas en el contexto escolar, ofrece una multidimensionalidad de aristas desde las cuáles desarrollar proyectos educativos interculturales.

Resignificarse, para gestionar en conjunto las condiciones contextuales necesarias que hagan posible el desarrollo de proyectos educativos interculturales, se observa como un elemento prioritario para los diversos sujetos parte del contexto.

Un último elemento a revisar, de la mano con el anterior, se relacionaría con la reconstrucción, tanto de imaginarios como de lazos sociales, intra e inter culturales. Se postula con esto, que sostener acciones destinadas a un reflorecimiento de prácticas “antiguas” o a partir de la creación de nuevos canales, medios y soportes concretos de socialización, se configuraría como un *sine qua non* en aras a posicionar las demandas de los distintos sujetos-actores parte del contexto. Reconstituirse, siguiendo a autores como Deleuze (1987), implica romper y modificar los pliegues que en perspectiva temporal fungieron como armas de invisibilización de los grupos históricamente subalternizados.

## **Reflexión final: potencialidades del enfoque intercultural para el desarrollo de proyectos educativos en clave intercultural**

Comprender que las posibilidades ceñidas al entendimiento de “lo intercultural” no son universales, únicas ni evidentes; por el contrario, son diversas, tanto en vertientes de origen como eventuales alcances. Esto nos plantea el desafío de cuestionarnos en que plano de comprensión estamos respecto a dicho enfoque y modificar las prácticas para hacerlas coherentes con un enfoque que se construya desde el diálogo y la tensión con los diversos actores.

Visualizar “lo intercultural”, no desde un “simple” llamado que apele al sentido moral de nuestros interlocutores sino, por el contrario, como un entramado de múltiples vías desde el análisis de las diversas comprensiones teóricas, hasta hoy desarrolladas, en el entendimiento de dicho enfoque, que nos lleva a comprender que estos son al mismo tiempo puntos de partidas y metas. Dentro del abanico de enfoques, no hay lugares que “nos correspondan” de forma definitiva (o como única posible vía de desarrollo) como parcelas autárquicas y no-dialogantes, sino ventanas desde las cuales enfocar una determinada mirada al problema que supone la construcción de marcos socio-normativos-educativos de carácter intercultural.

Configurar nuevas posibilidades de re-pensar la interculturalidad fuera de lo que sería un plano homologador (económicamente capitalista, socialmente posmoderno y culturalmente patriarcal-eurocentrado), es el llamado a responder, en cuanto lo que entendamos y configuremos como “lo intercultural”, significará (o no) un avance en el desarrollo de contextos escolares que reconozcan, resignifiquen y reconstituyan a los diversos actores dentro de sus propios *locus contextuales*.

## **Referencias bibliográficas**

Aguado, T. (1991) La educación intercultural: Concepto, paradigmas, realizaciones. *Lectura de la pedagogía diferencial*, 1(1), 89-104. <https://bit.ly/4aj5tcC>

- Agüero, F. y Urquiza, C. (2016). Multicultur e interculturalidad implicaciones de una ausencia en la educación. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 459-475. <https://bit.ly/4cimcPf>
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. <https://bit.ly/4923okz>
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Bárceñas, I. (2007). El hombre como pliegue del saber: Foucault y su crítica al humanismo. *Ciencia Ergo Sum*, 14(1), 27-37, <https://bit.ly/49Vmv0Y>
- Boccaro, G. (2012). La interculturalidad como campo social. *Cuadernos Interculturales*, 10(18), 11-30. <https://bit.ly/3Pvs3a7>
- Castro, B. (2011). Aportes de Niklas Luhmann a la teoría de la complejidad. *Polis (Santiago)*, 10(29), 283-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000200013>
- Comboni, S. y Juárez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66, 10-23. <https://bit.ly/3x9MVgE>
- Cruz, E. (2013). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. *Estudios sociales. Hermosillo, Son.*, 22(43), 241-269. <https://bit.ly/4ahMMWP>
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós,
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19(1), 191-213. <https://bit.ly/43j73t3>
- Diez, M. (2013) Repensando la interculturalidad en educación: Aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Docencia*, 51, 6-17. <https://bit.ly/3x015RI>
- Donoso, C. (2003). Charles Taylor: una crítica comunitaria al liberalismo político. *Polis*, 6. <https://bit.ly/3x3zBuA>
- Dussel, E. (1995). La ética de la liberación ante la ética del discurso. *Isegoría*, 13, 135-149. <https://bit.ly/3Psmbyi>
- Fanon, F. (1999), *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Fornet-Betancourt, R. (2000). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Revista de filosofía*, 32(96), 343-371. <https://bit.ly/4cibokf>

- Fornet-Betancourt, R. (2009). Una meditación de la ciencia. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 46, 127-134. <https://bit.ly/3IHNSzt>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Herder.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo. Del capitalismo gestionado por el estado a la crisis neoliberal*. Traficantes de Sueños.
- Fraser, N. y Butler, J. (2000). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Traficantes de sueños.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum, *Revista de educación*, 295, 7-37. <https://bit.ly/3PnwZxK>
- Guerrero, J. (2015). La interculturalidad: usos y abusos. *Revista Educación y Ciudad*, (26), 15-28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.196>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Lévinas, E. (1997). *Fuera del sujeto*. Caparrós.
- Panikkar, R. (2006). Decálogo: cultura e interculturalidad, *Cuadernos Interculturales*, 4(6), 129-130. <https://bit.ly/4afOzMf>
- Rama, Á. (1994). *La ciudad letrada*. Arca.
- Rawls, J. (2004). Guía de lectura de El liberalismo político. *Revista internacional de Filosofía Política*, 23, 93-112. <https://bit.ly/3IHGDHP>
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Cultura libre.
- Sioui, G. (1997). Rebuilding first nations. Ideological implications for Canada. *Ocasional paper*, 9, center for the study of Canada, State University of New York, pp.1-6.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50. <https://bit.ly/4ckwtdE>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 25-35. <https://bit.ly/3wZbFs9>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9(1), 131-152. <https://bit.ly/3wZbOMd>
- Yampara, S. (2008). Interculturalidad: ¿Encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio culturales?, *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 4, 33-56. <https://bit.ly/3vfcn40>



CAPÍTULO V

# **Educación Remota de Emergencia en la Escuela Intercultural Bilingüe “Juan Santos Atahualpa” (UNISCJSA)**

---

Karina Lisbeth Landeo Minaya  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
karina.landeo@unmsm.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0002-7003-0622>

## **Introducción**

Con la declaración del estado de emergencia sanitaria a nivel internacional y la consecuente interrupción de las clases presenciales en todos los niveles educativos para evitar el contagio del nuevo coronavirus SARS-Cov-2, la universidad pública peruana ha enfrentado diversos desafíos tecnológicos, sociales, económicos e históricos al mediar la continuación del servicio educativo en la modalidad virtual. Por ello, el ensayo que presentamos, se ciñe a la experiencia desde la cátedra universitaria en el modo remoto en la Escuela Profesional de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central “Juan Santos Atahualpa” (UNISCJSA) a través de la adaptación obligatoria de la presencialidad a las clases sincrónicas online y asíncronas, denominada Educación Remota de Emergencia (ERE), que el Estado peruano decretó al aprobar las “Orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior universitario, en el marco de la emergencia sanitaria” - Resolu-

ción Viceministerial N° 085-2020-MINEDU- (El Peruano, 2020 a) para la prevención y control del Covid-19 por noventa días.

De esta forma, en el contexto de incertidumbre de la cotidianidad consuetudinaria de los estudiantes de comunidades nativas y áreas rurales, surge la disrupción digital debido a la masificación del uso de las plataformas tecnológicas para esta población. En ese sentido, el trabajo resalta la asociación entre la Educación Intercultural y la Educación Remota de Emergencia en el contexto de pandemia.

La situación problemática aflora con la suspensión y postergación de las clases presenciales en filiales y campus universitarios. Al implementar la Educación Remota de Emergencia (Ministerio de Educación, 2019), se realizó la prestación del servicio educativo en nuevas condiciones socio-económicas, con el uso de tecnologías emergentes por los docentes y estudiantes universitarios de la UNISCJSA, lo cual significó una contrariedad en muchos casos, debido a la poca pericia en el manejo de entornos virtuales de aprendizaje, plataformas educativas y la educación virtual por la comunidad académica.

Por esta razón, el ensayo tratará de responder a cómo se aplicó la Educación Remota de Emergencia (ERE) en la Escuela Profesional de Educación Intercultural Bilingüe (EPEIB) de la UNISCJSA durante la pandemia del Covid-19. El propósito, es reflexionar el desafío que docentes y estudiantes de la EIB enfrentaron al mutar sus cursos de la presencialidad a la virtualidad. La población de análisis para este fin, fueron 66 estudiantes del III y IV Ciclo en la EPEIB con sede en Satipo-Junín, Perú, de un total de 140, es decir el 50 % del estudiantado de estos niveles.

### **Improntas de la educación intercultural bilingüe en su tránsito a la virtualidad en el Covid- 19**

Como resultado del confinamiento, la educación superior ha conminado a la “generación del bicentenario” (Cardini et al., 2020) a enfrentar tensiones, rupturas, desafíos y prospectivas contenidos en

los sílabos adaptados a la modalidad virtual. Esto obligó a docentes no formados en interculturalidad a estandarizar temas, lo que devino en homogenizar y estandarizar la educación.

Esta realidad incierta desnaturaliza los principios y fines de la universidad intercultural (Corbetta *et al.*, 2018) y los aprendizajes de los estudiantes provenientes de las comunidades nativas, entre ellos, quechuas, ashaninkas, asheninkas, yaneshas, nomatsigengas y kakintes; quienes no desarrollaron experiencias educativas en su idioma materno en la mayoría de las asignaturas (salvo en lengua nativa); siendo este el primer indicador del bilingüismo y fundamento pedagógico (Godenzzi, 1999) y el Diseño Básico Curricular Nacional de la Formación Inicial Docente del Programa de estudios de EIB (Roblizo y Cózar, 2018).

Por otro lado, a medida que se ampliaba el confinamiento, los jóvenes no contaban con las herramientas tecnológicas adecuadas para la educación virtual, aunado a sus preocupaciones; las informaciones de impacto sanitario, con respecto al avance del Covid-19, los nuevos contagios cada día y las muertes sucesivas que ocasionaba. Esta situación llevó a numerosas universidades públicas a retrasar el inicio de labores 2020-2021, mientras crecía la intención por empoderarnos del nuevo glosario sobre educación remota, modalidad virtual, aprendizaje asíncrono, aprendizaje sincrónico, aula virtual, entre otras.

### **Desencuentros de la interculturalidad frente a la educación remota de emergencia**

Frente a esto, lo que suscitó en la UNISCJSA fue un enfoque rápido y gradual del ERE (Ibañez, 2020). que influyó en la disminución de la calidad en las asignaturas, y para superar esta difícil coyuntura, los docentes realizaron esfuerzos denodados con horas extras en virtualizar sus cursos de la presencialidad a la modalidad remota. Asimismo, el alineamiento de la implementación de la educación virtual y la interculturalidad en el contexto de pandemia, tuvo poca pertinencia, pues esta evidenciaba desencuentros con la tecno-

logía debido a la limitada adaptación de los estudiantes. La virtualización, en este punto, no es lo mismo que innovación tecnológica e innovación docente (Dietz y Mateos, 2020).

Entre los factores suscitados —sostenemos— que se creó sesgos generacionales y conflictos con su propia identidad, social, de género y sobretodo comunitaria, con respecto a las tecnologías catalogadas disruptivas. A su vez, el fundamento primordial de la interculturalidad, el sentido de pertenencia no lograba un aprendizaje situado y con enfoque crítico reflexivo. En virtud, a que las clases se realizaban por transferencia en un 100 % del habla castellana, el magistro-centrismo y la reproducción de los saberes de las culturas urbanas. Todo esto, en mella profunda de las experiencias significativas de aprendizaje de las ciudadanías locales en cada comunidad.

Otro fue la deserción universitaria a causa de las precarias economías en la zona: al momento de realizar este ensayo, los jóvenes compartían dispositivos electrónicos (celulares y laptops) con sus hermanos menores, que, a su vez, recibían clases virtuales en el mismo instante que los universitarios. También asistían en el cuidado de los menores mientras estudiaban. Con respecto a la asistencia se ha podido estimar que, de 42 alumnos en el IV nivel, asistían regularmente 33 y nueve no asistían. De los inasistentes, cinco reservaron su matrícula por carecer de los implementos necesarios para conectarse a la plataforma por internet. En el III ciclo, en cambio, los factores socioeconómicos afectaban el rendimiento académico de 24 estudiantes, ocho reservaron matrícula. En este punto se puede prever que, si están ausentes durante dos ciclos consecutivos, es un claro indicador de deserción universitaria.

Un tercer factor indicaba la inadecuada gestión de los aprendizajes, debido a que las estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes en un 90 % era la cátedra magistral por línea y no se incluían agendas previas o módulos de aprendizaje con actividades diversificadas. Así, la gestión académica de los docentes presentaba falencias, pues se denotaban falta de propuestas colegiadas. En este

sentido, para adaptar el programa de estudios en modalidad remota, salvo escasas reuniones virtuales consensuadas y la ausencia de un sistema de tutoría, nivelación y soporte para alcanzar los criterios propuestos. Una encuesta realizada señaló que el 73 % de 42 estudiantes preferiría que los docentes organicen sus clases en diapositivas con el uso de diversos organizadores visuales, otro 9 % indicó que los docentes debían insertar diversos recursos TIC para una mayor efectividad en la calidad de los aprendizajes.

## Reflexiones finales

Consideramos que la Educación Remota de Emergencia (Ruz-Fuenzalida, 2021) fue improvisada en la UNISCJSA, debido a la poca pericia de los docentes y la resistencia de algunos en reestructurar el sílabo de sus cursos a la virtualidad. La misma oposición se pudo observar en jóvenes de las comunidades nativas y de la ciudad, aunque en menor medida, debido a que debían investigar más para elaborar sus productos de aprendizaje, situación a la que no estaban acostumbrados.

La ERE pasó por dos fases en la EPEIB: la primera fue impuesta por el MINEDU y fue empírica al mismo tiempo; la segunda estuvo organizada y planificada y sirvió para una adaptación de emergencia de la propuesta educativa de la universidad intercultural a las asignaturas, esto debido al plan de capacitación formulada por el PMESUT desde el Viceministerio de Gestión Pedagógica del MINEDU (El Peruano, 2020). En ese sentido, se puede afirmar que se aprendió experimentalmente de la primera fase y que la segunda, la ERE, favoreció al intercambio de grandes unidades de información entre gráficos, archivos de sonido, base de datos, imágenes, entre otros. Dando lugar al aprendizaje no formal e informal. Además de la entrega de chips y módems para los estudiantes de menos recursos empadronados en el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Es un programa del Estado peruano intersectorial que administra el Padrón General de Hogares SISFOH que otorgó subsidios a las familias más necesita-

La universidad en este punto debe, a través de la investigación, resolver los problemas que atañen a la región; esta cobra mayor importancia frente a la crisis generada por la pandemia. La UNISCSA debe encaminarse a intercambiar propuestas que sean respuestas educativas desde los espacios locales, vinculando las estrategias de docencia y responsabilidad social, contextualizando la forma de aprender entre los escenarios comunitarios y virtuales en fortalecimiento de las redes de saberes. Finalmente, desde la sociedad no hay reconocimiento público de la pluralidad socio-cultural, al contrario, se han exacerbado las diferencias magnificando el ideal moderno de cultura, que no es otra cosa que generar una nación monocultural, monocentrada, castellanizada y europeizante en detrimento de la interculturalidad que debe transversalizarse no solo a una modalidad de EIB sino a todo el currículo en general de acuerdo con las identidades diversas que presenta nuestro país.

## Referencias bibliográficas

- Cardini, A., Bergamashi, A., D'Alessandre, V., Torre, E. y Ollivier, A. (2020). *Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*. Banco Interamericano de Desarrollo. BID. Nota Técnica N° IDB-NT-01955. <https://bit.ly/3QLQCAk>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamente, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). UNICEF. <https://bit.ly/4arAeMe>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces. En Taruselli, M. E., Hecht A. C., Rockwell E. y Ames, P. (coord.), *Educación en la diversi-*

---

das, previo estudio de su clasificación socioeconómica por los gobiernos locales y de injerencia interministerial. En pandemia, según el Decreto de Urgencia N° 107-2020, los estudiantes de las universidades públicas fueron beneficiados con el contrato de internet en módems, USB o chips con un alcance de 147 000 estudiantes y 22 000 docentes para asegurar la continuidad del servicio educativo en el 2020.

- dad. La educación intercultural frente a la pandemia* (I) (pp. 34-42). CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo). <https://bit.ly/4apLEFd>
- El Peruano. (1-04-2020). Resolución Viceministerial N° 085-2020-MINEDU. <https://bit.ly/3ye2X9V>
- Godenzzi, J. (1999). *Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento*. <https://bit.ly/3WC44um>
- Ibañez, F. (2020). Educación en línea, virtual, a distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey. <https://bit.ly/3wBZrpq>
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. <https://bit.ly/4bkyKov>
- MINEDU (2021). Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica a Nivel Nacional (PMESUT). <https://bit.ly/3ytRYJy>
- Roblizo, M. y Cózar, R. (2018). Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) como herramienta didáctica para la docencia de Sociología de la Educación con metodología CLIL. *REDU Revista de docencia Universitaria*, 16(2), 265-279, julio-diciembre <https://bit.ly/3UGEHFe>
- Ruz-Fuenzalida (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, 6, 128-143, enero-junio. <http://dx.doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>



CAPÍTULO VI

# **La importancia de la comunicación intercultural al interior de las organizaciones**

---

José Delgado  
Universidad Católica del Perú  
migueldelgado@pucp.pe  
<https://orcid.org/0000-0001-5442-6953>

## **Introducción**

Este artículo aborda la importancia que tiene la comunicación intercultural para el desenvolvimiento adecuado de las organizaciones en el contexto contemporáneo de globalización. Para este cometido se analizó el rol que cumple la comunicación intercultural al interior de las organizaciones, haciendo una revisión crítica de la literatura especializada en el tema. Así, se tomó como supuesto que las organizaciones contemporáneas están conformadas por grupos humanos que comparten diversas culturas. Culturas que hacen a sus usuarios interpretar lo que les rodea de manera particular, afectando con esto la capacidad comunicativa al interior de las organizaciones.

Ante la posibilidad de cierta pluralidad de culturas responsables de diversas interpretaciones, ante el acto de comunicar los mensajes, se hace explícita la necesidad de una adecuada gestión de la comunicación intercultural, esto con el fin de orientar adecuadamente la información necesaria para coordinar eficientemente las acciones de todos los involucrados.

## **Coordinación necesaria para alcanzar los objetivos propuestos por la organización**

Explicado brevemente el supuesto en el que se sustenta el presente artículo, para desarrollar el planteamiento relacionado con la necesidad de dotar de relevancia a la comunicación intercultural en las organizaciones contemporáneas, se explicaron los siguientes conceptos: cultura, comunicación y organizaciones. Con estos conceptos se mostraron las relaciones existentes entre la comunicación y la cultura, al interior de las organizaciones. Relaciones que posteriormente, se analizaron a modo de un proceso para explicitar las interacciones entre los miembros de las organizaciones, que pueden entenderse como los usos particulares de los signos —dotados de un particular significado por la cultura— dados en un entorno intercultural.

Además, se tomó como contexto explicativo de la diversidad cultural dentro de las organizaciones, el fenómeno socioeconómico de globalización y el uso de las tecnologías de la información. Contexto contemporáneo que, como resultado apuntaló a señalar la misión de la comunicación intercultural, como la base para el entendimiento entre grupos diversos que son parte de las organizaciones contemporáneas. De manera tal que, una adecuada gestión de la comunicación intercultural puede asegurar el cumplimiento de los objetivos, que son la razón de existir de las organizaciones, permitiendo consecuentemente su continuidad.

En primer lugar, para explicar la importancia de la comunicación intercultural, es necesario comprender los siguientes conceptos: cultura, comunicación y organizaciones. En cuanto a la definición sobre cultura, disciplinas como las humanidades y la antropología social y cultural, han planteado propuestas tan diversas como los autores que conciben este concepto. Por lo tanto, llegar a un acuerdo sobre la noción de cultura resulta ser un trabajo de dimensiones mayúsculas.

Por este motivo, en este artículo se optó por el postulado sobre cultura propuesto por el antropólogo Victor Turner (1999). A gran-

des rasgos, para este autor, la cultura está representada por la relación de uso y transmisión de signos compartidos que hace un grupo determinado. Estos signos, a modo de contenedores de información, se agrupan en una red de signos que estructuran las normas de una sociedad en diferentes aspectos, como el lingüístico, el normativo, entre otros; permitiendo la vida en conjunto de sus miembros.

En cuanto a la comunicación, se entiende como un acto que abarca el proceso de trasmisión de mensajes con el objetivo de hacer comprensible las intenciones de los participantes del proceso. Además, se debe explicar que se descifran significados previamente compartidos entre los involucrados, situación emparentada con el concepto de cultura antes explicado. Por otra parte, en este proceso interactúan otros elementos, además de los participantes y los mensajes están los canales a través de los que se transmite el mensaje y las interferencias —comprendidas como los diversos fenómenos que pueden interrumpir o alterar los mensajes— (Verderber *et al.*, 2017).

En cuanto a las posibles interferencias en el proceso de comunicación, podría considerarse a la cultura de cada agente involucrado en el proceso comunicativo. Esto debido a que los agentes tienen una cultura propia que los orienta a relacionarse con los demás haciendo uso de los signos que le son propios a su sociedad. Situación que deriva en que, los procesos comunicativos, impliquen interacciones culturales (Cisneros *et al.*, 2012).

Las interacciones son mediadas primordialmente por la cultura; es decir por el sistema de símbolos que contiene a las creencias, valores actitudes y normas socialmente compartidas, que regulan su actuar. Entonces, la cultura al determinar los patrones que orientan la forma de vivir de un grupo, tiene la misión de ser mediadora y organizadora de los signos alcanzados a través del proceso comunicativo. En este sentido, la cultura funge como intérprete de los signos que aparecen en un proceso comunicativo. De manera tal que, la cultura orienta los modos en que los signos de un mensaje son entendidos por los integrantes de un grupo.

Pero, tanto la cultura como la comunicación se manifiestan e interactúan dentro de contextos; es decir, lugares y momentos determinados. Resulta importante destacar que la sociedad actual se encuentra inmersa en un entorno marcado por la globalización, y esto se refleja en las dinámicas de las organizaciones. En este sentido, el contexto que se examina en este artículo se caracteriza por ser propicio para el contacto multicultural a nivel mundial.

Para efectos de análisis se entienden a las organizaciones como un conjunto de individuos reunidos bajo un fin y que tienen por característica distintiva dedicarse de manera especializada a cumplir con el objetivo que orientó su existencia (Drucker, 2008). Esta premisa acerca de organizaciones en sociedades contemporáneas contempla su rol orgánico en diferentes instituciones del Estado, empresas, ONG, etc. Además, durante el desarrollo de las actividades de cada organización, se distinguen identidades que las hacen únicas e identificables por otros; a pesar de desarrollarse en medios culturales determinados.

Estas identidades son perceptibles porque cada organización; tiene un determinado tipo de comportamiento y expresión que le son propios (Hoefstede, 2011). Por ejemplo, es identificable la cultura de la innovación con base en la idea de libertad impregnada en la cultura organizacional de empresas como la de Google. Este hecho manifiesta la existencia de un cuerpo de normas formalizadas o no, que —de manera inconsciente— orientan el quehacer de la organización durante un determinado tiempo. Esto es la denominada cultura organizacional.

A su vez, la cultura organizacional es la clave para orientar y permitir que se cumplan los objetivos de la organización (Cisneros *et al.*, 2012). Por lo tanto, es de suma importancia la definición de esta en cada organización, así como el conocimiento y seguimiento de estas normativas por parte de sus miembros. No obstante, para que la cultura organizacional exista se requiere —además de la parte material necesaria para fundar una organización— un proceso de comunicación adecuado para tener un sistema de signos comparti-

dos por los miembros; es decir, una cultura compartida siendo para este caso, el de una cultura organizacional compartida.

Por otra parte, en la cotidianidad de las prácticas habituales se identifica la cultura particular de las organizaciones (Himmels-tern, 2007). En el devenir del día a día, la cultura organizacional se observa, reflejando el estilo de dirección a cargo de la organización (Arriaga *et al.*, 2003). Pero, para llegar a esta situación relacionada con las formas de hacer y ser propias de una organización como se explicó antes, el proceso de comunicar adecuadamente los mensajes sobre la cultura particular de la organización tuvo que ser indispensable. En este sentido, la cultura organizacional es la proyección del acercamiento de los tres conceptos antes desarrollados: cultura, comunicación y organización. Por lo tanto, se distingue un vínculo sólido entre estos.

Sin embargo, la posibilidad de que este vínculo se mantenga en armonía solo es viable cuando la comunicación es efectiva. Para esto, los individuos que conforman las organizaciones deben tener una cultura que les permita entenderse entre ellos. No obstante, al interior de las organizaciones, se desempeñan individuos con culturas propias y diversas. Esto se debe a que la realidad contemporánea al interior de las organizaciones es pluricultural: coexistencia entre personas de culturas diversas (Himmelstern, 2007).

La explicación de la presencia de diferencias culturales entre los miembros de las organizaciones no tiene como razón exclusiva a la diversidad cultural particular al interior de la realidad de cada país. Algunos autores sugieren que la globalización ha enriquecido nuestro contexto cultural, dándole mayor complejidad y diversidad (Villar, 2009). Esto ha permitido un mayor relacionamiento entre lo local con lo global, también en cuanto a lo cultural entre las personas. Del mismo modo, el uso de las tecnologías de la información ha transformado las organizaciones empresariales, permitiendo interacciones inmediatas y lejanas —al mismo tiempo— haciendo que el acercamiento a otros patrones culturales sea cada vez más común.

En este escenario, los miembros de las organizaciones están expuestos a prácticas y valores diversos (Himmelstern, 2007), e incluso alejados, respecto de su propia cultura. De manera tal que, el público interno de las organizaciones —es decir los miembros de las organizaciones— interactúan constantemente con la diversidad cultural, tanto externa como interna. Externa debido a la apertura cultural que la globalización ha generado en las organizaciones; e interna debido a que las organizaciones se componen por individuos con culturas e ideologías distintas (Cisneros *et al.*, 2012), que existen incluso en sociedades de la misma nacionalidad; debido a la existencia de diferenciaciones al interior de cada sociedad por factores como el socio económico. No obstante, a pesar de las diferencias culturales al interior de las organizaciones, el deber por alcanzar un objetivo en común —el organizacional— los obliga a formar parte de un todo y entenderse para asimilarse a una misma cultura organizacional.

En este sentido, la dirección de las organizaciones también comprende un reto comunicativo intercultural. Este reto se convierte en una problemática porque el proceso de comunicar —que involucra el codificar, crear y reforzar significados (Arriaga *et al.*, 2003)— se dificulta en grupos diversos que entienden los signos de manera distinta. Esto porque el proceso de comunicación está mediado por la cultura de cada miembro, que, en suma, repercute en el destino de la organización como un todo. En este sentido, si los signos utilizados y compartidos por los miembros que conforman la organización son diversos, el grado de complejidad para comunicar algo es alto.

Por otra parte, simplificar el proceso de comunicación utilizando una perspectiva que no considere los signos culturales que comparten los diferentes miembros de la organización, puede provocar desorden e incomprensión. Bajo esta perspectiva, sin cohesión en el entendimiento de un mensaje por parte de los miembros, surgen problemas al interior de las organizaciones. Por lo general, ocurren “choques culturales” que afectan el rendimiento del trabajo en equipo. Esto se debe a que un problema de este tipo puede producir incomodidades psicológicas entre los integrantes (Verderber *et al.*, 2017).

Como consecuencia, se produce desorden interno que atenta contra los objetivos de la organización. No obstante, puede remediarse recurriendo a la comunicación intercultural. La comunicación intercultural, como una perspectiva y a la par una herramienta comunicativa, toma en consideración las interacciones entre las personas y sus diferencias culturales: diferencias que como se explicó alteran el proceso comunicativo (Verderber *et al.*, 2017).

Así, esta perspectiva comunicativa basa su efectividad en la capacidad para alcanzar cierta sensibilidad cultural necesaria para entender el proceso comunicativo propio de los diversos grupos al interior de la organización. Esta tarea concierne, en primer lugar, a los responsables del trato directo con los miembros de la organización: el área de recursos humanos, y en segundo lugar, a todos los demás miembros para generar un ambiente de comprensión y respeto para todos.

Entonces, atendidas las diferencias culturales, posteriormente es posible generar códigos en común para compartir y posibilitar un sentido de comprensión grupal (Himmelstern, 2007). Con esta información la organización podría generar documentos que puedan ser transmitidos adecuadamente a todos. Esta es la razón por la que muchas organizaciones del ámbito empresarial presentan protocolos detallados de las maneras sobre lo que se dice y lo que hacen sus diversas áreas. Siendo necesario para tal tarea, capacitaciones continuas a los miembros que directamente no se relacionan con temas de la cultura organizacional, pero que permiten transmitir de manera indirecta los signos distintivos de la cultura de su organización.

A través de procesos de aprendizaje informal como el descrito, se asegura el contacto con el conjunto de signos propios de la organización. Signos que son interpretados y asimilados por cada miembro; haciendo uso de su propia cultura. Este es el factor que afianza la identificación con la cultura de la organización y consecuentemente orienta al cumplimiento de los objetivos de la organización. Así, al

cumplir con sus objetivos, la organización puede guardar continuidad en el tiempo, asegurando su existencia.

Por otra parte, la continuidad de la organización se alcanzará no solo por cumplir su fin; un proceso de comunicación intercultural efectiva también permite que los valores y el sistema de creencias normativizadoras se transmitan adecuadamente y orienten a la organización en el tiempo. Esto se debe a que la comunicación como proceso transmite y también puede modificar a la cultura (Verderber *et al.*, 2017). De esta manera, la comunicación eficiente, también asume su importancia como organizador de la cultura.

En este sentido, la comunicación intercultural en un mundo globalizado y tecnológicamente conectado, es de suma importancia para asegurar la continuidad cultural de las organizaciones. Para lograrlo, es necesario asegurar vínculos a largo plazo que promuevan los intercambios culturales, dentro y fuera de la organización (Himmelstern, 2007). De esta manera, es posible encontrar elementos para mantener un tipo de comunicación efectiva y con ello asegurar el comportamiento que identifica a las organizaciones: la cultura organizativa, a lo largo de determinados intervalos. La cultura organizativa, a manera de brújula, orienta el entendimiento entre los miembros para lograr los objetivos organizacionales.

En conclusión, las organizaciones están compuestas por agrupaciones de individuos culturalmente diversos. Estas se orientan bajo un fin que cumplen de manera especializada. Sin embargo, contemporáneamente las diferencias culturales, dadas por fenómenos como la globalización y el incremento en el uso de las tecnologías de la información, dificultan el cumplimiento de los objetivos. Esto se debe a las divergencias culturales resultantes, que complejizan el entendimiento de los procesos comunicativos al interior de las organizaciones.

Otra consecuencia de esta divergencia cultural entre los miembros de las organizaciones consiste en la posibilidad de la distorsión de la integridad de la cultura organizacional. Por esto es necesario la

creación de un campo comunicativo en común para el entendimiento de todos los miembros. En este sentido, una cultura organizacional debe convertirse en el elemento en común que evite las interferencias comunicativas traslapadas por las diferentes culturas de cada uno de los miembros de la organización. A manera de conclusión, la comunicación intercultural se convierte en la base que permite que todos se entiendan, dado que toma en consideración las manifestaciones culturales de los miembros de las organizaciones y con esto se crea un sistema de símbolos -cultura- entendible por todos. Como resultado se asegura el uso de un proceso comunicativo eficiente, que permite el mantenimiento de un sistema de organización interno que vela por los objetivos organizacionales.

## Referencias bibliográficas

- Arriaga, M. Stamatti, A. Viadana, C. Zubeldia, M. (2003). Efectos de la comunicación intercultural en las organizaciones. En *Octavas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística*. Universidad Nacional de Rosario. <https://bit.ly/4afxuSA>
- Cisneros, N. Durán, P. Meléndez, V. y García, L. (2012) La comunicación estratégica en la empresa intercultural dentro del mundo digital. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 141-155. <https://bit.ly/3x7sMYB>
- Druker, P. (2008). *La sociedad Postcapitalista*. Grupo Editorial Norma.
- Himmlester, F. (2007). Las organizaciones de hoy son multiculturales. *Signo y Pensamiento*, 52(26) Julio-diciembre. Pontificia Universidad Javeriana.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Turner, V. (1999). *La selva de los símbolos*. Siglo XXI.
- Verderber, R. F. Verderber, K. S. y Sellnow, D. (2017). *¡Comúnicate!* Cengage Learning.
- Villar, A. (2009). ¿Tengo que llevar un regalo? La competencia intercultural en el mundo de la empresa: Un reto para el docente de EFE. *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Comillas, España.



CAPÍTULO VII

# **Circularidad y conflictividad en la educación intercultural bilingüe: nuevas visiones y viejos conceptos**

---

Mario René Chicaiza Rivera  
Universidad Politécnica Salesiana  
mchicaiza@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-0630-4796>

## **Introducción**

El Observatorio Social del Ecuador plantea que la educación intercultural bilingüe (EIB) sigue siendo una de las deudas pendientes más grandes del Estado ecuatoriano en el cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia. Por nuestra parte, también deseamos trabajar el análisis y crítica de esta misma deuda, pero desde un devenir reflexivo de la situación global hacia una más particularizada y concreta, entendida desde un grupo de estudios de caso. Este método cualitativo, poco usado en la investigación social aplicada a las políticas públicas ecuatorianas, será nuestra estrategia para integrar no únicamente a los derechos de los niños sino de la población indígena general, y a través de ella, descubrir nuestro rostro humano común histórico y presente.

Así mismo, es fundamental resaltar el dinamismo constante de las sociedades, la cual también se replica en las organizaciones sociales, que, como el movimiento indígena, han impulsado iniciativas transversales a nuestra sociedad: la interculturalidad. Si bien para reconocer esta realidad tenemos una buena y permanente información, sin embargo, las realidades individuales quedan, sino olvidadas, relegadas. Para eso se utiliza la expectativa de padres indígenas sobre la educación de las siguientes generaciones en la EIB; esta será nuestra base empírica, y consideramos que desde una visión multimétodo también puede construirse una inclusión de recursos teóricos propios a ciencias sociales como la antropología, historia, sociología y ciencia política.

Es necesario que a estos usos le añadamos un eje transversal e interdisciplinario desde elementos conceptuales. En primer lugar, es importante que usamos elementos teóricos en los que nuestra academia ha avanzado en las últimas décadas: historia social de las clases ecuatorianas, análisis crítico de las acciones liberales, debates sobre el proyecto político movimiento indígena. Aunque aquí solo podamos dejarlos mencionados son reflexiones útiles para hacer una puesta en valor de los alcances, cambios y permanencias de la formación social de nuestro país. Luego, como segunda consideración es tratar de ubicar la importancia teórica de la interculturalidad crítica, pensada desde la importancia política global del movimiento indígena ecuatoriano: una ejecución epistémica que fusiona praxis y teoría. El resto de esta reflexión, y paralelamente, trabajará mayormente una presentación escueta de los resultados desde la realidad de los datos compilados en 22 tesis realizadas en la carrera de EIB de la Universidad Politécnica Salesiana, que usan la etnografía como instrumento dinámico y profundo, con una fortaleza adicional: sumar a sus protagonistas como sus propios investigadores. De ese modo, al final se presenta la ejecución de una propuesta metodológica en la cual, los estudiantes indígenas “etnografian” un concepto central de las expectativas que tienen los padres de familia sobre las condiciones de la educación intercultural bilingüe (EIB) que desean y

creen les pueden ser efectivas para el mejoramiento de sus condiciones socioeconómicas y culturales locales. Así es cómo planteamos al Estado y a la academia que el estudio de caso puede ser una de las formas de verificación del servicio efectivo de la EIB a nivel rural y en diversos contextos locales.

En consecuencia, el objetivo de analizar el conjunto de la subjetiva expectativa de los beneficiarios nos está permitiendo determinar los niveles de tal expectativa y cómo esta llega a caracterizarse en las distintas circunstancias o condiciones de acceso educativo del diverso universo estudiado. Además al proporcionarle una explicación contextual y teórica, aunque breve, nos permite comprender la realidad de sus demandas así como de potencialidades para solucionar las problemáticas; eso implica también garantizar derechos con la participación de diversos actores, sumados a más de los evidentes (estudiantes padres de familia, docentes y autoridades escolares, Estado) a actores históricos aun parcialmente invisibilizados (ONG, organismos internacionales, organizaciones religiosas, particulares locales y extranjeros aportantes).

### **Una aproximación desde las ciencias sociales a la expectativa de la EIB**

Partimos de la definición y alcance que tiene el concepto de interculturalidad iniciando desde lo propuesto por Dietz y Mateos (2011) acerca del carácter polifónico y multifacético de este concepto, pues incluye en sí mismo los fenómenos clasificados como multiculturales e interacciones socio-cultural propios de nuestro siglo. Dice que prácticamente esa complejidad y vertiginosa interacción global hacen que no sea posible sintetizar en una visión totalizante esa realidad social contemporánea. Sin embargo, propone tres espacios académicos que han desarrollado buena parte de sus contenidos: el mundo anglosajón, Europa continental y Latinoamérica (p. 25). Hay además tres ideas centrales que rondan estas comprensiones: hay diversidad de preferencias

de análisis sobre sujetos y objetos de conocimiento<sup>3</sup> con una fuerte carga histórica acerca de del ocultamiento del otro, propuesta por Dussel (1992); Derrida (1989); también, sobre la migración y las políticas desde el mundo anglosajón y Europa para responder y convivir con esta; los usos latinoamericanos de la interculturalidad a partir de la segunda mitad del siglo XX en Venezuela y México (Dietz, 2017).

Debido a esto, reflexionar sobre la interculturalidad implica un eje aglutinador. Walsh (2010) propone una salida política: la interculturalidad debe construirse desde el subalterno e ir hacia arriba. Por tanto, es un proyecto radical que aún no se construye, debido a que implicaría cambios como el mutuo enriquecimiento entre culturas y la eliminación de jerarquías sobre los saberes (Walsh, 2010). El aporte de Martha Rodríguez incluye en el análisis de la interculturalidad a la educación pues es un “laboratorio vivo” (Rodríguez Cruz, 2019, pp. 3-4) apto para mirar integralmente las luchas indígenas contra las exclusiones históricas por una mayor justicia social y económica.

Considerar así la interculturalidad crea una expectativa, a la cual desde una definición de Vroom (2009), diremos es:

La motivación personal que oriente las de acciones a seguir para alcanzar los objetivos planteados... está representada por la convicción que posee la persona de que el esfuerzo depositado en su trabajo producirá el efecto deseado...si la persona considera que posee la capacidad necesaria para lograr el objetivo le asignará una expectativa alta, en caso contrario le asignará una expectativa baja. ( p. 19)

---

3 Rafael Polo plantea que los sujetos políticos y su participación en la historia *visible* surgen de las estrategias que se construyen para visibilizarlos o no: es un conflicto político por crear la realidad y la palabra. Además, eso ya se configura como un conocimiento donde “los objetos del saber emergen de los regímenes del pensamiento, en el campo del orden del saber...Esto es, una configuración específica de ver, de hacer, de sentir, de asignar los espacios y las funciones que van a ocupar los individuos, un lenguaje de producción enunciativa y de formas de identificación social y estatal” (2020, p. 10).

Ello se complementa por un debate en psicología sobre la expectativa. Desde el conductismo la expectativa solo es un proceso de motivación y reacción; pero, desde la teoría del procesamiento activo de información, los sujetos se enfrentarían a condiciones y recursos existentes para convertirlos en oportunidades que amplían la realización de expectativas (Rioseco, 2015). La consecuencia es un constante aprendizaje. En este sentido, la expectativa estaría determinada en general por el contexto, recursos y las acciones que los sujetos realizan en su medio; en nuestro caso la compleja EIB y lo que esperan de ella las comunidades, unas con mejores resultados que otras.

Para articular los resultados, utilizamos la propuesta de tres estudios de caso de la UPS que sostienen que los padres llegan a distintos niveles de expectativa: una potencial, muy alta, debido a los que se pueden ver los mejores resultados en varias fuentes. Una real, donde se enfrentan a su condición inmediata y sus limitaciones, y terminan logrando los mínimos de sus metas (Cabascango, 2017; Tipanluisa, 2017; Cabascango, 2017). De allí surge una batería de demandas frente a la existencia de derechos universales incumplidos desde el Estado.

En otro orden, es importante evaluar las expectativas exitosas y excepcionales que varias comunidades han realizado en la educación intercultural bilingüe. Esas experiencias han logrado proyectarse hacia la comunidad: crea beneficios y conexiones reales con el bienestar general. Justamente, considerarlas nos ayudará a delinear diálogos de saberes susceptibles de compartirse y aplicarse. Incluso creemos que sus prácticas pueden convertirse en puntos de referencia de políticas públicas y acciones comunitarias sostenibles.

### **Expectativas potenciales, reales, demandas generadas y proyecciones de mejora**

Los estudios de caso en cuestión se ubican geográficamente en dos provincias de la sierra centro norte, primero en Pichincha, ubicados en el Distrito Metropolitano y en la parroquia de Calde-

rón; también se incluye los cantones de Cayambe (tres parroquias: Cangahua donde tenemos diez estudios de caso, Olmedo dos y Juan Montalvo una) y el cantón Pedro Moncayo (tres parroquias, Tupigachi, Tabacundo y Tocachi). En la segunda provincia, Imbabura, tenemos el cantón de Otavalo (una parroquia). Gran parte de los estudios se encuentran en el cantón Cayambe, que también fue un espacio dinámico de luchas políticas indígenas, así como de origen y defensa de la EIB. Esto nos lleva a concentrarnos un poco más en el cantón Cayambe y hacer una proyección con referencias a temáticas similares en otras parroquias.

Con esta base, partimos de la expectativa potencial, empezando por las estadísticas nacionales que nos dan un contexto: el acceso a la educación. En cuanto a nuestros estudios de caso, 6 de 13 unidades educativas de Cayambe son fundadas entre 1970 a 1990 (Aules, 2019; Cabascango, 2017; Cogaguillo, 2017; Morán, 2017; Vásquez, 2017; Vergara, 2018), dato que coincide con el mejoramiento económico relativo y la respuesta a las exigencias políticas indígenas y sociales del país, aunque parcialmente, dado que la concentración de tierra<sup>4</sup> continúa. No obstante, parte de las comunidades tiene una percepción favorable de la EIB, la perciben como resultado de las luchas políticas indígenas<sup>5</sup> (Vergara, 2018). Las condiciones de

---

4 Cayambe era un enclave importante de esa concentración, y como muestra la hacienda de Guachalá (parroquia de Cangahua) una de las más extensas y antiguas que en sus mejores tiempos (1700 a 1947), controlaban más de 12 000 ha o el equivalente al 12 % de toda la extensión agraria de Cayambe. Por su importancia está íntimamente ligada las élites del Ecuador: propiedad Azcázubi, sobrina de Gabriel García Moreno y luego de la familia Bonifaz que fue pionero de la tecnificación agrícola y ganadera desde 1926 (Becker, 2009, p. 171).

5 El proceso mismo de constitución del EIB estuvo dirigido por Dolores Cacuango y apoyado por la Federación Femenina Ecuatoriana del Partido Comunista que a través de María Angélica Hidrovo y María Gómez Gómez de la Torre, mediadoras de un interesante proceso: la conjunción entre los militantes del partido comunista y los dirigentes indígenas una visión abierta integradora a nivel cultural así como un proceso de reconocimiento. Por su parte los hacendados siempre estuvieron interesados en mantener el analfabetismo indígena (Martha Rodríguez, 2018, p. 30).

la educación primaria rural cambian de modo importante, con un crecimiento considerable que garantiza un crecimiento, en especial desde los años 1990 con una tasa de matrícula de 85 % hacia 2010 de un 92 %. Condición menos favorable tuvo la educación secundaria rural en los mismos años: 1990 con 24 % y 2010 con 60 %. En el caso de educación superior crece de modo mucho más modesto, así tenemos que, a nivel nacional en 1990 —en el área rural— solamente el 4 % de la población tenía acceso a la educación superior, y para 2010 ese porcentaje crece hasta el 12 %; a pesar de que el crecimiento porcentual llega a triplicarse, el acceso a educación superior no es suficiente; en ese porcentaje se incluyen varios dirigentes quienes tienen una formación a nivel profesional universitario.

Las condiciones de mejora relativa de unos pocos miembros de la comunidad, a pesar de ser excepcional, han generado una expectativa alta en las comunidades indígenas donde se han dado. Estos casos de triunfo individual, superaron: analfabetismo, pobreza, pocos conocimientos de castellano. Este grupo poblacional que cuenta con cierta formación, pudieron mejorar su condición en medio de reformas agrarias (1960 y 1974), y cumplieron con una primera fase: aprendieron a leer y escribir para acceder a empleos básicos en la cabecera cantonal o ciudades cercanas (Villa, 2019) además de conocimientos básicos de comercialización (Cabascango, 2017, p. 35). Consideran así que sus hijos tienen más ventajas comparativas y gracias a que la unidad EIB se ha convertido en el “motor” de la comunidad: la educación superior universitaria es posible para quienes hagan los esfuerzos suficientes (Farinango, 2018), y a través de una beca o la opción de que el estudiante universitario trabaje y estudie (Sandoval, 2019).

Uno de los objetivos ideales es ser profesional y regresar a sus comunidades para ayudar en casos de profesionales agrónomos y docentes en una comunidad (Cabascango, 2017).<sup>6</sup> Además, reconocen el trabajo combinado de ONG, comunidad y Estado (Cogagui-

---

6 También está la formación social tradicional como la de abogados (Tipanluisa, 2017, p. 51) y docentes (Pilca, 2017, p. 57) que colaboran en la comunidad. En

llo, 2017), se han consolidado los esfuerzos por la EIB. Es interesante que algunos miembros de comunidades hablen de las aperturas que la EIB les ha proporcionado personalmente (Pilataxi, 2017). Si bien, esto es una expectativa alta y realizable para pocos miembros de la comunidad, no todas las condiciones son similares.

Sin embargo, hay comunidades en las que consideran que las unidades de EIB han mejorado pero que necesitan seguir haciéndolo (Tipanluisa, 2018). De ese modo comenzaríamos a reflexionar las expectativas reales que pueden partir de mirar la Unidades EIB, desatendidas por el Estado, situación que se agrava según se aleje de los centros más poblados, comenzando por dificultades de infraestructura escolar (Cabascango, 2017). En una de las comunidades, los padres perciben problemas en el proceso intermedio de transición escuela a colegio, en lecto-escritura en extremo de percibirlo como que los niños no pueden leer (Terán, 2017).

Esto se asocia también a la situación docente y su compromiso con la comunidad. “Los docentes no están comprometidos” (Farinango, 2018), “no saben kichwa” (Tipanluisa, 2018). Una comunidad percibe que los docentes enseñan “cosas de otros lados”, que podría entenderse como datos ajenos a su cultura y los niños terminan avergonzándose de su cultura (Tipanluisa, 2018). También tenemos el caso de una comunidad donde han observado que la mayoría de los docentes no están preparados y no conocen el modelo de EIB (Pilca, 2017, p. 57). Por lo general con los maestros no oriundos piden su acercamiento laboral al domicilio a los dos años (Farinango, 2018, p. 34), lo cual provoca una inestabilidad periódica de maestros de las unidades de EIB. Las Unidades EIB no están acordes ni actualizadas con avances en unidades educativas urbanas (Pilca, 2017, p. 48). Circunstancias como las descritas explican que haya comunidades analizadas en los estudios de caso que plantean que el 30 % de una comunidad considera mala la EIB (Paguay, 2017, p. 37), y en un igual

---

esta situación parte de las comunidades tiene una percepción favorable, la perciben como resultado de las luchas políticas indígenas (Vérgara, 2018, p. 32).

porcentaje que la EIB no tiene relación alguna con educación que pueda aplicarse en la agricultura y ganadería (Sandoval, 2019, p. 29).

Lo mismo sucede en los puntajes, requisito de acceso universitario, pues no logran alcanzar los mínimos (Terán, 2017, p. 52). Los padres ven a la EIB como descontextualizada tanto en la realidad de sus comunidades, y actividades productivas (Sandoval, 2019, p. 36), como también respecto del avance y las ventajas que le educación urbana puede presentar para la movilidad social o la conexión al avance o acceso tecnológico. Además, tienen presente que tener un empleo u oficio no es suficiente y que sería mejor lograr una profesión universitaria que garantice salir de la pobreza (Vásquez, 2018, p. 23). También, como ya analizamos el porcentaje de universitarios es baja, incluso en los datos compilados tenemos que en una comunidad hay un total de 21 en toda la parroquia (Catucuago, 2019, p. 9). En otra comunidad lo presenta en porcentaje y afirma que el 2 % tuvo acceso a la educación (Paguay, 2017). Esto por otra parte, también hace que la población se plantee permanentemente su condición de pobreza<sup>7</sup> y de desnutrición (Morán, 2017, p. 37). Esto se acentúa al considerar en lo económico, las tierras de varias comunidades están en el páramo sin agua de riego, solo pueden producir anualmente y por ello se usa solo como recurso de supervivencia y no de comercialización (Sandoval, 2019, p. 10). Sin embargo, esto ha provocado que haya una serie de exigencias que articulado tanto a nivel político a través de organizaciones sociales indígenas que son interpuestas a las autoridades. Esos elementos en condiciones políticas adecuadas se van transformando en demandas cada vez más sistemáticas.

---

7 Tocagón (2017) hace la siguiente cita: “En el Diario del Norte (2015) Jorge Martínez subsecretario de la zona 1 del SENPLADES, indica que a nivel provincial “el área rural más pobre por necesidades básicas insatisfechas es Pimampiro con el 87,4 %, seguido por Otavalo con el 84,5 %; Cotacachi 84 %; Urcuquí con 75,1 %; Ibarra con el 69 % y el cantón menos pobre es Antonio Ante con 64,8 %” (p. A3). En conclusión, Otavalo ocupa el segundo lugar a nivel provincial, como área rural más pobre por NBI”.

## **Casos excepcionales sus potencialidades y posibles proyecciones**

Hay varias comunidades que comprenden la importancia de la EIB transversalizada en varias dimensiones al interior de estas. De allí el apoyo constante que reciben las unidades de EIB por parte de la comunidad (Vásconez, 2017, p. 38). Una de las formas más importantes es el uso de mingas comunitarias como medio de apoyo a las unidades educativas (Tocagón, 2017, p. 46). Incluso en algunas autoridades educativas hacen un cálculo del número de padres que participan periódicamente y aseguran bordea el 80 % (Villa, 2019, p. 47); además, lo consideran como una parte esencial del progreso de sus unidades educativas (Ushiña, 2019, p. 34) Entre los ejemplos de unidades excepcionales tenemos a la de Calderón (Terán, 2017, p. 9) y también en Cayambe (Vásconez, 2017, p. 12) donde lo hacen creando una serie de potencialidades importantes, que en el segundo caso le permitieron convertirse en una Unidad Educativa del Milenio. En estas unidades de EIB, hay referencias de las autoridades que proponen que los estudiantes secundarios aprueban sin problema las distintas etapas del acceso a la universidad.

Otro dato valioso, es que hay comuneros que estas unidades educativas hacen referencia a la necesidad de promocionar la ciencia indígena y la cultura propia en especial de las fiestas agrícolas y sus conocimientos astronómicos asociados a ellas (Cogaguillo, 2017, p. 55). Otro caso excepcional es la permanencia de clases y educación técnica en la Unidad Educativa de Quito donde hay educación técnica de textiles, mecánica y estética (Terán, 2017), situación similar Unidad Educativa del milenio Olmedo Pesillo Cayambe. Aunque, también a este respecto hay solicitudes de clases y cursos de educación técnica orientadas hacia la producción ganadera, como agrícola complementada por solicitudes de miembros de comunidades sobre el establecimiento de un programa universitario que pruebe y difunda el uso de la agroecología (Vásconez, 2017). En el caso de la comunidad de Cuniburo, como anota Rea (2018):

La educación ha cumplido con las expectativas de las familias y ha mejorado la calidad de vida de sus habitantes, ya que se evidencia en su gran mayoría los hijos de los comuneros han accedido a educación de nivel superior en universidades nacionales públicas y privadas, como también en universidades del extranjero, es así que los jefes de familia manifiestan que cualquier esfuerzo es necesario con la finalidad que sus hijos accedan a una educación de buena calidad aun cuando los costos de acceso a sus aspiraciones sean elevados. (p. 45)

Las unidades educativas de EIB de la muestra investigada, afirman que buena parte de su estudiantado ingresa al sistema universitario sin problema (Pilataxi, 2017). Los esfuerzos se han concretado en una Unidad Educativa del Milenio en Cangahua, que también ha facilitado alianzas entre las comunidades aledañas de la zona.

Pinguilmi, Pitana, La Buena Esperanza, San Luis de Guachalá, La Josefina y Cuniburo. Entre las finalidades está evitar la migración de los estudiantes a las diferentes unidades educativas de las zonas urbanas Cayambe para culminar sus estudios hasta el bachillerato con la calidad adecuada (Rea, 2018).

Replicando esa lógica y uniendo a los elementos descubiertos es estos estudios de caso podemos proponer una lógica de fortalecimiento de las experiencias de EIB y su proyección al desarrollo integral comunitario local. El sistema propondría partir de investigar sobre las experiencias comunitarias y sus unidades de EIB, luego reconocer sus necesidades y promover su financiamiento, promover sus alcances a través de campañas de información masiva con la colaboración de los actores principales. En conclusión, las experiencias exitosas, o que parcialmente lograron sus objetivos, son ejemplos de potencialización de recursos comunitarios que el Estado pueden tomar como el inicio de una política pública constante y permanente.

## Referencias bibliográficas

Aules Aules, J. (2019). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad "Jurídica la Compañía Lote*

- 2", *parroquia Cangahua*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/4agVZim>
- Cabascango, R. (2017) *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad Carrera, parroquia Cangahua*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS) <https://bit.ly/4coBXUL>
- Catucuaño Quilumbaquín, M. (2019). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación intercultural bilingüe. Análisis de caso en la Comuna Chaupiloma, parroquia Tupigachi*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3TINxrg>
- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Ediciones Cátedra.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación. Interculturalidad en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica en II-SUE – UNAM. *Perfiles educativos*, 39(156). Universidad Autónoma de México.
- Dussel, E. (1992). *El encubrimiento del otro*. Editorial Abya-Yala.
- Farinango Correa, R. (2018). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación análisis de caso en la comunidad la Josefina, parroquia Cangahua*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/4904DjW>
- INEC-sin. (2021). Estadísticas Educación. Quito: INEC. <https://bit.ly/3TDkhNQ>
- Morán Farinango, W. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la Comunidad del Cercado, cantón Cotacachi*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3viWXvv>
- Paguay Yupa, J. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación análisis de caso en la comunidad San José, parroquia Tabacundo*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/43kExHt>
- Pilatáxi Cañarejo, T. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comunidad San Pablo Urco, parroquia Olmedo*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3vrv18G>

- Pilca Salazar, N. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación análisis de caso en la comuna San Antonio*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3IFLzWx>
- Rea Oviedo, M. (2018) *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la Comunidad Cuniburo, parroquia Cangahua*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3vkgVWL>
- Rioseco Pais, M. (2015). Un marco conceptual para la definición de expectativas de resultado y eficacia en el ámbito de la integración de las TIC en educación en UCM. *Convergencia Educativa*, (5), 67-84. Universidad Católica de Maule. <https://bit.ly/3Thc2po>
- Rodríguez Cruz, M. (2019) *Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe. Vacíos y desafíos en Ecuador*. Editorial UCO Press Universidad de Córdoba.
- Sandoval Cañarejo, M. (2019). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comunidad San Pablo Urco*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3vk8L0D>
- Terán Moncayo, A. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comuna San Miguel del Común, parroquia Calderón*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/43DVXix>
- Tipanluisa Quinatoa, M. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comunidad Pitana Bajo*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3TDHwHI>
- Tipanluisa Umaquina, L. (2018) *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la Comunidad la Candelaria*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/4czeyjR>.
- Tocagón Tabango, D. (2017) *Expectativas de la familia indígena frente a la educación análisis de caso en la comunidad "Tocagón", parroquia San Rafael de la Laguna*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3PrpHJp>
- Ushiña Siete, M. (2019). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad Santa Rosa de Pingulmi, parroquia de Cangahua*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/49TWq28>
- Vásconez Paredes, C. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comunidad de Pesillo, cantón Cayambe*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3II0oyU>

- Vergara Peñafiel, C. (2018). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación intercultural bilingüe: análisis de caso en la comunidad San José Chico, parroquia Tabacundo*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3TpWgse>
- Villa Tupiza, M. (2019). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad Chaupiloma, Parroquia Tupigachi*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/49Xspi2>
- Vroom H, V. (2009). *Modelo de Expectativas*. Universidad de la Salle.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (desde) el in-surgir, re-existir y re-vivir. Universidad del Museo Social de Argentina. *Revista (entre palabras)*, 3, Buenos Aires.

CAPÍTULO VIII

# Las cuatro fases para la conformación del paisaje cultural cafetalero

---

Erik Marcelo Sepúlveda Vargas  
Universidad Católica de Manizales  
esepulveda@ucm.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-5892-0596>

## Introducción

Entre el siglo XVII y XVIII aparece la palabra paisaje en la lengua castellana proveniente del italiano y el primer significado que adopta el término es el de pintura o dibujo y representa cierta extensión de terreno (Ganjes, 2003), como percepción de la realidad territorial que antecede el sentido estético de recrear la imagen. El medio físico era en el siglo XIX y principios del XX aquello que no es obra de las sociedades humanas sino de la naturaleza, entonces surge en la escuela francesa un discurso que sostiene el carácter decisivo de la acción humana y los procesos sociales en la construcción territorial, como explicación de las formas del paisaje.

Una mirada del paisaje como espacio humanizado por una sociedad concreta a lo largo del tiempo, dotando al espacio con personalidad (Ganjes, 2003) considerando que, el área posee forma, estructura, función, y por tanto posición en un sistema que está sujeto

a desarrollo, cambio y culminación (Sauer, 2006). En este sentido hay una primera cuestión relativa a los grados máximos y mínimos de “humanización” entre los cuales se establecen las fronteras de un medio físico que es el paisaje natural y un paisaje construido como dotación de personalidad.

En el marco histórico de los siglos XIX y XX surgen interpretaciones del paisaje referidas a la forma de vida organizada y homogénea, que caracteriza a una cultura (Ganjes, 2003). Aquí ya se entiende el paisaje como el resultado de la actuación humana, de un grupo cultural sobre un medio natural. En Norteamérica desde los años 20 del siglo anterior se construyen discursos respecto a la planificación regional que dialoga con la *Ordenación del Territorio*, sustentada en el estudio del paisaje bajo un modelo conservacionista del mundo rural (Ganjes, 2003) que a su vez se vincula con los espacios rur-urbanos y urbanos a partir de unas consideraciones funcionales.

El Paisaje Cultural Cafetero Colombiano (PCCC) fue integrado en la lista de los patrimonios de la Humanidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO en 2011, fruto de un proceso donde distintas universidades, alcaldías, gobernaciones, ministerios e instituciones relacionadas con la producción cafetera, impulsaron el reconocimiento de dos criterios universales que se traducen en cuatro valores excepcionales y 16 atributos que revelan las condiciones particulares de un territorio culturalmente homogéneo.

Esta declaratoria busca proteger y fortalecer el “paisaje construido y mantenido por el arraigo de prácticas sociales y culturales asociadas con la producción del grano de café” (Territorialidades, 2001) que se despliega sobre cuatro departamentos y 47 municipios y 411 veredas (Cátedra UNESCO Gestión Integral del Patrimonio, 2010); el PCCC está representado principalmente por el área rural de los 47 municipios (140 046 hectáreas), y una menor parte se encuentra representada por las áreas urbanas de los municipios (1074 hectáreas) (Ministerio de Cultura, 2010).

La UNESCO (2008) establece diez criterios para formar parte de la Lista del Patrimonio Mundial y para este caso, el territorio que hace parte del PCCC, cumple dos de estos criterios. Es decir, sobre este territorio continuo, física y culturalmente homogéneo se puede evidenciar transformaciones y prácticas que son las características principales desde la perspectiva patrimonial de la UNESCO.

**Tabla 1**

*Criterios y atributos de la declaratoria PCC*

<b>Criterio</b>	<b>Valor</b>	<b>Atributos</b>
<b>V</b> Ser un ejemplo sobresaliente de un asentamiento humano tradicional, uso de la tierra o uso del mar que sea representativo de una cultura (o culturas) o interacción humana con el medio ambiente; especialmente cuando se ha vuelto vulnerable bajo el impacto de un cambio irreversible (Unesco, 2008).	3. Capital social estratégico construido alrededor de una institucionalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalidad cafetera y redes afines</li> <li>• Minifundio cafetero como sistema de propiedad de tierra</li> <li>• Cultivos múltiples, tecnologías y formas de producción sostenibles en la cadena productiva del café.</li> </ul>
	4. Relación entre tradición y tecnología para garantizar la calidad y sostenibilidad del producto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultivo de ladera</li> <li>• Influencia de la modernización</li> <li>• Disponibilidad hídrica</li> <li>• Patrimonio natural</li> <li>• Edad de la cafcultura</li> </ul>
<b>VI</b> Estar directa o tangiblemente asociado con eventos o tradiciones vivas, con ideas, o con creencias, con obras artísticas y literarias de destacada significación universal (Unesco, 2008).	1. Trabajo familiar, generacional e histórico para la producción de un café de excelente calidad, en el marco de un desarrollo sostenible	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Café de montaña</li> <li>• Predominio de café</li> <li>• Poblamiento concentrado y estructura de la propiedad fragmentada</li> </ul>
	2. Cultura cafetera para el mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrimonio arquitectónico</li> <li>• Patrimonio arqueológico</li> <li>• Patrimonio urbanístico</li> <li>• Tradición histórica en la producción de café</li> </ul>

El criterio V refiere actividades intergeneracionales humanas expresadas en una forma de usar la tierra, una primera característica

del PCC va a ser la forma de ocupar y transformar el territorio a partir de una serie de prácticas históricas sostenibles que son vulnerables o susceptibles de cambios irreversibles. Este criterio pone de entrada dos aspectos fundamentales que van a ser: 1) El proceso migratorio que da lugar a la ocupación territorial. 2) Una serie de prácticas de transformación y uso del territorio, evidentes mediante las construcciones y los cultivos, “cuidando las cosas que crecen, erigiendo propiamente las cosas que no crecen” (Heidegger, 1994, p. 4) para asegurar la ocupación del espacio.

El criterio VI se refiere a las expresiones culturales generadas y relacionadas con la identidad propia de un territorio, va a poner de plano la idea que una vez se ha ocupado el espacio, cuando se han fundado construcciones y cultivos que permiten habitar, van a tener lugar distintas prácticas y formas de pensar, ligadas directamente a las actividades que permiten permanecer en el lugar; aquí tienen cabida los ritos, mitos, prácticas, valores y tradiciones que surgen al pasar el tiempo juntos, que componen el pensamiento simbólico y solo van a ser posibles una vez se haya consolidado el proceso de ocupación.

El PCCC es una evidencia de cuatro procesos fundamentales que dan como resultado la existencia de un paisaje cultural *per se*, más allá de la declaratoria. Aceptando que los límites reales, como fronteras del territorio cultural, casi nunca son los mismos límites político-administrativos (Fals Borda y Borja, 1998). Ahora bien, el orden lógico para que un medio natural sea transformado en un paisaje cultural, implica la secuencia de *Ocupación* que está determinada por las posibilidades físicas. Luego ocurre la *Construcción* como transformación del espacio a ser habitado. Esta transformación se da a través del cultivo y la edificación que dan lugar a *prácticas comunes* desde una relación funcional con el espacio que posteriormente, se convierte, para todos los habitantes en un *Pensamiento Colectivo* que asegura la permanencia funcional del territorio como medio para la reproducción de la cultura.

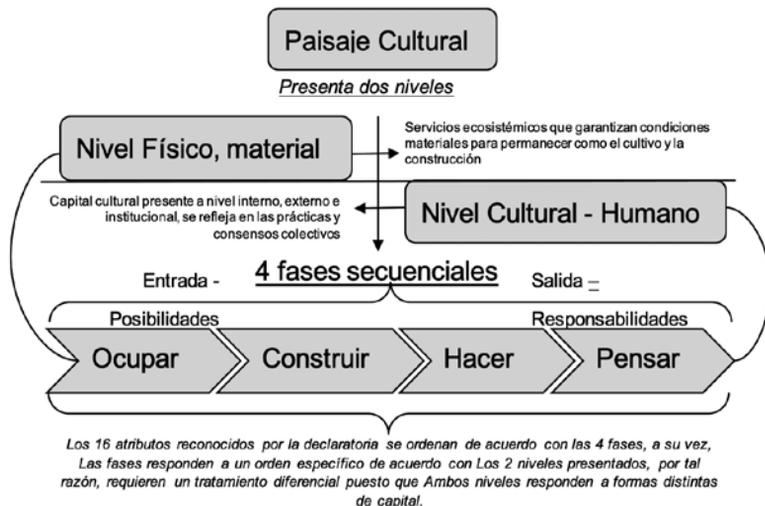
La metodología que describe la existencia de cuatro fases secuenciales en la conformación de un “paisaje cultural” es descriptiva a partir de la revisión teórica, tomando como principales referentes el concepto de capital social propuesto por Bernardo Klisberg (1999), integra los aportes de la escuela de Berkeley, liderada por Carl Sauer (Urquijo *et al.*, 2017), que observa el fenómeno de la “colonización antioqueña” a través de James J. Parsons y la definición del capital cultural señalada por Pierre Bourdieu, en tres estados diferenciados. Posteriormente se muestra cómo la declaratoria patrimonial del PCCC es una forma de capital con dos componentes: el nivel físico y el nivel humano, ambos susceptibles de tratamientos diferenciales que permitan proyectar el uso de los atributos patrimoniales.

A través de la literatura se argumenta que existen dos niveles y cuatro fases para la consolidación de lo que actualmente se denomina “paisaje cultural”, tomando como caso de estudio el contexto cafetero que es patrimonio de la humanidad. Se presentan dos categorías de análisis son: 1) Las cuatro fases conceptuales para la formación del paisaje, frente a las cuales, se propone la integración de la segunda categoría 2) Los 16 atributos reconocidos por la declaratoria de la UNESCO (2012). Al final en la tabla N se ordenan los atributos de la declaratoria del PCCC según las fases secuenciales para la formación del paisaje cultural.

El procedimiento es de carácter relacional empírico a partir de la definición de capital social como una cualidad que se presenta en el nivel físico y en el nivel humano de manera diferente. En cada nivel ocurren dos fases que se muestran como procesos de entrada y salida con un sentido secuencial como se observa en el gráfico 1. Una vez definidas las cuatro fases, se procede al ordenamiento de los 16 atributos del PCC a través de un cuadro que integra los niveles, las fases y los atributos.

Figura 1

*Las cuatro fases del Paisaje Cultural*



## Resultados

A continuación, se analiza el proceso migratorio que permite ocupar la región del PCCC y la existencia de atributos patrimoniales derivados de fases concretas de activación del capital desde el nivel físico a través de la transformación territorial y desde el nivel cultural humano en forma de capital cultural, para argumentar que los paisajes culturales como una forma de capital social.

A finales del siglo XX, Bernardo Klisber señala las posibilidades que tienen el capital social y la cultura de aportar al desarrollo económico y social (Klikberg, 1999). El autor recoge la definición del Banco Mundial que distingue cuatro formas básicas de capital: i) el natural, constituido por la dotación de recursos naturales; ii) el construido, generado por el ser humano, que incluye infraestructura, bienes de capital, capital financiero, comercial, etc.; iii) el capital humano, determinado por los grados de nutrición, salud y educación

de la población; y iv) el capital social, entendido como el potencial creativo para potenciar las capacidades del individuo y el conjunto, así como en las otras formas del capital.

Las primeras dos formas del capital van a reconocer, tal como lo plantea Carl Sauer (2006) que los objetos que existen juntos en el paisaje existen en interrelación; ellos constituyen una realidad de conjunto que no es expresada considerando sus partes constitutivas por separado. La Escuela de Berkeley (Londoño, 2002; Sauer, 2006, 2017) propone que para el análisis entre diferentes áreas espaciales es necesario conocer los procesos geomorfológicos del lugar y posteriormente identificar elementos culturales materiales. Se logra definir unas formas concretas del paisaje natural susceptibles de valoración como formas de acumulación de capital físico, este nivel integra dos dimensiones principales que son las formas de ocupación y las formas de uso del espacio.

Algunos estudios adjudican a las dos últimas formas de capital un porcentaje mayoritario del desarrollo económico de las naciones a fines del siglo XX (Kliksberg, 1999, p. 3). Las últimas formas de capital reconocidas por el Banco Mundial, responden a un tipo de capital que fue analizado por Pierre Bourdieu, quien observa cómo la reproducción de la estructura social por la transmisión hereditaria del capital cultural se encuentra comprometida, con una definición del “capital humano” (Bourdieu, 1979), señala los tre estados del capital cultural como 1) el estado incorporado, 2) el estado objetivado y 3) el estado institucionalizado, para distinguir una transferencia del hecho individual al hecho colectivo como manera de socialización emergente en el espacio común, que es específica para responder a unas condiciones materiales determinadas por el medio.

En la actualidad asistimos a un consenso respecto al paisaje como expresión territorial de una cultura que lo habita, un paisaje cultural es un espacio ocupado y transformado por la presencia de grupos humanos que responde a un contexto vital, histórico y socioeconómico, entonces, todo paisaje, entendido como conjunto

visual que revela transformaciones humanas es por definición *un paisaje cultural*.

A continuación, se presentan las distintas fases de la conformación del paisaje, tomando como relato paralelo algunos elementos sobresalientes del fenómeno migratorio conocido como la “colonización antioqueña”, que dio forma al paisaje cafetero denominado patrimonio de la humanidad. Se revisan los aportes y críticas de la obra clásica de James Parson, quien fue estudiante de Carl Sauer en la escuela de Berkeley, escribió en 1949 el texto “La colonización Antioqueña en el Occidente de Colombia”, el cual ha sido un referente para los estudios posteriores acerca del fenómeno migratorio de la “colonización antioqueña” y para la conceptualización del territorio cafetero.

### *Fase 1. Ocupación del territorio*

La ocupación es el resultado del asentamiento de grupos humanos en determinados lugares que brindan las posibilidades de habitabilidad y permanencia gracias a los elementos que existen y que se transforman selectivamente para garantizar la transferencia de energía, en términos biológicos, se ve con más claridad el efecto de la actividad humana sobre el equilibrio del ecosistema en la manera como altera los niveles de las escalas tróficas (Angel Maya, 2013), una característica propia de la especie humana es la movilidad entre nichos biológicos donde cada especie cumple una función precisa en la transmisión de la energía, en el reciclaje de los elementos y, por lo tanto, en la conservación del equilibrio global (Angel Maya, 2013).

Para ocupar el territorio, este deberá ofrece determinadas posibilidades para ser habitado, entendidas en la actualidad como servicios ecosistémicos, este concepto permite explicar la ocupación gracias a las virtudes ecológicas como la disponibilidad hídrica, la flora y la fauna propias de la geografía inter-cordillerana y demás condiciones biogeográficas que se denominan servicios ecosistémicos y son al mismo tiempo los determinantes físicos para ocupar y permanecer en el espacio.

**Tabla 2***Servicios ecosistémicos*

<b>Categoría del servicio</b>	<b>Tipo de servicio</b>
Provisión	Alimento Agua Materias primas Diversidad genética Medicamentos
Regulación	Calidad del aire Moderación de eventos extremos Regulación de cuerpos de agua Tratamiento de desechos Prevención de la erosión Fertilidad de los suelos Control biológico
Soporte	Mantenimiento de ciclos de vida, migraciones y reproducción de especies Aseguramiento de poblaciones
Cultural	Goce estético Recreación y turismo Inspiración para la cultura, el arte y el diseño Experiencia espiritual Desarrollo cognitivo

Nota. Elaboración con base en Minambiente (2012).

Los servicios ecosistémicos propuestos, como una medida de valoración de la naturaleza, se clasifican según los usos posibles frente a las necesidades de los grupos humanos y del mismo ecosistema en su conjunto. Por lo tanto, para que un territorio sea ocupado debe asegurar la disponibilidad de tales servicios como condición para la permanencia. En este territorio los primeros habitantes llegaron del pasado, los conquistadores llegaron por el río y los colonos llegaron por la montaña.

Los primeros habitantes del territorio —que hoy es parte del PCCC— fueron las comunidades indígenas surgidas del proceso de poblamiento iniciado 10 000 años a. C (Londoño, 2002), concretamente, la región fue habitada por la gran familia Quimbaya, quienes después

de procesos de lucha y expansión lograron asentarse y compartir el espacio con los demás grupos como Ansermas, Armas, Carrapas entre otros. Algunos de estos grupos fueron absorbidos por la conquista española hacia el año 1700, logrando evolucionar y permanecer luego de varios fenómenos de sincretismo y aculturación. Estos primeros grupos indujeron modificaciones sutiles al paisaje, y antes de desaparecer, enterraron sus pertenencias de oro y barro en distintos lugares ocultos de los conquistadores españoles; estos entierros o “guacas” motivaron en cierta medida el proceso de ocupación posterior conocido como la “colonización antioqueña” (Ministerio de Cultura, 2010).

En este periodo migratorio ocurrido durante la segunda mitad del siglo XX, numerosas familias, que avanzaron hacia el sur por la cordillera Central, fundaron los nuevos poblados de Sonsón, Abejorral, Aguadas, Arma, Pácora, Salamina, Neira y Manizales entre otras poblaciones (Londoño, 2002), de esta manera fueron ocupando montañas y estableciendo allí sus nuevas construcciones gracias a que el espacio ofrecía los tesoros caprichosos de los primeros habitantes y los servicios ecológicos de alimentación, sustento, soporte e inspiración divina para los nuevos ocupantes. La cordillera Occidental fue ocupada de manera similar por personas que venían de Medellín y Amaga entre otras zonas de Antioquia, al pasar el río Cauca se mezclaban con los indígenas en la zona mineras de Riosucio, Supía y Marmato para continuar la ocupación hacia el sur (Londoño, 2002).

El cultivo del café como actividad comercial y la búsqueda de oro en menor medida, marcaron la tendencia de fundación territorial por medio de los cultivos y las minas. De manera simultánea, se dio la coexistencia entre las comunidades indígenas que resistieron el paso de los españoles y el proceso de conquista. La posibilidad misma de existencia como presencia física sostenida, es posible gracias a la existencia de servicios ecosistémicos que permitieron a los humanos integrarse al ecosistema mediante distintas formas adaptativas.

Hay un elemento común en los cuatro departamentos que comparten la declaratoria y son los antecedentes de ocupación como

la convergencia-secuencia entre los pueblos indígenas, la conquista española y la colonización antioqueña, una suerte de sincretismo que permitió la coexistencia y los usos combinados del ecosistema, ello explica cómo la expansión fue motivada por el proceso colonial del reinado de España que llevó a un grupo de personas a fundar nuevos municipios a partir de la movilidad humana sobre raíces comunes de tres historias que combinan el Mundo Indígena, la Conquista Española y la Colonización Antioqueña.

En la actualidad, la declaratoria reconoce por lo menos cuatro atributos del paisaje relacionados con la categoría de servicios ecosistémicos, específicamente se mencionan: Disponibilidad Hídrica, Patrimonio Natural, Cultivo en Ladera y Café de Montaña; estos atributos son inherentes a la posición geográfica, la estructura biológica y los procesos geológicos propios de la zona andina como las fuertes pendientes que propician los cambios de altura continuos y la región andina central enmarcada por los ríos Magdalena, Cauca y los glaciares que fueron nombrados por sus primeros habitantes como Kumanday-nevado del Ruiz, Poleka Kasue-nevado Santa Isabel, Dulima-nevado del Tolima y Quindío (paramillo del Quindío).

## *Fase 2. Construcción del territorio*

La ocupación territorial que conlleva la necesidad de la supervivencia, la búsqueda de nuevos espacios, así como distintas relaciones coloniales, sirvió para expandir los límites y darle forma al territorio. Se propone la ocupación como una acción que delimita unas fronteras donde ocurre la vida en conjunto, expresada principalmente en la fundación de ciudades y pueblos.

Esta definición nos remite a las reflexiones del fenómeno de habitar (Heidegger, 1994, p. 1) al cual “llegamos por medio del construir que cuida el crecimiento y el construir que levanta edificios entonces, el espacio habitado no se limita al espacio construido, sino al espacio como extensión que no es precisamente la morada, pero es el espacio habitado”; por ejemplo, los cultivos de café que responden en

el fondo a la misma diáspora campesina producida por la necesidad de la supervivencia, que rompe los límites formales y hace correr la frontera agrícola cada vez más lejos, creando nuevos asentamientos (Fals Borda y Borja, 1998).

La fundación de un territorio implica la posibilidad de construir en el término físico, elementos espaciales que aseguren la posibilidad de aprovechamiento, el establecimiento de distintas infraestructuras fundamentales para la existencia social. Se trata pues de las primeras villas y centros poblados, espacios construidos y sembrados por los nuevos colonos al interior de las montañas (Ministerio de Cultura, 2010). Esta segunda fase implica construir y cultivar, como medidas para modificar las formas naturales del espacio buscando asegurar la existencia y el aprovechamiento de los elementos necesarios para habitar, tales como casas, vías, puentes, cultivos y fronteras agrícolas.

Una evidencia de este proceso de fundación es la construcción como transformación territorial puede ser observada desde la declaratoria, en atributos como el patrimonio arqueológico, la arquitectura y en el trazado de los nuevos caseríos inspirado en el modelo urbano de estilo español que estaba integrado al pensamiento de los colonos antioqueños y los materiales como la guadua que desde tiempos indígenas ya se conocían, entonces, cuando se combina los materiales locales, con las ideas traídas en el proceso migratorio, va a dar como resultado un estilo propio, el cual, sin lugar a dudas es uno de los atributos más evidentes en la construcción del espacio.

En la arquitectura y el urbanismo también van a ser importantes las combinaciones que se dieron entre los materiales indígenas y los estilos españoles principalmente (Ministerio de Cultura, 2010). Así pues, la forma de trazar los nuevos poblados estableciendo una centralidad- funcionalidad, sumado a la arquitectura como mezcla de materiales y estilos, va a resultar en una forma de construcción que se reconoce como “singular” al interior del PCC.

De la misma manera como se construyeron las calles y las casas, también los nuevos habitantes comenzaron con las labores agrícolas. Se destaca el cultivo del café como principal producto de subsistencia, que determinó la propiedad colectiva de la tierra para el desarrollo de una economía local. En la periferia de los nuevos poblados se establecen más cultivos facilitando la dispersión de los habitantes, se logra transformar el espacio periférico y se le asigna una funcionalidad directamente relacionada con la economía cafetera de las nuevas ciudades; de esta manera, se establece una relación estrecha entre los cultivos y el desarrollo de nuevas relaciones sociales, continuidades y centralidades.

Así pues, el cultivo del café en sombrío se convirtió en una actividad de carácter colectivo y social, que dio lugar a una transformación del espacio visual, mediante una actividad agrícola común a la fundación de centros poblados. Ligadas al espacio, se consolidan un conjunto de prácticas comunitarias y de desarrollo socioeconómico, que posibilitan relaciones de vecindad y resultan como una forma de ser singular, relacionada con las experiencias cotidianas que las personas en estos nuevos poblados tenían en común.

En síntesis, los atributos relacionados con la arquitectura, la arqueología, el trazado urbano, y el cultivo de café en ladera, son atributos reconocidos por la UNESCO, además son la evidencia de la construcción y el cultivo como la segunda fase en la consolidación de un paisaje cultural, que configura el nivel material en la construcción de un paisaje. De acuerdo con Ángel Maya (2013), el equilibrio global depende cada vez menos del balance de los nichos y cada vez más de los mecanismos tecnológicos incorporados al sistema por la actividad humana, estos mecanismos de ordenamiento territorial dan lugar a unas configuraciones de lo humano que se presentan en las fases 3 y 4.

### *Fase 3. Prácticas comunes*

El tercer momento fundacional de un paisaje cultural tiene que ver con la presencia de un conjunto de valores compartidos por

la realización de prácticas idénticas en un espacio común; así, las acciones comunes en el territorio colectivo dan lugar a unos valores estéticos, prácticos y sociales que, como tal, abonan la existencia de una identidad cultural común. En este espacio ocurre la transmisión cultural de valores, actitudes y conocimientos específicos relativos a la producción local (Canclini, 1999) lo cual implica que las personas del lugar, por cuestiones de cercanía, se dedicaran a las mismas actividades: en este caso agrícolas principalmente.

Al compartir las mismas situaciones fue posible la coexistencia y prácticas culturales relacionadas con espacios comunes que le otorga un sentido a las maneras de ver el mundo a través de valores compartidos por las mismas experiencias. Allí hubo lugar para distintas manifestaciones, sincretismos y creaciones, donde el arraigo al proceso migratorio fue transformándose en la medida que la experiencia del habitar fue profundizando sus raíces. Aparecieron entonces íconos, sonidos, objetos, sabores, colores y formas comunes de vivir, el proceso de adaptación había terminado y daba inicio una nueva experiencia de construcción de lo humano como plataforma simbólica para reafirmar la permanencia.

De allí que el imaginario colectivo estuvo estrechamente ligado a las manifestaciones artísticas y simbólicas, las cuales fueron a su vez pensadas y apropiadas por el hecho de compartir las mismas experiencias en el espacio común. De esta manera, los valores se fueron trasladando de las tareas diarias a las canciones, a las historias, los mitos y a las expresiones culturales formales dentro de una escala de valores construida por las prácticas compartidas, que a su vez son derivadas de los desafíos de permanecer en el territorio. El pensamiento simbólico establece un conjunto de comportamientos valorados en relación con el entorno.

A través de la cultura, desde sus elementos políticos, económicos, científicos, tecnológicos, sociales, éticos e incluso estéticos, se determina el nivel de presión sobre los ecosistemas (Rodríguez, 2012) y se establece una identidad regional vista como la red de sig-

nificados que llenan el espacio construido y habitado, que al mismo tiempo se produce y se reproduce. Aquí el capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado en forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, y, finalmente, en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, en forma de títulos, confiere al capital cultural propiedades autónomas totalmente originales (Bourdieu, 1979).

Así es cómo los espacios construidos se convierten en patrimonios culturales, porque expresan la solidaridad que une a quienes los comparten; es decir, sobre este conjunto de bienes ocurren prácticas que identifican a los habitantes cercanos (Canclini, 1999). De la misma manera, estas prácticas comunes dan lugar a valores compartidos, los cuales se desplazan desde la interacción con el espacio, hacia un sinfín de comportamientos humanos como expresión polifacética de la vida común: la experiencia compartida.

Este proceso migratorio se vio influenciado por contexto histórico en términos de la violencia política, la expansión agrícola, la institucionalización de la economía cafetera, las actitudes y las funciones sociales de acuerdo con los roles desempeñados por los nuevos ocupantes del espacio. El legado de la colonización antioqueña juega un rol fundamental en definir la cultura regional, y generar manifestaciones en todos los aspectos que se transfieren entre distintas generaciones (FNCC, 2010).

Entre los atributos que pueden explicarse de acuerdo con Bourdieu (1979), como formas de capital cultural en un estado incorporado y en un estado objetivado, sobresalen para la UNESCO atributos como la propiedad fragmentada de la tierra, el predominio del café, la evidencia arqueológica, la evidencia material del conocimiento aplicado en arquitectura y urbanismo, así como las formas de cultivo. En la fase 4 de conformación del paisaje se presenta un desarrollo más completo del estado institucionalizado del capital cultural.

#### *Fase 4. Pensamiento colectivo*

La transmisión de valores, actitudes y conocimientos específicos relativos a la producción local, es facilitada precisamente por la existencia de —una atmósfera “individual”— logrando que todas las personas de los nuevos poblados, se dedicaran a las mismas actividades, se da lugar a un pensamiento homogéneo determinado por las necesidades y las experiencias singulares, que terminaron siendo un conjunto de necesidades colectivas, con una significación idéntica o cercana para cada uno de los habitantes de estos nuevos territorios.

En la medida en que los espacios habitados se empiezan a interpretar a partir de una red de símbolos, las prácticas que lo soportan se convierten en los escenarios para la reproducción cultural, por ende, el cuarto fenómeno tiene que ver con la institucionalización de la identidad cafetera mediante las prácticas al interior del paisaje, sus características propias, su forma de pensar que es diferente al pensamiento-acción en otros territorios.

Bourdieu define el capital cultural en tres estados:

En el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo implica los saberes, habilidades y conocimientos propios del individuo, que se distinguen según las experiencias y conocimiento acumulado; El capital cultural en su estado objetivado, requiere el capital incorporado para transferirse en apoyos materiales —tales como escritos, pinturas, monumentos, etc.—, es transmisible en su materialidad. y en el estado institucionalizado la objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos constituye una de las maneras de neutralizar algunas de las propiedades que, por incorporado, tiene los mismos límites biológicos que su contenedor, la alquimia social produce por la autonomía relativa de la asignación formal, que le confiere a su portador determinadas facultades. (1979, p. 1)

La actividad productiva cafetera y la cotidianidad tejida por un conjunto de coexistencias, hizo posible que aparecieran distintas prácticas tangibles e intangibles, las cuales no se ligaron únicamente

con el cultivo del café, sino que trascendieron a unas formas de organización, institucionalidad y ordenamiento del plano material a partir de un plano simbólico. Se reconoce así el capital cultural implícito, que radica en la apropiación de conocimiento y el capital cultural explícito, que, valida socialmente los conocimientos respecto a los elementos disponibles en el contexto, este acontecimiento conlleva al reconocimiento institucional que se sustenta en la legitimación concertada de los valores dominantes.

De esta manera aparece la institucionalidad cafetera y las redes afines, las tecnologías y formas de producción sostenibles en la cadena productiva del café, así como la influencia de la modernización como los atributos relevantes para la UNESCO dentro de la declaratoria del PCC, considerados también como una evidencia de la legitimidad de unas prácticas específicas emergentes de un tipo de capital cultural que se expresa desde un estado institucionalizado.

Al ser una relación secuencial, primero debe ocurrir el fenómeno de ocupación para después llegar a la construcción como plataforma simbólica de una identidad propia del lugar. Es gracias a la colonización antioqueña, como mayor proceso migratorio, que se integra la práctica del cultivo de café y se consolida una experiencia sostenible, intergeneracional de más de 100 años, que da lugar a un modelo territorial específico y un paisaje agrario singular, que es sostenido por las prácticas colectivas, que a su vez son interpretadas mediante una red de valores propios surgidos por la experiencia de estar juntos en el territorio.

### **Atributos del PCC ordenados según cada fase**

A continuación, se sintetizan como resultado los 16 atributos del PCC ordenados a la luz de los cuatro momentos descritos anteriormente para la conformación de un paisaje cultural. Algunos atributos presentan un mayor potencial de desarrollo turístico a partir de sus cualidades y sus posibilidades de interpretación.

Tabla 3

Atributos ordenados en las fases del paisaje

<p><b>Ocupación del lugar</b> <b>Disponibilidad hídrica</b> <b>Patrimonio Natural</b>  Poblamiento concentrado y estructura de la propiedad fragmentada  Patrimonio arqueológico</p>	<p><u>Transformación del medio</u> <u>café de montaña</u> <b>Patrimonio arquitectónico</b> <b>Patrimonio urbanístico</b> <b>Cultivo en ladera</b>  Diversificación cultivos múltiples</p>
<p><u>Prácticas comunes</u> Predominio de café  <b>Tradición histórica en la producción de café</b> <b>Patrimonio arqueológico</b>  Minifundio cafetero como sistema de propiedad de tierra  Edad de la caficultura</p>	<p><u>Pensamiento colectivo</u>  <b>Institucionalidad cafetera y redes afines</b>  Tecnologías y formas de producción sostenibles en la cadena productiva del café.  <b>Influencia de la modernización</b></p>

## Discusión sobre las divisiones territoriales

En Colombia la división sociopolítica nacional se compone de veredas o caseríos, corregimientos, municipios y departamentos. Según Orlando Fals Borda y Borja (1998), estas definiciones del espacio no nacieron porque sí en el mapa oficial y su trazo actual no les hace, por eso mismo, intocables. En efecto, los límites en la región cafetera son el reflejo de un modelo de ocupación que se ajustó de manera espontánea, pero con una fuerte influencia externa, un modelo difusionista con sentido histórico en términos antropológicos; sumado a ello, la definición del PCCC genera una nueva territorialidad, vinculada directamente con las características físicas y las prácticas culturales, más allá de los límites político-territoriales.

En efecto, los actuales límites son por regla general resultado de imposiciones verticales, autoritarias y a veces violentas, externas a los pueblos de base afectados, decisiones que a veces nos vienen desde hace siglos (Fals Borda y Borja, 1998). En la perspectiva territorial, no se fija *a priori* la relación jerárquica de las regiones, sino que se tiene como punto de partida las particularidades de cada una de ellas en sus diferentes componentes: económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales. En ese sentido, la declaratoria permite

construir nuevas centralidades funcionales a nivel urbano, económico, moral y administrativo.

Sergio Boisier (2005) señala acertadamente que la transferencia de hábitos culturales está influenciada por la proximidad geográfica, el capital cultural y los campos de acción. La mayoría de las personas tienden a vivir en un área geográfica que no excede los 500 kilómetros, donde establecen su hogar, forman familia, trabajan, acceden a la educación y la atención médica, y encuentran recreación. Además, es común que terminen siendo enterradas en este territorio que representa su cotidianeidad.

La declaratoria patrimonial busca proteger y fortalecer el paisaje creado por medio de prácticas asociadas con la producción del café y las cualidades territoriales que generan una identidad propia. Estas cualidades son propiamente los 16 atributos que hacen parte de la declaratoria, son los elementos del paisaje y como ya se señaló, son objeto de protección a nivel de cada municipio por poseer un valor excepcional, sobresaliente y una relación directa con la vida diaria y es responsabilidad institucional procurar su protección y sostenibilidad.

En conclusión, se define que el paisaje ha sido transformado en cuatro fases específicas, dos corresponden a un nivel físico y requieren un tratamiento diferencial, así mismo, las dos fases posteriores responden a la formación del capital cultural sobre una plataforma simbólica que tiene tres formas de ser. Lo anterior permite afirmar que: la sostenibilidad en un paisaje y su cultura, requiere distintas miradas que permitan planificar los elementos físicos y el capital cultural desde enfoques diferenciales que implica la comprensión del medio físico, así como el cuerpo material sobre el cual se tejen las estrategias para el desarrollo local.

## Referencias bibliográficas

Ángel-Maya, A. (2013). *El reto de la vida. Ecosistema y cultura. Una introducción al estudio del medio ambiente*. Segunda edición. [www.augustoangelmaya.com](http://www.augustoangelmaya.com).

- Boisier S. (2005). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? *X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Chile, 18-21 oct.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Traducción de Mónica Landesmann. *Sociología*, 5, 11-17. UAM- Azcapotzalco.
- Fals Borda, O. y Borja, M. (1998). *Guía práctica del ordenamiento territorial en Colombia: contribución para la solución de conflictos*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI). Universidad Nacional de Colombia.
- FNCC-Ministerio de Cultura. (2010). *Coffee Cultural Landscape - An Exceptional fusion of nature, collective human effort and culture*. Conceptos y Estrategias.
- Ganjes, L. S. (2003). *Nociones del paisaje y sus implicaciones en la ordenación*. Ciudades.
- Heidegger, M. (1994). *Construir, habitar y pensar* [conferencias y artículos]. Serval
- Kliksberg, B. (1999) Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. *Revista de la Cepal*.
- Londoño, J., (2002). El modelo de colonización antioqueña de James Parsons. Un balance historiográfico. *Fronteras de la Historia*, 7, 187-226. <https://doi.org/10.22380/20274688.689>
- Minambiente -Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible- (2012). Política nacional para la gestión integral de la biodiversidad y sus servicios ecosistémicos PNGIBSE.
- Sauer, C. (2006). La morfología del paisaje. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(15). Universidad de Los Lagos.
- Urquijo, P., Vieyra, A. y Bocco, G. (eds.) (2017). Escuela de Berkeley: Aproximación al enfoque geográfico, histórico y ambiental saueriano. En *Geografía e Historia Ambiental* (pp.71-94). Edición 1, Publisher: CIGA-UNAM.
- WHC. (2008). Comité Intergubernamental de Protección del patrimonio mundial cultural y natural - Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial, Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, UNESCO.

CAPÍTULO IX

# **Estrategias para el aprendizaje de una persona sorda en la educación superior**

---

Miriam Bernarda Gallego Condoy  
Universidad Politécnica Salesiana  
mgallego@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-4684-5984>

María José Merino Posligua  
Universidad Politécnica Salesiana  
mmerinop@est.ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0003-2868-9663>

## **Introducción**

En Ecuador a nivel nacional existen 55 020 personas que poseen discapacidad auditiva (Diario El Telégrafo, 2017). Esto permite evidenciar que dicha población, no es mínima dentro del contexto ecuatoriano. Las personas con discapacidad auditiva están inmersas en varios ámbitos como el social, cultural, político, laboral y en los últimos años, se ha acrecentado su participación.

En un informe realizado por la Federación Mundial de Sordos, se asevera que las personas ecuatorianas con discapacidad auditiva gozan de todos los derechos políticos y sociales al igual que el resto de la población, con la única excepción de no poder obtener una li-

cencia para conducir (Allen, 2008). Según el CONADIS, el gobierno ecuatoriano otorga a las personas sordas un carné, el cual les ofrece distintos tipos de servicios sociales y ayudas (CONADIS, 2019).

Las personas sordas no tienen una continuidad de sus estudios a nivel superior, ya que el sistema cambia profundamente. Muchas de las personas sordas, terminan sus estudios de Educación General Básica y de Bachillerato en instituciones que manejan el modelo bilingüe bicultural donde los aprendizajes se alcanzan por medio de la lengua de señas y posterior la lengua escrita. El modelo bilingüe bicultural, no se aplica en las instituciones de Educación Superior; por lo general es ese espacio se aplica el modelo de comunicación oral y escrita (Velasco y Pérez, 2017).

Hoy en día el mundo laboral es muy competente y las exigencias cada vez mayores. La exigencia de títulos o certificaciones académicas para poder obtener un trabajo remunerado es una gran limitante, si consideramos que de las personas sordas solo el 1,9 % ha ingresado en el sistema de educación superior (Ocampo, 2018).

La Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS) es una institución que promueve las prácticas inclusivas y así lo expresa dentro de sus políticas institucionales (UPS, 2011). Es por eso que, en 2017, en la carrera de Educación Básica, se registra por primera vez una estudiante con discapacidad auditiva; su presencia tanto para docentes, administrativos y compañeros de aula, resultó novedosa y al mismo tiempo compleja. La alumna posee discapacidad auditiva que la coloca en una situación de desigualdad educativa, debido a varios factores entre los que podemos mencionar: ámbito comunicativo, educativo, personal y social (GEI, 2017).

Esta investigación busca hacer visibles las actuales estrategias de enseñanza-aprendizaje que se practican en el aula con la estudiante sorda. Se pretende que, la estudiante sorda, los docentes y los responsables del acompañamiento de la UPS, conozcan y potencien a futuro estrategias metodológicas que beneficien su proceso de ense-

ñanza-aprendizaje. Esto ayudará a que, la estudiante mejore su rendimiento académico y adquiera una comprensión de los contenidos y temas tratados en la clase, efectivizando su preparación profesional y logro de sus metas.

La falta de una comunicación efectiva en el ámbito educativo y social entre los docentes, el personal universitario y los compañeros de clase dificulta el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos y dudas por parte de la estudiante. Esta carencia de comunicación, no permite que la socialización entre la estudiante y las demás personas que la rodean, sea adecuada (GEI, 2017).

En el ámbito educativo los docentes, desconocen las habilidades y el proceso de aprendizaje de las personas sordas y en particular de la alumna. Este dato se evidencia en el informe de la primera reunión de docentes de la estudiante, en el que se expresa: “no hemos tenido antes una estudiante con discapacidad auditiva, esta es la primera vez y el trabajo se nos complica, esperamos hacerlo bien” (GEI, 2017).

Dentro de las prácticas áulicas no se aplican estrategias metodológicas para apoyar el desarrollo académico (Estudiante3, 2018). Presenta limitaciones significativas al acceso del conocimiento por falta de procesos importantes como la lectura, escritura y comprensión de ciertas palabras (Estudiante3, 2018).

Las situaciones anteriormente citadas llevan a la estudiante a tener un bajo rendimiento, desmotivación y baja autoestima. Que la estudiante no se incluya en las diferentes actividades que se plantean en la universidad, llegando a tener un aislamiento casi total del conjunto de personas que la rodean (GEI, 2017).

La estudiante con discapacidad dice: “Los libros tienen palabras que no entiendo, no logro comprender ni memorizar estas palabras y así no puedo estudiar”. “Las personas no saben lengua de señas y eso dificulta la comunicación que tenemos” (Estudiante1, 2018).

Todos estos factores llevan a plantear dos preguntas de investigación: ¿Cómo es el proceso de enseñanza aprendizaje de una persona sorda en la Universidad Politécnica Salesiana-Campus Girón? ¿Cuáles serían las estrategias que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de la persona sorda en la Universidad Politécnica Salesiana, Campus Girón?

En cuanto al aprendizaje se puede decir que, el ser humano vive diariamente esta experiencia e influye en este, una cadena de factores internos y externos, los cuales lo aceleran o lo dificultan. Todo aprendizaje constituye un proceso complejo, que a la final es expresado en un cambio de conducta (Yáñez, 2016). Para todo docente, es importante conocer el proceso de aprendizaje con sus diferentes etapas, esto facilita el logro de un aprendizaje por parte de sus estudiantes.

Los procesos de aprendizaje son aquellos que permiten entender de manera muy clara como ocurre la adquisición de los nuevos conocimientos en el cerebro de los seres humanos. Este aprendizaje viene ligado a las diferentes experiencias que una persona adquiere interna o externamente en el transcurso de su vida (Marqués, 2011).

El proceso de aprendizaje de las personas con discapacidad auditiva es muy diferente al de las personas oyentes, lo que subraya la importancia de encontrar estrategias que les favorezcan en la adquisición de conocimientos. El proceso de enseñanza-aprendizaje de una persona sorda requiere de un conjunto de apoyos tales como: los sistemas de comunicación, las estrategias de enseñanza, los recursos de apoyo (Velasco y Pérez, 2017). Dentro de este proceso el docente cumple un papel muy importante, ya que será quien facilite la adquisición de este conocimiento o en caso contrario la complique.

Para Campos y Moya (2011), el proceso de enseñanza aprendizaje favorece el desarrollo integral de un estudiante, tanto en lo personal como lo social, este proceso se constituye como una vía importante para adquirir los conocimientos, valores, modelos de conductas, procedimientos y estrategias de aprendizaje.

En este proceso, el estudiante debe estar al tanto de leyes, conceptos y teorías de las diferentes asignaturas que forman parte de la malla de su carrera y al mismo tiempo interactuar con el docente. Dentro de este proceso los estudiantes se van dotando de procedimientos y estrategias de aprendizaje, patrones de actuación acorde a sus principios y valores sociales.

Según Yáñez (2016) para el desarrollo de este proceso se distinguen nueve fases, las cuales están entrelazadas entre ellas y no tienen límites para su interacción esas son: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación.

La fase de *motivación* es fundamental dentro del proceso de aprendizaje ya que este desencadena el deseo de aprender, de satisfacer necesidades individuales o grupales. Esta fase es individual y el docente es quien debe hacer que los estudiantes la encuentren.

La fase del *interés* muestra la intencionalidad de un estudiante o un sujeto por aprender algo, llegar a alcanzar algún objeto u objetivo. Este interés parte de la personalidad o de las necesidades individuales de cada persona. El interés depende de cada persona, ya que eso fomenta su formación personal y su crecimiento intelectual y cognoscitivo. En los estudiantes universitarios el interés tiene un grado de libertad y son observados por el docente ya que permiten un desarrollo grupal e individual.

La fase de la *atención* permite tener una orientación, claridad y precisión de los objetos a estudiar, por tanto, es importante que el docente, aproveche en su totalidad cualquier momento de atención ya que esto permite explotar al máximo al estudiante. La permanencia de la atención tiene que ver con algunos factores como la originalidad del tema de estudio, su nivel de dificultad, la familiaridad con el tema, la comprensión, la postura de sujeto con respecto al tema, la fuerza del interés y las características individuales de la personalidad.

La fase de *adquisición* es el primer acercamiento del estudiante hacia los contenidos que progresivamente se convertirá en conocimiento. En esta fase, depende mucho el tipo de contenido que se va a aprender, ya que si es vivencial se logrará adquirir fácilmente y su retención durará más tiempo. Si el contenido no está envuelto en las fases anteriormente mencionadas será complicada la adquisición.

La fase de *comprensión e interiorización* es una de las fases más audaces, ya que comprende el pensamiento, la abstracción, la memoria significativa y la comprensión de los contenidos. La comprensión está ligada a la capacidad crítica del estudiante y es importante que los contenidos se capten de lo general en unidad con lo particular. Un signo de comprensión, es la transferencia que permite dar una respuesta acertada a una situación basada en los conocimientos comprendidos.

La fase de *asimilación* es donde se guarda o archiva los conceptos nuevos, esto se puede dar en largos o cortos plazos dependiendo del uso y de la necesidad que el estudiante le da al contenido. Esta asimilación puede cambiar el comportamiento y pensamiento de una persona, por eso es importante decir que si no hay una asimilación no se logrará construir el proceso de aprendizaje.

La fase de *aplicación* se refiere a los cambios que se da en el individuo mientras se desarrollan las anteriores fases. Esta aplicación hace que el estudiante ponga en práctica el conocimiento adquirido acorde a sus necesidades. Dependiendo de cómo se dé esta aplicación, se considera que estas pueden traer frustración o pérdida del conocimiento, si este no llega a ser útil como se lo creía en un principio.

La fase de *transferencia* es el efecto que un conocimiento produce en otro anteriormente adquirido con el fin de lograr en un futuro un dominio. Dentro de este sentido se puede decir que la transferencia es lo mismo que el aprendizaje, pero este es mucho más práctico ya que integra conocimientos y experiencias diversas las cuales las va adquiriendo en el transcurso de las anteriores fases y que permiten resolver una situación o un problema nuevo.

La fase de *evaluación* es la última del proceso de aprendizaje; es decir, aquí se muestran los resultados de todos los procesos. Esta fase es normalmente utilizada en la práctica pedagógica, y su efectividad depende del momento en que se realice y los medios e instrumentos que se utilicen para aplicarla.

## **Método de investigación**

El estudio de caso estuvo apoyado en el método de la investigación etnográfica. Se realizó una observación directa a la estudiante durante dos semestres de clase, en los periodos 52 y 53. La observación se hizo en el horario de clases, tomando en cuenta cinco asignaturas de cada semestre; y, fuera del horario de clase, en el proceso de acompañamiento a la estudiante desde la Catedra UNESCO. Esta actividad llevó a una de las investigadoras a aprender la lengua de señas.

Para conocer el comportamiento social, comunicacional y educativo de la estudiante, se utilizaron cuatro fichas de observación participante y entrevistas a la familia, docentes y compañeros aula. Se desarrolló un diario de campo con el registro de rutinas de la alumna. Y se elaboró un portafolio con los datos más relevantes de la persona.

La ficha número 1 estuvo orientada a recoger información sobre los factores que favorecen u obstaculizan el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en la UPS. En esa ficha se recogió los datos de la interacción social de la estudiante en el ambiente universitario.

La ficha número 2 acumuló datos para describir la experiencia de aprendizaje de una persona con discapacidad auditiva. La ficha permitió describir, de forma resumida, como se llevó a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes materias que cursó la alumna.

La ficha número 3 presenta la estructura de un mapeo que se realizó a la alumna, tomando en cuenta su historia personal. Esta ficha permite comprender cómo ha sido el proceso de escolarización y de aprendizaje dentro del sistema regular. Además, considera cuestiones personales como: sus sueños, metas, expectativas laborales, gustos, fortalezas, habilidades y disgustos.

La ficha número 4 es de observación directa en el aula de clase. La ficha detalla las acciones y los comportamientos de los docentes, compañeros y de la alumna. Se escriben y especifican datos que permiten identificar si las prácticas áulicas y las estrategias metodológicas favorecen el proceso de aprendizaje de una persona sorda.

## **Resultado y análisis de la investigación**

El resultado de la investigación se encuentra estructurado a partir de las nueve fases, que supone un proceso de aprendizaje (Yáñez, 2016).

### *Motivación*

La *motivación* es la primera fase del proceso de aprendizaje, que implica el deseo de aprender algo, satisfacer necesidades y presentar ideas futuristas (Yáñez, 2016). La fase de motivación, que utilizan los docentes, se caracteriza por el saludo a los estudiantes de manera general, sin prestar atención particular a la estudiante sorda. En un segundo momento se da la explicación del tema. Los docentes dan a conocer a los estudiantes oyentes de manera verbal el tema que se tratará en la clase, y al no recurrir a ningún apoyo visual, la alumna sorda se pierde de dicha explicación. La estudiante opta por utilizar como recurso de aprendizaje la organización de su cuaderno de apuntes donde pone con letra grande y de colores la fecha, el título de la materia. También organiza su mesa de estudio, coloca en el centro su cuaderno de apuntes y su lápiz, puesto que no le gusta hacer tachones (Estudiante3, 2018). En diálogo mantenido con ella expresó:

“me gusta tener los cuadernos bonitos, yo debo colocar la fecha para luego tener un orden y poder estudiar” (Estudiante1, 2018). Hasta que el profesor coloque una frase en el pizarrón o proyecte algo, la alumna espera inquieta, dado que solo entiende de una manera visual. La motivación, por tanto, es generada por la propia estudiante (Estudiante3, 2018).

### *Interés*

Según Ospina, a través del interés se intenta dar un sentido a lo que se aprende y va ligado a los objetivos y al proceso pedagógico. Se crea mientras se va adquiriendo un aprendizaje (Ospina, 2006). Este es promovido por los profesores de la alumna sorda, mediante la estrategia de preguntas sobre los conocimientos previos del tema a tratar en la clase y socializadas por los alumnos de manera oral (Estudiante3, 2018).

Ante esto, la estudiante utiliza como estrategia de aprendizaje la mirada constante hacia sus compañeros, buscando entender, a través de alguna señal, lo que pasa en el aula (Estudiante2, 2018). Llama la atención que muy rara vez el docente se dirija a ella con una pregunta para generar el interés (Estudiante3, 2018). En diálogo con la estudiante, menciona que: “los docentes no saben cómo comunicarse conmigo, es difícil y yo lo entiendo, pero también me siento mal porque yo veo como mis compañeros se ríen y quisiera saber el por qué” (Estudiante1, 2018).

### *Atención*

La atención es considerada una función psicológica, con la cual se hace una selección de la información que se le presenta al estudiante, esta puede ser procesada o aislada dependiendo de los estímulos que interfieren (Hunt y Ellis, 2007).

Los docentes, para captar la atención de los alumnos, utilizan como estrategia de enseñanza la enumeración de las actividades a realizar en el transcurso de la clase. Según lo observado, esta estrategia es aplicada de manera oral y en ocasiones visual (Estudiante3, 2018).

En esta fase, la estudiante continúa utilizando —como estrategia— la mirada constante a sus compañeros, y al no encontrar una señal acorde a su estructura, recurre a sus intereses personales como es el uso del celular (Estudiante2, 2018). Llama la atención que difícilmente la alumna encuentre en los docentes un apoyo, puesto que, el aula de clase se encuentra en una distribución de filas y columnas, donde el docente se ubica a un costado y con esto le dificulta la lectura de los labios (Estudiante3, 2018). En diálogo con la estudiante, manifiesta que: “es difícil entender a los docentes, me aburro mucho mientras ellos hablan con mis compañeros y por eso utilizó mi celular, me gustaría tener un intérprete para entender todo” (Estudiante1, 2018).

### *Adquisición*

La adquisición implica el primer acercamiento hacia los contenidos —que luego se convierten en el conocimiento— este es muy fácil de adquirir — si la experiencia es vivencial (Yáñez, 2016). La adquisición tiene como finalidad abordar en primera instancia el conocimiento de los saberes que se buscan impartir, estos están ligados a los aprendizajes previos y a las actividades realizadas (Padilla, 2008).

En el aula observada, los docentes utilizan como estrategia de enseñanza la ejemplificación de los contenidos —mediante relatos de vivencias y experiencias personales— de manera oral o mediante esquemas escritos en el pizarrón y utilizan abreviaturas, frases y palabras incompletas. No existe la entrega de material escrito ni visual (Estudiante3, 2018).

La estudiante, como estrategia de aprendizaje, utiliza la copia o transcripción de las palabras que el docente va escribiendo en el pizarrón — sin entender el significado— puesto que la explicación

que realiza el docente es de manera oral. Además, la escritura de las oraciones que muchas veces realizan los docentes carece de sentido completo (Estudiante2, 2018). Ante esta situación la estudiante expresa: “todo lo que escriben los docentes no tiene sentido para mí, luego no tengo apuntes suficientes para estudiar y por eso mis notas son malas, si la universidad me pudiera dar un intérprete yo tendría mejores notas” (Estudiante1, 2018).

### *Comprensión e interiorización*

Para Márques (2010), la comprensión del aprendizaje se da a partir de los conocimientos previos, las habilidades cognitivas y el interés del estudiante, lo que le permite organizar, transformar la información recibida y luego producir un conocimiento.

Los docentes utilizan como estrategia de enseñanza el trabajo en grupos, que se establecen por afinidad; se puede notar que la alumna, espera hasta el final para que el docente la incluya en uno de los grupos la estudiante, no tienen un grupo definido de trabajo (Estudiante2, 2018).

En el caso de la estudiante sorda, esta fase la desarrollada mediante la estrategia de tomar fotos a los apuntes de los compañeros y pedir por escrito la parte que le corresponde, recurriendo de manera personal la investigación en el internet sobre el tema, para luego entregarla por escrito al grupo, sin ninguna exposición o socialización (Estudiante3, 2018).

Llama la atención la forma de la integración de la alumna a los grupos de trabajo, generalmente los compañeros le asignan tareas fáciles para no perjudicar la nota del grupo. Es necesario mencionar que, cuando se hacen estos trabajos colaborativos, las soluciones son enmarcadas al contexto de los oyentes y se le dificulta dar ideas claras y apropiadas por su diferencia situacional (Estudiante2, 2018).

En diálogo con la estudiante, expresa: “Yo veo como mis compañeros no quieren trabajar conmigo, ya que piensan que no puedo ayudarles. Muchas veces no hago nada, ni ayudo en el trabajo, quisiera que mis compañeros tuvieran la paciencia de explicarme para poder apoyarles” (Estudiante1, 2018).

### *Asimilación*

Para Piaget, citado por Linares, la asimilación moldea la información nueva que se va adquiriendo, para que luego encaje en los esquemas actuales (Linares, 2008).

Los docentes en el aula de clase utilizan como estrategia de enseñanza: exposiciones grupales, resúmenes, y ensayos. Estos tienen un apoyo visual ya que dentro de la plataforma se tiene la rúbrica de evaluación, esto permite entender los parámetros del trabajo a realizarse y sus requerimientos. Además, la explicación de los aspectos que se evaluarán en la rúbrica, se la hacen también de forma oral, lo que dificulta una efectiva comprensión por parte de la estudiante (Estudiante2, 2018).

La estudiante utiliza como estrategia de aprendizaje la pregunta a pares sobre las actividades que tienen que realizar. También recurre a tutoría con el docente, a quienes presenta con anticipación los trabajos para recibir una retroalimentación y realizar la corrección oportuna previo a la entrega del trabajo final (Estudiante2, 2018).

En diálogo con la estudiante, expresa:

A veces no entiendo cómo se deben hacer los trabajos. Después de las clases escribo a mis compañeros y muchos no me ayudan, no me comprenden, así que hago el trabajo y voy a tutorías, los profesores me corrigen y yo cambio lo que comprendo; sin embargo, no me va tan bien ya que en las tutorías tampoco entiendo todo, los docentes no saben lengua de señas. (Estudiante1, 2018)

## *Aplicación*

La aplicación es la fase que se refiere a los cambios que se dan en el individuo mientras se produce el proceso de aprendizaje, aquí se pone en práctica el conocimiento adquirido, pero estas pueden llegar a ser un fracaso o un éxito de acuerdo con la aplicación (Yáñez, 2016).

Los docentes utilizan como estrategia de enseñanza en el aula de la alumna sorda, la práctica y la elaboración informes, en este se detallan las actividades académicas que se hacen en el transcurso de las clases acompañándolas de contenido científico y de un análisis crítico. Para la explicación de las actividades y responder a las inquietudes, utilizan el lenguaje oral acompañado de un apoyo visual (Estudiante2, 2018).

La estudiante utiliza, como estrategia de aprendizaje, la recolección de datos, la lectura de libros y la búsqueda de información en internet. Además, para esta fase, la estudiante asiste a tutorías personalizadas con los docentes para hacer las correcciones necesarias en los trabajos (Estudiante2, 2018).

La estudiante por su parte expresa:

El informe es muy difícil de hacer, yo siempre pido ayuda a mis profesores de la práctica, y luego se lo envió a mi mamá para que me corrija las faltas de ortografía —ella me ayuda mucho— para que luego se pueda entender mi trabajo. (Estudiante1, 2018)

## *Transferencia*

La transferencia es la fase donde un conocimiento produce un cambio en un antiguo aprehendido, con el fin de lograr un dominio en el conocimiento. Para esta fase se toman en cuenta las experiencias y la integración de las otras fases antes mencionadas (Yáñez, 2016). La transferencia, también puede ser definida como la ganancia o pérdida en la capacidad del rendimiento en una tarea (Cecchini *et al.*, 2012).

Los docentes utilizan —como estrategia de enseñanza para la transferencia— la realización y exposición de un proyecto integrador. En esta actividad es de mucha importancia: la investigación de campo, lecturas, resúmenes, organizadores gráficos, videos, entre otros; y al final se realiza la exposición en el aula. Llama la atención observar que, en la exposición de la estudiante con discapacidad auditiva, los docentes no le hacen preguntas y le dan más tiempo para exponer (Estudiante2, 2018).

La estudiante utiliza como estrategia de aprendizaje la conversación con sus pares y con los docentes en el centro de prácticas. Ahí, hace una transferencia de los conocimientos, aprendidos en el aula de clase y tiene la posibilidad de explicar diferentes temas a los estudiantes sordos las personas sordas (Estudiante2, 2018).

En diálogo con la estudiante, expresa:

Quando hablo me duele mucho la garganta, debo practicar unos dos días para poder pronunciar bien las palabras y que los profesores me entiendan. También creo que no me entienden y yo siempre me siento mal y por eso siempre lloro cuando termino mi exposición. (Estudiante1, 2018).

### *Evaluación*

La evaluación es la fase donde, no solo se juzga la calidad de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, sino también, la calidad de la enseñanza y de los programas educativos que se brindan (Anijovich *et al.*, 2004).

Los docentes realizan evaluaciones cuantitativas y cualitativas. Aplican pruebas y un examen final para evaluar el conocimiento que la estudiante ha adquirido durante todo el proceso de aprendizaje. En estas evaluaciones se utiliza el lenguaje escrito, no obstante, de existir inquietudes —ya sea en conceptos o palabras— es complejo preguntar a los docentes. Además, hay información incluida en las evaluaciones

que se ha dado de manera oral dentro del aula, por lo que se hace difícil que la estudiante pueda responder (Estudiante2, 2018).

Como estrategias para la evaluación, la alumna utiliza la lectura, la memorización y las fotografías de los conceptos y contenidos que se fueron dando en la clase; sin embargo, no todo lo que explica el/la docente está en esos recursos, lo cual dificulta a la estudiante contestar las preguntas del examen (Estudiante2, 2018).

En diálogo con la estudiante, expresa:

Los exámenes son muy difíciles para mí, la mayoría de las preguntas yo no entiendo y por eso mis notas son bajas, si yo tuviera el apoyo de un intérprete entendería todo lo que dicen en las clases y al final podría contestar todo porque tendría las cosas guardadas en mi cabeza. (Estudiante1, 2018)

### *Discusión y conclusiones*

Con base en los resultados obtenidos en la presente investigación se puede decir, que los docentes del tercer nivel de Educación General Básica en el Periodo 52 y 53, trabajan dentro del aula de clases utilizando estrategias que son muy oralizadas, esto hace que la estudiante con discapacidad auditiva pierda los contenidos y conceptos de los temas y que sus resultados al final del proceso de aprendizaje sean bajos.

Además, se puede indicar que los compañeros de aula tienen dificultades para integrar a la alumna en las diversas actividades que realizan como grupo. Esto se debe a que la comunicación con la estudiante es mínima ya que existe un desconocimiento de la lengua de señas ecuatoriana.

Por lo que se considera necesario que exista una intérprete de lenguaje de señas dentro del aula de clases, ya que esto permite dar un apoyo a la estudiante para que pueda comprender todo lo que se dice y ocurre dentro de esta. La presencia de la intérprete en el

aula sería fundamental para mejorar la participación de las personas con discapacidad auditiva en las diversas actividades académicas. Además, permitiría la mejor socialización y comunicación con los compañeros de aula, los docentes y demás personal que trabaja en la universidad y que comparten actividades con la estudiante. Esto permitirá que se cree un verdadero sistema inclusivo.

En cuanto a los recursos educativos para una persona sorda se demuestra que se debe hacer un adecuado uso de los recursos visuales y textuales que permitan la comprensión de los contenidos que se trabajan en el aula de clase. Se requiere que los docentes utilicen diversas estrategias de enseñanza para beneficiar a todos los estudiantes y no solo al grupo mayoritario.

Entre los principales resultados a modo de conclusiones, con base en el objetivo de investigación planteado, se puede decir que la alumna tiene dificultad con cumplir las diferentes fases del proceso de aprendizaje, ya que, en cada fase del aprendizaje, su estrategia de enseñanza y aprendizaje es diversa. En el desarrollo de las clases, los docentes no toman en cuenta los apoyos visuales u otras alternativas.

La comunicación, socialización, integración dentro de los diversos ámbitos universitarios es indispensable para lograr cumplir con los sueños y anhelos de la estudiante y aunque las barreras son difíciles. La alumna se sigue motivando y buscando cumplir con sus propósitos pidiendo los apoyos necesarios.

Los compañeros de la estudiante a pesar de haber recibido talleres de sensibilización, charlas y un curso de lengua de señas básico, previo al periodo 52, no interactúan ni entablan una conversación con la estudiante, lo que forma una barrera para el proceso de socialización que futuramente no aporta en el trabajo colaborativo ni social.

El sistema educativo en la educación superior es diferente a los de la educación básica obligatoria y el bachillerato. Dentro del sistema universitario se puede evidenciar que hay una gran impor-

tancia en cuanto al aprendizaje autónomo y participativo, donde la comunicación, la lectura y la escritura son considerados como los fundamentales para la adquisición de conocimientos (González y Maldonado, 2005). En la educación básica y bachillerato, la alumna con discapacidad auditiva, culminó con éxito sus estudios, ella indica que, en esos niveles educativos “los profesores me ayudaban y me enviaban trabajos de recuperación” (Estudiante1, 2018). En cambio, dentro del sistema de educación superior, son los estudiantes los que deben acoplarse a las diferentes formas de trabajo. La educación universitaria se caracteriza por una libertad académica, una construcción del conocimiento mediante la investigación mediada por los profesores y por la autonomía (Cobos *et al.*, 2016).

Es importante mencionar que hace falta una capacitación para los docentes y personal de la universidad, ya que esta es la primera persona sorda que está inmersa en este espacio. La experiencia de trabajo y de adaptación es desconocida por lo que se debería dar a conocer las formas de socialización e inclusión.

## Referencias bibliográficas

- Allen, C. (2008). *Proyecto Preliminar de Educación Global en materia de Derechos Humanos de las Personas Sordas*. <https://bit.ly/3Vqe2OW>
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. <https://bit.ly/3TkKHml>
- Campos, V. y Moya, R. (28 de junio de 2011). La formación del profesional desde una concepción personalizada del proceso de aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28), 1-6. <https://bit.ly/492V9or>
- Cecchini, J., Fernández, J., Pallasá, M. y Cecchini, C. (2012). El proceso de transferencia en el aprendizaje y desarrollo motor. *Psicothema*, 24(2), 205-210. <https://bit.ly/3v9JITs>
- Cobos, D., Gómez, J. y López, E. (2016). *La educación superior en el siglo XXI: Nuevas características profesionales y científicas*. Innovagogía. <https://bit.ly/3Voahcw>
- CONADIS, C. (05 de 2019). *CONADIS*. <https://bit.ly/48ZX2C7>

- El Telégrafo. (28 de septiembre de 2017). La discapacidad auditiva afecta a 360 millones de personas en el mundo. *Sociedad*. <https://bit.ly/3VqYk6c>
- Estudiante1. (2017 de junio de 2018). Conversación con Margarita. (M. J. Merino, entrevistador) Quito, Pichincha, Ecuador.
- Estudiante2. (15 de junio de 2018). Fichas de Observación y Compañeros de Aula. (M. J. Merino, entrevistador) Quito, Pichincha, Ecuador.
- Estudiante3. (17 de abril de 2018). Prácticas aúlicas. (M. J. Merino, entrevistador) Ibarra, Imbabura, Ecuador.
- GEI. (2017). Reunión con docentes de la carrera de Pedagogía. Cátedra Unesco, Educación Inclusiva, Quito.
- González, L. y Maldonado, J. (2005). Fundamentos y Características de la educación superior a distancia de calidad. *Red de Universidades Ecuatorianas que promueven los estudios en modalidad abierta y a distancia-REMAD*, 1-14. <https://bit.ly/48WVI2N>
- Hunt, R. y Ellis, H. (2007). *Fundamentos de la psicología cognitiva*. Ed. Manual Moderno.
- Linares, R. (2008). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vigotsky. Tesis de posgrado. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3TIBk03>
- Marqués, P. (9 de agosto de 2011). *El aprendizaje: requisitos y factores. Operaciones cognitivas. Roles de los estudiantes*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación-UAB. <https://bit.ly/3x1XC56>
- Ocampo, J. C. (11 de 2018). Discapacidad, inclusión y Educación Superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Rev. latinoam. educ. inclusiva*, 12(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097>
- Ospina, J. (octubre de 2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Ciencias de la Salud*, 4, 158-160. <https://bit.ly/49ViGZu>
- Padilla, A. (24 de noviembre de 2008). *El desarrollo del proceso de aprendizaje en el aula*. <https://bit.ly/43lMc8l>
- UPS, U. (12 de 01 de 2011). *Normativa Interna*. Obtenido de Políticas de Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad: <https://bit.ly/3Vmpwmo>
- Velasco, C. y Pérez, I. (26 de diciembre de 2017). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 77-93. <https://bit.ly/3wU8jqc>
- Yáñez, P. (30 de junio de 2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *San Gregorio*, 1(11), 70-80. <https://bit.ly/4cm25zA>

## **Círculo Tierra**

---

Agricultura, salud intercultural,  
alimentación



CAPÍTULO X

# La historia de la cultura. Un nuevo sentido de la temporalidad

---

Carlos Arturo Ospina Hernández  
Universidad Católica de Colombia  
caospina@ucatolica.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-8578-5227>

## Introducción

Desde diferentes enfoques se constata que fenómenos como el eurocentrismo, la economía de mercado, la unilateralidad (en el concepto de cultura afectado por el concepto hegeliano *zeitgeist* o espíritu de la época), además de la discriminación de los pueblos ágrafos como pueblos sin historia, la exclusión de la idea de recepción en lo referente a la tradición, los aportes de la antropología que han superado el concepto de raza para sustituirlo por el de cultura, y otra serie de consideraciones; han conducido a la historia por los caminos de una nueva temporalidad y a que la humanidad entera se vea reflejada en el espejo del multiculturalismo.

Desde esta mirada, una gran inquietud ha surgido frente a la homogenización cultural que ha generado el pragmatismo económico y la economía consumista. Marcadamente en la necesidad que los estudios históricos no prescindan de la ética de la interculturalidad

o que más bien no la trasgreden. De hecho, el papel del historiador contemporáneo se tiene que situar frente a esos horizontes que estaban pasando desapercibidos y que, en épocas recientes, gracias al diálogo, al reconocimiento y a la multi-focalidad, se van presentando a sus ojos como grata novedad de esa ciencia que se ocupa del hombre en el tiempo, como lo enseñaba Bloch (2010).

### **Totalitarismo cultural**

Amín (1989) y Dusell (1999) coinciden en que una visión eurocéntrica del sistema mundo se consolidó como un paradigma de la modernidad. “Una modernidad que terminó estructurando un sistema económico que propone una homogenización del mundo que no puede realizar” (Amín, 1989, p. 77).

Esa homogenización implica un totalitarismo cultural de carácter multiseular que configura una exclusión del resto de la humanidad de la Historia, por lo menos formalmente hablando. Uno de los elementos de la historia, más afectados por la situación anterior, es nada más ni nada menos que la temporalidad. Dusell (1999) describe así el problema:

La división “pseudo-científica” de la historia en Antigüedad (como antecedente), Edad Media (como época preparatoria) y Edad Moderna (Europa) constituye una organización ideológica y una deformación de la historia. Se trata de una periodización que crea problemas éticos con relación a otras culturas. La filosofía, especialmente la ética, necesita romper con ese horizonte reduccionista para abrirse al “mundo”, a la esfera planetaria. (p. 148)

Amín (1989) por su lado afirma que:

El Renacimiento no es sólo el momento de la ruptura con la ideología tributaria. Es también el punto de partida de la conquista del mundo... los europeos toman conciencia a partir de esta época de que la conquista del mundo por su civilización es en adelante un objetivo posible. (p. 73)

Por otro lado, Burke (2006) al analizar los diversos trabajos en el campo de la historia de la cultura observa como a mediados del siglo XIX Marthew Arnold, en sus conferencias sobre “Cultura y Anarquía”; y Burckhardt (2004) en su obra “La cultura del Renacimiento en Italia”, hablan de cultura como si la idea pudiera explicarse por sí misma. Indica también como en 1926, cuando Huizinga pronunció su conferencia sobre “La tarea de la historia cultural”, la situación no había cambiado.

De acuerdo con las apreciaciones de los tres autores, cultura es algo que solo tienen algunas sociedades o, más exactamente, determinados grupos de algunas sociedades. En este sentido, Burke (2006) plantea cinco objeciones a esta concepción porque:

1. Ignora la sociedad —la infraestructura económica, la estructura política y social— o, al menos, le presta escasa atención.
2. Presupone una unidad o consenso cultural, se identifica con el término hegeliano *Zeitgeist* o espíritu de la época.
3. Adopta la tradición como el legado de objetos, prácticas y valores de generación en generación, opuesta a la recepción.
4. El sentido estricto de la idea de cultura.
5. La tradición clásica de la historia cultural centrada en un canon de grandes obras de la tradición europea, cuando los historiadores del siglo XX trabajan en una época de descanonización.

También considera como la conocida crítica del llamado “canon” de grandes libros en Estados Unidos y las consiguientes guerras culturales, solo son parte de un movimiento, mucho más amplio, que ha recibido el nombre de multiculturalismo (Gorak, 1991; Javitch, 1991).

Luego propone el nombre “historia antropológica” para la historia cultural. Con este nuevo enfoque nos aproxima más claramente a la temporalidad de la historia desde la cultura, explicándola como

una traducción cultural del lenguaje del pasado al del presente, de los conceptos de los contemporáneos a los de los historiadores y sus lectores. Hacer la “otredad” del pasado visible e inteligible (Darnton, 1984; Pallares-Burke, 1996).

Advierte que más que pensar en términos de una oposición binaria entre el Yo y el Otro, como han hecho tantas veces los participantes en encuentros culturales, sería más iluminador hacerlo en grados de distancia cultural. Sugiere una doble visión: ver a los individuos del pasado diferentes de nosotros (para evitar imputarles anacrónicamente nuestros valores), pero, al mismo tiempo, como nosotros en su humanidad fundamental.

### **Enfoque clásico y marxista de la cultura**

Burke (2006) plantea las diferencias con el enfoque clásico y marxista de la cultura: por una parte, observa que se abandona el contraste tradicional entre sociedades con cultura y sin cultura, se habla de “culturas” en plural. Luego, la cultura se la define, en la línea de Malinowski (1931), como “artefactos, artículos, procesos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados” (p. 621) o, en la línea de Geertz (1973), como “las dimensiones simbólicas de la acción social” (p. 30).

Es decir, no solo arte, sino cultura material; no solo lo escrito, sino lo oral; no solo el drama, sino el ritual; no solo la filosofía, sino las mentalidades de la gente común.

La vida cotidiana o cultura cotidiana es esencial en este enfoque, especialmente sus normas o convenciones subyacentes, lo que Bourdieu (1977) denomina la “teoría de la práctica” y el semiólogo Lotman (citado en Geertz, 1973) la “poética del comportamiento cotidiano” (p. 30). Así, por ejemplo, el proceso de aprendizaje de un monje medieval o un noble renacentista o un campesino del siglo XIX, consistía en algo más que interiorizar reglas. Como sugiere Bourdieu, el aprendizaje incluye una pauta más flexible de respuestas a situaciones que —como los filósofos escolásticos— denomina

*habitus* (Bourdieu, 1977). Por tanto, podría ser más exacto emplear el término “principio” en vez de “regla”.

Actualmente se recurre a la cultura para comprender los cambios económicos o políticos que anteriormente se analizaban de una forma más reductora e interna. Un historiador de la decadencia de la economía británica entre 1850 y 1980 la explicaba por la “decadencia del espíritu industrial” (Wiener, 1981). Los historiadores políticos cada vez se sirven de la idea de cultura política para referirse a los valores, actitudes y prácticas transmitidas como parte del proceso de socialización de los niños y que, después, se dan por supuestos (Lyons, 1979).

Los llamados teóricos de la recepción, como el antropólogo-historiador jesuita Michel de Certeau (citado en Dresden, 1975), han sustituido el supuesto tradicional de la recepción pasiva por el de adaptación creativa. Sostienen que “la característica de la transmisión cultural es que aquello que se transmite cambia” (p. 119).

Los historiadores culturales, como los teóricos culturales, han rechazado la idea de la superestructura. Muchos piensan que la cultura es capaz de resistir las presiones sociales o incluso conformar la realidad social.

Lo anterior explica el interés por la historia de las representaciones, la construcción, la invención o constitución de lo que se llamaban hechos sociales como clase social, nación o género. La palabra invención aparece en publicaciones recientes, tanto si se trata de la invención de Argentina, de Escocia, del pueblo o de la tradición (Hobsbawm y Ranger, 1983; Morgan, 1988; Pittock, 1991; Shumway, 1991). La historia del *imaginaire social* está relacionada con el interés por la invención en consonancia con la crítica de Foucault a los historiadores por su idea empobrecida de lo real, que excluía lo imaginado. Benedict Anderson ha reescrito la historia de la conciencia nacional en términos de “comunidades imaginadas”, señalando la influencia de la ficción, como en el caso del filipino José Rizal y su novela *Noli mi tangere* (1887), referenciado en Furer (1984).

Burke (2006) advierte, sin embargo, que es conveniente tener en cuenta el énfasis actual en la construcción o invención de la cultura que exagera la libertad humana, en la misma medida en que la antigua visión de la cultura, como reflejo de la sociedad, reducía esa libertad.

Esta apreciación del sentido de la libertad confluye seriamente en el verdadero sentido de la temporalidad, pues empata con el engaño de una tradición artificialmente fosilizada, muchas veces como lo considera Hobsbawm y Ranger (1983) inexistente o de data reciente, o unos cambios ficticios al servicio de modelos ideológicos.

También Burke (2006) aporta otro criterio clave, la diversidad del pasado: el problema de los historiadores culturales es evitar la fragmentación sin volver al engañoso supuesto de la homogeneidad, revelar la unidad subyacente (al menos las conexiones subyacentes), sin negar la diversidad del pasado.

A ese propósito, comentando los llamados encuentros de culturas, explica una historia cultural, centrada en los contactos, no debe escribirse desde un punto de vista únicamente, debe ser polifónica, utilizando el término de Bakhtin (1981). Debe contener en sí misma una variedad de lenguas y puntos de vista: de los vencedores y los vencidos, de los hombres y las mujeres, de los propios y los extraños, de los contemporáneos y los historiadores. Ese concepto de polifonía cabe enteramente para la temporalidad.

Todos los presupuestos con los cuales Burke (2006) nos ilustra, están lejos de ver el universo de los metabolismos culturales con un sesgo trágico que utiliza imágenes como la del espejo trizado (Bruner, 1992) más bien nos invita a degustar la sinfonía de las culturas.

Chevalier (1979) plantea un marco teórico interesante para aprovechar los rasgos de la nueva historiografía con la cultura que podemos sintetizar así: como punto de partida para intentar renovar la temática de la historia, el autor apela a la noción de civilización que hace intervenir las distintas ciencias del hombre. Apunta, en este

orden de ideas, a la definición de Braudel (1976) que resume así: para el historiador las civilizaciones son al mismo tiempo espacios, sociedades, economías, mentalidades colectivas, consideradas como continuidades en el tiempo, o sea, no tanto desde el punto de vista de coyuntura como en sus estructuras —en el sentido que le dan los economistas— es decir, en la larga duración.

Cada uno de los cuatro elementos de esta definición es objeto de una disciplina por lo menos geografía, demografía, etnología, sociología, economía, psicología. Estas ciencias le proporcionan al autor, cabezas de capítulos para su trabajo de investigación, quien las asume en sus confines con la historia, pues en su buen entender, como decía Febvre (1938), en las fronteras con las demás ciencias del hombre es donde los historiadores harán nuevos descubrimientos.

El autor explica que la Psicología no está tan inmediatamente dispuesta como otras ciencias a tomar una dimensión temporal y, por lo tanto, a aclarar la historia con nuevos enfoques, aun cuando, investigaciones recientes sobre las mentalidades hacen surgir una semántica histórica empleando los métodos estadísticos que han renovado la lingüística.

Afirma que la unidad de las ciencias creadas por el ser humano es tan fuerte, que varias de ellas toman una dimensión temporal, acercándose espontáneamente a la historia, la cual a veces intenta anexionarse, así como al crear el concepto de civilización la historia se ha aproximado a las demás ciencias. Recalca además que las civilizaciones, en cuanto continuidades de fuerzas profundas independientes del ir y venir de los acontecimientos y de los accidentes, representan la gran historia.

Hace hincapié en el crecimiento económico susceptible de desembocar en un desarrollo cualitativamente distinto de él, pues cuando la civilización campesina se convierte en civilización industrial genera una de las más grandes mutaciones de la historia.

Es particularmente interesante su planteamiento sobre la antropología social en función de la historia y específicamente la de América (Lévy-Leboyer, 1970 citado en Chevalier, 1979) estima que, tanto por su objeto y sus métodos como por sus recientes dimensiones temporales, la antropología social y cultural se ha acercado notablemente a la historia; interesa mucho por su orientación americanista, la cantidad y la calidad de las investigaciones en los países de tradición indígena como Brasil, Antillas y otros países de América. También señala que lejos de limitarse a las sociedades mal llamadas primitivas se extiende a civilizaciones campesinas, poblaciones urbanas, las más desarrolladas agrupadas en áreas culturales.

Chevalier (1979) afirma que la antropología social o cultural tiende a pasar del análisis sincrónico al análisis diacrónico de los acontecimientos, es decir, hacia su génesis y evolución, a través de una serie de imágenes sincrónicas. De hecho, es una auténtica historia social y cultural o etnohistoria, a menudo novedosa, es la que presenta esta *diachronic sociology* y estos *social changes*, como lo recuerda el maestro de la escuela inglesa Pritchard (1964). Indica que en las fronteras con la etnología queda mucho por hacer para comprender en un pasado, más o menos lejano, las estructuras sociales y mentales de las sociedades mestizas, como también en un tiempo más reciente las profundas transformaciones de todo tipo que acarrea la *social mobilization* de Deustsh, característica de nuestros tiempos.

Opina Chevalier (1979) que los historiadores prolongarían en la larga duración las observaciones etnológicas sobre el presente o sobre el pasado limitado a los recuerdos de los vivos, encontrando en los documentos de archivo lo que jamás habían buscado. Darán más importancia a lo irracional, al subconsciente, a los estados de receptividad o a los “rechazos” propios de cada civilización, a las estructuras agrarias esenciales en los mundos iberoamericanos, a los fenómenos de “descolonización” ya antiguos, a las tomas de conciencia nacionales, a las formas de pensar, a los mitos, a la religión, entre otras.

Concluye el citado autor que la etnología moderna aporta al historiador los métodos comparativo y regresivo que le incitan a no encerrarse en el espacio ni en el tiempo, pues hace hincapié en la vida de los pueblos o de las etnias con sus ritmos y costumbres, en las edades, los sexos y las generaciones; las relaciones personales, familiares o comunitarias; los milenarismos, los mitos y los carismas (Furet y Le Goff, 1974) que complican notablemente la dinámica de las clases sociales iberoamericanas. Incluso en poblaciones urbanas o desarrolladas, la etnohistoria descubre permanencias indiferentes al acontecimiento, o transformaciones tan lentas que se encuentra por doquier en el subconsciente el peso del pasado, cuando no el hombre de siempre.

En síntesis, la estrecha relación con las ciencias evocadas, abre un campo muy vasto en la investigación histórica latinoamericana, pues con el estudio de esas estructuras plantea un nuevo enfoque de la temporalidad cuando se aborda la historia de la cultura con la religión y la iglesia, los pueblos indígenas, el latifundio, la población, algunos rasgos del mundo hispánico y muchos otros elementos que resisten al tiempo. Tampoco menosprecia la coyuntura sobre todo en sus consecuencias.

## **Conclusiones**

La historia de la cultura abre nuevos horizontes a la ciencia del hombre a lo largo del tiempo, replanteando el concepto de la temporalidad sincrónica frente a la vida diacrónica de las personas, de las comunidades y naciones en sus manifestaciones más trascendentes. Esta historia abarca tanto lo cotidiano como los grandes despliegues en todos los campos del conocimiento, la creencia, el sueño, la elaboración, el pensamiento, el recuerdo y el reconocimiento, dentro del entorno del subconsciente colectivo y sus múltiples dimensiones mentales. En cualquier caso, esta historia cultural promete renovarse a medida que las dimensiones del espacio y el tiempo adquieran una clave polifónica en todos los ámbitos del pensamiento histórico.

## Referencias bibliográficas

- Arnold, M. (2020, 25 de junio) “Cultura y anarquía”. Conferencia Grandes Críticos Literarios. Colegio Nacional. [www.colnal.mx](http://www.colnal.mx) YouTube: [elcolegionacionalmx](https://www.youtube.com/watch?v=elcolegionacionalmx)
- Bakhtin, M. M. (1981). From the Prehistory of Novelistic Discourse. En M. Holquist (ed. y trad.), *The Dialogic Imagination: Four Essays* (pp. 41-83). University of Texas Press.
- Bloch, M. (2010). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3Vr8p32>
- Bourdieu, P. (1977). *Outlines of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Braudel, F. (1976). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, Vol. II. 2ª edición. FCE.
- Brunner, J. J. (1992). *América Latina: Cultura y modernidad*. Grijalbo.
- Burckhardt, J. (2004). *La cultura del Renacimiento en Italia*. 2da edición. Akal Ediciones. <https://bit.ly/3TmsYe5>
- Burke, P. (2006). *Formas de Historia Cultural*. Alianza Editorial. <https://bit.ly/3x1vE9x>
- Chevalier, F. (1979). *América Latina –de la independencia a nuestros días*. Ed. Labor.
- Darnton, R. (1984). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la cultura histórica francesa*. Fondo de Cultura Económica.
- Dresden, Sem (1975). The profile of the reception of the Italian Renaissance in France. En Heiko Oberman y Thomas A. Brady, *Itinerarium Italicum* (pp. 119-189). Leiden.
- Febvre, L. (1938). Psychologie et histoire. In H. Henri Wallon (dir.), *La vie mentale. L'Encyclopédie Française*, Tome VIII (pp. 8'12-3;8'12-7). Larousse.
- Furet, F. y Le Goff, J. (1974). *Histoire et sociologie*. Mélanges Braudel.
- Geertz, Ch (1973). *The Interpretation of Cultures*. Gedisa.
- Gorak, J. (1991). *The making of modern canon: génesis and crisis of a literary idea*. Athlone.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (1983). *La invención de la tradición*. Cambridge University Press.
- Javitch, D. (1991): *Proclaiming a Classic: the Canonization of the Orlando Furioso*. Princet.

- Lévy-Leboyer, M. (1970). L' heritage de Simiand; prix, profit e termes d'échange. *Revue historique*, 94(243), 77-120. <https://bit.ly/3TmtNnb>
- Lyons, F. (1979). *Culture and anarchy in Ireland, 1890-1939*. Oxford University Press.
- Malinowski, B. (1931). Culture. *Encyclopaedia of the Social Sciences*, 4, 621-645. <https://bit.ly/4ajEjm9>
- Morgan, E. (1988). *Inventar al pueblo: el surgimiento de la soberanía popular en Inglaterra y Estados Unidos*. W.W. Norton & Campania.
- Pallares-Burke, M. L. (1996). *Nisia Floresta, O Carapuceiro e Outras Ensaios de Tradução Cultural*. Hucitec.
- Pittock, M. (1991). *La invención de Escocia: El mito de Stuart y la identidad escocesa, 1638 hasta el presente*. Routledge.
- Pritchard, E. E. (1964). *Social Anthropology*. A Free Press Paperback.
- Shumway, N. (1991). *La invención de la Argentina*. University of California Press.
- Wiener, M. (1981). *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850-1980*. Cambridge University Press.



CAPÍTULO XI

# **Agricultura urbana bajo los principios IAR- FAO para contrarrestar el COVID-19**

---

Fredi Portilla Farfán

Docente Universidad Politécnica Salesiana

fportilla@ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1234-9758>

María José Quizhpi Pintado

mquizhpi@est.ups.edu.ec

Tania Alexandra Sarango Guamán

tsarangog@est.ups.edu.ec

## **Introducción**

Actualmente, la pandemia ocasionada por el COVID-19 ha provocado una crisis económica poniendo en riesgo la seguridad alimentaria y nutricional en toda la esfera mundial, particularmente en nuestro país debido al aislamiento provocado por el coronavirus que ha causado en la población el deterioro de bienes y servicios esenciales para la vida. La crisis ha incentivado a las personas a impulsar actividades de agricultura en las ciudades, adecuando un espacio de terreno para el cultivo de frutas y verduras en sus hogares como forma de autosustento frente al escenario de esta pandemia.

En este sentido, la agricultura urbana surge como un sistema de desarrollo local y comunitario que busca la recuperación de los recursos naturales con la creación de actividades productivas, mejorando los aspectos ecológicos, económicos y sociales de un territorio en concepto de sustentabilidad (Moreno, 2007). Además, esta actividad presenta algunos beneficios como la obtención de alimentos frescos, sanos y nutritivos que favorezcan la seguridad alimentaria de una población, el incremento de espacios verdes dentro de la urbe, el mejoramiento de aspectos ambientales como la calidad de aire, el aumento de ingresos en familias que comercialicen la producción, la reducción de demanda de productos y el consumo de energía. Asimismo, el manejo de un huerto es amigable con el ambiente, necesitando de fuentes orgánicas, por lo tanto, el consumo de productos agroquímicos también se verá reducido (FAO, 2014).

Por otro lado, Hernández (2006), menciona que con el crecimiento poblacional en las ciudades de los países en vías de desarrollo ha aumentado la necesidad de crear actividades de agricultura urbana que permita aumentar la calidad de vida de la población y la seguridad alimentaria. Así también, con la práctica de estas actividades se ha podido demostrar que se puede obtener ciertos beneficios que contribuyan al desarrollo sostenible. Por esta razón en este artículo se abordará un caso de estudio de agricultura urbana en la ciudad de Cuenca-Ecuador fomentando los “Principios para la Inversión Responsable en la Agricultura y los Sistemas Alimentarios” que garanticen la seguridad alimentaria y nutricional de la urbe cuencana.

## **Marco teórico**

### *Agricultura urbana*

La agricultura urbana y periurbana son prácticas agrícolas, que se realizan dentro de las ciudades y en torno a ellas. Ambas son parte de las actividades agrícolas, forestales, pesqueras o ganaderas que se han ido incrementando en los últimos años debido al creci-

miento tan acelerado de las ciudades en países en desarrollo y que se está extendiendo cada vez más a los pueblos urbanos. Según la FAO (1999), define a la agricultura urbana como:

Pequeñas superficies (por ejemplo, solares, huertos, márgenes, terrazas, recipientes) situadas dentro de una ciudad y destinadas a la producción de cultivos y la cría de ganado menor o vacas lecheras para el consumo propio o para la venta en mercados de la vecindad. (p. 64)

Las prácticas de agricultura urbana permiten mejorar la calidad de suelo y agua en zonas urbanas, ya que derivan de la alteración dinámica del agua de las ciudades. También podría beneficiarse y trabajar en conjunto con otras prácticas, sistemas utilizados para captación del agua lluvia, por ejemplo, el agua lluvia se recolectaría de forma natural y sería utilizada para regar los cultivos urbanos. Otro ejemplo aplicable es el aprovechamiento de residuos orgánicos, que se puede utilizar como fuente de nutrientes en los sistemas de agricultura urbana, además se identifica que la cercanía de la casa a un cultivo facilita el control del mismo, así como también mejoraría el paisajismo de la misma (López, 2014).

### *Principios para la inversión responsable en la agricultura y los sistemas alimentarios*

Los principios para la inversión responsable en la agricultura y los sistemas alimentarios conocidos como IAR-FAO, fueron elaborados por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) y el Banco Mundial. Se fundamentan básicamente en las Directrices voluntarias sobre la gobernanza responsable de la tenencia de la tierra, la pesca y los bosques en el contexto de la seguridad alimentaria nacional y fueron aprobados en 2014 por el Comité de Seguridad Alimentaria Mundial con la finalidad de hacer cumplir los objetivos del desarrollo sostenible (CSA, 2014). El objetivo de los principios es el fomento de la inversión res-

ponsable en la agricultura y los sistemas alimentarios que contribuyan a la seguridad alimentaria y nutricional y que, por tanto, respalde el derecho a una alimentación sana, adecuada en el contexto de la seguridad alimentaria nacional, garantizando este derecho. Así también, la inversión responsable contribuye a los modelos de vida sostenibles, en especial a los grupos vulnerables mediante la creación de fuentes de empleo para todas las personas, asegurando el cumplimiento de los derechos de todas las personas sin distinción de género, edad y condición social (Da Silva, 2019).

### *Seguridad alimentaria y nutricional*

La seguridad nutricional y alimentaria hace referencia al acceso físico, social y económico de alimentos seguros y nutritivos de manera permanente con el objetivo de satisfacer las necesidades de todas las personas para poder llevar una vida saludable. Asimismo, la seguridad alimentaria y nutricional (SAN), supone que todas las personas tienen el derecho de contar con alimentos nutritivos en todo momento, ya que es algo fundamental para sobrellevar una vida plena y sana en todos los aspectos. La disponibilidad de alimentos es un requisito importante para garantizar la seguridad alimentaria y nutricional de una población en constante desarrollo (Figueroa, 2005). Los seres humanos gozan de seguridad alimentaria cuando todos tienen acceso físico y económico a suficientes alimentos nutritivos e inocuos para satisfacer sus necesidades alimenticias y lograr una nutrición óptima (Jiménez, 2005).

### **Metodología**

El proyecto se realizó en cinco instituciones educativas pertenecientes al Distrito Norte de la ciudad de Cuenca, donde se realizaron los convenios interinstitucionales para las escuelas: Unidad Educativa “Julio María Matovelle”, Escuela de Educación Básica Federico Proaño, Unidad Educativa “Tres de Noviembre”, Escuela de Educación Básica Cristo Rey y Unidad Educativa “Francisca Dávila”. Con-

tando con la aprobación de los directores de las instituciones educativas, para realizar el proyecto en las instituciones que ellos dirigen, se formaron grupos de trabajos con los estudiantes y se estableció un cronograma de actividades. Estas instituciones educativas fueron escogidas debido a su ubicación geográfica ya que se encuentra en la parte norte de la ciudad de Cuenca y se espera realizar próximos estudios en el sur y centro de la ciudad, para realizar una comparación entre estos tres lugares. Además, que cuatro de las cinco instituciones educativas realizaban ya proyectos similares de agricultura urbana, con lo cual se reforzó aun más los conocimientos con la práctica de los huertos, potenciando así la soberanía alimentaria.

La metodología fue altamente participativa y se siguió la metodología de García y Priotto (2009), que señala que todo proyecto conlleva un proceso a seguir de cuatro fases: diseño, implementación, evaluación y divulgación.

### *Diseño*

El proyecto partió de identificación y compromiso de las instituciones educativas con quienes se realizará el proyecto. Se trabajó con estudiantes de quinto y sexto grado con el objetivo de lograr que se empoderen del huerto y motivar en ellos el deseo de hacer su propia experiencia en casa, impulsando así los principios IAR-FAO. Es aquí que se formó grupos de trabajos con los estudiantes y los tutores donde se establecieron cronogramas de actividades.

### *Implementación*

Se realizó las capacitaciones a los estudiantes de las escuelas, fomentando la educación ambiental sobre temas de agricultura urbana, buenas prácticas agrícolas, principios IAR-FAO, etc. Con la finalidad de crear conciencia ambiental en niños y jóvenes, para que puedan tomar acciones ante los problemas ecológicos que enfrenta el planeta y, además, impulsar actitudes positivas sobre la seguridad alimentaria y nutrición (ver tabla 1).

**Tabla 1***Capacitaciones realizadas en los centros educativos*

<b>Capacitación</b>	<b>Temática</b>
Capacitación de temas básicos como guía y explicación de la agricultura urbana y sus beneficios.	Concepto de agricultura urbana y huerto urbano. Beneficios del huerto urbano Importancia de tener un huerto en casa Tipos de huertos Etapas del huerto urbano: preparación del terreno siembra riego cosecha
Capacitación sobre buenas prácticas culturales y técnicas de cultivo.	Técnicas de cultivo Labores culturales y cuidado del huerto Buenas Prácticas Agrícolas Pilares de las buenas prácticas agrícolas: inocuidad de los alimentos seguridad alimentaria
Capacitación sobre los Principios para la Inversión Responsable en la Agricultura y los sistemas alimentarios (IAR-FAO)	Principios para la Inversión Responsable en la Agricultura y los sistemas alimentarios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Principio 1: Contribuir a la salud alimentaria y nutrición</li> <li>• Principio 2: Contribuir al desarrollo económico sostenible e inclusivo y a la erradicación de la pobreza</li> <li>• Principio 3: Fomentar la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres</li> <li>• Principio 4: Potenciar la participación y el empoderamiento de los jóvenes</li> <li>• Principio 8: Promover sistemas agrícolas y alimentarios inocuos y saludables.</li> </ul>

*Nota.* Quizhpi y Sarango, tesis pregrado UPS 2020.

## ACTIVIDADES REALIZADAS PARA IMPULSAR LOS PRINCIPIOS IAR-FAO

Para lograr impulsar los principios IAR-FAO en los estudiantes, se trabajó con actividades lúdicas que permitan ampliar su visión y conocimiento sobre una agricultura sostenible y una alimentación sana (ver tabla 2).

**Tabla 2**

*Actividades realizadas con los estudiantes para impulsar los principios IAR-FAO*

<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>
Ruleta de la Suerte	El objetivo de esta actividad fue facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes ampliando sus conocimientos en agricultura urbana a través del juego. Se eligió a diez estudiantes, cinco hombres y cinco mujeres para hacer girar la ruleta, cada uno giró la ruleta y donde señalaba la flecha, era el tema sobre el cual iba hablar.
Sopa de Letras	La sopa de letras tiene múltiples beneficios para los estudiantes como potenciar la inteligencia, la capacidad de concentración y previene la pérdida de memoria (Gramunt, 2010). En esta actividad los estudiantes tenían que descubrir un número determinado de palabras descritas en las indicaciones y colocar su significado.
Salida pedagógica al “Huerto Agroecológico San Joaquín”	Sauwens (1998) plantea que “las salidas pedagógicas enriquecen la experiencia personal del alumno y debe ser considerada como una experiencia constructiva que refuerza la parte teórica enseñada en clase” (Tenorio y Fuenmayor, 2018). Se visitó una huerta agroecológica para que los estudiantes tengan la oportunidad de ver, tocar y conocer de cerca la producción de hortalizas a gran escala.
Elaboración de la Cartilla de Educación Ambiental bajo los principios IAR-FAO	La cartilla se organizó en cinco secciones que corresponden a los cinco principios IAR-FAO en los cuales se enfocó el estudio. Cada sección incluye las características principales de cada principio, así como también de datos curiosos, importantes, y recomendaciones para la impulsar dichos principios.

*Nota.* Quizhpi y Sarango, tesis pregrado UPS 2020.

## *Evaluación*

La evaluación es un factor inherente en el proceso de formación personal de un estudiante, cuyo objetivo es informar los avances o limitaciones del alumno sobre un tema expuesto a lo largo de un determinado tiempo. En este sentido, se hizo indispensable la valoración de los temas expuestos a los estudiantes sobre el proyecto en mención, para conocer el nivel de captación de los mismos.

Para la valoración de cada uno de los ítems presentados en el crucigrama se utilizó la escala ordinal debido a que está nos permite asignar un orden (jerarquizar) a los datos obtenidos además de que este tipo de escala trabaja con datos cualitativos como es nuestro caso. Para lo cual se asignó una valoración de 1 a 4, siendo 1 valoración deficiente y cuatro una valoración excelente (ver tabla 3).

**Tabla 3**

*Valoración del nivel de comprensión de los estudiantes*

<b>Valor</b>	<b>Característica</b>	<b>Medición</b>
1	El estudiante no logró alcanzar un conocimiento óptimo.	Deficiente
2	El estudiante logró alcanzar parcialmente un conocimiento óptimo.	Regular
3	El estudiante logra casi satisfactoriamente alcanzar un nivel óptimo de comprensión.	Buena
4	El estudiante logra alcanzar satisfactoriamente un nivel excelente con respecto a su comprensión.	Excelente

*Nota.* Quizhpi y Sarango, tesis pregrado UPS 2020.

## *Divulgación*

Esta fue la última etapa de la implementación de la educación ambiental en las instituciones educativas, en la que se socializó a los estudiantes y docentes participantes del proyecto los principales aprendizajes del estudio, donde se dieron a conocer los principales resultados de esta investigación.

## FASE DE CAMPO: IMPLEMENTACIÓN DEL HUERTO URBANO

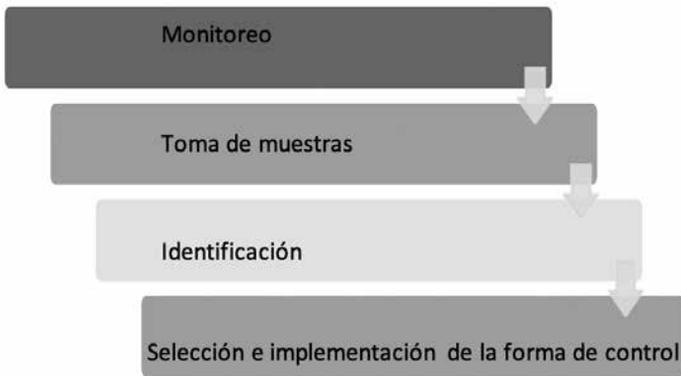
- **Preparación del terreno:** cada institución educativa asignó un área específica para la implementación de los huertos los cuales se los realizaron en parcelas y en cajoneras según la disposición. Para la siembra se utilizó tierra negra proveniente del cerro la cual se la combinó con humus de lombriz para lograr una mayor cantidad de nutrientes.
- **Siembra de hortalizas:** las especies de hortalizas sembradas fueron: col (*Brassica viridis*), brócoli (*Brassica oleracea Italica*), lechuga de repollo (*Lactuca sativa var. Capitata*), lechuga de hoja (*Lactuca sativa var. crispata*). La técnica de cultivo utilizada fue bloques al azar (DBA), que consiste en sembrar 48 plantas de hortalizas distribuidas en cuatro tratamientos que contienen tres repeticiones y cada tratamiento está conformado por cuatro hortalizas, dando una totalidad de doce bloques con una distancia de 40 cm.
- **Riego:** el riego es un factor indispensable para la producción de hortalizas, debido a que las mismas lo necesitan para su crecimiento y desarrollo en niveles óptimos de agua en calidad, cantidad y aplicación oportuna (Rosales y Flores, 2017). Es importante conocer la cantidad de agua adecuada para cada cultivo ya que la escasez o exceso de agua puede dañar a la planta, puesto que si se riega en exceso el agua hace que los nutrientes del suelo se vayan al fondo y quedan fuera del alcance de las raíces, así como también mucha agua facilita el desarrollo de enfermedades. Por el contrario, si se riega muy poco, las raíces crecen solo en la superficie y no pueden aprovechar los nutrientes del suelo lo que causará que las plantas se queden pequeñas y tendrán poco rendimiento (Silva, 2017).
- **Control preventivo de malezas y aporque:** algunos autores como León *et al.* (2004), afirman que el aporque tiene diferentes propósitos: acercar suelo enriquecido con nutrientes al pie de las plantas; facilitar el drenaje; optimizar

la aireación alrededor de las plantas, disminuye el ataque de enfermedades; y, sirve de apoyo a ciertos sembríos cuyo sistema radical no es fuerte. Por lo expuesto anteriormente se realizó el aporque y control de malezas en las hortalizas con la intención de atender sus necesidades biológicas para su correcto desarrollo.

- Manejo y control de plagas: en algunas instituciones educativas se dio la presencia de plagas y enfermedades, por lo que se realizó un plan de manejo de los mismos, el cual constó de las siguientes etapas:

**Figura 1**

*Etapas para el manejo de plagas y enfermedades*



*Nota.* Estas son las etapas seguidas en el proceso formativo para el manejo de plagas y enfermedades. (Céspedes, 2012).

## *Cosecha*

La cosecha de las hortalizas se lo realizó aproximadamente a los tres meses desde la siembra, contando con la participación de los estudiantes quienes fueron parte activa del presente estudio.

**Figura 2***Cosecha de productos*

*Nota.* Se ejecutó la cosecha de los productos sembrados a lo largo del proyecto, con los estudiantes de los centros educativos. Quizhpi y Sarango, tesis pregrado UPS 2020.

**Resultados***Evaluación de la educación ambiental bajo los principios IAR-FAO*

Una vez aplicado el instrumento de evaluación, se procedió a realizar la tabulación de los datos obtenidos con la finalidad de determinar el nivel de captación por parte de los estudiantes sobre los temas tratados en educación ambiental. Por lo tanto, es importante indicar el número de muestras, es decir, el número de estudiantes, así como también cuántos de estos son hombres y cuántas mujeres, tal como se puede observar en la tabla 4.

Así también es importante tener en cuenta el contenido de los ítems que fueron evaluados a cada uno de los estudiantes participantes en el proyecto para realizar el respectivo análisis y conocer cuáles fueron los temas con mayor y menor aceptación por parte de los alumnos, como se puede observar en la tabla 5.

**Tabla 4***Número de muestras para la tabulación de resultados*

<b>Número de estudiantes</b>				
<b>Institución</b>	<b>Curso</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
Escuela de Educación Básica Cristo Rey	Sexto	5	4	9
Unidad Educativa Francisca Dávila de Muñoz	Quinto "A"	22	19	41
	Quinto "B"	20	19	39
Escuela de Educación Básica Federico Proaño	Octavo "A"	36	19	55
Unidad Educativa "Julio María Matovelle"	Quinto "A"	20	22	42
Unidad Educativa "Tres de Noviembre"	Sexto "A"	21	22	43
Total		124	105	229

*Nota.* Quizhpi y Sarango, tesis pregrado UPS 2020.

**Tabla 5***Temática presentada para la evaluación*

<b>Número de pregunta</b>	<b>Ítem consultado</b>	<b>Concepto</b>
1	Siembra	Colocar semillas o plántulas en un terreno.
2	Seguridad alimentaria	Todas las personas gozan de alimentos básicos en cantidad y calidad.
3	Riego	Aportar agua a los cultivos por medio del suelo para satisfacer sus necesidades hídricas.
4	Manejo y control de plagas	Control de insectos que pueden afectar en el correcto desarrollo del cultivo.
5	Empoderamiento	Obtener poder e independencia.
6	Igualdad de género	Implica que los hombres y mujeres deben tener los mismo derechos y obligaciones.

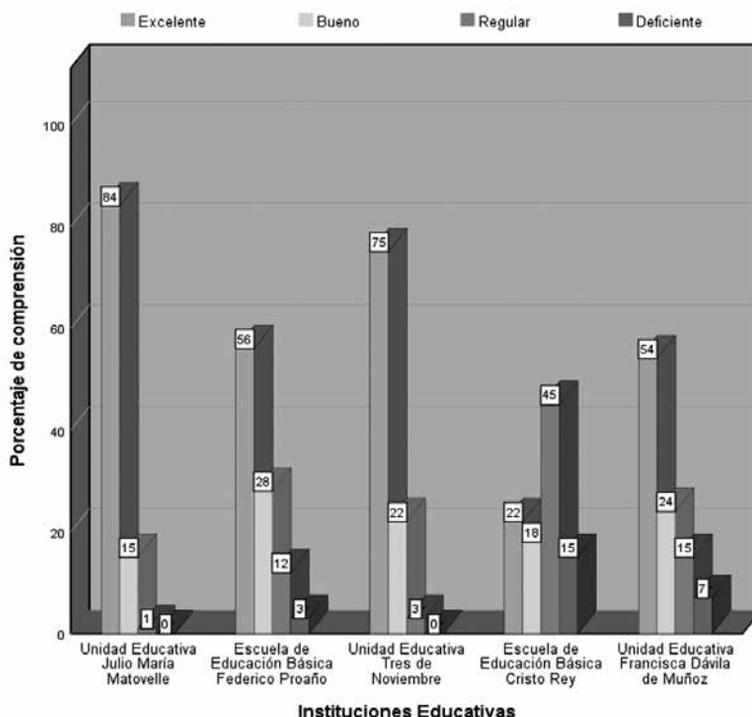
7	Cosecha	Conjunto de frutos que se recogen del suelo.
8	Huerta	Espacio diseñado para el cultivo.
9	Alimento inocuo	Garantía que no causara daño al consumidor.

Nota. Quizhpi y Sarango, tesis pregrado UPS 2020.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en esta investigación respecto a la Educación Ambiental de las cinco instituciones educativas, indicando el nivel de comprensión de todo el proyecto por parte de los estudiantes.

**Figura 3**

*Nivel de comprensión de los estudiantes*

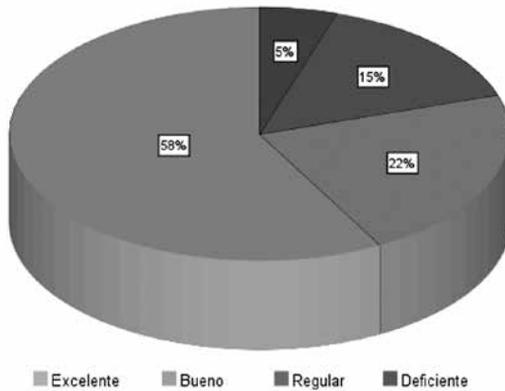


Nota. Nivel de comprensión de los estudiantes de las cinco instituciones educativas. Quizhpi y Sarango, tesis pregrado UPS 2020.

Como se puede evidenciar en el histograma las escuelas Julio Matovelle y Federico Proaño presentan una valoración excelente con 84 % y 75 % respectivamente, esto debido a la predisposición de los profesores y alumnos participantes del proyecto quienes tuvieron parte activa en el mismo. Por otro lado, la escuela “Cristo Rey” presenta una valoración regular de 45 %.

**Figura 4**

*Promedio de comprensión de conocimientos*



*Nota.* Promedio de comprensión total de las cinco escuelas de la muestra. Quizhpi y Sarango, tesis pregrado UPS 2020.

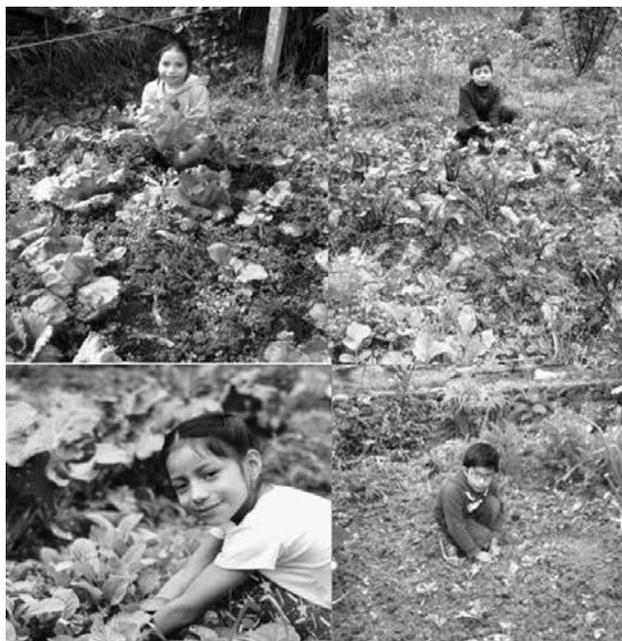
Con respecto al nivel de comprensión de las temáticas tratadas durante todo el proyecto se tiene que la valoración de excelente ocupa un 58 %, seguido de una valoración buena con un 22 % sumando las dos valoraciones nos da un promedio del 80 % que se lo interpreta como bueno. Es decir, más de la mitad de los estudiantes participantes del proyecto asimilaron de forma adecuada la información que se les brindó sobre la “Agricultura Urbana” y Principios IAR-FAO.

## HUERTOS URBANOS IMPLEMENTADOS POR ESTUDIANTES EN TIEMPOS DEL COVID-19

El confinamiento causado por el COVID-19 como medida de seguridad sanitaria para prevenir el contagio y propagación del virus, nos ha obligado a permanecer en nuestras casas, lo que ha motivado a estudiantes participantes del proyecto “agricultura urbana” a realizar sus huertos en sus hogares; utilizando técnicas agroecológicas, promoviendo el reciclaje, garantizando la seguridad alimentaria y nutricional y mejorando la economía doméstica. A continuación, se presentan las fotografías compartidas por los estudiantes de los huertos en sus hogares.

**Figura 3**

*Huertos orgánicos implementados en hogares*



*Nota.* Las y los estudiantes del proyecto implementaron varios huertos orgánicos en sus hogares. Quizhpi y Sarango, tesis pregrado UPS 2020.

## Discusión

Esta investigación tuvo como propósito la realización de huertos orgánicos en centros educativos con la finalidad de que los niños adquieran conocimientos sobre la agricultura urbana, los mismos que los puedan replicar en sus hogares con su familia como manera de autosustento en estos tiempos de crisis como fue el COVID-19. El huerto escolar constituye un excelente recurso para convertir los centros educativos en lugares que ayuden a los estudiantes mayoritariamente que habitan en la zona urbana a adquirir múltiples experiencias acerca de una agricultura agroecológica, entender las relaciones y dependencias que esta tiene con la seguridad alimentaria y poner en práctica actitudes y hábitos aprendidos sobre la agricultura urbana para poderlo replicar en sus casas como manera de autosustento (Moreno, 2013).

La FAO (2005) afirma que los huertos escolares constituyen una poderosa herramienta para mejorar la calidad en la nutrición y la formación de los niños y sus familias en zonas urbanas y rurales, por tanto, afirma que los métodos de producción tienen que ser sencillos para que puedan replicarse en los hogares. De esta manera la FAO impulsa a las escuelas a crear huertos de tamaño medio que puedan ser fácilmente desarrollados y cuidados por los estudiantes, docentes y padres de familia donde se cultiva variedad de hortalizas y frutas con la finalidad de motivar la seguridad alimentaria de los estudiantes y sus familias.

Desde los primeros estudios realizados por Altieri (1983) y Gliessman (2007), muchas investigaciones han sido desarrolladas en el campo de la agricultura urbana. No obstante, han sido pocas las investigaciones que incorporan aspectos educativos combinados con la agricultura. Varios estudios demuestran que la práctica de la agricultura urbana anclada a un sistema escolar, puede reducir efectivamente tanto problemas ambientales como sociales (Altieri y Toledo, 2011).

En situaciones de dificultades en el abastecimiento de alimentos desde el campo, los saberes agroecológicos que orientan prácticas en la ciudad favorecen la construcción de soluciones comunitarias efectivas, demostrando la capacidad del sistema de sostenerse frente a todo cuanto amenace a la satisfacción de necesidades básicas de las personas como es la alimentación (Merçon *et al.*, 2012).

## Conclusiones

La práctica de actividades de campo cuando son dinámicas, motiva al aprendizaje logrando alcanzar conocimientos cognoscitivos y actitudinales en los educandos, dando como resultados estudiantes con mayor nivel de conciencia de las problemáticas mundiales.

En tiempos de coronavirus, se ha destacado la importancia de la agricultura urbana como una estrategia de desarrollo de las familias, lo que se articula de forma asertiva con los objetivos de desarrollo sostenible.

Los huertos familiares están echando raíces a nivel mundial demostrando ser fructíferos para el bienestar de las personas. Por lo tanto, la agricultura urbana combinada con la educación ambiental impulsada en niños en tiempos de COVID-19, ayudará a disminuir el impacto de la economía causado por la pandemia.

La crisis del COVID-19 está empujando a las personas a experimentar autosuficiencia, ya que la pandemia causó estragos en las cadenas de suministro de alimentos mundiales, lo que genera a su vez picos en los precios de alimentos.

La agricultura urbana además de generar productos que garanticen la seguridad alimentaria, tiene otros beneficios que en estos tiempos de confinamiento han sido vitales para la salud mental de las personas ya que logró mantener en actividad a las personas cuidando de los pequeños huertos.

Es importante este tipo de proyectos con estudiantes ya que pueden replicar lo aprendido en sus casas con técnicas agroecológicas, incentivando el reciclaje, empoderamiento social, fomento del núcleo familiar, mejoramiento de la nutrición, ahorro en la economía doméstica y protección ambiental.

## Referencias bibliográficas

- Altieri, M. (1983). Agroecology: The scientific basis of alternative agriculture. *Agroecology: The Scientific Basis of Alternative Agriculture*. <https://bit.ly/4ahQZK5>
- Altieri, M. y Toledo, V. (2011). The agroecological revolution in Latin America: rescuing nature, ensuring food sovereignty and empowering peasants. *The Journal of Peasant Studies*, 38(3), 587-612. <https://doi.org/10.1080/03066150.2011.582947>
- Céspedes, C. (2012). *Producción hortofrutícola orgánica*. Ministerio de Agricultura. <https://bit.ly/43wwdV1>
- CSA. (2014). *Principios para la inversión responsable en la agricultura y los sistemas alimentarios*. Comité de Seguridad Alimentaria Mundial. <https://bit.ly/4af14aE>
- Da Silva, J. (2019). *Marco jurídico propicio para la inversión responsable en la agricultura y los sistemas alimentarios*. Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura. <https://bit.ly/49148Gs>
- FAO. (1999). *La Agricultura Urbana y Periurbana*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- FAO. (2005). *Huertos escolares: Educación y nutrición van de la mano*. <http://www.fao.org/newsroom/es/news/2005/104116/index.html>
- FAO. (2014). *Agricultura familiar en América Latina y el Caribe: Recomendaciones de Política* (Salcedo Salomon, Lya Guzmán). Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
- Figueroa, D. (2005). Disponibilidad de alimentos como factor determinante de la Seguridad Alimentaria y Nutricional y sus representaciones en Brasil. *Revista de Nutrição*, 18(1). <https://doi.org/10.1590/S1415-52732005000100012>
- García, D. y Priotto, G. (2009). *Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Jefatura de Gabinete de Ministros, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable. <https://bit.ly/49VCI68>

- Gliessman, S. R. (2007). *Agroecology: The ecology of sustainable food systems, Third Edition* (Versión Edición: 3, Edición: 3) [Computer software]. CRC Press.
- Gramunt, N. (2010). *Ejercicios y actividades para la estimulación cognitiva*. Obra Social Fundación “la Caixa”. <https://bit.ly/3x8xRjo>
- Hernández, L. (2006). La agricultura urbana y caracterización de sus sistemas productivos y sociales, como vía para la seguridad alimentaria en nuestras ciudades. *Cultivos Tropicales*, 27(2), 13-25.
- Jiménez, S. (2005). Seguridad alimentaria y nutricional. Una mirada global. *Revista Cubana de Salud Pública*, 31(3).
- León, P., Díaz, L. y Cea, M. (2004). Efecto del aporque en el rendimiento del cultivo del maíz. *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, 13(2).
- López, R. (2014). Beneficios ambientales de la agricultura ecológica urbana y periurbana. *Actas del II Congreso de agricultura ecológica urbana y periurbana*, 13. <https://bit.ly/4coOOGM>
- Merçon, J., Escalona, M. Á., Noriega, M. I., Figueroa, I. I., Atenco, A. y González, E. D. (2012). Cultivando la educación agroecológica: El huerto colectivo urbano como espacio educativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(55), 1201-1224.
- Moreno, F. (2013). *Huertos escolares de la región de Murcia*. 68.
- Moreno, O. (2007). Agricultura urbana: nuevas estrategias de integración social y recuperación ambiental en la ciudad. *Revista Electrónica DUE&P. Diseño Urbano y Paisaje*, IV(11). <https://bit.ly/43rNazK>
- PESA. (2011). *Seguridad Alimentaria y Nutricional Conceptos Básicos*. Programa Especial para la Seguridad Alimentaria en Centroamérica Proyecto Food Facility Honduras. <https://bit.ly/48ZZ9pG>
- Quizhpi, M. J. y Sarango T. (2022). *Determinación de plomo, bacterias patógenas (E. coli y coliformes) y captura de carbono en la agricultura urbana (hortalizas y ornamentales) emplazadas en cinco instituciones educativas ubicados en el distrito norte de la ciudad de Cuenca fomentando la educación ambiental bajo los principios IAR-FAO*. [Tesis pregrado]. Repositorio UPS, Ecuador.
- Rosales, R. y Flores, H. (2017). *Importancia del agua de riego para la producción sostenible de frijol en Durango*. INIFAP.
- Silva, V. M. (2017). *Manual para el productor: el cultivo de las hortalizas*. Proyecto Jatun Sacha. <https://bit.ly/3x9k4ZT>
- Tenorio, K. P. y Fuenmayor, M. M. (2018). *Salidas de campo como estrategia didáctica para la enseñanza- aprendizaje de las ciencias naturales en estudiantes del grado 5° en la institución La Esperanza De Planeta Rica-Córdoba*. <https://bit.ly/43r7voR>



CAPÍTULO XII

# Prototipo electrónico para incubación de aves criollas en San Jacinto del Búa, Ecuador

---

Víctor Hugo Narváez Vega  
Instituto Superior Tecnológico Tsachila  
victornarvaez@tsachila.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-6810-5827>

Genner Iván Pisco Zambrano  
Instituto Superior Tecnológico Tsachila  
gennerpiscozambrano@tsachila.edu.ec

## Introducción

Hoy en día, la tecnología permite cambiar la genética en la producción agropecuaria, basada en principios propios de la *revolución verde*, que nacieron en la década de los cuarenta con la meta de producir más, mediante el uso de alta tecnología (Ceccón, 2008). Para los años noventa la nueva revolución verde hace uso de la biotecnología y tiene como objetivo principal la creación de organismos modificados genéticamente (OGM) conocidos como transgénicos. Es así que el uso de variedades vegetales que, aunque se obtengan resultados satisfactorios en cuanto a productividad, requieren insumos externos como fertilizantes y agroquímicos; la cría de razas mejoradas que basan su alimentación en granos y la utilización de grandes cantidades de hormonas. Dichas actividades conllevan a un

incremento en los costos de inversión del productor, a pesar de que, para muchas industrias esto es beneficioso porque pueden generar dinero con mayor rapidez y mantener un proceso exacto en peso y precio del producto, por los suplementos alimenticios que se usan para la crianza de aves de corral. No obstante, esta situación afecta a pequeños productores a nivel interno y externo (Cecon, 2008).

La Constitución Política del Ecuador (2008), establece que: “Las personas y colectividades tienen derecho al acceso seguro y permanente a alimentos sanos, suficientes y nutritivos; preferentemente producidos a nivel local y en correspondencia con sus diversas identidades y tradiciones culturales” (art. 3).

Según el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 “Toda una Vida” (Senplades, 2017) menciona en el Eje 1: Derechos para todos durante toda la vida, lo siguiente:

Combatir la malnutrición, erradicar la desnutrición y promover hábitos y prácticas de vida saludable, generando mecanismos de corresponsabilidad entre todos los niveles de gobierno, la ciudadanía, el sector privado y los actores de la economía popular y solidaria, en el marco de la seguridad y soberanía alimentaria. Dentro del objetivo 3.7 incentivar la producción y consumo ambientalmente responsable, con base en los principios de la economía circular y bio-economía, fomentando el reciclaje y combatiendo la obsolescencia programada. (Meta 1.3)

La prevalencia de desnutrición crónica en la zona rural ecuatoriana supera a la zona urbana. En la Sierra-rural 43,6 %, mientras que en la Amazonía-rural 37,7 %; y en la Costa-rural es de 25,4 % (Calero y Molina, 2010). Se reconoce que la inseguridad alimentaria en el Ecuador —generalmente— se presenta por un problema en la demanda efectiva de los hogares de bajos ingresos, pero no por un déficit de la oferta alimentaria nacional.

Por otra parte, se determinó que las principales limitaciones que debe afrontar la comunidad en Pataló Alto para acceder a ali-

mentos adecuados radican en la falta de oportunidades y los ingresos económicos insuficientes para cubrir y satisfacer una ingesta nutritiva diversa y balanceada (Mena, 2016).

En el trabajo de investigación *Determinación de la relación entre la seguridad alimentaria y la economía/agricultura familiar en la zona rural del cantón Santo Domingo de los Colorados en Ecuador*, realizado por Barragán *et al.* (2017) refieren que la problemática de la seguridad alimentaria en Ecuador ha sido escasamente estudiada, además la evidencia empírica e información encontrada puede facilitar políticas de apoyo social y generar un impacto en la seguridad alimentaria y nutricional. Por medio de un estudio descriptivo correlacional de corte transversal se encuestaron a 364 habitantes de las siete parroquias rurales de la provincia de los Tsáchilas donde se obtuvieron los siguientes resultados que permiten el diagnóstico y la justificación del prototipo electrónico que se construyó:

- Más de la mitad de la población hace las compras de los alimentos para el hogar en el mercado popular y el 30 % en la tienda del pueblo.
- Un 65,1 % (237 encuestados) refirió criar algún tipo de animal; en un porcentaje mayor se registra la crianza de aves (69,2 %). La crianza de aves de traspatio es una actividad importante en las comunidades rurales de países en vías de desarrollo (FAO, 2013). Alrededor del 80 % de las familias de estas comunidades crían sus gallinas en sus huertas, principalmente para autoconsumo, por la necesidad de generar ingresos extras o por simple tradición cultural (Villacís *et al.*, 2016). En la parroquia rural San Jacinto Del Búa, de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, los campesinos del sector antes se dedicaban a la comercialización al por mayor y menor de aves criollas de corral, su nutrición se basa principalmente en maíz. La desventaja en el proceso de crianza de este tipo de aves conlleva más tiempo, pero a su vez su carne es saludable. Un 26,6 % se

dedica a la crianza de ganado de leche/carne; el 34,9 % dijo no criar animales.

- En cuanto al destino de la producción de la finca: alrededor del 80 % es para autoconsumo; seguido de un 17 % para la venta a intermediarios; y, un 1,8 % para la venta al consumidor. Solamente un 0,4 % fue para la exportación.
- La compra de alimentos representó el 94,8 % aproximadamente del destino de los ingresos obtenidos de la venta de la producción; mientras que, los menores porcentajes, fueron los referidos a la educación (2,8 %) y la salud (1,2 %)
- Un estado de seguridad alimentaria fue percibido por un 57,4 % (209 personas de las encuestadas) contra un 42,6 % (155 personas de las encuestadas) que no tuvo percepción de seguridad alimentaria. Es decir que la mayoría de las personas creen que sus alimentos cosechados en sus granjas son seguros para su nutrición a pesar de que la mayor parte de sus ingresos se destinan a comprar alimentos en la tienda o en el mercado (Barragán *et al.*, 2017, pp. 9-12).

## Desarrollo del prototipo electrónico

Antes de realizar la implementación del prototipo electrónico se realizó una revisión especializada acerca de la incubación artificial para la eclosión de huevos para aves criollas de corral. Según lo menciona (INTA & INTEC, 2008 p. 17), las aves son unas de las primeras especies en ser domesticadas ya mencionadas en la antigüedad en historias de China hace aproximadamente 1400 años antes de Cristo. La llegada de las aves de corral criollas tuvo sus primeros orígenes en América debido a la conquista española, provocando el cruce entre las aves, además las condiciones climáticas favorecieron en su adaptabilidad. En Ecuador se distinguen tres tipos de aves criollas de corral: guarica raza grande, calzada raza mediana, fina raza pequeña (Ochoa, 2014, p. 26).

La crianza de aves de corral criollas es adjudicada por costumbres ancestrales las cuales vienen de generación en generación en las fa-

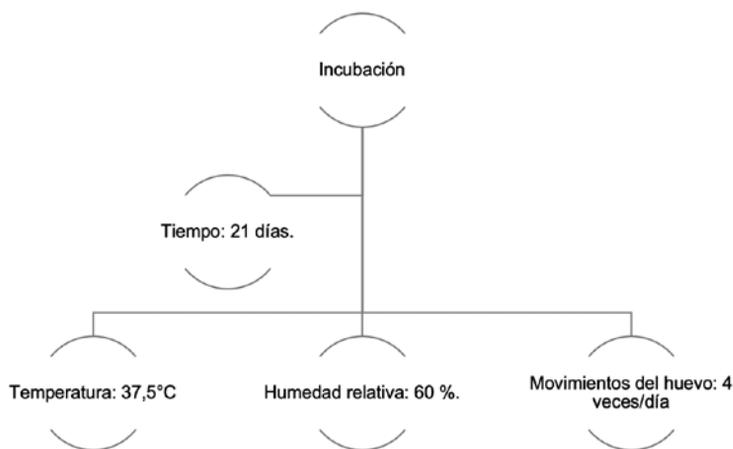
milias campesinas de zonas rurales, su alimentación es proporcionada de mínima manera por las personas en su dieta alimenticia que consiste en buscar sus alimentos de manera natural (Juárez y Ortiz, 2001, p. 27).

Las aves de corral criollas presentan variedad tanto en colores, plumaje y rasgos además la reproducción de cada variedad está distribuida en zonas rurales del país dependiendo del clima de cada lugar, todo esto gracias a su gran adaptabilidad en cada región, las aves de corral criollas no requieren de muchos cuidados como otros tipos de aves (Segura *et al.*, 2007, p. 310).

Según Ricaurte (2006), el proceso de incubación artificial se describe como una vía externa al desarrollo del embrión en el que interactúan factores como: temperatura, humedad y tiempo, con el propósito de conseguir una mayor probabilidad en el nacimiento de las aves.

Ricaurte (2006) manifiesta que hay dos fases para diferenciar el proceso de incubación. La fase uno comprende la selección de un huevo fértil y su colocación dentro de la incubadora. La segunda fase incluye la eclosión del huevo del ave de corral. Los huevos que no son fértiles (incúbales) son utilizados para la venta o consumo ya que su eclosión es relativamente nula (North y Bell, 1993, p. 25).

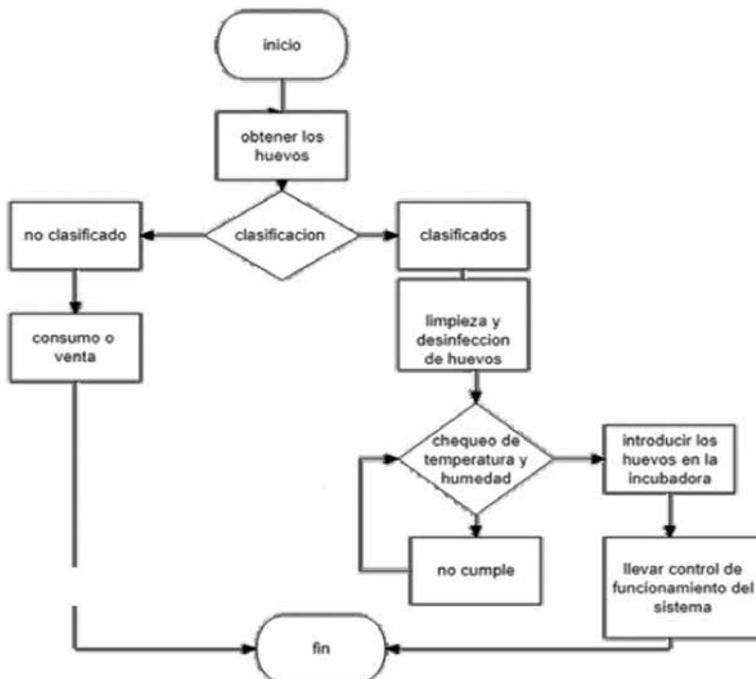
De acuerdo con Arias *et al.* (2003, p. 2), los huevos de cada clase de ave tienen características únicas para su eclosión; por ejemplo, temperatura, humedad relativa, tiempo de incubación y movimiento del huevo. Estas condiciones se pueden reproducir en la incubadora artificial y así dar comienzo al nacimiento de las aves. En la siguiente figura se presenta un diagrama del proceso de incubación artificial, con las variables a ser controladas:

**Figura 1***Fases del proceso de incubación*

*Nota.* La incubación de aves criollas tarda aproximadamente 21 días, durante los cuales se deben mantener las variables: temperatura, humedad relativa y movimientos del huevo como lo indica la figura 1.

Para la construcción del prototipo electrónico de incubación se reutilizó una carcasa de un horno de microondas como estructura, también se acoplaron un ventilador para la recirculación de aire en el interior, un sensor TDH11 para medir la humedad relativa, un sensor PT100 para cuantificar la temperatura a la que están los huevos dentro de la carcasa y un sistema mecánico de movimiento de los huevos accionado por un motor de 120 V, dos resistencias cerámicas para la calefacción y una cubeta metálica con capacidad de 15 huevos fértiles, todo el sistema es controlado por medio de una placa Arduino UNO con una pantalla LCD 16x2 para visualizar el nivel de las variables temperatura y humedad relativa. A continuación, en la figura 2 se muestra el diagrama de flujo del proceso de incubación de aves criollas de corral a ser implementado:

**Figura 2**  
 Diagrama de flujo del proceso de incubación



*Nota.* El diagrama de flujo representa las acciones que se van a programar en la placa electrónica Arduino, para que el prototipo electrónico cumpla con las condiciones deseadas que se indican en la figura 1.

El diagrama de flujo presentado en la figura 2, corresponde a la lógica de control que se va a programar en la placa *Arduino Uno* mediante el programa *Arduino IDE* y que se descargará para comprobar el funcionamiento del prototipo electrónico implementado.

Las pruebas realizadas al prototipo electrónico de incubación en función del número de huevos fértiles (15) son: embriodiagnos (no eclosionados), la incubación y la viabilidad.

Una de las formas para la identificación de huevos no eclosionados (pollitos que no nacieron) es llevar a cabo la fase embriodiagnos, esto se logra mediante el rompimiento de la capa del huevo (cáscara) se realiza con cuidado y solo se debe realizar esta práctica a los huevos que no eclosionaron cuando finalizó el proceso de incubación. La tabla 1 muestra los resultados.

**Tabla 1**  
*Embriodiagnos*

<b>Parroquia</b>	<b>Fase 1</b>	<b>Fase 2</b>	<b>Fase 3</b>	<b>Contaminados</b>	<b>Total no eclosionados</b>
San Jacinto del Búa	2	3	1	1	7
Promedio	14 %	20 %	7 %	7 %	

Como resultado se evidenció la no eclosión de siete huevos de un total de 15. La tabla 2 presenta el resultado de la fertilidad lograda en el prototipo electrónico.

**Tabla 2**  
*Porcentaje de fertilidad en huevos de aves criollas*

<b>Parroquia</b>	<b>Número de Nacidos</b>	<b>Embriones muertos</b>	<b>Infertilidad</b>	<b>Total de huevos</b>	<b>Fertilidad (%)</b>
San Jacinto del Búa	8	6	1	15	53.3 %

En la parroquia San Jacinto de Búa, el porcentaje de fertilidad fue del 53.3 %, dando como resultado una cantidad de ocho pollos nacidos.

La tabla 3 presenta la incubabilidad, la cual relaciona la cantidad de huevos fértiles respecto a la cantidad de aves nacidas.

**Tabla 3**

*Porcentaje de huevos incúbales en aves de corral criollas*

<b>Parroquia</b>	<b>Número de Nacidos</b>	<b>Embriones muertos</b>	<b>Infertilidad</b>	<b>Total de huevos</b>	<b>Fertilidad (%)</b>
San Jacinto del Búa	8	14	15	9	93.3 %

El porcentaje de incubabilidad lograda alcanzado en el prototipo electrónico fue del 93.3 %; es decir, nacieron nueve pollitos de un total de diez huevos fértiles.

Finalmente, la viabilidad relaciona el número de aves nacidas sin defectos con respecto al total de aves nacidas, como se muestra en la tabla 4.

**Tabla 4**

*Porcentajes dialítico en huevos de aves criollas*

<b>Nombre de Parroquia</b>	<b>Número total de aves nacidas</b>	<b>Número de aves nacidas sin defectos</b>	<b>Total huevos</b>	<b>Viabilidad</b>
San Jacinto del Búa	8	8	15	100 %

Como se puede apreciar, la viabilidad del prototipo corresponde al 100 %, ninguna de las aves presenta defectos funcionales o mal formación, con respecto al total de las aves nacidas.

## **Conclusiones**

La seguridad alimentaria está ligada indisolublemente a la agricultura familiar sobre todo en el sector rural y aún más en los pequeños productores, que son los que cosechan los alimentos para las urbes. Es así que, este prototipo electrónico, elaborado con materiales reutilizados, se enfoca a la incubación de aves criollas de corral, con los siguientes valores agregados: producción de proteína animal

sana, acceso y uso de la tecnología en el sector rural, incrementar la eclosión de huevos fértiles, empoderar a la comunidad en la preparación y consumo de alimentos saludables y de esa manera favorecer la economía del hogar.

Con el desarrollo del prototipo electrónico para la incubación de aves criollas de corral, se concluye que es posible suministrar proteína animal mediante el uso de la tecnología electrónica de forma permanente a nivel local, rescatando las tradiciones culturales de la comunidad de San Jacinto Del Búa en Santo Domingo de los Tsáchilas; ofreciendo una alternativa de empleabilidad que favorece la economía del hogar de pequeños productores de la zona; experiencia que es un referente para motivar a las demás parroquias rurales de la provincia a utilizar este mecanismo que optimice la producción de aves.

Para una posible versión final del prototipo electrónico se requiere un sistema alternativo de energía, que se implementaría con baterías recargables alimentadas por paneles solares y micro turbinas de viento para zonas sin acceso a electricidad. En el sitio donde se llevó a cabo la experiencia se dispone de energía eléctrica de la red local, sin embargo, el uso de fuentes alternativas como la fotovoltaica para equipos caseros es nula, lo que abre una posibilidad de implementar esta tecnología para usos específicos y que suministren energía cuando el sistema eléctrico de la red local falla.

## Referencias bibliográficas

- Arias, A., Gutiérrez, A. y Torres, R. (2003). Incubadora de huevos de aves. *Proton*, 2-100. <https://bit.ly/3vityBH>
- Barragán, M., Sánchez, L. y Ulloa, S. (enero de 2018). Determinación de la relación entre la seguridad alimentaria y la economía/agricultura familiar en la zona rural del cantón Santo Domingo de los Colorados en Ecuador. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(2), 1-18. <https://bit.ly/3wZlfdj>
- Calero, C. y Molina, A. (2010). *Mapa de la desnutrición crónica en el Ecuador*. MCDS/PMA.

- Ceccon, E. (septiembre de 2008). La revolución verde tragedia en dos actos. *Ciencias*, 1(91), 21-29. <https://bit.ly/3x8S7Bs>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). <https://bit.ly/47g3lRL>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (FAO). (2013). Revisión del desarrollo avícola. Revisión del desarrollo avícola. <https://bit.ly/3PrNado>
- Juárez, A. y Ortiz, M. (2001). Estudio de la incubabilidad y crianza en aves criollas de traspatio. *Vet Mex*, 32(1), 27-32. <https://bit.ly/3Vp9kkv>
- Instituto Nicaragüense de Tecnología Agropecuaria, Instituto Nacional Tecnológico. (enero de 2008). Programa Especial para la Seguridad Alimentaria (PESA), Nicaragua. En Manejo Eficiente de Gallinas de Patio (pp. 17-35). Nicaragua: Abelardo Ballina G. Bencomo. (Consultor PESA), - Felipe Romero (Coordinador Técnico PESA, Efrén Reyes. <http://www.fao.org/3/a-as541s.pdf>
- Mena, R. (2016). *La Inseguridad Alimentaria medida desde un enfoque de acceso y condiciones de pobreza de la población. Caso de estudio: Cantón Ambato, Parroquia Juan Benigno Vela, Comunidad San José de Pataló Alto*. [Trabajo de titulación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio de Tesis de Grado y Posgrado <https://bit.ly/43qHF4z>
- North, M. y Bell D. (1993). Manual de producción avícola. En M. O. North, *El Manual Moderno*. México. <https://bit.ly/4akaL7X>
- Ochoa, T. (27 de febrero de 2014). *Determinación morfológica y faneróptica de las gallinas criollas en el cantón Puyango de la provincia de Loja*. [Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio digital UNL. <https://bit.ly/3ILmhNU>
- Ricaurte, S. (07 de 08 de 2006). *Análisis de control de calidad en incubación de huevos*. <https://bit.ly/4a0u0DR>
- Segura, J. C., Jerz, L., Sarmiento, F. y Santos, R. (septiembre de 2007). Indicadores de producción de huevo de gallina criollas en el trópico de México. *Archivos de zootecnia*, 56(215), 309-317. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Universidad Autónoma de Yucatán. <https://bit.ly/3IJPmI>
- Senplades. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 “Toda una Vida”. <https://bit.ly/3IHKThp>
- Villacís, G., Escudero, G., Cueva, F. y Luzuriaga, A. (2016). Características morfométricas de las gallinas criollas de comunidades rurales del sur del Ecuador. *Revista de Investigaciones Veterinarias del Perú* (RIVEP), 27(2), 218-224.



## **Círculo Agua**

---

Política pública, didáctica,  
transformación



CAPÍTULO XIII

# La Cartografía Curricular Comunitaria. Aportes para una educación intercultural

---

Miguel Cornelio Cruz

Universidad La Salle Oaxaca

000001256@ulsaoaxaca.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0001-7353-0956>

Cecilia Erna Gutiérrez González

Investigadora Independiente

ceciliaerna.g@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7861-6620>

*“Canek dijo: – Los hombres blancos no saben de la tierra ni del mar ni del viento de estos lugares. ¿Qué saben ellos si noviembre es bueno para quebrar los maizales? ¿Qué saben si los peces ovan en octubre y las tortugas en marzo? ¿Qué saben si en febrero hay que librar a los hijos y a las cosas buenas de los vientos del sur? Ellos gozan, sin embargo, de todo lo que producen la tierra, el mar y el viento de estos lugares. Ahora nos toca entender cómo y en qué tiempo debemos de librarnos de este mal” (Abreu, 2019, pp. 22- 23).*

## Introducción

Partiendo del reconocimiento de la gran diversidad de Oaxaca y a la vez la invisibilización de sus pueblos reflejada en un sistema educativo poco inclusivo; la Cartografía Curricular Comunitaria (CCC, de aquí en adelante) es una propuesta educativa-metodológica

de cuño intercultural y alternativo, para la construcción de *otras formas* de hacer escuela, de hacer educación y de afianzar procesos de aprendizaje escolar y comunitario a partir del territorio<sup>8</sup> (fotografía 1).

Esta propuesta metodológica tienen como finalidades: 1) construir y fortalecer, junto con educadores y actores comunitarios, una educación situada en/desde/para el territorio, para la defensa del mismo y de la vida colectiva que ahí se expresa y se construye desde diferentes haceres, haberes, pensares y sentires; 2) abonar al fortalecimiento de los sentidos de pertenencia territorial y la relevancia del conocimiento histórico, biocultural y lingüístico en los procesos formativos de la niñez y la adolescencia que habita en contextos de diversidad sociocultural; y 3) contribuir al diálogo de saberes, las prácticas del *buen vivir* y la justicia epistémica, tan necesarios en estos momentos de crisis socioambiental planetaria.

#### Fotografía 1

*Mapa pictográfico de Santa María Zoogochi (Sierra Norte, Oaxaca)*



*Nota.* Quinto taller de Cartografía Curricular Comunitaria. Profesorado de la zona escolar de Yagila. (Miguel Cornelio, 2019)

8 Entendido como espacio de vida material y simbólico, de carácter sociocultural y biológico, colectiva e históricamente construido, portador de memorias, experiencias, conocimientos bioculturales, haceres y relaciones socioambientales.

A nivel teórico, la CCC se corresponde con los planteamientos de la interculturalidad crítica latinoamericana, la educación comunitaria y la pedagogía fundada en el diálogo territorial y la vida cotidiana. Por su carácter participativo y colaborativo, su hacer metodológico se inspira y sustenta en los enfoques de la etnografía aplicada a la educación, la investigación acción-participativa y la cartografía social,<sup>9</sup> desde los cuales se promueven la investigación comunitaria, los recorridos territoriales, el diálogo horizontal y la construcción de *mapas pictográficos* (que representan las mallas curriculares-comunitarias de donde nacen las *cartas de navegación didáctica*<sup>10</sup>); todas ellas, actividades permanentes y colectivas donde participan sujetos poseedores de saberes-haceres territoriales: niñas, niños, adolescentes, madres, padres docentes y pobladores.

Con base en lo anterior, desde la CCC se reconoce que el colonialismo y el ejercicio asimétrico del poder han caracterizado históricamente la relación intercultural de los pueblos originarios con el Estado y las sociedades no indígenas. Condición de violencia que sigue reproduciéndose actualmente, y que se expresa en lo educativo, en los modelos de desarrollo y de consumo capitalista impuesto a nivel planetario, en el extractivismo; y, en la usurpación de bienes territoriales (biológicos, culturales y cognitivos), por señalar algunos ejemplos.

Estas relaciones asimétricas y colonizadoras, también están presentes en los territorios escolares, al punto que, hay quienes se preguntan si la educación intercultural —promovida por el Estado— no es “un eufemismo para disimular lo que en realidad hacemos con ese dispositivo [llamado escuela]” (Esteva, 2019, p. 9). Al promover el Estado una educación-escolar homogeneizante, a partir de un cu-

---

9 Por cuestiones de espacio, no explicamos en este documento los enfoques teóricos y metodológicos. Esperamos que lo dicho en este documento favorezca una aproximación.

10 Las cartas de navegación didáctica son el fundamento de los proyectos educativos-comunitarios y de los aprendizajes situados que niñas y niños construyen de manera colectiva a partir de nuevos recorridos y de la investigación de un *haber*, un *hacer*, una *problemática*, un *centro* o un *lugar sagrado* de la comunidad.

rrículo único y abiertamente impositivo, durante años ha generado en “las diversas comunidades, pueblos y regiones un forzado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono total o parcial de su lengua materna; [también,] un empobrecimiento cognitivo, cultural y simbólico” (Comboni y Juárez, 2020, p. 7).

Este modelo de escuela —disfrazado hoy día de “atención” a la diversidad cultural y lingüística— ha pretendido enseñar a los pueblos y comunidades originarias a despreciar *lo propio*, a avergonzarse de su lengua, de sus prácticas culturales y de sus saberes, por no llevar la etiqueta de “ciencia”. Aprender *lo propio*, entonces, pareciera ser un tabú, y que su conocimiento, estudio y análisis es competencia exclusiva de cuerpos de académicos, científicos y especialistas. Lo dicho hasta aquí constituye el contexto y fundamento en el que cobra sentido esta propuesta educativa-metodológica.

### Fotografía 2

*Presentación de trabajos desde la CCC*



*Nota.* Colectivo de docentes de educación preescolar de San Miguel Mixtepec (Valles Centrales, Oaxaca). Cecilia Erna Gutiérrez González, 2019.

Su práctica implica un trabajo escolar comprometido con los procesos formativos y la comunidad: un posicionamiento teórico-práctico diferente al de la educación convencional. Por tanto, entender que no es la escuela la que educa o forma, o al menos no es la única institución, la educación —en el sentido amplio del término— es un *hacer comunitario*: está en la comunidad, en sus actores, en lo que hay en el territorio, en lo que la gente hace, las problemáticas socio-ambientales que se enfrentan, en el conocimiento, los significados y los valores que le acompañan (fotografía 2). Hablamos, entonces, de sujetos, comunidades y territorios *enseñantes*, de quienes, y donde se aprende, a partir de procesos de diálogo e investigación participativa.

En este sentido, en la CCC hay un proceso metodológico que integra tres grandes momentos:

1. Reflexión crítica colectiva en torno a: escuela-docencia-comunidad y (¿educar para qué en contextos de diversidad cultural y lingüística?, ¿cuál es el compromiso social y comunitario del profesorado y de la escuela?, ¿cuál es el tipo de escuela y de educación que queremos?); territorio-cartografía-mapas-poder (pensar nuestra vida desde el lugar donde vivimos: ¿cómo es?, ¿quiénes vivimos en él?, ¿qué valor tienen para nosotros?, ¿qué nos gusta y qué no?, ¿por qué?, ¿a quiénes corresponde el derecho de mapear los territorios?); saberes históricos y bio-culturales; mapas pictográficos (¿por qué hacer mapas pictográficos?, ¿cuáles son sus características y componentes?, ¿qué procedimientos debemos considerar para su construcción?).
2. *Proyecto cero*, en él se inscriben los recorridos comunitarios y la elaboración de mapas pictográficos, desde diferentes visiones y vivencias.
3. Proceso didáctico: diseño de cartas de navegación didáctica (fundamento primordial que sustenta la elaboración de proyectos educativos-comunitarios) para la construcción de aprendizajes, nuevos recorridos comunitarios y procesos de investigación colectiva, a partir de un *hacer*, un *haber*, una *problemática*, un *centro* o un *sitio sagrado* del

territorio —elegido por los participantes en asambleas escolares—, confección de fichas de actividades y propuesta de lenguajes creativos para socializar y valorar los resultados de las investigaciones.

Nos centramos a continuación en el Proyecto Cero, proceso cartográfico en él se inscriben dos actividades fundamentales: los recorridos en el territorio y la construcción de mapas pictográficos.

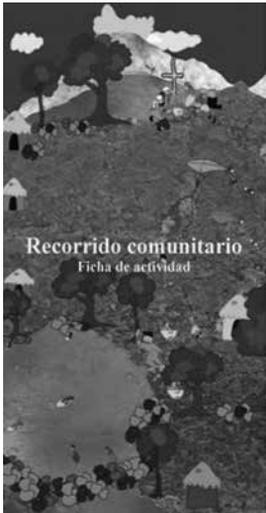
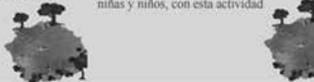
## Proyecto cero

Los recorridos en el territorio comunitario son fuente primordial para el aprendizaje de los sistemas de conocimientos y prácticas locales. Se realizan con base en fichas de actividades, guías de acompañamiento para la observación-participante, el diálogo inter-actoral, el registro comunitario y la posterior construcción de los mapas pictográficos (figura 1).

Figura 1

*Ejemplo de ficha de actividades para los recorridos comunitarios*



 <p><b>Recorrido comunitario</b> Ficha de actividad</p>	<p><b>Recorrido comunitario</b> Ficha de actividad</p> <p><b>Realizar un ejercicio de mapeo en el lugar donde vives</b></p> <p>Organiza y planea tu recorrido.</p> <p>Para realizar tu recorrido, invita al menos a una persona del lugar que pueda acompañarte. De preferencia una persona adulta que tenga la posibilidad de observar junto contigo los lugares que se recorran; también, de compartir experiencias y recuerdos en torno a esos lugares.</p> <p>La idea es realizar un ejercicio sencillo, identificando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qué hay en el territorio,</li> <li>- cuáles son los lugares más importantes (por qué),</li> <li>- qué es lo que hace la gente, y</li> <li>- qué significa para ellos el territorio.</li> </ul>	<p><b>Recorrido comunitario</b> Ficha de actividad</p> <p>Es importante tratar de recuperar la historia de los lugares (por ejemplo: del terreno donde se siembra, de la vereda para llegar al centro de la localidad...), hacerse preguntas y vislumbrar hasta dónde se puede rastrear esta historia, e identificar qué otros aspectos es posible de recuperar a través de la experiencia.</p> <p>Es importante hacer un registro del recorrido. Registrar todo lo que sucede en la experiencia del recorrido en un cuaderno de notas y hacer fotografías cada vez que se pueda.</p> <p>Posterior al recorrido, realiza un mapa pictográfico junto con la(s) personas que acompañe(n), esto con el propósito de incorporar su(s) mirada(s).</p> <p>Finalmente, reflexiona e identifica lo que se puede aprender, tanto ustedes como las niñas y niños, con esta actividad</p>
		

Nota. Cecilia Erna Gutiérrez González y Miguel Cornelio, 2019.

Estos recorridos, permiten comprender que los conocimientos locales están articulados a la vida biocultural —para la reproducción y fortalecimiento de la misma— que son complejos y especializados<sup>11</sup> (Valladares y Olivé, 2015; Pérez y Argueta, 2019). Tienen carácter holístico (Toledo y Alarcón-Cháires, 2012), son sentipensantes (Fals Borda, 2015) y contemporáneos (Pérez y Argueta, 2019), por cuanto que en ellos se expresan las relaciones entre los sujetos y con el entorno socio-natural cotidiano, los sistemas de creencias, la historicidad del territorio y de la vida que se construye en él y los complejos axiológicos; asimismo, su construcción implica la dimensión subjetiva y el aprender-haciendo con los otros. A decir de Toledo y Alarcón-Cháires:

Las formas de conocimiento locales o tradicionales no existen (como es el caso de la ciencia) separados de otras dos dimensiones de la vida cotidiana: las creencias y las prácticas. Las sabidurías tradicionales se basan en las experiencias (sociales) que se tienen sobre el mundo (los mundos), sus hechos y significados y su valoración de acuerdo al contexto natural y cultural en donde se despliegan. (2012, p. 8)

Para ilustrar parte de lo que aquí se dice, compartimos un fragmento de la experiencia de recorrido de la profesora Digna Cruz y del señor Valeriano Angulo en la localidad La Josefina (Sierra Norte de Oaxaca). Experiencia dada a conocer en el evento pedagógico “Fortalecimiento de la educación comunitaria” (diciembre de 2020):

En mi recorrido, me acompañé del Señor Valerio Angulo, él es una persona ya de edad (80 años) con mucha experiencia. Iniciamos el recorrido a partir de la escuela primaria. Nos dirigimos al arroyo. Durante el recorrido él me iba explicando cómo es que ha cambiado el camino, ahorita ya existe una carretera pavimentada que va hacia el arroyo; anteriormente no era así, todo estaba poblado de árboles de diferentes especies. A medida que íbamos caminando, me iba contando qué casas había, quiénes vivían, más cuando él era niño. Llegamos al arroyo y él me contaba algo que yo desconocía.

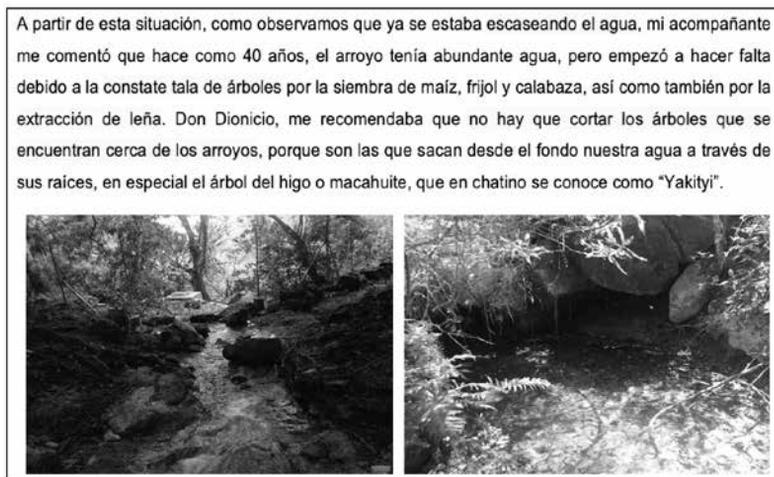
---

11 Hay saberes en torno a la tierra, el agua, el cielo, las plantas y los animales, etcétera.

Me habló de la pepesca. Me dijo que la pepesca es un tipo de pescadito, muy pequeño, que solamente hay en una temporada durante el año, que suben por el río. Y entonces le digo: “¿y cómo nosotros nos vamos a dar cuenta cuando esos animalitos sí va haber? Entonces me dice: “diez o quince días antes pasa arriba una parvada de pájaros que se llaman gambao. Cuando la gente mira esos pájaros, dice: ‘va a subir la pepesca’. Cuando no suben es que no va haber pepesca”. Entonces, es algo muy interesante, porque ahí está el saber de la comunidad, el saber de la gente.

### Figura 2

*Fragmento de registro de recorrido. Comunidad chatina El carrizal, Santa Cruz Zenzontepec (Sierra Sur, Oaxaca)*



*Nota.* Yolanda Martínez, 2020.

La actividad de los recorridos implica aprender “de primera mano”, siempre de las personas, de sus pláticas, sus saberes, lo que hacen, sus vivencias; la historia socio-natural del territorio, los bienes naturales que hay; las relaciones bioculturales que establecen con otras personas, plantas, espacios, animales y seres sobrenaturales. Asimismo, promueven el conocimiento del territorio en el territorio —estando allí—, de manera conjunta y dialógica- participativa. Este

conocimiento trae consigo la recuperación de la memoria individual y colectiva,<sup>12</sup> la socialización de relatos de tradición oral y narrativas de fundación de pueblos o lugares específicos;<sup>13</sup> también, el reconocimiento de las condiciones de vida y de cómo ésta se construye en el territorio. No menos importantes son los usos y significados que para los pobladores tienen los diferentes lugares que conforman su territorialidad, reconociendo los *centros* o lugares importantes, como los sitios sagrados (espacios de ofrenda y petición donde habitan entidades sobrenaturales).<sup>14</sup>

Los recorridos y su proceso reflexivo abonan a la construcción de una mirada crítica de lo que acontece en el territorio; por ejemplo, el modo en que el paisaje natural se ha transformado, la pérdida de especies de plantas y animales por efecto de la intervención humana: la actividad ganadera, el incremento de la urbanización y la agricultura intensiva basada en el monocultivo, la deforestación, por mencionar algunas (figura 2).

Concluimos este apartado compartiendo algunos otros aspectos de los recorridos:

- Los recorridos son actividades permanentes, no basta con hacer uno solo. El territorio es fuente de aprendizajes permanentes.

---

12 En cada persona, en cada espacio o lugar del territorio, hay historia, hay memorias.

13 Una de las cualidades de estas narrativas, es su carácter abigarrado, por cuanto que hay una mezcla de tiempos, personajes y sucesos (Rivera, 1987). Es importante señalar que dichas narrativas son explicaciones sociales, validadas colectiva y generacionalmente por los propios pobladores para dar sentido al espacio habitado, para humanizar el entorno. Pretender hacer una lectura de ellas desde los parámetros de lo “verdadero” y “falso” de la ciencia positivista, representa una miopía epistémica.

14 Los *centros* son lugares con atributos que para los pobladores poseen un significado vital. No todo centro es necesariamente un sitio sagrado. Una vereda, la escuela o el molino, pueden ser ejemplos de centros.

- Aprender de los lugares y de las personas, es también aprender a observar y a escuchar con actitud respetuosa, sensible y abierta a conocimientos que no son los normados por la ciencia occidental.
- Los recorridos implican aprender el lenguaje comunitario: las formas de decir, de expresión corporal y de nombrar el mundo: qué palabras, qué discursos, qué gestos o expresiones se emplean para comunicar, para compartir, para hacer, para nombrar.
- El conocimiento del territorio —lo que hay, lo que se hace, sus epistemes, su historia y demás— no es exclusivamente actividad de científicos o académicos. Es un derecho de los pueblos originarios, y para el caso escolar: de la niñez y adolescencia. Para el profesorado es fundamento para hacer posible otra escuela, otra educación y otros aprendizajes.
- Los recorridos favorecen un reposicionamiento de los sujetos locales, a quienes se reconoce como: *hacedores* de la vida, poseedores de saberes históricos y actuales, culturales y lingüísticos, de estilos de vida propios, de narraciones, memorias y valores (Sesia y Cornelio, 2013). A ellos corresponde el derecho de cartografiar su territorio, pues como señalan Álvarez y Robayna (2014): “El geógrafo, [...], deja su rol de diseñador y este es asumido por los sujetos, que son los que traducen sus prácticas en el mapa [...]. En definitiva, se establece un reequilibrio en la mediación saber-poder” (p. 55).

## Construcción de mapas pictográficos

Desde la CCC, concebimos los mapas que se elaboran como dispositivos cartográficos y lenguajes visuales que expresan un saber-poder territorial contrahegemónico; un reconocimiento del “nosotros pueblo” y la manifestación de “lo propio” como parte del sentido de pertenencia comunitaria. Son, a su vez, una respuesta a la *cultura del silencio* (Freire, 2000), al *mal de ojo* (Martín-Barbero y Corona, 2017) y a las formas del *decir cartográfico* que se estable-

cen desde el poder. En este sentido, *mapear* el territorio es derecho innegable de los propios actores participantes y sus comunidades, a quienes también corresponde la autoría de estos lenguajes visuales.

En correspondencia con la cartografía social, los mapas que se construyen son *artesanales*, y en ellos, la representación gráfica por medio del dibujo es fundamental, porque se fortalece la horizontalidad de lo colaborativo-dialógico y se visibiliza la capacidad de todo participante para dibujar.<sup>15</sup> Por estas cualidades, dentro de la CCC hemos denominado a estos mapas como *mapas pictográficos*. El nombre también obedece a dos tradiciones cartográficas que forman parte de la matriz civilizatoria mesoamericana<sup>16</sup> (Bonfil, 2019; López, 2018) y que se expresan en esta propuesta; hablamos de la cartografía prehispánica (León-Portilla y Aguilera, 2021) —cuya influencia está presente en la cartografía colonial novohispana— y de los amates<sup>17</sup> que realizan los pueblos nahuas de la Región del Alto Balsas de Guerrero (México).

Los mapas pictográficos son resultado de los recorridos comunitarios, del diálogo y de los acuerdos entre participantes. Es decir, su construcción es de carácter colectiva y colaborativa, partiendo del hecho de que cada persona posee un mapa o una *representación mental* del territorio (Montoya, 2007; Álvarez y Robayna, 2014), producto de una experiencia espacial de los lugares habitados, de la

---

15 No se invalida el uso de herramientas tecnológicas-digitales como los GPS y SIG, siempre y cuando se tenga claridad en el por qué, para qué y cuándo; de lo contrario, podría convertirse en un obstáculo para el diálogo horizontal (véase Sletto *et al.*, 2013).

16 Junto con Toledo y Boada, entendemos por civilización: “una manera particular de concebir el mundo, de ensamblar a los seres humanos y de articular a éstos con la naturaleza” (2018, pp. 114-115).

17 El amate es un árbol, también el papel que se elabora de sus fibras. Aquí nos referimos al tipo de arte y producto artístico que expresa, a través del dibujo, lo múltiple que es la vida cotidiana en los territorios: sus haceres, haberes y significados de lugares de los pobladores. Coincidimos con Good y Barrientos al señalar que los amates “...son una especie de autorretrato cultural que realmente refleja con mucho detalle la vida de las comunidades” (2004, p.13).

herencia biocultural, del andar comunitario y de la vida cotidiana. Siendo así, previo a la elaboración de un mapa colectivo, se realizan diferentes versiones desde las miradas particulares de quienes participan, y en función, por ejemplo, de atributos como el género, la edad y las actividades que se desarrollan (no es lo mismo la mirada femenina a la masculina o la de un docente a la de una artesana). De este proceso se obtienen mapas construidos por niñas, niños, docentes, madres, padres, pobladores..., lo cual nos hace ver que, de un mismo territorio, pueden existir múltiples y variados portadores cartográficos, tantos como personas participen en su construcción (fotografía 1); también, que no existe un mapa de la “Verdad”,<sup>18</sup> sino mapas —todos ellos válidos— que ofrecen la inscripción de la mirada directa y compleja del mundo vivido (cuya forma y contenido están determinados por quienes participan en el proceso cartográfico).

Los mapas pictográficos son *mapas de hacer* por cuanto que en ellos se dibuja lo que las personas realizan en el territorio y en sus diferentes espacios. También, son *mapas culturales*, puesto que el territorio es espacio de vida e implica una dimensión material y otra intangible, ambas conforman el entramado de lo que llamamos: cultura. Siguiendo a Esteva (2017), la dimensión material se configura a partir de los aspectos visibles o semi- visibles de la cultura: “...las costumbres cotidianas, la lengua, las artes, la comida, la habitación, los comportamientos de un grupo [...], la estructura de la familia y de las organizaciones y prácticas sociales, las normas jurídicas y políticas...” (p. 2). Por su parte, la dimensión intangible representa lo simbólico o “lo profundo” de la cultura, y está referida al: “...plano del mito, de la cosmovisión, de la fuente del sentido, del horizonte de inteligibilidad, de lo que a veces llamamos espiritualidad o raíz del conocimiento” (Esteva, 2017, p. 2).

---

18 Martínez y Galimberti dicen lo siguiente: “Así como no existe una región como realidad objetiva previa al investigador, [...], tampoco existe un mapa como fiel representación del espacio, objetivo, verdadero y correcto; ya que este siempre se encuentra asociado a la mirada de quien lo realiza (de sus objetivos o intereses, de aquellas capas o estratos del territorio que elije analizar o representar)” (2012, p. 90).

### Fotografía 1

Construcción de mapa de haceres. Niñas y niños de San Pedro Yaneri (Sierra Norte, Oaxaca). Zona escolar de Yagila



Nota. Colectivo de Yaneri, 2019.

De este territorio, y de este entramado cultural, desde luego que forma parte la naturaleza (vínculo biocultural); que para los pueblos originarios implica otras epistemes, otra valorización, apropiación, uso y humanización del entorno —distintas a las que establece el pensamiento occidental capitalista. En este sentido, hablamos de *mapas bioculturales*. La siguiente experiencia de recorrido y mapeo del profesorado de educación telesecundaria del municipio de San Martín Peras (Mixteca Baja de Oaxaca), nos permite aproximarnos a esta cuestión de los vínculos bioculturales:

A esta comunidad se le puso La Escopeta, porque cuando ellos llegaron encontraron una piedra que tenía forma de escopeta. [...] ellos tienen mucha conexión con el río. Por ejemplo, cuando no nacen los niños o hay niños que murieron y no fueron bautizados, en el río hay una piedra, a esa piedra la conocen como Piedra San Marcos, entonces, a esa piedra se puede entrar, y ahí colocan o entierran a

los niños. El río también es importante para su salud, hacen mucho la limpieza espiritual, ahí [...] hacen su limpieza con hierbas y con algunos otros animales. [...] dibujamos el río [en el mapa] un poco más grande de lo que en verdad pudiera ser. ¿Por qué?, porque representa [...] sustentabilidad, agua para consumo y siembra [...]; pero también representa mucho la parte de la cosmovisión, de los rituales que hacen...

A partir de todo lo dicho, los mapas pictográficos son portadores en los que se expresan: los *haber*es (lo que hay en el territorio), los *hacer*es (lo que las personas realizan en diferentes espacios y momentos: la fiesta del pueblo, la elaboración de canastos, la siembra de milpa, el bordado de servilletas, la pesca, el irse a bañar a las cascadas,...), los *centros*, los sitios sagrados, y las problemáticas de carácter socioambiental que existen;<sup>19</sup> teniéndose así, una mirada más amplia, compleja, aproximativa y procesual<sup>20</sup> del territorio comunitario (figura 3), pues como señalan Álvarez y Robayna: “los abordajes sobre la espacialidad, en los tiempos que corren, requieren dar cuenta de su naturaleza compleja, fruto de la relación rizomática entre lo físico, lo biológico y lo cultural” (2014, p. 49).

Finalmente, cabe decir que, en la CCC, los mapas pictográficos son el fundamento para un trabajo escolar-comunitario y una educación situada, pertinente para la niñez y la adolescencia que habita en contextos de diversidad cultural y lingüística. Son un currículo alternativo de educación a partir de los cuales se construyen las cartas de navegación didáctica y los proyectos educativos, ambos con base en un hacer, una problemática, un centro o sitio sagrado o un haber. En todo este

---

19 En el mapa, cada elemento gráfico posee un significado, un por qué, una narrativa (oral o escrita). Así por ejemplo, en un mapa de San Miguel del Valle (Región de Valles Centrales, Oaxaca), sobresaliente fue ver dibujadas personas sonrientes. Cuando se preguntó a los participantes el por qué, dijeron: “es que la gente de aquí es muy alegre”.

20 Lo procesual significa que en los mapas siempre hay algo más por incluir a partir del trabajo de investigación participativa en el territorio; en este sentido, son mapas inacabados, en movimiento, en permanente construcción.

proceso, la comunidad, las personas y el territorio, son de quienes/ donde se aprende a partir del diálogo y la investigación participativa.

### Figura 3

*Mapa pictográfico que expresa los haceres, haberes, problemáticas y centros. Comunidad La Mancornada (Valles Centrales, Oaxaca)*



*Nota.* Colectivo de docentes de educación indígena. Miguel Cornelio, 2019.

## Conclusiones

Han pasado poco más de cuatro años (julio de 2018) en que, por invitación del magisterio indígena de Oaxaca (México), dimos a conocer la propuesta educativa-metodológica de la Cartografía Curricular Comunitaria en los talleres estatales de educación alternativa, espacios de formación político-pedagógica que anualmente ofrece el magisterio al profesorado de educación inicial y básica.

Sin lugar a duda, 2018 es el año en que se gestó un trabajo mucho más amplio y continuo con colectivos de docentes (ya no solo de educación inicial y básica) que laboran en contextos de diversidad cultural y lingüística del estado de Oaxaca. De ese año al presente, hemos realizado talleres de formación docente y acompañamiento pedagógico en comunidad, también, hemos participado en foros

de educación estatal y en el Seminario Internacional Permanente: “Diálogo de saberes para la valoración del mundo pluricultural que nos habita”, organizado por la UAM-Xochimilco.

La aceptación magisterial de la propuesta, su práctica a nivel local (vínculo escuela-comunidad), la apropiación por parte del profesorado, así como la emoción y la inquietud de quienes esto escribimos, nos condujo a compartir este acercamiento a la propuesta educativa-metodológica (de la cual hay mucho por contar). Todo esto, con la intención de abonar al campo de las educaciones *otras o alternativas*, que desde hace años se vienen construyendo *desde abajo*, y que nos recuerdan permanentemente que hay *otras formas* de hacer escuela, de hacer educación y de promover otros aprendizajes.

## Referencias bibliográficas

- Abreu Gómez, E. (2019). *Canek*. FCE.
- Álvarez Pedrosian, E. y Robayna, A. (2014). Capítulo 3. Desgeografizando mapas. Aportes de la cartografía social para interpretar la espacialidad y su necesaria incorporación a la planificación urbana. En Álvarez Pedrosian, E. (ed.), *Cartografías de territorios y territorialidades: un ejercicio de integralidad en el encuentro de la geografía humana y la antropología de la comunicación* (pp. 49-66). Universidad de la República.
- Bonfil Batalla, G. (2019). *México profundo. Una civilización negada*. FCE.
- Comboni, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. UAM-Xochimilco.
- Esteva, G. (2017). *Desafíos de la interculturalidad*. PRATEC.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores; CLACSO.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Gámez Espinosa, A. y López Austin, A. (2015). *Cosmovisión mesoamericana. Reflexiones, polémicas y etnografías*. FCE, Colmex, FHA, BUAP.
- Good Eshelman, C. y Barrientos López, G. (2004). *Nahuas del Alto Balsas*. CDI- PNUD.
- León-Portilla, M., y Aguilera, C. (2021). *Mapa de México Tenochtitlan y sus contornos hacia 1550*. Ediciones Era.

- Lewis-Jones, H. (Ed.). *Mapas literarios. Tierras imaginarias de los escritores*. Bulme.
- López Austin, A. (2018). *Las razones del mito. La cosmovisión mesoamericana*. Ediciones Era.
- Martín-Barbero, J. y Corona Berkin, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. FCE.
- Martínez de San Vicente, I., y Galimberti, C. (2012). ¿El territorio precede al mapa o el mapa precede al territorio? En Cicutti, Bibiana (ed.), *La cartografía como objeto de cultura: materiales para su discusión*. Editorial Nobuko.
- Montoya Arango, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanística*, 63(63). <https://bit.ly/3VrRLQG>
- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2019) *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*. Juan Pablos Editor.
- Sesia, P. y Cornelio Cruz, M. (2013). *Manual de asambleas escolares*. CIESAS, UNICEF.
- Sletto, B., Bryan, J., Torrado, Marla., Hale, C., y Barry, D. (2013). Territorialidad, mapeo participativo y política sobre los recursos naturales: la experiencia de América Latina. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 22(2), 193-209. <https://bit.ly/3v13lm0>
- Toledo, V. M. y Alarcón-Cháires, P. E. (2012). La Etnoecología hoy: panorama, avances, desafíos. *Etnoecológica*, 9(1), 1-16.
- Toledo, V. M., Barrera-Bassols, N. y Boege, E. (2019). ¿Qué es la diversidad biocultural? UNAM.
- Toledo, V. M., y Boada, M. (2018). *El plantea, nuestro cuerpo. La ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad*. FCE, SEP, Conacyt.
- Valladares, L. y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Revista Cultura y representaciones sociales*, 10(19), 61-101. <https://bit.ly/3TIIT9b>
- Vélez Torres, I., Tática Gaona, S. y Varela Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la Cuenca Alta del Río Cauca. *Cuadernos de geografía. Revista colombiana de geografía*, 21(2), 59-73. <https://bit.ly/3IKquRT>



CAPÍTULO XIV

# **Investigación-acción, desarrollo local e interculturalidad. Experiencia en UPS-Ecuador (1997-2021)**

---

Pablo Ortiz-T.  
Universidad Politécnica Salesiana  
portiz@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-5063-4560>

## **Introducción**

Cerca del fin de la década de los noventa, las organizaciones sociales del país necesitaban fortalecer sus habilidades para incrementar su influencia en la administración pública y en el control social. Era imperativo que fortalecieran su capacidad para impulsar procesos endógenos dentro de sus propias estructuras comunitarias, las cuales se veían afectadas por las crisis recurrentes y los impactos derivados de las políticas de ajuste neoliberal implementadas en aquellos años.

La oferta académica de entonces en el país no alcanzaba a satisfacer las demandas planteadas por las organizaciones, sea porque había un énfasis técnico ajeno a las cuestiones sociales o porque lo crítico-social había omitido la dimensión técnica del pro-

cesamiento de las demandas sociales. En cualquier caso, había un déficit y una limitación.

El Programa Forest, Trees and People Programme (FTPP) de la FAO, desarrolló un estudio al respecto, que brindó información en torno al escenario planteado y sugirió la creación de una nueva oferta que resolviese aquel doble déficit en el ámbito de las ciencias sociales y en los estudios vinculados al desarrollo y la gestión organizativa. Por un lado, se observaba la formación de profesionales en ciencias sociales con un fuerte énfasis en la investigación, pero careciendo de conocimientos en herramientas y metodologías relacionadas con la gestión territorial y el desarrollo. Por otro lado, en las áreas de ciencias técnicas y administrativas, los graduados salían de las universidades sin una comprensión adecuada de la realidad y complejidad del entorno social, político y cultural del país.

En respuesta a estas deficiencias, surgió una propuesta para crear una Carrera que finalmente se denominó de “Gestión para el Desarrollo Local Sostenible” [Gestión Local], cuyo objetivo sería abordar estos ámbitos desde una perspectiva interdisciplinaria e integral. Se buscaba fortalecer las capacidades de los actores locales, ya fueran urbanos o rurales, a través de la promoción de enfoques y metodologías de gestión más participativas, interculturales y democráticas (Arce Rojas, 1997).

En este contexto, el presente capítulo aborda dos interrogantes fundamentales: en primer lugar, explorar el trayecto experimentado por esta Carrera, instalada e integrada en la Universidad Politécnica Salesiana, a lo largo de más de dos décadas en la formación de profesionales vinculados a procesos de desarrollo comunitario y local; y, en segundo lugar, examinar ¿de qué manera ha abordado, tanto metodológica como teóricamente, el desafío planteado por las organizaciones en este ámbito?

El texto presenta de manera sintética los resultados obtenidos en esta breve revisión, estructurada en XXX secciones: en primer

lugar, se aborda el contexto global y nacional que dio origen a la Carrera; seguido por las demandas de las organizaciones sociales y la colaboración entre estas, las agencias de cooperación y la UPS que facilitaron la creación de la Carrera. La tercera sección proporciona una explicación concisa del perfil y los ámbitos de acción de los principales actores en el proceso educativo, como los estudiantes y las organizaciones sociales a las que muchos de ellos están afiliados. Los dos últimos apartados, el cuarto y el quinto, se centran en los dos principales ejes de preocupación de la Carrera en su relación con las comunidades: por un lado, la investigación acción fomentada en un contexto de crisis de los paradigmas del desarrollo; y, por otro lado, la valorización de los saberes locales, el diálogo de saberes, el inter-aprendizaje y la sistematización de experiencias.

### **Contexto y génesis del Proyecto de Carrera**

Para finales del siglo XX que coincide temporalmente con la creación de la Carrera de [Gestión Local] se experimentaba una aguda crisis evidente en el sistema capitalista global, con los llamados “estados-nación” ingresando en una fase de declive. En Europa, se desarrollaban conflictos como las guerras de los Balcanes y en Irlanda del Norte; en América, destacaban la irrupción zapatista en México, las movilizaciones de las “primeras naciones” en Canadá, así como las luchas del pueblo Mapuche en Chile, los Miskito en la Costa Atlántica de Nicaragua y las movilizaciones de los Quechua-Aymara en Bolivia, entre otros pueblos (González *et al.*, 2010; Wallerstein, 2005; Van Cott, 2010).

De manera simultánea, se presenció una ofensiva del capital financiero transnacional, desencadenando un frenesí por cooptar estados y territorios periféricos en todo el mundo. Esto tenía como objetivo imponer políticas neoliberales, ya sea para restringir derechos laborales y abaratar la mano de obra, apropiarse de recursos naturales o garantizar beneficios considerablemente exclusivos para el capital vinculado a la industria extractiva. Esta dinámica afectaba

a territorios ecológicamente frágiles y los derechos colectivos de comunidades enteras (Harvey, 2001; Stiglitz, 2010).

Sin embargo, esta globalización neoliberal también generó resistencias por parte de grupos subalternos como obreros, movimientos de mujeres, pueblos indígenas, campesinos, desplazados y migrantes, quienes levantaron sus voces, se movilizaron e influyeron de diversas maneras para defender identidades y derechos (Lander, 2002).

A nivel nacional, tras casi dos décadas de gobiernos civiles de orientación electoral, todos se sometieron al dominio del capital financiero y a las directrices de organismos multilaterales de crédito como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial. Este escenario condicionaría gran parte de las políticas públicas en los ámbitos económico y social, marcando la superación de un período relativamente breve de políticas desarrollistas y mayor regulación estatal (1972-1983) (Larrea y North, 1997; Conaghan y Malloy, 1995).

Este lapso abarcó desde el régimen nacionalista militar liderado por el general Rodríguez Lara hasta el ascenso de Oswaldo Hurtado de la Democracia Cristiana al gobierno, tras la trágica y poco esclarecida muerte del presidente Jaime Roldós Aguilera (Acosta *et al.*, 1982).

Las políticas de ajuste neoliberal, implementadas durante casi dos décadas (1984-2005), resultaron en una significativa concentración de la riqueza entre diversas fracciones de la burguesía. La falta de acuerdos en el reparto del poder político llevó a intensas disputas entre ellas por el control total de este proceso y sus beneficios, especialmente en la apropiación de empresas estatales como las de petróleo, electricidad, carreteras, puertos y telecomunicaciones. Estas tensiones políticas y económicas se reflejaron en conflictos recurrentes entre partidos políticos tradicionales, el Congreso y el Ejecutivo, colapsando finalmente el sistema político a finales del siglo XX, marcando un período de gran inestabilidad (Ramírez y Oleas, 2006).

En apenas nueve años, Ecuador experimentó ocho presidentes de la República, la desaparición del sucre como moneda nacional, la quiebra de miles de empresas, la incautación de depósitos bancarios y una migración forzada de miles de ecuatorianos al exterior. Las consecuencias económicas y sociales fueron devastadoras: aumento de la exclusión y la pobreza, crecimiento de la desigualdad social, presión intensificada sobre los territorios indígenas, sobreexplotación de la naturaleza y desconfianza generalizada hacia lo público y el ámbito político. En las zonas periféricas rurales y urbanas, las condiciones de vida se deterioraron drásticamente, y las posibilidades de que las demandas insatisfechas fueran atendidas por las entidades públicas parecían distantes o nulas. Esto creó un entorno propicio para que agentes no gubernamentales, corporaciones o fundaciones privadas asumieran parcialmente algunas responsabilidades estatales, adoptando enfoques mayormente cortoplacistas, asistencialistas y clientelares. (Bretón, 1997; Freidenberg, 2014).

Surgen como actores centrales los gobiernos locales, gradualmente asumiendo competencias propias del gobierno central, como la construcción de caminos, regulación del transporte, fomento de la producción y gestión ambiental, en el marco de los procesos de descentralización. En este escenario, diversos movimientos sociales irrumpen en la esfera pública, desplegando un amplio repertorio de acciones colectivas para enfrentar el entorno adverso (Ramón y Torres, 2004).

A pesar de la pérdida de protagonismo del movimiento obrero desde finales de los ochenta, sus distintas fracciones expresaron inconformidad en momentos críticos de la aguda crisis económica y política. Adicionalmente, las organizaciones indígenas y campesinas, lideradas por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y la Federación Ecuatoriana de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), emergieron con fuerza, articulando nuevas perspectivas de lucha ante los impactos negativos de las políticas neoliberales (Yashar, 2005; Albó, 2002).

Estos movimientos renovaron sus reclamos después de casi tres décadas de lucha por el acceso a la tierra y la defensa de sus territorios, exigiendo la aplicación de la reforma agraria, la conclusión de la gran propiedad hacendaria y el fin de las relaciones precarias de explotación de la mano de obra, como la aparcería que persistió hasta finales de los setenta.

Los movimientos indígenas y campesinos ampliaron la agenda política al cuestionar el proyecto criollo de estado-nación, caracterizado como poscolonial, altamente excluyente y etnocéntrico. Denunciaron la democracia formal como un régimen discriminatorio y restringido, manteniendo una crítica firme al modelo neoliberal por fomentar la desigualdad y la pobreza. Exigieron el reconocimiento del Ecuador como un Estado plurinacional, multilingüe e intercultural, así como el tratamiento de sus pueblos y nacionalidades como sujetos colectivos con derechos políticos, económicos, sociales, culturales y territoriales (Altmann, 2013; Ramón Valarezo, 1993).

En este contexto, el movimiento indígena ecuatoriano incurrió en el ámbito político como un actor clave, no solo impulsando acciones colectivas, sino también creando una instancia organizativa político-electoral propia: el Movimiento Plurinacional Pachakutik. Este movimiento, al ocupar varias alcaldías en la sierra (Suscal, Guamote, Saquisilí, Cotacachi, entre otros), introdujo la innovación de la gestión o gobierno local. La emergencia de Pachakutik representó, en gran medida, la metamorfosis del movimiento indígena vinculado a la CONAIE en un partido político, facilitando su participación en elecciones y, a su vez, abriendo la posibilidad de cooptación por parte del poder y el Estado (Lalander y Lembke, 2020).

La desinstitucionalización y desregulación estatal, junto con el surgimiento de organizaciones no gubernamentales (ONG) y la participación del movimiento indígena en el ámbito del desarrollo local y la gestión de gobiernos seccionales, en el contexto de una descentralización parcial, definieron el contexto de demandas que dio origen a la creación de la Carrera de Gestión de Desarrollo Local Sostenible en la Universidad Politécnica Salesiana.

## **Demandas organizativas y alianzas**

En el contexto señalado, tal como lo apunta Pablo Ortiz, organizaciones campesinas e indígenas de la Sierra,<sup>21</sup> de la Amazonía<sup>22</sup> o de la Costa,<sup>23</sup> sean filiales de la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), de la ECUARUNARI (Ecuador Runacunapac Riccharimui), de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) o de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana (CONAICE), planteaban la necesidad de ampliar las ofertas de capacitación a los organismos de cooperación técnica al desarrollo, con las que venían operando en distintos programas (Ortiz-T., 2021, p. 48).

En el contexto mencionado, organizaciones campesinas e indígenas de la Sierra, la Amazonía y la Costa, afiliadas a entidades como la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), la ECUARUNARI (Ecuador Runacunapac Riccharimui), la Confederación de Nacionalidades Indígenas

---

21 Entre otras, la Federación Indígena Campesina de Imbabura (FICAPI), la Unión de Organizaciones Indígenas y Campesinas de Cotacachi (UNORCAC), el Movimiento Indígena y Campesino de Tunguragua (MIT), la Unión de Organizaciones Campesinas de Alausí en Chimborazo, la Federación Interprovincial de Indígenas Saraguro (FIIS), la Unión de Organizaciones Sociales y Campesinas Santa Lucía (UNOSCAL), la Unión de Organizaciones Campesinas de Quevedo (UOCO), la Federación de los Pueblos Kichwa de la Sierra Norte del Ecuador (FICI), el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC), el Movimiento Indígena de Chimborazo (MICH), la Unión Provincial de Cooperativas y Comunidades de Cañar (UPCCC) y la Corporación de pueblos kichwas de Saraguro (CORPUKIS).

22 Tales como la Federación de Organizaciones Indígenas del Napo (FOIN), la Federación de la Nacionalidad Shuar de Pastaza (FENASH-P), la Organización Indígena Secoya del Ecuador (OISE) o la Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP).

23 Las organizaciones de la Costa vinculadas han sido la Unión de Organizaciones Sociales y Campesinas Santa Lucía (UNOSCAL) en Guayas o la Unión de Organizaciones Campesinas de Quevedo (UOCO) en Los Ríos, y la Federación de Centros Awá del Ecuador.

de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) o la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana (CONAICE), expresaban la necesidad de ampliar las ofertas de capacitación a las agencias de cooperación técnica al desarrollo con las que colaboraban en diversos programas (Ortiz-T., 2021).

Organizaciones como UNORCAC, UPCCC, FOIN y OPIP incluso planteaban la necesidad de contar con una universidad propia, indígena o, al menos, una propuesta más alineada y compatible con los procesos de lucha por los derechos colectivos, las iniciativas de autogestión comunitaria de sus territorios y el fortalecimiento de sus organizaciones y economías locales. Estas propuestas fueron respaldadas por profesionales y técnicos de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la Fundación COMUNIDEC y la Fundación Interamericana FIA, quienes colaboraban y acompañaban diversos procesos con estas organizaciones.

En resumen, la concepción y decisión de establecer un espacio de formación de profesionales a nivel de pregrado surgieron como resultado de un acuerdo entre las organizaciones campesinas e indígenas y las agencias de cooperación en el ámbito del desarrollo internacional, operando en países andinos como Colombia, Perú, Bolivia y Ecuador. Dos programas específicos de la FAO, el Forest, Trees and People Programme (FTPP) y el Programa de Desarrollo Forestal Campesino (DFC), desempeñaron un papel fundamental al centrarse en fortalecer las capacidades locales en la gestión y manejo de los recursos naturales, especialmente vinculados a los bosques andinos y amazónicos. Además, el Programa de Desarrollo de Base, llevado a cabo en colaboración entre la Fundación COMUNIDEC y la Fundación Interamericana (IAF o FIA), participó activamente en comunidades rurales de varias provincias, abordando aspectos relacionados con economías familiares, comunitarias y el fortalecimiento organizativo (Herz y Hoerberichts, 2000).

Estas agencias mantenían vínculos de trabajo y apoyo técnico en zonas rurales del país desde los inicios y mediados de los ochenta.

Sus intervenciones se extendían a áreas coincidentes con las misiones salesianas, en la Sierra Centro-Norte (Kenny-Jordan *et al.*, 1999).

A mediados de los noventa, FAO (FTPP y DFC), FIA/Comunidec y la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) se unieron para establecer enfoques interculturales y participativos en educación y gestión, especialmente con organizaciones sociales comunitarias. Iniciativas como el Programa FTPP impulsaron consultas y, en 1996, se materializó en Perú el Programa de Maestría Internacional en Gestión Ambiental y Desarrollo (GAD).

En Quito, la colaboración entre FTPP/FAO, Comunidec y la UPS, liderada por el Padre Juan Botasso, permitió la creación de la carrera de licenciatura en Estudios del Desarrollo Sostenible. Contrapartes como el PPD (PNUD) y la Fundación Esquel contribuyeron con información, asesoría técnica y financiamiento, incluyendo becas para estudiantes de zonas periféricas, enfocándose en comunidades de extrema pobreza, especialmente indígenas y afroecuatorianas. El nombre de la Carrera, “Gestión para el Desarrollo Local Sostenible”, surgió tras deliberaciones entre las entidades auspiciantes y las organizaciones sociales, reflejando una propuesta interdisciplinaria y definida en Ciencias Sociales y Políticas (Álvarez González, 2002).

La oferta no dependía solamente del discurso de las ONG. La UPS recibe en el año 1994 alumnos cuyas necesidades rebasan la Antropología y la Educación Intercultural Bilingüe puesto que sus expectativas tenían que ver con el desarrollo y la comunicación. En este horizonte aparece la FAO con una rica experiencia en América Latina y necesitado de validación de las metodologías, temas y enfoques. La demanda va a ser confirmada por un serio y amplio estudio de mercado realizado con 82 ONG por lo que no es posible pensar que se trataba de un proyecto caprichoso (Álvarez González, 2002, p. 5).

Este espacio académico emergió de un proceso extenso de colaboración entre diversos actores del desarrollo local, como agencias de cooperación, ONGs, pequeños municipios y organizaciones

comunitarias. En este contexto dinámico, docentes, organizaciones, estudiantes y aliados trabajaron en conjunto. La mayoría de la planta docente inicial provenía de estas entidades de cooperación, participando activamente en el diseño curricular y la formulación de la propuesta académica. El equipo estaba integrado por profesionales con experiencia en campos como ecología, economía, filosofía, sociología, antropología, administración, comunicación y pedagogía, con una amplia trayectoria en trabajo de campo, especialmente en entornos rurales y zonas periféricas, colaborando con diversas organizaciones populares, sindicales, campesinas e indígenas en diferentes regiones de Ecuador, así como en las áreas andina y amazónica de Perú y Bolivia (Ortiz-T., 2021).

Varios de estos profesionales contaban con experiencia y destacada trayectoria académica e investigativa, siendo reconocidos por sus contribuciones en áreas como sociología urbana o rural. Sus líneas de trabajo abarcaban temas como políticas públicas, gestión territorial comunitaria, desarrollo comunitario, conflictos socio-ambientales, planificación y gestión de proyectos de desarrollo social, así como gestión comunitaria ambiental, entre los principales.

### **Actores centrales del proceso: estudiantes y organizaciones sociales**

Tal como lo reseña Ortiz-T. (2021) a lo largo de más de dos décadas, los estudiantes de la Carrera provienen mayoritariamente de diversos procesos organizativos, tanto rurales como urbanos, incluyendo áreas andinas, amazónicas y de la Costa. Según datos de la UPS, los estudiantes de la Sede Quito provienen de 17 provincias, 107 cantones y 518 parroquias en diversas regiones del país. Este diverso grupo incluye mestizos y urbanos de ciudades como Ibarra, Quito, Otavalo, Riobamba, Guayaquil, entre otras. La oferta educativa se ha centrado en fortalecer las capacidades locales de planificación y gestión de organizaciones comunitarias, gobiernos locales y pequeñas ONG, buscando un enfoque de derechos, intercultural-

lidad e inclusión a largo plazo, alejado de perspectivas sectoriales, cortoplacistas o asistencialistas.

Teresa Cuji, graduada de la Carrera y promotora comunitaria de Colta en Chimborazo explica desde su experiencia:

...yo había estudiado Teología Pastoral con la misma Universidad Politécnica Salesiana, pero aparte de mi trabajo pastoral he estado implicada en las cuestiones organizativas en Chimborazo, con las comunidades indígenas de base. He formado parte de la Pastoral Indígena de la Iglesia de Riobamba, en la línea sembrada por Monseñor Leonidas Proaño, quien apoyó al pueblo indígena a través de la organización, de la economía y del pensamiento propio, tal como se refleja en la experiencia de la Confederación de Movimiento Indígena de Chimborazo (COMICH) y de Escuelas Radiofónicas Populares (ERPE), a través de programas educativos con los cuales la Iglesia convirtió a los laicos en sujetos evangelizadores. En mi caso, he trabajado con esos equipos de apoyo a las comunidades. Es en ese marco que ingresé a la Carrera y sus aportes en mi formación me han permitido identificar, analizar y comprender los distintos problemas sociales y culturales, como la pérdida de valores o capacidad organizativa en las comunidades para ver qué solución podemos encontrar. (Cárdenas Landázuri, 2015, p. 4)

Patricia de la Cruz, otra graduada, quien labora en 11 provincias con población refugiada y desplazada con la ONG de ayuda humanitaria Servicio de Refugiados Jesuita:

...como profesional formada en esta Carrera de la Salesiana, en mi trabajo diario aplico todo lo aprendido en el ámbito del fortalecimiento socio-organizativo y del desarrollo económico de las comunidades rurales. Me ha sido importante contar con una visión integral e interdisciplinaria de la realidad, que es el enfoque que se maneja en la Carrera. También al ser parte del pueblo afroecuatoriano he podido trabajar con una perspectiva de inclusión y respeto de nuestros derechos. (Cárdenas Landázuri, 2015, p. 7)

Criterio que corrobora Elsa Elena Pucha, graduada y lideresa en la comunidad de Colta, Chimborazo:

...en mi caso formo parte del equipo de la Pastoral Indígena en esa zona, y me ha servido mucho el contar con diversas herramientas metodológicas para los procesos de formación y sistematización, así como para fortalecer los conocimientos en torno a nuestra identidad, cultura y en general, para comprender mejor la realidad nacional. (Cárdenas Landázuri, 2015, p. 6)

Para Justino Piaguaje, presidente de la nacionalidad Siekopai de la Amazonía (OISE) y también graduado menciona que:

...el estudio en esta Carrera empató con muchas de las preocupaciones que vivimos en nuestro territorio. Nuestra nacionalidad ha tratado de entender y adaptarse a los diferentes factores de amenaza que nos rodean: actividades extractivas como la industria petrolera, monocultivos de palma africana, explotación de madera y expansión de la frontera ganadera y agrícola. (Dirección de Carrera Gestión para el Desarrollo Local, 2018, p. 6)

En cambio, para Susana Villarroel, mestiza y amazónica que labora desde hace muchos años en el campo de los derechos humanos, menciona:

...el mayor impacto en mi formación en la Carrera ha sido el metodológico, porque me ha permitido contar con una matriz de gestora del desarrollo y ser facilitadora de procesos participativos y deliberantes. El eje socio-cultural de formación, por ejemplo, me abrió un abanico de comprensión sobre la diversidad, sobre las identidades, sobre los géneros. Y el otro eje importante fue el de desarrollo, y más aún en la actualidad que nos corresponde concretar el Sumak Kawsay, en cuyo marco entendemos el desarrollo como ejercicio pleno de todos los derechos. (Cárdenas Landázuri, 2015, p. 8)

María Andrade, líderesa kichwa del pueblo Saraguro en Loja y exdirigente de la CONAIE agrega que:

...al estudiar en esta Carrera de la UPS me ayudó a entender y comprender que los procesos se construyen con la gente, fomentando la interculturalidad, ampliando la participación, democratizando la gestión local y el desarrollo integral. Las metodologías e instrumentos técnicos adquiridos durante los años de estudio, me ha

permitido acompañar procesos locales, sea a gobiernos cantonales o parroquiales, a organizaciones sociales y a las comunidades. Y en mi caso particular también me permitió incursionar en la cooperación internacional como en ONU Mujeres o en la Cooperación Técnica Alemana (GIZ) e incluso desempeñarme en cargos públicos como Subsecretaria de Plurinacionalidad e Interculturalidad en el Ministerio del Interior entre el 2017 al 2018. (Dirección de Carrera Gestión para el Desarrollo Local, 2018, p. 11)

Piaguaje acota que:

...gracias a los conocimientos adquiridos en la Carrera, y de mirar lo que ocurre en mi escenario he podido balancear y aportar con algunas iniciativas. Sin embargo, se ve con mucha preocupación que las autoridades del Estado, quienes deben generar políticas públicas, desconocen esta realidad y omiten ciertos procesos sociales. (Dirección de Carrera Gestión para el Desarrollo Local, 2018, p. 7)

Según Freddy Álvarez:

Para la UPS, las ONG y agencias con las que se interrelacionó en torno al arranque y puesta en marcha de la carrera de Gestión de Desarrollo Local Sostenible fueron la oportunidad para crear un excelente programa académico. No obstante, la interrelación pudo ser pensada en otros aspectos, experimentada a partir de nuevos campos. Un lugar para la creatividad institucional y el nacimiento de potencialidades impensables para la mirada disciplinar y aislada de la universidad convencional. Por ejemplo, el potencial de la inter y multidisciplinariedad en la malla curricular, o la confluencia en una plataforma o red de ONG, gobiernos locales y organizaciones sociales. (Álvarez González, 2002, p. 11)

## **Adaptación, inserción y aprendizaje desde la experiencia**

Para Teresa Cuji, de Colta, Chimborazo:

...de todas las materias que he estudiado en la Carrera, la que más me ha llenado es Teorías del Desarrollo. Mucho se habla, pero no hemos aterrizado en el verdadero desarrollo en las comunidades. Allí tenemos riquezas y recursos, pero el problema es que no se ha

podido enfocar de una forma adecuada la cuestión. Antes se pensaba que los proyectos (a través del asistencialismo) serían la solución. En el caso de Colta, ha habido muchas ONG y agencias de cooperación, pero cuando se mira el entorno, ¿qué ha quedado? Poco o nada. ¿Acaso eso es desarrollo? (Cárdenas Landázuri, 2015, p. 5)

Belén Cárdenas, gestora local quiteña, feminista comunitaria y educadora popular, apunta desde su experiencia como estudiante de la Carrera, que:

...todos los ejes de la malla curricular han aportado para construir una visión integral e integradora del desarrollo y cuestionar el paradigma [dominante] del desarrollo. La comprensión de la interculturalidad como propuesta política de cambio de relaciones ha sido importante. Para mi trabajo, lo sociocultural, el desarrollo y la gestión han sido claves, teniendo claro que la protagonista es la gente, los actores y actoras, así como los llamados gestoras y gestoras somos facilitadores de dichos procesos. (Cárdenas Landázuri, 2015, p. 4)

Al respecto Miguel Ángel Carlosama, graduado de la Carrera y antiguo dirigente de la FICI que aglutina a los Kichwa de Imbabura apunta:

...la Carrera me aportó una visión humana, en la cual la autoestima, junto al protagonismo de la gente son claves en torno aspectos de economía, de construcción de ciudadanía, de administración de justicia, de memoria histórica de la realidad continental y mundial, del desarrollo local y de los movimientos sociales. Para mí ha sido vivir una educación participativa, fortaleciendo una conciencia política y ciudadana. Aquello implica que entendamos que los seres humanos no estamos para una mera reproducción [dentro] del sistema o como simple mano de obra, sino que asumamos que somos personas decididas y militantes para formar otras sociedades y otros mundos posibles (...) En este espacio me di cuenta que no existen personas más cultas que otras, que somos complemento. Y esta Carrera al menos forma parte de un intento por superar una educación elitista y eso es bueno. (comunicación personal, septiembre 7 de 2021)

Como lo explica Alfredo Viteri Gualinga:

...el *Sumak Kawsay* esta filosofía de vida en resistencia se sustenta en cuatro principios básicos: - El *Sumak Allpa*: el principio que rige la gestión del territorio comunitario constituido por mundos diversos con abundancia y variedad de vidas; -el *Sumak Ayllu Llacta Kawsay*: rige la vida de la sociedad comunitaria del Sumak Kawsay y orienta el funcionamiento de la comunidad del ayllu en permanente equilibrio e interacción con todas las vidas de la naturaleza; -el *Sumak Mirachina*: guía la gestión de la economía comunitaria del Sumak Kawsay, basada en el ejercicio cotidiano de la solidaridad entre los ayllu; y el *Sumak Runa Yachay*: el principio que orienta la gestión de los conocimientos y saberes ancestrales en la construcción y continuidad de la sociedad del Sumak Kawsay, con una visión de transversalidad e innovación intergeneracional. Estos principios organizan la vida comunitaria y contribuyen a la convivencia en la comunidad del ayllu, interactuando equilibradamente con los diversos hábitats del entorno que se encuentra en el territorio ancestral. (Viteri Gualinga, 2021)

## **La búsqueda de otro desarrollo en un marco de crisis paradigmática**

A lo largo de su existencia, la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible ha sido un espacio de debate crítico sobre los paradigmas del desarrollo, especialmente con estudiantes provenientes de comunidades afectadas por modelos económicos, etnocéntricos y patriarcales. La malla curricular refleja este enfoque, abordando temas como “Saberes y Conocimientos del Desarrollo”, “Teoría Social”, “Teorías de la Cultura” y “Enfoques Económicos” (Ortiz-T., 2021).

El itinerario culmina con niveles avanzados, explorando “Crítica al Desarrollo”, “Género y Desarrollo” y “Desarrollo Local”, llevando a los estudiantes a un debate en el que reconocen las múltiples perspectivas y disputas de poder en torno al concepto de desarrollo. La historia y la etnografía evidencian que, a pesar de las distintas interpretaciones, el proceso de modernización y desarrollo de las úl-

timas décadas no ha erradicado la pobreza y exclusión, sino que ha contribuido a la crisis climática y al desplazamiento forzado.

El quehacer académico de la Carrera ha estado marcado por el debate en torno a modernidad, capitalismo y desarrollo. La ideología del desarrollo, al vincularlo con el crecimiento económico y bienestar social, ha sido cuestionada ante la contradicción entre sus postulados y la realidad. Esta palabra-fetiche ha sesgado la concepción de desarrollo al imprimirle un enfoque economicista y eurocentrista (Escobar, 2012; Cortez, 2021).

Por un lado, el peso de las nociones de la economía neoclásica ha asociado el desarrollo con el crecimiento económico y la economía de mercado. Por otro lado, el eurocentrismo ha establecido la sociedad capitalista occidental como modelo, generando categorías antinómicas como desarrollado y subdesarrollado. La ideología del desarrollo, marcada por el pensamiento occidental moderno, ha llevado a una crisis de las teorías del desarrollo, impulsando la búsqueda de referentes teóricos más profundos y prácticos (Grillo y Stirrat, 1997; Nelson y Wright, 1995; Unceta, 2015).

Las tesis de destacados autores como Wolfgang Sachs, Majid Rahena, Gustavo Esteva, Arturo Escobar, Manfred Max-Neef y Serge Latouche han influido significativamente en la orientación teórica y metodológica de la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible. En respuesta a la crisis climática global, el creciente desequilibrio norte-sur y la pérdida de diversidad, la Carrera se ha alineado con perspectivas “post desarrollistas” (Ianni, 2005).

El desarrollismo, ya en crisis, es percibido como un discurso negativo que sustenta la acumulación capitalista y la occidentalización, incluso en enfoques alternativos como el desarrollo sostenible. Se han debatido temas como la participación popular, la diversidad frente a la desigualdad, la erradicación de la pobreza y la valoración de economías de subsistencia. La noción del Sumak Kawsay, incorporada en la Constitución de Ecuador en 2008, ha emergido como

una visión holística y armoniosa de la vida, inspirada en la cultura de la nacionalidad Kichwa amazónica y otros pueblos andinos (Max-Neef y Hopenhayn, 1998; Altmann, 2013; Sachs, 1992).

La noción del Sumak Kawsay, incorporada en la Constitución de 2008, generó distintas interpretaciones, desde la burocrática hasta la visión propia de algunas nacionalidades indígenas. El debate en torno a este concepto continúa, marcado por luchas y confrontaciones en el capitalismo actual. El equipo docente, inspirado en las premisas de Paulo Freire, reconoce la importancia de escuchar y valorar las experiencias de los estudiantes, evitando actitudes paternalistas. La educación se enfoca en una democracia radical, arraigada en los valores fundamentales de los pueblos montubio, afroecuatoriano e indígenas, para repensar una matriz civilizatoria postcapitalista (Viteri Gualinga, 2021).

## **Conclusiones**

Después de más de un cuarto de siglo, la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local se cuestiona nuevamente su propósito y destinatarios. Los testimonios de estudiantes y graduados, mayormente provenientes de regiones marginadas, revelan la realidad de municipios débiles, sin capacidad para abordar problemas estructurales. La formación propuesta por la Carrera se hace esencial en la falta de personal cualificado para planificación y ejecución de proyectos en 221 municipios y cerca de 1500 parroquias en Ecuador.

En el país persisten brechas raciales, desigualdades, y una visión urbano-céntrica en las políticas públicas. Aunque se promueve un Estado plurinacional, Ecuador aún lucha por ser inclusivo e intercultural. Desafíos como la desigualdad, la pobreza y la asimetría territorial persisten, mientras la burocracia urbana domina decisiones lejanas a la realidad de las comunidades. La Carrera, nacida desde y para la gente, ha enfrentado desafíos institucionales y ha dejado un legado de publicaciones y testimonios de estudiantes luchando contra la adversidad para graduarse.

Para responder a las demandas originales de las comunidades, la Carrera contó con apoyo de agencias de cooperación. A pesar de los desencuentros institucionales y la reciente desaparición de la Carrera, sus logros contribuyeron a la misión de la UPS de favorecer a jóvenes excluidos. La formación busca generar ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, contribuyendo a la formación política y empoderamiento comunitario. La Carrera deja abierta la posibilidad de construir un proyecto futuro que critique el poder a favor de los lugares locales y sus identidades. Su compromiso inicial ha sido cumplido, dejando la continuación de la tarea a otras entidades, tanto dentro como fuera de la universidad.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, A., Bocco, A., Chiriboga, M., Fernández, I. Moncayo, P. y Rosales, M. (1982). *Ecuador: el mito del desarrollo*. El Conejo.
- Albó, X. (2002). *Pueblos indios en la política*. CIPCA.
- Altmann, P. (2013). El movimiento indígena ecuatoriano como movimiento social. *Revista Andina de Estudios Políticos*, 3(2), 6-31.
- Álvarez González, F. (2002). *Sistematización de la Experiencia Educativa de la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible (1997-2002)*. Universidad Politécnica Salesiana- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Pre-Textos.
- Arce Rojas, R. (1997). *Análisis de oferta y demanda de las carreras de Ciencias Sociales y Ambientales en el Ecuador en torno al Desarrollo Local y la Gestión Comunitaria de Recursos Naturales*. Quito: Programa Bosques, Árboles y Comunidades Rurales FTTP/FAO.
- Bretón, V. (1997). *Capitalismo, reforma agraria y organización comunal en los Andes. Una introducción al caso ecuatoriano*. Universidad de Lleida.
- Cárdenas Landázuri, B. (2015). *Memorias del Encuentro de Graduados*. UPS.
- Conaghan, C. M. y Malloy, J. (1995). *Unsettling statecraft: Democracy and neoliberalism in the Central Andes*. University of Pittsburgh Press.
- Cortez, D. (2021). *Sumak kawsay y buen vivir, ¿dispositivos del desarrollo? Ética ambiental y gobierno global*. FLACSO. <https://bit.ly/3x54Qp1>
- Dirección de Carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible. (2018). *Encuentro por los 20 Años de la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible*. UPS.

- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21(1), 23-62. <https://bit.ly/3VmdYzC>
- Freidenberg, F. (2014). Un país de mil reinos: predominio de nuevos actores, estrategias políticas e incongruencia multinivel en Ecuador (1978-2014). En F. Freidenberg y J. Suárez Cao (eds.), *Territorio y poder. Nuevos actores y competencia política en los sistemas de partidos multinivel en América Latina* (pp. 181-222). Universidad de Salamanca.
- González, M., Burguete Cal y Mayor, A. y Ortiz-T., P. (. (2010). *La autonomía a debate: autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*. FLACSO-IWGIA-CIESAS-UNICH-Cooperación Técnica Alemana GTZ.
- Grillo, R. D. y Stirrat, R. L. (1997). *Discourses of development: Anthropological perspectives*. Berg.
- Harvey, D. (2001). *Spaces of capital. Towards a critical geography*. Routledge-Edinburgh University Press.
- Herz, C. y Hoeberichts, A. (2000). *The FTTP potential, a communication strategy that makes a difference*. FTTP/FAO.
- Ianni, V. (2005). *La sociedad civil y cooperación internacional al desarrollo. Enfoques teóricos y modalidades de acción*. EPALA.
- Kenny-Jordan, C., Herz, C., Añazco, M. y Andrade, M. (1999). *Constuyendo cambios desarrollo forestal comunitario en Los Andes, una propuesta de manejo participativo de los recursos naturales renovables para el nuevo milenio*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO.
- Lalander, R. y Lembke, M. (2020). Interculturality from Below: Territoriality and Floating Indigenous Identities in Plurinational Ecuador. *Ciencias políticas y relaciones internacionales*, 9(1), 129-158. <https://bit.ly/3TtEieK>
- Lander, E. (2002). La utopía del mercado total y el poder imperial. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 51-79. <https://bit.ly/3Vt6UkU>
- Larrea, C. y North, L. L. (1997). Ecuador: adjustment policy impacts on truncated development and democratisation. *Third World Quarterly*, 18(5), 913-934.
- Max-Neef, M. A. y Hopenhayn, M. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria.

- Nelson, N. y Wright, S. (1995). *Power and participatory development: Theory and practice*. Intermediate Technology Publications ITP.
- Ortiz-T., P. (2021). Desarrollo Local desde y para la gente: desafíos y aprendizajes en más de dos décadas. En B. Garzón Vera y J. Cárdenas Tapia, *Incidencia de los proyectos de Vinculación con la Sociedad en la Universidad Politécnica Salesiana* (pp. 41-82). UPS, Abya-Yala.
- Ramírez G., R. y Oleas, J. (2006). La desigualdad en Ecuador en el Contexto Macroeconómico 1990-2006. En R. Ramírez Gallegos, *Igualmente pobres, desigualmente ricos* (pp. 125-149). Ariel, PNUD.
- Ramón Valarezo, G. (1993). *El regreso de los runas: la potencialidad del proyecto indio en el Ecuador contemporáneo*. Quito: Comunidec-Fundación Inter Americana FIA.
- Ramón, G. y Torres, V. H. (2004). *El desarrollo local en el Ecuador: historia, actores y métodos*. Abya-Yala.
- Sachs, W. (1992). *The Development Dictionary*. Zed Books.
- Stiglitz, J. E. (2010). *El malestar en la globalización*. Taurus.
- Unceta, K. (2015). *Más allá del crecimiento. Debates sobre el desarrollo y posdesarrollo*. Mardulce.
- Van Cott, D. L. (2010). Indigenous peoples' politics in Latin America. *Annual Review of Political Science*, 1(13), 385-405. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.032708.133003>
- Viteri Gualinga, A. (01 de 07 de 2021). Sumak Kawsac Sacha Allpa: el territorio de los Kichwa del río Anzu más allá de la protección de los bosques. *Debates Indígenas*. <https://bit.ly/495p3s6>
- Wallerstein, I. (2005). *The end of the world as we know it: social science for the twenty-first century*. University of Minnesota Press.
- Yashar, D. J. (2005). *Contesting citizenship in Latin America: The rise of indigenous movements and the postliberal challenge*. Cambridge University Press.

CAPÍTULO XV

# Minga y domesticación. Caso Comuna Central de Tumbaco, Ecuador

---

Wilman Stalin Cando Pujos  
Investigador Independiente  
wilmancandosc@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0000-5696-4480>

## Introducción

Este texto es un extracto de un documento más grande realizado previo a la obtención del grado de Magister en Antropología. Aquel texto contempla aspectos como la historia de la comuna, memoria, identidad, fiestas locales, organización comunal, entre otras. Aquí, se presenta un análisis de la minga dentro de la comuna, de cómo es percibida y experimentada, sobre sus alcances y, al final, limitaciones. El texto se ampara en los planteamientos de Emilio Duhau y Angela Giglia (2008) y Giglia (2012) sobre *habitar*, con la finalidad de mostrar que, mediante la minga, los vecinos de la Comuna Central de Tumbaco domestican y modifican su espacio para que su reproducción social sea la más adecuada.

## Metodología

Los planteamientos aquí expuestos son el resultado de una investigación de carácter etnográfico llevada a cabo entre septiembre

de 2021 y abril de 2022. Mediante observación participante se pudo acceder y conocer sobre varias prácticas y actividades llevadas a cabo por parte de los comuneros, como: mingas, fiestas y asambleas. La entrevista a profundidad fue otra valiosa herramienta mediante la cual fue posible profundizar en temas y despejar dudas emergidas en el proceso de la investigación. Asimismo, la investigación recurrió a fuentes primarias en el Archivo Histórico Nacional (AHN), con la finalidad de rastrear los orígenes de esta población.

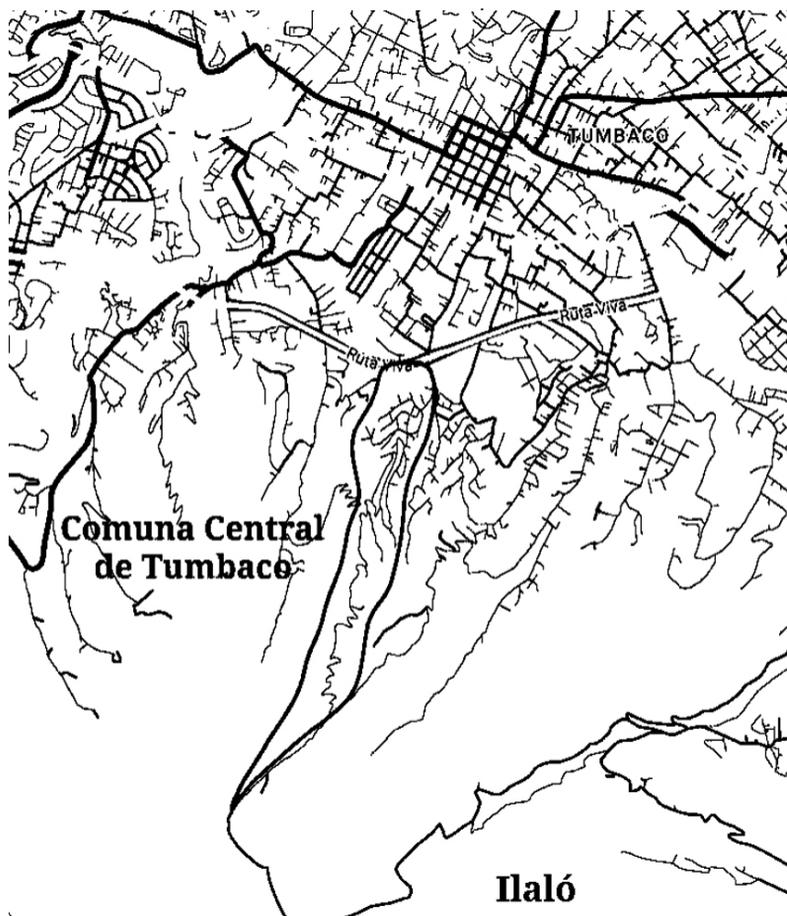
### **Orígenes de la comuna**

La Comuna Central de Tumbaco, se ubica al lado oriental de la ciudad de Quito (provincia de Pichincha), en la parroquia de Tumbaco. Fue fundada un 14 de noviembre de 1944 por Acuerdo Ministerial No. 397. Es una de las 73 comunas existentes en el Distrito Metropolitano de Quito (Andrade, 2016), perteneciente al pueblo Kitu Kara (Pueblo Kitu Kara, 2016). Su territorio comprende aproximadamente 250 hectáreas (según sus moradores), localizadas en las faldas del extinto volcán Ilaló (3188 m s. n. m.). Sus linderos lo constituyen la Ruta Viva en el norte, la comuna Leopoldo N. Chávez (Rumihuaico) al este y sur, y el Conjunto Pachosalas al oeste (figura 1).

Los orígenes de la Comuna Central de Tumbaco datan de los años cuarenta, cuando un grupo de pobladores de la parroquia se organizan con la finalidad de tener un terreno para la siembra y solicitan al dueño de la entonces hacienda Pachosalas, les conceda una parcela de sus tierras, para que ellos pudiesen realizar actividades agrícolas. Solicitud que —en esos años— fue negada. Al parecer, parte de las tierras que ocupaba esta hacienda, no tenían pertenencia legal, por lo cual, los futuros comuneros iniciaron un juicio en contra del dueño de la hacienda, a lo que se suma, también contra la hacienda Cununyacu.

**Figura 1**

*Mapa de ubicación de la Comuna Central de Tumbaco*



Nota. Google Maps.

En 1937, el Congreso de la época expide la Ley de Organización y Régimen de las Comunas (LORC) donde, en el artículo 1, se señala que:

Todo centro poblado que no tenga la categoría de parroquia, que existiera en la actualidad o que se estableciere en lo futuro, y que

fuere conocido con el nombre de caserío, anejo, barrio, partido, comunidad, parcialidad, o cualquiera otra designación, llevará el nombre de comuna, a más del nombre propio con el que haya existido o con el que se fundare (Congreso Nacional, 2004).<sup>24</sup>

Con base en este artículo muchas poblaciones se organizaron y accedieron a la categoría de comuna. Pero el caso de la Comuna Central es particular dado que esta población no ocupaba ni trabajaba en dichas haciendas; tenían categoría de ancestralidad, —ya que sus fundadores eran originarios de la parroquia e incluso algunos apellidos que se conservan hoy en día son de origen indígena— varios aparecen registrados los expedientes de cobro de tributos a las haciendas de esta parroquia, durante el siglo XIX (figura 2).

### Figura 2

Extracto del libro de tributos de haciendas de la parroquia de Tumbaco, fechado en el año de 1834

*Hacienda del Sr. Javier Aguilera*

José de la Cruz Mayrú	3 = 4
Dionisio Upeña	3 = 4
Antón Upeña	3 = 4
Juan de Dios Castro	3 = 4
Pedro Colunga	3 = 4

*Cobra de la Señora Maria del Castillo*

José Upeña	3 = 4
José Upeña	3 = 4
Antón Upeña	3 = 4
Juan de Dios Castro	3 = 4
Pedro Colunga	3 = 4

Importación las cuatro parciales, cubren 4 y 10 formos. Sumados 5 dallas 14 = 1

23 de 1834

*Atención Buller*

Nota. AHN. Serie Haciendas, 1834, Caja N. 13, Vol. 7, folio 4.

24 Codificación de la LORC del año 2004.

La misma LORC en su artículo quinto, sobre el requisito para constituir una comuna, menciona que: “para poder constituir una comuna es indispensable que el número de habitantes que radiquen habitualmente en ella sea no menor de cincuenta” (Congreso Nacional, 2004). En este sentido, la gente de Tumbaco se organizó para poder acceder a terrenos de labranza para su propio consumo. En palabras de L.L., los juicios por los cuales la comuna logró acceder a los territorios que ahora tiene se desarrollaron de la siguiente manera.

L.L. Para que la comuna tenga su territorio, antes del año 1944 entró en juicio con los terratenientes de Pachosala y Cununyacu [...] los terratenientes no querían que se les quite ni un centímetro de terreno. Entonces, los habitantes de la comuna lucharon contra ellos y obtuvieron los primeros sectores que le conté, donde se fundó la comuna en el año 1944. Entonces ahí se terminó un juicio.

El segundo juicio fue a partir de la década de 1950, en donde la comuna luchó por el territorio que comprende desde la cruz, Japagolla Bajo, hasta donde nace la comuna, que es El Relleno [...] Todo ese territorio antes era administrado por un grupo de pobladores del centro de la parroquia de Tumbaco. Esa gente lo ocupaba para sus animales.

S.C: ¿Era de ellos?

L.L. Lo ocupaban como de ellos, tierra del pueblo la llamaban. Ellos no sembraban nada, solo tenían sus manadas de ganado, porque era un terreno muy grande, entonces subían acá con el ganado, los animales de carga, los pastaban y los tenían aquí. Entonces, ellos eran dueños según la ley en ese tiempo; les han de haber dado esa potestad. Pero ahí, como la Comuna Central y la Leopoldo Chávez ya se habían fundado, lucharon por la parte de Tumbaco Alto que han sabido administrar los del centro de Tumbaco. Ahí es que entra a juicio la Comuna Central con ese grupo de pobladores para [poder acceder] a este territorio para seguir formando a la comuna. Eso [corresponde] a la segunda parcelación, desde la cruz hasta el relleno. Esos son los juicios de legalización de las tierras que conforman la Comuna Central [...]. Por el año 1956 viene la protocolización del término del juicio contra los pobladores de Tumbaco por el cual llegamos a ser dueños de los terrenos mencionados. [...] Es así como hablamos de [algunos] juicios legales que la comuna [enfrentó] para tener los terrenos que ahora tiene. (comunicación personal, L.L., 2022)

A pesar de que esta comuna se fundó en 1944, sus pobladores no vivieron allí sino hasta los años cincuenta. En los años siguientes, la comuna recibió, y lo continúa haciendo, a personas tanto de Tumbaco y la ciudad de Quito, como de otras provincias. Desde entonces los pobladores de la comuna han trabajado y se han organizado con el fin de llevar obras y proyectos de relevancia para el desarrollo de su territorio como, por ejemplo, el estadio de fútbol y su sede, la casa comunal, empedrado de calles, entre otros.

### **Experimentar el espacio: dinámicas socioculturales de la comuna**

Duhau y Giglia (2008), en su obra *Las reglas del desorden. Habitar la metrópoli*, hacen uso del término “experiencia” para analizar cómo se desarrollan los individuos en las urbes (en su caso mexicanas) y cómo, a su vez, van construyendo y dando significado a dicho espacio. En sus palabras, “experiencia” alude a “las circunstancias de la vida cotidiana en la metrópoli y a las diversas relaciones posibles entre los sujetos y los lugares urbanos, a la variedad de usos y significados del espacio por parte de diferentes habitantes” (Duhau y Giglia, 2008, p. 21). Tales prácticas pueden referir también a actividades realizadas en el trabajo, eventos deportivos, eventos musicales, estudio, ocio, etc. En este sentido, los autores distinguen dos tipos de experiencia, en dos espacialidades: experiencia local y experiencia metropolitana.

El primero es el espacio en los alrededores de la vivienda que corresponde generalmente a un tipo específico de hábitat, como el barrio, la colonia, la unidad habitacional, el conjunto residencial, el pueblo conurbado [...] En algunos casos, la experiencia del espacio local puede caracterizarse por permitir o favorecer una multiplicidad de relaciones sociales, que pueden constituir un tejido relativamente denso y así fortalecer el sentido de pertenencia y el arraigo local. (Duhau y Giglia, 2008, p. 22)

Entonces, el espacio local ubica al individuo, o individuos, dentro de los límites donde se encuentra su hogar, por lo tanto, la experiencia desarrollada aquí, abarca tantas actividades como vínculos

un individuo pueda desarrollar en la extensión de este espacio que, recordemos, no es muy amplio, como nos dicen los autores, pero sí denso. En primera instancia, la familia del individuo será con quienes se establezcan tales vínculos y con quienes se pondrá en práctica gran variedad de actividades para reforzar sus lazos. Luego, podemos mencionar a los vecinos del barrio, vecindad, conjunto, etc., con quienes las relaciones sociales y actividades se reproducen en ámbitos como reuniones, fiestas, mingas, etc. Sin embargo, una situación que se advierte es que, este tipo de relaciones dependerá de cuál sea el espacio local en el que se reproduzca socialmente el individuo. Es decir, no es lo mismo vivir en un barrio popular que vivir en un conjunto residencial privado donde, a diferencia del barrio, la reproducción social y, por ende, la experiencia local quizás no incluya mingas debido a que los vecinos del conjunto tendrán la posibilidad de contratar personal especializado para cumplir tareas de mantenimiento dentro del conjunto habitacional.

Duhau y Giglia (2008) mencionan que las relaciones que se establecen dentro del espacio local son más densas que en la urbe. Aquí, entendemos que las relaciones son más densas cuando existe mayor grado de familiaridad y confianza entre las personas que participan en la reproducción del espacio local, pudiendo ser la familia, el barrio o, en nuestro caso, la comuna, donde muchos son amigos de toda la vida ya que han vivido por varios años en el sector, lo cual facilita una adecuada gestión de, por ejemplo, mingas o asambleas. Entonces, esto conlleva e incide en el establecimiento de vínculos que van más allá de la afinidad y se extienden hacia aspectos como el parentesco ritual o compadrazgo, tal vez debido a la cercanía los lazos son más fuertes. En el trabajo de campo —sobre todo en mingas— fueron recurrentes las palabras compadre, comadre; al preguntar por aquello, resultaba que esta relación estaba dada por vínculos establecidos en bautizos, graduaciones, confirmaciones, etc.

En cambio, cuando hablamos de espacio y experiencia metropolitana, Duhau y Giglia mencionan:

[...] el espacio metropolitano [...] puede ser el escenario de múltiples relaciones, cuya geografía responde a la lógica y a las estrategias de movilidad de los sujetos y a sus relaciones con la metrópoli. En este espacio, los sujetos dibujan sus relaciones en forma de una telaña, mucho menos densa, pero más amplia, en la que las distancias entre un punto y otro de la red pueden llegar a ser de varias decenas de kilómetros. (Duhau y Giglia, 2008, p. 22)

De acuerdo con los autores, en este espacio los individuos pasan la mayor parte de su tiempo realizando actividades productivas o de ocio. En la observación participante — durante el tiempo de convivencia con la comuna— la mayoría de los vecinos (salvo aquellos que tienen un negocio propio) salían todas las mañanas a sus lugares de trabajo que, generalmente, se encuentran en la ciudad de Quito y retornaban a sus hogares por la noche. Del mismo modo, se desplazaban para realizar trámites en las diversas instituciones que se encuentran en el DMQ. Esta situación se puede ejemplificar con las labores que los representantes del cabildo comunal tienen que realizar en el marco del cumplimiento de sus funciones. Por consiguiente, se advierte que, entre la comuna y la ciudad hay una relación de interdependencia, la cual no necesariamente es recíproca.

De esta manera podemos entender cómo es que se desarrolla una red más amplia, aunque menos “densa”, ya que en la ciudad las personas pueden estar separadas por decenas de kilómetros. Una persona, como consecuencia de su experiencia en la metrópoli puede tener conocidos en varios puntos de la ciudad, esto puede ser utilizado a su favor para poder gestionar de mejor manera sus actividades dentro del espacio metropolitano ya que “las prácticas rutinarias de la metrópoli dibujan diferentes *mapas* o regiones de la experiencia metropolitana” (Duhau y Giglia, 2008, p. 22). Pero recordemos que estas relaciones no son tan densas como lo son las relaciones que se establecen en el espacio local, donde las relaciones implican mayor cercanía entre las partes. Las experiencias del espacio metropolitano, sus relaciones, se asemejan a lo que en términos bourdianos se denominaría el establecimiento de capital social. Los vínculos que

se establecen pueden llevar a la creación de redes, dependiendo del contexto donde “se mueva” una persona (por ejemplo, grupos de académicos), las cuales serán utilizadas, en determinado momento, a su favor. A fin de cuentas, ambos tipos de experiencias presentan posibilidades a los individuos que actúan en el tejido social.

## **Habitar y residir**

De acuerdo con estos autores, a cada tipo de espacio le corresponde una forma de experiencia. Así, hablamos de “habitar” para referirnos a la experiencia de las personas en el espacio metropolitano. En cambio, hablamos de “residir” para hacer alusión a la experiencia en el espacio local. En cuanto al “habitar”, los autores proceden con cautela con este término, dado que su significado es variado, así como varias son las fuentes que tratan de definirlo. Citan a Radkowski (2002), quien propone dos nociones del término habitar: una más instrumental, que destaca las características físicas del hábitat —destinadas a proporcionar amparo y protección a los individuos—, y otra de carácter simbólico, donde se destaca una relación entre el individuo(s) con el espacio, algo así como el establecer presencia en algún lugar (Duhau y Giglia, 2008, p. 23).

Otra de las definiciones que rescatan nuestros autores es aquella proporcionada por Ernesto De Martina, y acogen la idea de que, la presencia de un individuo en el lugar no solo se basa en su presencia física, sino:

[...] en el conjunto de prácticas y representaciones que permiten al sujeto colocarse dentro de un orden espacio-temporal, y al mismo tiempo establecerlo. Es el proceso mediante el cual el sujeto se sitúa en el centro de unas coordenadas espacio-temporales, mediante su percepción y su relación con el entorno que lo rodea. (Duhau y Giglia, 2008, p. 24)

En efecto, cuando los autores hablan de la experiencia indican que esta, en el espacio, crea significados y saberes acerca de él. Por ejemplo, el hecho de que un sector de la ciudad sea considerado

como especialmente peligroso se debe a que, ciertamente, en dicho sitio ocurren robos de manera constante, en el caso de la ciudad de Quito, La Marín, El Ejido, La Roldós, etc. Asimismo, para Giglia (2012) la idea de habitar como estar amparado tampoco es suficiente para explicar casos en que personas viven a la intemperie sin protección ni amparo, o personas que viven en situaciones de extrema pobreza (p. 12). Ambos casos indican que estas personas son también habitantes de la ciudad, desplazados y olvidados por la misma lógica del funcionamiento de una urbe moderna, que quiere eliminar todo lo que tenga que ver con el atraso y la barbarie.

En cambio, “residir” es utilizado para describir, las acciones y relaciones de reproducción social de los individuos dentro de su espacio local (barrio). Duhau y Giglia (2008) definen residir como “[el vínculo] con [el] espacio donde se desempeñan las funciones propias de la reproducción social (descansar, dormir, comer, guardar sus pertenencias)” (p. 24). Los autores consideran que, un individuo pasa la mayor parte de su tiempo en la metrópoli, su trabajo, por ejemplo, y solo regresa a su hogar tras completar la jornada laboral, para descansar.

El espacio donde se reside puede no ser necesariamente aquel desde donde se establece una presencia social o la inserción en un orden socio-espacial que nos vincule a los demás. En ese sentido, consideramos que existe una forma de la relación con el espacio local que es definible como residir sin habitar. Esta modalidad es propia de algunos habitantes de la ciudad, quienes habitan la metrópoli, pero no su espacio de proximidad (colonia, condominio, barrio), donde únicamente residen. En cambio, otros sujetos habitan intensamente el espacio local y mucho menos el de la metrópoli. En ese caso, no necesariamente se debe suponer la existencia de “identidades colectivas” o de “comunidades locales”, pero sí una cierta dosis de arraigo, que definimos como el estar vinculado a un lugar mediante la inserción del sujeto en redes de relaciones relativamente densas, situadas en el espacio local. (Duhau y Giglia, 2008, p. 24)

Coincidimos con los autores cuando señalan que hay personas que también habitan su espacio local. Lo vemos en las tiendas de barrio,

por ejemplo, de las cuales, sus dueños desarrollan los mayores vínculos sociales. Sin embargo, notamos una excepción cuando se indica que el lugar de residencia no puede ser un lugar de desarrollo de presencia social. Esto se puede evidenciar en los barrios populares donde las personas sí establecen una presencia social resultado de la dinámica de las relaciones de parentesco, las relaciones de afinidad y el capital simbólico que posee cada persona en su experiencia dentro del espacio local. La “veci” de la tienda es la representación más clara de hasta qué grado estas personas no solo residen el espacio local, sino que lo dotan de significado y logran apropiarse y saber usar eso a su favor, lo que en palabras de Signorelli, citada por Giglia (2012), sería igual a saber leer el espacio. Asimismo, otra cuestión a tomar en cuenta es que, en las comunas y comunidades indígenas, las personas sí conforman comunidades locales, tienen organización y representación, mediante las cuales realizan gestiones para realizar mejoras para sus localidades.

Giglia (2012) abre el panorama de complementariedad y propone pensar estos términos, habitar y residir, como “las facetas de un solo prisma, [que] constituyen los ejes de una misma problemática” (p. 6). Dicho así, Giglia considera que el concepto de habitar como “estar amparado” no es del todo funcional, pues no alcanza a explicar otros aspectos que suceden al habitar que “[van] más allá de la relación con la casa que habitamos” (2012, p. 10). Más bien, “habitar tiene que ver con la manera como la cultura se manifiesta en el espacio, haciéndose presente mediante la intervención humana” (p. 9). En este sentido, como el ser humano es un ser dinámico, que siempre está creando, interactuando y modificando el espacio en el que habita, tenemos que considerar que el habitar también es un proceso que se da de manera continua, ininterrumpida y constante. Por lo cual, al hablar de habitar se está haciendo referencia a un proceso de domesticación del espacio, un espacio en el que el ser humano crea y pone en marcha su *habitus*<sup>25</sup> (Giglia, 2012).

---

25 *Habitus* “sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1972, citado en García Inda, 2001, p. 25).

## ¿Cómo se domestica el espacio?

Para Amanda Signorelli (2008, citada por Giglia, 2012, p. 13), los lugares son subjetivados por los individuos. Al habitar dotamos de significado a los lugares que frecuentamos, los asociamos a actividades específicas de nuestro desarrollo cotidiano, del desarrollo humano. Por ejemplo, la oficina estará vinculada con el trabajo, la escuela con la educación, museos con el arte y la cultura, los estadios y coliseos con el ocio, etc. A cada uno de estos lugares les corresponde un conjunto de normas y reglas de comportamiento destinadas a mantener el orden y preservar el espacio mismo. Tales normas hacen eco en nosotros y se manifiestan en la forma de *habitus*. Ya lo mencionamos líneas más arriba. Por medio del *habitus* nos relacionamos con el espacio, lo construimos permanentemente, pero el espacio también nos condiciona.

Es la elaboración y la reproducción de un *habitus* lo que nos permite habitar el espacio. La noción de *habitus* nos ayuda a entender que el espacio lo ordenamos, pero también que el espacio nos ordena, es decir, nos pone en nuestro lugar, enseñándonos los gestos apropiados para estar en él, e indicándonos nuestra posición con respecto a la de los demás. (Giglia, 2012, p. 16)

En la Comuna Central de Tumbaco, el proceso de domesticación del espacio sucede, primordialmente, a través de las mingas.

Depende del lugar, el trabajo colectivo puede ser denominado de uno u otro modo y hacer referencia a cosas distintas. De tal modo, Peter Gose (2004), en su estudio sobre los ritos agrarios en Huaquirca (Perú), dos formas de trabajo colectivo: la *minka* y el *ayni*. En la primera, vecinos (mestizos) contratan a comuneros indígenas para que realicen labores para ellos. En cambio, en el *ayni* solamente intervienen comuneros. En la *minka* se desarrollan relaciones de carácter asimétrico, ya que el pago está representado en forma de comida. Mientras que en el *ayni* no se espera un pago como tal, sino que el día de trabajo tiene que ser devuelto a futuro.

Ambos involucran la participación de muchas personas en un grupo de trabajo patrocinado por un dueño que proporciona comi-

da y bebida durante la jornada. En *minkà*, se considera que la comida y la bebida representan una remuneración adecuada; mientras en *akyni* no lo son, y los dueños deben devolver un día de trabajo a cada uno de los que les han ayudado. (Gose, 2004, p. 29)

Claramente se puede observar que tales términos describen solo una parte de lo que en los Andes ecuatorianos se entiende por “minga” ya que el término no tiene que ver con relaciones asimétricas, pero sí con formas de trabajo colectivo en beneficio del bien común y no individual. No obstante, el pago por la jornada de labor sí está representado en comida. De acuerdo con Rachel Corr, en su trabajo sobre Salasaca:

La minga es una forma precolombina de trabajo colectivo, es la manera mediante la cual las poblaciones rurales de Ecuador mantienen sus comunidades. Si alguna familia es requerida para participar en una minga, sus miembros deciden quien los representará. (Corr, 2010, p. 12, traducción propia)

Así, podemos mencionar que, entre las principales obras y trabajos de domesticación del espacio que ha venido llevando a cabo la comuna tenemos, la construcción de la cancha de fútbol hace aproximadamente cincuenta años, la cual no fue solamente para el uso de las primeras generaciones, sino para las, en ese entonces, futuras generaciones, y aún lo es. En 2018 se procedió con la construcción de la sede social de la liga barrial de la comuna; del mismo modo, el estadio cuenta con una cubierta que protege a los espectadores de la lluvia o del sol y luminarias; obras y mejoras que se han venido realizando de manera continua.

Todo socio de la comuna tiene la obligación de participar, al menos, en las mingas generales ya que también se dan las mingas por sectores; por ejemplo, una minga en la parte alta a la cual solo acudieron personas que viven en las cercanías y usan frecuentemente ese sitio. Cuando por alguna razón no pueden acudir, cada socio/a tiene que enviar a alguien de su círculo familiar en su representación. Hay familias que no siempre pueden ir ni enviar a un representante. Corr (2010) nos relata cómo sucede esto en Salasaca:

Se requiere que un representante de cada hogar asista a cada minga, y si un hogar no envía a un representante, los cabecillas van a la casa a cobrar una multa. El dinero se utiliza para comprar bebidas para los demás trabajadores de la minga. (p. 11)

En la Comuna Central funciona un sistema de registro de participación mediante “rayas”. Cada miembro debe cumplir con un mínimo de seis a ocho rayas de trabajo anuales, siendo que cada raya equivale a un día de minga.<sup>26</sup> Mediante este sistema no solo se registra asistencia, sino también se procede al cobro de multas a quienes no acuden a las mingas, el cual generalmente es recaudado en las asambleas comunales. A diferencia de Salasaca, en la comuna los refrigerios son obtenidos mediante donaciones de los propios comuneros/as, ya que el dinero que se recolecta por concepto de multas, el cabildo comunal lo invierte en las necesidades del barrio.

Si nos guiamos por los planteamientos de Giglia (2012), encontraremos que el espacio que se habita no siempre es fácil de domesticar (p. 16), sino que presenta dificultades a sortear para hacer de ese espacio un lugar ameno para las personas que quieren habitar/residir en él.

En otro ejemplo, y de gran importancia, la comuna realiza trabajos de limpieza de acequias (figura 3) para que el agua lluvia corra en estas, de manera que no desborde hacia las casas que se encuentran en sus inmediaciones. Lo que se realiza es el retiro de escombros y basura, y en los lugares en los que no existe acequias o han desaparecido, la gente tiene que volver a construir las zanjas. Esto es por demás necesario ya que, al ser una comuna asentada en la ladera de una montaña, el agua baja con mucha fuerza por las calles de tierra y piedra, lo cual es una amenaza para los hogares de los comuneros/as, pero con estos trabajos se logra minimizar el riesgo de accidentes.

---

26 Por lo general, se lo realiza cuando la gente se acerca a recibir su plato de comida, al final de la jornada, lo cual es el pago por haber participado en las obras en beneficio de la comunidad.

**Figura 3***Comuneros en la minga*

*Nota.* Autor (2022).

Sin embargo, existen otras de tipo distinto a las presentadas por la naturaleza. Hablamos de los problemas sociales, resultado de la falta de atención de las autoridades competentes. No todos en la comuna poseen servicios básicos. Por ejemplo, cerca de 80 familias dependen del agua de las fuentes naturales que llegan hasta el Ilaló, proyecto gestionado por la misma comuna con una ONG, Plan Internacional, la cual apoyó para que pudieran llevar agua a sus hogares.

F.V. En el año 1999 empezó este proyecto. Bueno, allí se hizo los estudios, inspecciones, y en el año 2000, [...] se [realizó] el tendido de las tuberías en esos tramos.

S.C. ¿Antes no tenían agua?

F.V. No, en la parte alta no. Solo hasta acá abajo, lo que es el barrio, desde la acequia. Toda esa parte alta clamaba por agua [...] Entonces ya arranco el proyecto. Ya cuando llegó el material, todo se [hizo] realidad. Plan Internacional nos dotaba de tuberías, accesorios, bases sólidas, todo, todo, todo. Teníamos que construir tanques rompe presión, para eso tuvimos que alquilar a una persona con su

caballo que nos dé llevando la mayor parte, y a donde no entraba nos tocaba descargar [y llevar] al hombro. Los postes, para llegar allá, teníamos que llevar cargando esos postes de cemento, cargábamos entre dos personas, a veces cargaba uno solo. (comunicación personal, F.V., 2022)

De este testimonio podemos inferir que, el proceso de domesticación del espacio no es el mismo para todos. Por ejemplo, existe un grupo de personas que vive en un conjunto habitacional existente en una de las calles de la parte baja de la comuna. Estas personas, a diferencia de los demás comuneros —que tuvieron que construir desde cero sus hogares— atravesaron un proceso de domesticación mucho menos complicado. La construcción de sus viviendas recayó en manos de obreros dirigidos por ingenieros y arquitectos; apropiándose de él y dotándolo de significado solo después de ir a vivir allí, que para este caso sería su espacio local (Duhau y Giglia, 2008). Aquí las relaciones y vínculos entre vecinos son distintas. En estos espacios privados, cada uno se dedica a lo suyo, el suministro de servicios básicos está garantizado por las empresas públicas de agua y luz, a más de los servicios privados que pudieran contratar. Del mismo modo, las tareas de mantenimiento y vigilancia pueden ser ejecutadas por empleados.

En cambio, debido a la dinámica de su experiencia en el espacio local, los comuneros crean vínculos entre sí debido a los procesos de luchas conjuntas libradas para garantizar el derecho a un lugar para vivir, al derecho a acceso a servicios básicos, por lo cual sus relaciones se renuevan y reafirman en situaciones tan cotidianas como ir a la tienda y encontrarse con un amigo o compadre.

### **Agencia de los no humanos: uso de herramientas en las mingas**

El sistema de rayas utilizado para registrar la participación de los comuneros no necesariamente implica que la persona misma deba trabajar para poder cubrir con la raya de trabajo; una máquina

o herramienta puede reemplazar a la persona por su capacidad de ejercer acción.

Bruno Latour (2008; 2007) nos habla sobre la “agencia” de los no-humanos. Este autor plantea que la agencia, o capacidad de acción, no es una característica única y exclusiva de los seres humanos, sino que también se extiende a objetos e instrumentos partícipes de la acción, como son las herramientas de trabajo. “Si nos mantenemos en nuestra decisión de partir de nuestras controversias sobre actores y agencias, entonces *cualquier cosa* que modifica con su incidencia un estado de cosas es un actor o, si no tiene figuración aún, un actante” (Latour, 2008, p. 106).

#### Figura 4

*Motoguadaña usada en la minga*



Nota. Autor (2022).

En el caso de la comuna se observó que, una motoguadaña puede registrar una raya de trabajo por sí sola, debido a que su trabajo mecánico aporta en la realización de las tareas dentro de la minga.

S. C. [...] Si yo no voy, puedo decir, por ejemplo, “yo no voy, pero les presto la máquina para que ocupen”. Las palas, las carretillas ¿cuentan cómo participación?

L. L. No, el asunto es, cómo me va a dar el pico para que trabaje en vez de usted. Lo que es tomado en cuenta, a veces, cuando hay un trabajo grande, que toca mover bastante material le dice: “yo le traigo la carretilla, pero me da pasando una rayita de trabajo”. Entonces, como el dirigente tiene necesidad de esa herramienta de trabajo le dice bueno. Entonces, sí hay, pero de una pala no.

S. C. ¿y de una motoguadaña?

L. L. Una motoguadaña sí, no ve que eso es una máquina que ayuda mucho más que [el machete]. Entonces, ahí sí puede ser factible que le pase, según como vea conveniente el secretario o dirigente, le pasa una raya de trabajo. (comunicación personal, L. L., 2022)

Entonces, ante esta situación, Latour considera que, “las preguntas que deben plantearse sobre cualquier agente son simplemente las siguientes: ¿Incide de algún modo en el curso de la acción de otro agente o no? ¿Hay alguna prueba que permita que alguien detecte esta incidencia?” (Latour, 2008, p. 106).

Ante estas preguntas, consideramos que las herramientas sí inciden en el curso de acción de la minga y, asimismo, también es posible palpar su incidencia. Una herramienta ayuda a realizar y completar un trabajo e influye, definitivamente, en el curso de la acción. Siguiendo el ejemplo de la desbrozadora, observamos que esta tiene mayor potencia para cortar césped que una guadaña de mano, por lo cual la tarea se realiza en menor tiempo y con un mínimo esfuerzo. Asimismo, una carretilla puede ser más eficaz para trasladar escombros que hacerlo al hombro o espalda. En esos casos, estas herramientas sí permiten a sus poseedores registrar una raya de trabajo a su nombre pues permiten optimizar la fuerza de trabajo, y por ende se les otorga agencia.

Sin embargo, de acuerdo con los testimonios de los comuneros, no todas las herramientas se consideran como el reemplazo (o representante si se prefiere) de un agente humano. No obstante, si bien

no “determinan” el curso o la acción misma (Latour, 2008, p. 107), sí son partícipes de ella —tomando en cuenta que cuando se hace la convocatoria para las mingas se solicita a los socios que lleven ciertas herramientas, pudiendo ser palas, picos o escobas (dependerá de la situación)—.

### **División del trabajo en la minga**

En las mingas el trabajo es dividido de acuerdo con diversos factores que abarcan aspectos como: sexo, edad y/o conocimientos. Por supuesto, los hombres, por lo general, se dedican a las tareas que requieren cierto tipo de esfuerzo físico como desbanear tierra, remover grandes escombros, cargar material para su posterior traslado, etc.; no obstante, no se descarta que las mujeres pueden también ser partícipes de estas tareas, por lo cual no es un factor determinante, incluso, las herramientas mismas ayudan a la realización de labores complejas (por ejemplo, traslado de material en carretilla).

Asimismo, de acuerdo con el grado de conocimiento que una persona posea —acerca de determinado oficio— esta será agrupada con otras personas que posean el mismo conocimiento. Continuando con el caso de la desbrozadora, eran varones quienes se encargaban de manejar estos aparatos en la comuna, pues tienen el conocimiento o capital cultural —usando términos de Bourdieu (2001)— sobre su uso y agilidad para su manejo capitalizado en la experiencia. Se extiende también a casos como el de la minga para la reconstrucción de un puente que fue arrasado por las lluvias. La comuna aprovecha la fuerza laboral existente en el barrio. Personas que saben de albañilería participaron aquel día pues se requería de personas que supieran cómo nivelar el terreno, fundir columnas y vigas, lacado, entre otras, lo cual determinó que esas personas conformaran un grupo entre sí.

En cambio, la preparación de alimentos para los refrigerios es una tarea que, por lo general, recae en las mujeres (figura 5). Como decíamos, los alimentos que se sirven como refrigerios son recolectados con anterioridad mediante donaciones, lo cual tiene que ser organiza-

do por el cabildo, o un representante. La cocción de los alimentos se realiza en la casa comunal, allí la comuna tiene un espacio que se adecua para hacer funcionar una cocina industrial. Inician en la mañana, a la par que los demás compañeros/as, y terminan justo a mediodía, cuando la jornada de minga ha terminado. Esta actividad es también considerada como participación dentro de las mingas, por lo cual las mujeres registran una raya de trabajo ante el secretario/a.

**Figura 5**

*Comunera preparando comida*



*Nota.* Autor (2021).

Es igualmente importante destacar que la participación de las mujeres ha ido aumentando con el tiempo. De acuerdo con los testimonios y situaciones observadas en el proceso investigativo, en la actualidad el papel de las mujeres ha cobrado tal importancia que,

para 2021, la señora I.D., ocupó el cargo de presidenta del cabildo comunal, quien realizó una gran administración durante su periodo, por lo que se le solicitó que continuara en el cargo para el siguiente año. En otras palabras, tras una gran gestión, la señora I.D. obtuvo capital simbólico<sup>27</sup> (Bourdieu, 1997, 2007), que le ha permitido experimentar este espacio local de manera tal que se ha posicionado como una figura importante y de confianza dentro de la comuna.

## Conclusiones

En nuestro país, la minga se ha posicionado como la forma de trabajo colectivo por excelencia en las poblaciones de origen indígena, pero también se ha extendido y ha sido utilizado en los espacios urbanos como barrios y escuelas. Por ejemplo, las escuelas y colegios públicos la utilizan para hacer arreglos y limpieza de los establecimientos educativos; generalmente, a inicio y final del año lectivo. En el caso de las comunas y comunidades indígenas —a partir de los alcances del trabajo comunitario o mingas en la Comuna Central de Tumbaco— siguiendo a Duhau y Giglia (2008) y Giglia (2012), la minga permite un proceso de domesticación del espacio para que las personas que allí habitan puedan cubrir sus necesidades inmediatas o a largo plazo.

El caso aquí analizado, nos posibilita entender que cuando una persona acude a una minga, no solo se presenta para cumplir con el número de rayas que dicta el estatuto de la comuna (esa es solo una regla para cumplir), más bien, los vecinos acuden a un espacio de encuentro con sus semejantes, un espacio de compañerismo; hablamos de que socializan entre sí. En otras palabras, la minga, entre otras cosas, no solo se limita a cuestiones laborales que posibilitan la domesticación y experiencia del espacio que habitan, sino que también es un espacio de reproducción social.

---

27 Cualquier forma de capital “en tanto que es representada, es decir, aprehendida simbólicamente, en una relación de conocimiento o, más precisamente, de desconocimiento y reconocimiento” (Bourdieu, 1992, citado en García Inda, 2001, p. 17).

La minga, como sistema de trabajo comunitario, es la opción que han venido sosteniendo las comunas en el DMQ, dada la falta de apoyo de entidades gubernamentales —que con la excusa de que se trata de territorios exentos del pago de impuestos no se puede realizar obras para estas comunidades—, son las mismas poblaciones que tienen que gestionar financiamiento, a veces de externos, pero generalmente de los mismos socios, para poder dotar de obras y servicios a sus comunidades.

Para finalizar, actualmente, una cuestión que quisiéramos proponer, por sus interesantes aristas de análisis debido a sus efectos en las comunas y comunidades indígenas de Quito (entre ellas, la minga), es el proceso de modernización y expansión de la ciudad hacia sus periferias. Sin el afán de romantizar las formas de vivir y experimentar el espacio de estas poblaciones, consideramos que es importante investigar sobre cómo el proceso de modernización y expansión urbana han cambiado las formas de relacionamiento de comunas y comunidades indígenas con su territorio (principalmente, debido al aumento de la plusvalía del mercado de tierras). Siendo que estas personas también buscan acercarse a la oferta y beneficios de la modernización de la ciudad.

## Referencias bibliográficas

- Andrade, G. (2016). *Las comunas ancestrales de Quito. Retos y desafíos en la planificaci3n urbanística*. Universidad Andina Sim3n Bolívar, sede Ecuador, Corporaci3n Editora Nacional.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de acci3n*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Segunda ed. Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Congreso Nacional. (2004). *Ley de Organizaci3n y Régimen de las Comunas-1937 (Codificaci3n 2004)*.
- Corr, R. (2010). *Ritual and remembrance in the Ecuadorian Andes*. University of Arizona Press.

- Duhau, E. y Giglia, A. (2008). *Las reglas del desorden. Habitar la metrópoli*. Siglo XXI Editores.
- García Inda, A. (2001). Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 9-60). Segunda ed. Desclée de Brouwer.
- Giglia, A. (2012). *El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas de investigación*. Anthropos Editorial.
- Gose, P. (2004). *Agua mortífera y cerros hambrientos. Ritos agrarios y formación de clases en un pueblo andino*. Abya-Yala.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI.
- Latour, B. (2008). *Reensambalar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Pueblo Kitu Kara. (2016). *Agenda Política del Pueblo Kitu Kara*. People in Need.



CAPÍTULO XVI

# Movilidad humana en Ecuador. Una oportunidad para vivir la interculturalidad

---

Eloísa Carbonell Yonfá

Universidad Politécnica Salesiana

[ecarbonell@ups.edu.ec](mailto:ecarbonell@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-4487-6197>

## Introducción

La crisis económica venezolana, denominada “depresión económica” (Legarda y Folleco, 2019, p. 14) precisó un cambio a partir de 2012 en el gobierno de Hugo Chávez y ha persistido hasta el mandato del actual presidente Nicolás Maduro. Los detractores de esta crisis se evidencian en escasez de alimentos, medicinas, cierre de empresas, pocas posibilidades laborales, inflación y deterioro de las relaciones internas del país; así como de las relaciones internacionales.

Este panorama provocó la protesta de movimientos sociales exigiendo cambios de políticas económicas y sociales que duraron muchos meses, empeoradas por políticas internacionales aplicadas desde el gobierno de los EE. UU. para presionar la salida del presidente Maduro del poder ejecutivo, a través de bloqueos económicos, financieros y comerciales a Venezuela.

Datos de la Organización Internacional de Migrantes (OIM), indican que la población en situación de movilidad humana venezolana asciende a 3 millones de personas. Al principio de la crisis nacional, los lugares de destinos preferenciales eran Colombia, Estados Unidos y España. A partir de 2015 esta migración se caracteriza por concentrarse más en países vecinos sudamericanos, movilizados por transportes terrestres públicos, pertenecientes a diferentes clases sociales, particularmente de estratos económicos bajos (Ramírez *et al.*, 2019).

En el Ecuador, entre 2014 y 2018, ingresaron al país más de 1 200 000 ciudadanas/os venezolanos. El saldo migratorio es de 400 000 anuales, dado que muchos solo están de tránsito y continúan a Perú, Bolivia, Chile.

De acuerdo con datos proporcionados por el Ministerio de Gobierno del Ecuador, 1,4 millones de venezolanos han ingresado al Ecuador entre enero de 2018 y septiembre de 2019. Se calcula que una gran parte de ellos, aproximadamente, 1.3 millones han salido del país. Debido a la alta movilidad de las personas, a los movimientos pendulares, y a la imposición temporal de requisitos migratorios que han restringido el ingreso regular de las personas venezolanas al territorio en diversos países de la región, es difícil obtener un número preciso de refugiados y migrantes de Venezuela que residen en nuestro país. (MIES, ACNUR, 2019, citado en Bastidas, 2020, p. 4)

## **Justificación**

Las poblaciones en condición de movilidad humana, son vulnerables, en particular los migrantes venezolanos por las condiciones emergentes que los llevan a salir de su país sin tener un plan de llegada. Este fenómeno ha puesto a varios países de la región en una situación de preocupación tanto a sociedad civil y los gobiernos locales y nacionales.

Uno de los aspectos que dificultan el plan de vida en contextos de movilidad humana es el estado de legalidad del migrante. El Ecuador exhibe un marco legal en torno a la movilidad humana con ciertos avances, pero una cosa es la ley en papel y otra muy distinta la

realidad con la que se enfrentan los migrantes muchos en situación de calle, como la violencia verbal y física, xenofobia materializada en negativa o mala atención de la salud, el obstaculizado acceso a los centros educativos como a espacios laborales que permitan inserción con participación de la economía local.

Las normativas exhiben el deber ser sin sujeción a la ejecución a políticas sociales y económicas que garanticen los derechos de los migrantes. En este sentido analizar el estado de las políticas públicas migratorias es importante. Observar los cuellos de botella que obstaculizan la regularización de papeles es esencial para encontrar el centro del caos humano en el que se encuentran viviendo cientos de familias especialmente venezolanas en el Ecuador. Reconociendo que migrar es un derecho de todo ciudadano del mundo, en busca de oportunidades para la inserción en la cultura y la estructura socio económica del estado receptor, con legitimidad desde donde continuar la vida.

Esta investigación, iniciada en 2018, surge de la necesidad de leer esta realidad violenta que se ha registrado en el territorio ecuatoriano, con el fin de reflexionar y avanzar humanamente en posibles alternativas para frenar nuevas formas de exclusión como el “neotalitarismo” que mencionan Essomba y Ucar (2012).

El objetivo de la investigación se centra en el análisis de la política pública y el entorno legal que determinan las condiciones socio económicas de ciudadanos migrantes venezolanos en el Ecuador. Un aspecto importante de la investigación fue conocer aspectos estructurales de su realidad como las principales ocupaciones de las y los migrantes en el territorio ecuatoriano y su contribución a las economías locales y la vigencia de la política pública en el ámbito del goce de los derechos fundamentales como: salud, educación y trabajo.

### **Aspectos metodológicos de la investigación**

Esta investigación se fundamenta en información tomada a partir de fuentes primarias desde varios actores en torno a la movilidad humana en el Ecuador, a través de encuentros radiofónicos entre repre-

sentantes de asociaciones de migrantes, funcionarios del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), funcionarios del gobierno provincial de Pichincha, docentes investigadores de universidades y miembros de ONG que dan servicio de albergue y contención en casos de violencia.

Se realizaron entrevistas a profundidad y grupos focales en uno de los tres albergues activados en Quito, en esta coyuntura social. La investigación recoge información de instrumentos legales e información estadística e investigaciones académicas sobre la situación socio económicas de los migrantes venezolanos en territorio ecuatoriano.

## **Marco legal vigente en materia de movilidad humana en el Ecuador**

El marco legal para las personas en situación de movilidad humana es significativo, a continuación, a manera de ejemplo, se exhiben ciertos articulados que tienen que ver con el goce de los derechos humanos fundamentales y emisión de política pública.

**Tabla 1**

*Articulados en la Constitución del Ecuador del 2008 sobre movilidad humana*

Artículo 9	Reconoce y garantiza que las personas extranjeras que se encuentren en el territorio ecuatoriano tendrán los mismos derechos y deberes que las ecuatorianas, de acuerdo con la Constitución.
El segundo inciso, del número 2 del artículo 11	Señala que todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades, y que nadie podrá ser discriminado por su condición migratoria.
Art. 23, numeral 3.	Señala que todas las personas tienen derecho a la igualdad formal y material, sin hacer distinción por la nacionalidad o lugar de origen.
El artículo 40	Reconoce el derecho de las personas a migrar y establece que no se identificará ni se considerará a ningún ser humano como ilegal por su condición migratoria.

Artículo 41	Reconoce los derechos de asilo y refugio, de acuerdo con la ley y los instrumentos internacionales de derechos humanos.
Artículo 66, número 14, incisos 2 y 3	Reconoce y garantiza a las personas el derecho a transitar libremente por el territorio nacional, escoger su residencia, así como entrar y salir libremente del país, cuyo ejercicio se regulará de conformidad con la Ley. Garantiza la no devolución de personas a aquellos países donde su vida o la de sus familiares se encuentren en riesgo; y, prohíbe la expulsión de colectivos de extranjeros. Los procesos migratorios deberán ser singularizados.
Artículo 392	Declara que el Estado velará por los derechos de las personas en movilidad humana y ejercerá la rectoría de la política migratoria a través del órgano competente en coordinación con los distintos niveles de gobierno. El Estado diseñará, adoptará, ejecutará y evaluará políticas, planes, programas y proyectos, y coordinará la acción de sus organismos con la de otros Estados y organizaciones de la sociedad civil que trabajen en movilidad humana a nivel nacional e internacional.
Art. 416, numeral 6	Reconoce el principio de ciudadanía universal, la libre movilidad de todos los habitantes del planeta y el progresivo fin de la condición de extranjero como elemento transformador de las relaciones desiguales entre los países, especialmente NorteSur.
Art. 416, numeral 7	Exige el respeto de los derechos humanos, en particular de los derechos de las personas migrantes, y propicia su pleno ejercicio mediante el cumplimiento de las obligaciones asumidas con la suscripción de instrumentos internacionales de derechos humanos.
Artículo 417	Establece que, los tratados internacionales ratificados por el Ecuador se sujetarán a lo establecido en la Constitución y en el caso de tratados u otros instrumentos internacionales.

*Nota.* Elaboración propia con base en la Constitución de 2008.

Por su parte, la Ley Orgánica de Movilidad Humana vigente desde 2017 exhibe en sus 171 artículos, una serie de consideraciones para las personas en situación de movilidad humana sustentado en los siguientes principios fundamentales:

- Ciudadanía universal.
- Libre movilidad humana
- Prohibición de criminalización.
- Protección de las personas ecuatorianas en el exterior.

- Igualdad ante la ley y no discriminación.
- Pro-persona en movilidad humana.
- Interés superior de la niña, niño y adolescente.
- No devolución.
- Integración regional. (art. 2, LOHM, 2017)

Como se puede apreciar, existen nociones muy elevadas en el marco legal vigente para normar los derechos de la población en condición de movilidad humana en el Ecuador, como el principio de ciudadanía universal, que encarna una concepción de igualdad y equidad, así como la inseparable noción de portabilidad de sus derechos humanos fundamentales a donde quiera que vayan. El goce de derechos reconocidos en la carta magna, del cual se deriva la Ley Orgánica de movilidad humana y todos los demás instrumentos legales que cada ciudad ve necesario incorporar para normar su accionar en lo local como el Código Municipal para el Distrito Metropolitano de Quito en el capítulo IV, Art. II, en la “Declaración de la movilidad humana como política pública” inscrito en el Plan distrital de Movilidad Humana del Distrito Metropolitano de Quito, como lugar de mayor receptividad de la población migrante por su dinámica económica, política y administrativa.

No obstante, más allá del deber ser, lo que se observa es que el Ecuador no ha respondido en función de todos estos derechos fundamentales. Históricamente somos expulsores de migrantes. El fenómeno migratorio que ha experimentado la sociedad ecuatoriana con ciudadanas y ciudadanos venezolanos, ha demostrado que el país no está preparado ni como comunidades con base en las solidaridades humanitarias, ni como Estado garantista de los derechos humanos de todos los que habitan en el territorio ecuatoriano y esto involucra a las poblaciones migrantes.

La ley de movilidad humana, aunque contempla muchos aspectos en cuanto a protección de los derechos del migrante, no puede ser ejecutada dado que, no existe voluntad política para profundizar

en cuanto a políticas migratorias. El representante de la asociación de venezolanos en Ecuador, menciona que:

La ley no se plasma en acciones a pesar que, hay esfuerzos colectivos y apoyo de algunas ONGs; empero es solo un granito de arena”. El estado ha tomado medidas apresuradas y a veces catastróficas, lo que ha tornado caótica la situación de la población venezolana en el país, provocando situación de callejerización, prostitución e inseguridad ciudadana, y en general de violentación de los derechos fundamentales humanos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas de la tercera edad. (D. Regalado, entrevista personal programa de radio de la CCE, 2019)

No tener papeles es una realidad que limita a las personas en estado de movilidad humana. Tramitar la legalización demanda gastos importantes por lo que es sumamente difícil que los migrantes puedan regularizar su estancia en el Ecuador. Buena parte de las personas que han migrado deben quedarse en albergues, donde pueden quedarse entre uno y tres meses; es decir es solo un espacio emergente para lograr estabilizar un tanto a los migrantes. Como mecanismo de supervivencia la población venezolana se ha organizado en agrupaciones donde logran realizar acercamientos con instancias gubernamentales y empresas privadas para gestionar algunas acciones, pero son muy puntuales, dado que la ausencia de papeles les imposibilita que conformen una cooperativa legalmente establecida.

Respecto a la parte legal está muy complicada y vulnerable en todos los sentidos. Estamos a merced de una ley de movilidad humana que preocupa porque todavía no se ha tomado medidas en cuanto a unos artículos que contradicen la Constitución. La aplicación de la ley es improvisada tanto en el tema policial como en el de los ministerios que vienen a vulnerar muchos de los derechos de los venezolanos. Pues, todo lo que dice la Constitución, no se está cumpliendo a nivel especial. Hay deficiencias a nivel económico como de protocolos activos. (entrevista a D. Regalado, 16/07/2019)

En la parte práctica hay un sistema de doble juego. Por un lado, una legislación importante para normar el tratamiento de los ciuda-

danos migrantes en el Ecuador y por otro “se observa que las respuestas del Estado han adquirido progresivamente un carácter disuasivo frente a la migración venezolana que, junto con un contexto laboral restringido y la xenofobia, configuran condiciones de creciente vulnerabilidad para esta población” (Herrera y Cabezas, 2019, p. 127).

A nivel internacional hay acuerdos y reuniones, pero al momento de aplicar el reglamento, existe una deficiente armonización desde la aplicación, entre la ley de movilidad humana y su concordancia con la Constitución ecuatoriana, así como con los acuerdos internacionales; y todos estos, con la ausencia de política pública (R. Castillo, entrevista en radio CCE, 16/07/2019).

La falta de una política pública para precautelar los derechos fundamentales de la población venezolana en el Ecuador, se refleja en una vulnerabilidad extrema de situación de calle a niños, mujeres y los niveles crecientes de xenofobia que se expresa en violencia ciudadana (H. Cruz, entrevista en radio CCE, 16/07/2019).

Cuando se analiza el sistema jurídico, efectivamente existe una protección en los contenidos legales para la población migrante, pero en la práctica la aplicación es deficiente esto se observa en actividades cotidianas como el acercamiento de un ciudadano venezolano a cualquier dependencia de Estado en busca de atención, existe desconocimiento de la norma, de los derechos y de los tratados internacionales y terminan por revictimizar a la persona (D. Regalado, entrevista en radio CCE, 16/07/2019).

Sin papeles la población migrante no puede aplicar su experticia, mientras no tengan algo fijo, deben reinventarse cada día para subsistir. Desde el apoyo de fundaciones, puede anualarse los esfuerzos que se han desplegado si las personas no logran encontrar un trabajo estable, no necesariamente que llegue al básico, pero si que sea constante y logren dar paso a otras personas en el albergue que han llegado en condiciones críticas (A. Rodríguez, entrevista en radio CCE, 16/07/2019).

Uno de los datos obtenidos en el grupo focal del albergue “Fundación nuestros jóvenes”, con la participación de 35 personas, fue la situación legal de los migrantes, ya que era la mayor preocupación del grupo dado que los procesos de regularización facilitan el acceso laboral e ingresar al circuito económico de vida sostenible.

**Figura 1**

*Situación legal ciudadanos venezolanos en albergue Fundación nuestros jóvenes -FNJ-*



*Nota.* Información recogida del grupo focal intergeneracional de la Fundación Nuestros Jóvenes (2019).

En los datos que refleja la figura 1, se puede observar que la mayoría de las personas del albergue se encontraba en vía de legalización; seguidos por otro porcentaje alto en situación de ilegalidad. El resto tenía visados diversos: turismo, carta andina, visa de empleo; y, solo una muy pequeña parte, logró la nacionalidad ecuatoriana. El común denominador era la ausencia de un trabajo de ingresos estables.

El acto de migrar está lleno de accidentes vulneradores de los derechos humanos, tanto como condición de salida como en el trayecto y la estancia. No es únicamente el problema económico.

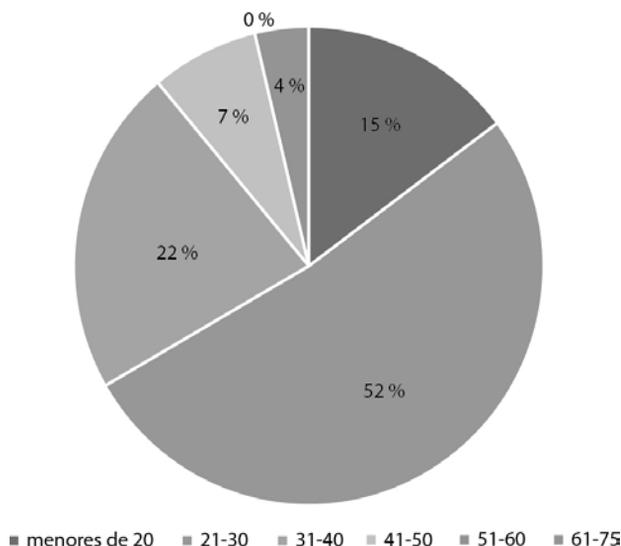
Recién tuvimos el caso de dos adolescentes. Dos que estaban con sus propias familias, y un menor de edad bajo nuestra tutela. Estos fueron casi secuestrados junto con estas dos muchachas, y los llevaron a santo domingo de los colorados y ahí los explotaron, hasta que las madres les empezaron la búsqueda. Pero a través de la Fiscalía, los rescataron. Ahora están bajo protección de la Cruz Roja. Hicieron reunificación familiar y están en tratamiento. Eso es porque las chicas adolescentes están obligadas a salir a trabajar para ayudar a su familia. Hemos tenido otros casos fuertes, donde muchos pierden la vida al venir caminando desde Colombia, en ese páramo de Berlín, sobre todo, madres jóvenes con bebés. Las historias son terribles. (I. Rodríguez, entrevista en radio CCE, 16/07/2019)

Como se puede observar, la situación de vulneración de derechos es importante en la ciudad de destino, y son varios los aspectos por los que atraviesan las personas y familias, como las situaciones que el grupo focal mostró de manera anónima, entre otras:

- Enfermedades catastróficas y crónicas.
- Desorientación geográfica y persecución política.
- Impedimento para laboral y ser productivo.
- Persecución policial y civil.
- Multas y acoso migratorio.
- Negativas de arriendos.
- Explotación laboral.
- Acoso sexual (ambos géneros).
- Trata de jóvenes en provincias alejadas.
- Desconocimiento de la ley.
- Desconocimiento de trámites de visado.
- Soporte económico insuficiente.
- Documentos de identificación (vencidos o no posee).
- Documentos para trámites no apostillados.

**Figura 2**

Composición etaria de participantes en el grupo focal



*Nota.* El grupo en su mayoría se corresponde a una población joven entre 21 y 30 años (52 %). Seguido del segmento entre 31 y 40 (22 %); otro de menores de 20 años con el 15%; menor cantidad de personas de la tercera edad y niños. Grupo focal albergue FNJ (2019).

### **Principales ocupaciones de la población venezolana migrante en Quito y su contribución a la economía local**

En el territorio ecuatoriano la población migrante se ubica en actividades situadas en el subempleo, generalmente en el ámbito del comercio informal. Como se observa en la tabla 2, el nivel de instrucción de las y los ciudadanos inmigrantes en territorio ecuatoriano, destacan las personas colombianas y venezolanas que exhiben el mayor nivel de instrucción de estudios. Siendo la diferencia bastante grande, en relación con las demás nacionalidades.

**Tabla 2**

*Nivel de instrucción inmigrantes que ingresaron entre 2015-2017 y acuden a la Unidad de Movilidad Humana del Gobierno Provincial de Pichincha, por nacionalidad*

Nacionalidad	Ninguna	Primaria Incompleta	Primaria Completa	Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Otra Formación	Técnica Completa	Superior Incompleta	Superior Completa	Total general
Afgana	3		2	4	10				8	27
Camerunesa				1	3			2		6
Colombiana	9	41	68	79	283	3	53	14	43	593
Cubana				4	32		19	1	84	140
Dominicana		1		2	9					12
Egipcia				1	2		1		5	9
Guineana	1		2		1				1	5
Haitiana		1	3	4	11			5	7	31
Iraní					3				5	8
Iraquí	1	1	1	2	4			4	7	20
Nigeriana			1		1		1		1	4
Pakistani					8		1		3	12
Palestina								1	1	2
Peruana					2				2	4
Salvadoreña		1		1	4			1	1	8
Siria					6			2	2	10
Srilankesa			1		2					3
Venezolana		1	8	29	212	3	52	39	311	652

Nota. Unidad de Movilidad Humana-GAD Pichincha (2019).

## **Aporte a la economía local**

Dada la importancia de conocer el aporte de la población en movilidad humana en Quito, existe una investigación completa realizada por Daniela Célleri, en la que logra encuestar a casi la totalidad de la población migrante en varios sectores de la ciudad entre 2018 y el 2020, hallando interesantes datos que logran despejar imaginarios sociales como el aporte a la economía local.

El segmento de las personas inmigrantes que contestaron tener ingresos desde 201 USD hasta 300 USD es el más grande y corresponde al 24 %. En segundo lugar, el 21 % contestó que obtiene ingresos de 301 USD hasta 400 USD, y el 18 %, desde 101 USD hasta 200 USD. Este hecho demuestra que la gran mayoría de las personas encuestadas recibe ingresos menores a la canasta básica familiar, a nivel nacional. Solo un 7 % cuenta con ingresos mayores a 500 USD. (Célleri, 2020, p. 16)

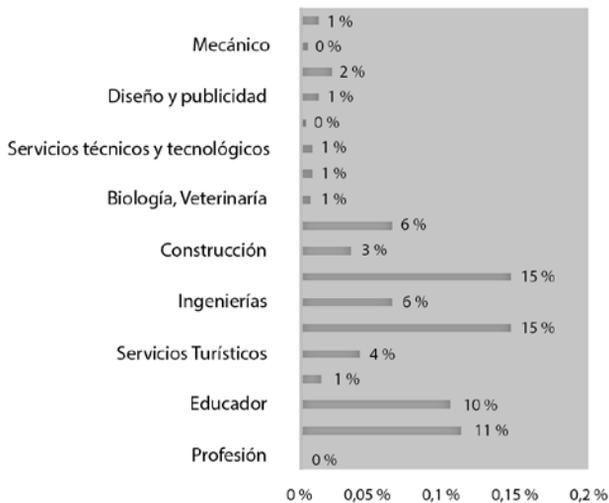
Se constata en este estudio la situación de precaridad laboral en la que la mayoría de personas entregan sus servicios, donde el 55 % trabajan más de la jornada laboral de 40 horas semanales y un 23 % en horario normal (Celleri, 2020).

A diferencia de lo que se podría pensar, los ingresos se quedan en un alto porcentaje, en el país de llegada, dado que participan de la economía local consumiendo servicios de arriendo y alimentación: “el 60 % paga entre 50 USD y 150 USD de arriendo, y el 56 % entre 51 USD y 150 USD en alimentación” (Celleri, 2020, p. 17), considerando el promedio de salarios antes indicados de esta investigación se confirmó que solo el:

54 % de la población lo realiza. El 34 % de las personas que lo envían lo hacen mensualmente. Un 47 % envía entre 1 USD y 30 USD, seguido por el 27 % de personas que envían entre 31 USD y 60 USD. (Celleri, 2020, p. 18)

**Figura 3**

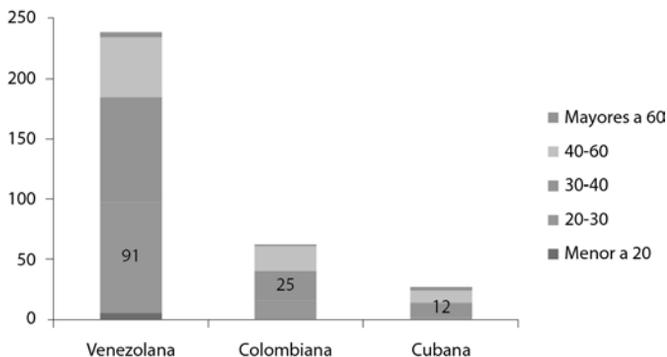
*Profesión de la población migrante en la provincia de Pichincha*



*Nota.* Profesión de migrantes ingresados entre 2015-2017 que acuden a la Unidad de Movilidad Humana del gobierno Provincial de Pichincha, por nacionalidad. Unidad de Movilidad Humana-GAD Pichincha (2019).

**Figura 4**

*Formación académica población migrante en la provincia de Pichincha (2019)*



*Nota.* Unidad de Movilidad Humana-GAD Pichincha (2019).

Como se puede observar en la figura 4, en una muestra de aproximadamente 2000 personas venezolanas en contexto de movilidad humana en Quito, tienen formación, principalmente, en cuatro áreas del conocimiento: administración de empresas, comercio, salud y educación. De igual forma esta figura, nos muestra que la población migrante más joven pertenece al contexto venezolano fluctuando entre los 20 y 40 años y es el mayoritario como grupo humano en comparación con personas colombianas y cubanas.

### **Tres momentos migratorios desde Venezuela a Ecuador en la última década**

Desde las estadísticas recabadas en el Departamento de Salud de la Unidad de Movilidad Humana del gobierno Provincial de Pichincha, entre 2015 y 2017, se encontraron activos 1973 expedientes aperturados en tres oleadas de migración:

- La primera, entre septiembre a diciembre de 2015, recabó un total de 237 fichas médicas.
- La segunda, desde enero hasta diciembre de 2016, registra un total de 714 expedientes; y,
- La tercera, de enero hasta septiembre de 2017, registra un total de 922 expedientes.

Este dato es un indicador interesante, para dimensionar la cantidad de personas que acuden en busca de atención especializada, por enfermedades catastróficas. También nos permite hacer un pequeño paneo para identificar aspectos relacionados con el nivel de estudios, edades, entre otros.

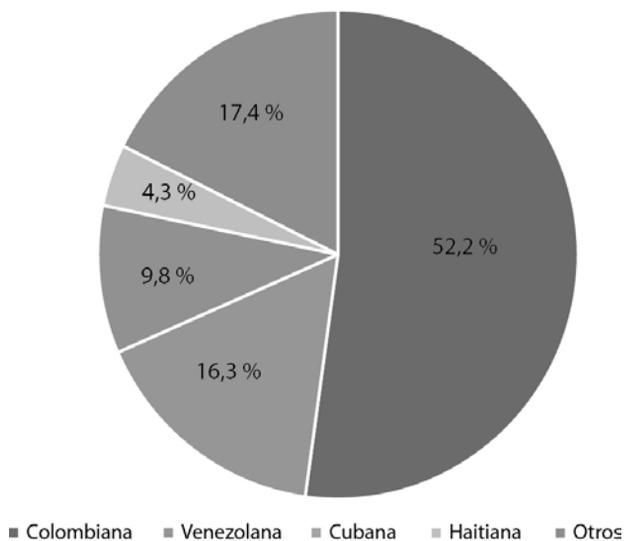
Según las estadísticas de DTM ECUADOR el estatus migratorio de ciudadanos venezolanos en Ecuador, guarda relación con la forma de llegada; es decir quienes ingresaron por vía aérea, lo hacen como turistas lo que les da la posibilidad de permanecer tres meses y luego acogerse al visado UNASUR, ampliando su estancia por 24 meses. Quienes ingresaron vía terrestre, obtienen un visado de trán-

sito y en esta situación se encuentra el 44 % de los migrantes venezolanos en Quito; el 38 % tienen un visado de residencia temporal o permanente y un 27 % que están ya seis meses se encuentran de manera irregular (DTM Ecuador, 2018).

Las figuras 5, 6 y 7 enfocan la crisis progresiva de Venezuela. En el 2015, la primera en salir fue la población venezolana con formación profesional y con mayores recursos. Hacia el 2016 y 2017 la crisis fue mayor, mostrándose escasez de productos y medicinas; este hecho ocasionó el segundo y tercer éxodo, sintiéndose de manera significativa en Ecuador como sitio de llegada, por una presencia importante en situación de calle de familias enteras y sobre todo de población joven durmiendo y comiendo en sitios con alta vulnerabilidad física y emocional.

**Figura 5**

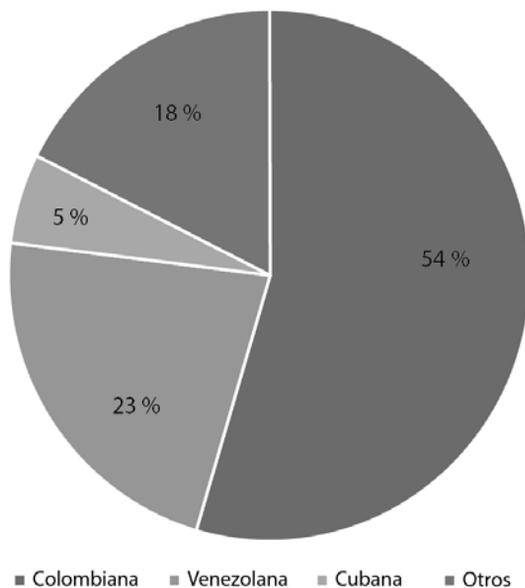
*Población migrante en Ecuador no calificada por nacionalidad en el 2015*



*Nota.* Estos datos corresponden a las fichas recabadas entre septiembre a diciembre del 2015, de 237 fichas médicas. Unidad de Movilidad Humana- GAD Pichincha (2019).  
Unidad de Movilidad Humana - GAD

**Figura 6**

*Población migrante en Ecuador no calificada por nacionalidad en el 2016*



*Nota.* Estos datos corresponden a las fichas recabadas entre enero a diciembre del 2016, de un total de 714 fichas médicas.

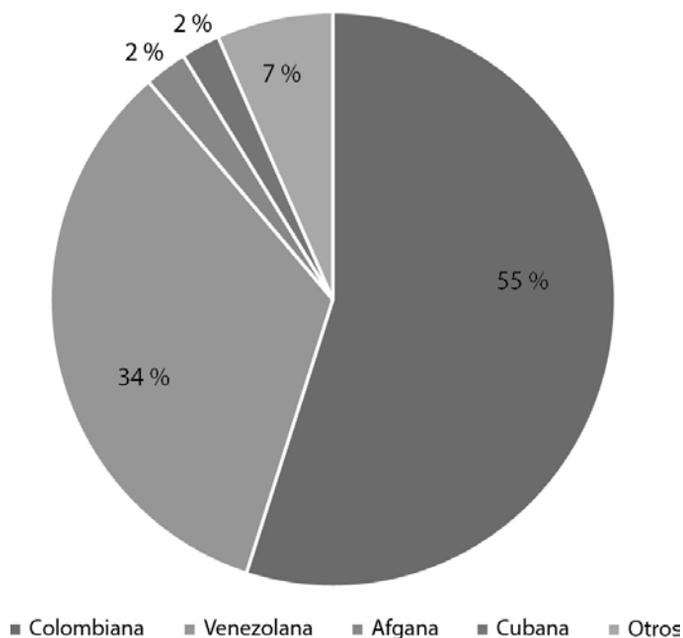
Unidad de Movilidad Humana-GAD Pichincha (2019).

Este pedacito de datos analizados es una muestra para comprender y reflexionar lo que viene sucediendo en torno al fenómeno suscitado en Venezuela y sus múltiples repercusiones. Lo que nos deja claro es que, las medidas migratorias adoptadas en los países de mayor destino de llegada de la población venezolana como el Ecuador, no han logrado construir un plan que genere políticas públicas de apoyo humanitario efectivo. La falta de decisiones oportunas, han revictimizado a la población venezolana, la han fragilizado y humillado. Incluso han logrado vincular a todo este pueblo en situación de movilidad humana, con imaginarios delincuenciales, por casos de personas violentas que como sucede en cada contexto geográfico deciden ser parte de grupos que delinquen donde puedan hacerlo. Esta vez ha sido en tierras ecuatorianas, pero estas situaciones sociales son de larga data y generalmente unidos

al crimen organizado, y desde al menos cinco décadas generadas con la escalada del narco poder; es decir, no se da en esta coyuntura socio cultural de migración de este pueblo, sabemos que se desprende del propio sistema mundo y su modo de producción orientada al capital y al ejercicio del poder y la exclusión por encima de la vida. Esto no debería se excusa para no abrir y mantener la ruta de ayuda humanitaria sostenible, ni para hacer espíritu de cuerpo en favor de la política de norteamérica para someter al gobierno venezolano y lograr apoderarse de una de las regiones más ricas en hidrocarburos.

**Figura 7**

*Población migrante en Ecuador no calificada por nacionalidad en el 2017*



*Nota.* Estos datos corresponden a las fichas recabadas entre enero y septiembre 2017, de un total de 922 fichas médicas.

Unidad de Movilidad Humana-GAD Pichincha (2019).

## Principales hallazgos

- Existe desarmonización entre la Ley de movilidad humana, el nuevo reglamento y la Constitución por vacíos que dan lugar a interpretaciones diversas por parte de instituciones del Estado.
- Hay una aguda crisis por la poca claridad y sensibilidad en los procesos legales que dificultan la regularización de la población migrante en el Ecuador que impide el ejercicio de derechos; uno de ellos, tan básico, como los costos altos de especies para obtener el pasaporte y visado al estar indocumentados, se restringe la libre movilidad dentro de territorio ecuatoriano, acceso a derechos de educación, salud y el principio de no devolución.
- Procesos de xenofobia y racismo galopantes, transmitidos y sembrados desde el imaginario colectivo a través de medios masivos que desinforman y responsabilizan a la presencia de los grupos migrantes por la falta de trabajo en la sociedad, el problema de inseguridad y violencia ciudadana, cuando son fallas estructurales que se desprenden de un sistema económico que fabrica excluidos constantemente, hoy con la intervención del sistema financiero que ha creado el neoesclavismo basado en el juego del interés sobre el interés, para quienes los pobres trabajarán sin fin.
- Falta de pronunciamientos y políticas públicas y generación de fuentes de trabajo por parte los gobiernos de la región que, de manera solidaria, deberían adoptar una medida más política y estructural para buscar una salida digna para tantas familias afectadas tras una crisis de coyuntura prolongada. Los fondos de organismos supranacionales no logran aportar de manera eficiente a este objetivo, dado que solo activan una línea enfocada, hoy por hoy, al asistencialismo no transformador, pagando un overhead del 50, 60 y 70 % a los equipos que accionan la cooperación (como el caso de AC-NUR/HEAS) dejando un margen reducido para la población

migrante, con un gasto cortoplacista, sin visos de programas y proyectos sostenibles vinculadas directamente con las asociaciones de migrantes, para generar fuentes de empleo.

Ecuador necesita dinero, para poder actuar en la parte de migración ¿Quiénes tiene el dinero? las organizaciones supranacionales. Si el gobierno se reúne con estas organizaciones, podría entablar soluciones. Tiene a un grupo de migrantes capacitados y podría ubicarlos en todas las provincias. Pero no se organizan porque todos buscan el beneficio. Hay muchos recursos, hay que emplearlo en cosas mucho más sostenibles, no solo en bolsitas de dinero. Todos los organismos y ministerio son responsables. (R. Castillo entrevista radio CCE, 16/07/2019)

- La política migratoria en Ecuador, es una política que tiene muchas aristas. En este sentido se requiere de una coordinación entre instituciones nacionales; no tiene ni puede resolverlo todo el Ministerio de Movilidad Humana. Como se configura la ley y su reglamento, se deben ampliar los derechos para todas las personas que habitan el territorio. Hablar en términos de inclusión, es proteger a personas vulnerables e incorporar a personas competentes laboralmente a la vida productiva, no solo como inclusión productiva porque esto implica una posición de subalternización permanente.
- Abrir espacios de comunicación transparentes, para conocer y reflexionar sobre la situación de los migrantes ¿Quiénes son? ¿Qué hacen? ¿Cómo aportan? ¿Cómo es su cultura?, etc. Es necesario saber que hay más aspectos que suman desde la experiencia en procesos que ya han vivido y luchado en otras latitudes. Un ejemplo de ello es las consecuencias laborales que, en Venezuela, son notables en relación con la legislación ecuatoriana.
- Naturalización de la vulneración de derechos ejercidos desde las instituciones públicas y ciudadanas con respecto a grupos vulnerables-minorías: los neototalitarismos (Essomba y Ucar, 2012), basados en las mayorías apoderadas de un territorio limitado, más que en la propia tierra, en la mente humana.

- El imaginario que los migrantes quitan plazas de empleo a la población ecuatoriana, es aprovechado por el Estado invisible para pasar la responsabilidad de su ineficiencia como garante de derechos, al fenómeno migratorio. “La migración sólo desenmascara la falta de una política pública que permita aprovechar la mano de obra de manera eficiente y apoye a dinamizar la productividad; por tanto, contribuya al desarrollo económico del país y no agrave la crisis” (Legarda y Folleco, 2019, p. 16).
- En la economía nacional entre 2017 y 2018 se incrementó al 53% el subempleo, cifra que incorpora a una gran mayoría de los trabajadores inmigrantes. En este sentido, como anotan Ripoll y Navas-Alemán (2018):

Existe un contraste entre el discurso del Estado ecuatoriano y las respuestas de la sociedad ecuatoriana. El enfoque del Estado está basado en los derechos de los venezolanos como personas en situación de movilidad, en contraposición a las nociones de parte de la población ecuatoriana que priorizan la ‘seguridad nacional’ y abogan por moderar el flujo migratorio. Las estrategias que se sigan deben resolver esta dicotomía, promoviendo la empatía y el apoyo a los inmigrantes y refugiados, celebrando la solidaridad del Estado ecuatoriano y de sus gentes, y asegurando que los inmigrantes suman a la economía y la sociedad ecuatoriana. (p. 38)

- Los migrantes generan ingresos al país de acogida y “dejan el 85 % de sus ingresos, pagan sus consumos, impuestos de modo que, apenas el 15 % sale en calidad de remesas a sus familias” (R. Castillo, entrevista en radio CCE, 16/07/2019). “Todo el que compra, paga el 12 % de impuesto en productos y servicios. El migrante aporta desde el momento que pisa el Ecuador, si se regulariza debe pagar un seguro social y lo más probable es que no lo goce” (D. Regalado, entrevista en radio CCE, 16/07/2019).
- El Estado y la sociedad vulneran los derechos laborales y humanos de la población migrante. El mismo Ministerio de

Trabajo no está pendiente, ni es consecuente con sus propias normas y deja pasar atropellos contra personas en contexto de movilidad que, por necesidad, aceptan condiciones de precariedad laboral (Oña y Valencia, 2022). Es complejo conocer y dar respuesta a injusticias recibidas por ciudadanos venezolanos “puesto que las denuncias no son percibidas dentro de las instituciones gubernamentales, sino que expresan su descontento a través de redes sociales, esto porque en muchos casos, su residencia no es legal dentro del país” (p. 26).

El ministerio de trabajo no logra realizar un control público de tantas entidades que vulneran el derecho al trabajo de la población migrante. “La frase del que migrante viene a robarnos el trabajo no es verdad, porque el migrante se desenvuelve en el mercado informal, incluso han innovado y llenado nichos que estaban vacíos como la venta de arepas, donas, churros, etc. Eso vino con los migrantes no están desplazando a una persona nacional. Un migrante paga impuestos y para hacer sus productos, compra insumos en el mercado local. Los emprendimientos de las personas migrantes han sido multiplicadores del trabajo, así contribuyen a la economía local y nacional” (M. Aguirre, entrevista en radio CCE, 16/07/2019).

- Existe desarmonización entre la Ley de movilidad humana, el nuevo reglamento y la Constitución por vacíos que dan lugar a interpretaciones diversas por parte de instituciones del Estado. Todo indica no existir voluntad política para trabajar el tema de movilidad humana sobre la población venezolana en Ecuador. “Silencios mediáticos, descoordinación interinstitucional, ayudas inmediatistas no estructurales, no permiten que esta población tenga un horizonte para un plan de vida de al menos 10 años” (R. Castillo entrevista en radio CCE, 16/07/2019).

## **Perspectivas y retos**

- Trabajar en construcción y gestión de política pública GAD (integración responsable donde ejerzan derechos (educa-

ción, salud, empleo, esparcimiento) y procesos sostenidos interculturales de doble enriquecimiento.

- Socialización de los resultados de las investigaciones realizadas desde universidades y centros de investigación para cambiar imaginarios sobre el migrante, bajar tensiones y parar el mal trato humano y la violencia, buscando que los principios de la ciudadanía universal (Ferrajoli, 2001) sean ejercidos y gocemos de ciudades capaces de identificar a todo ser humano como parte de la misma comunidad política, económica, con derecho a vivir su identidad cultural, con libertad y respeto, junto a otras diversidades sin importar si son parte de las llamadas minorías o mayorías.
- Aprovechamiento de conocimientos en áreas particularidades de los migrantes. Las poblaciones de mayor flujo migratorio en el Ecuador: Venezuela, Colombia y Cuba, tienen una preparación profesional alta que pueden aportar en procesos no ocupados por población ecuatoriana.
- Construir procesos de sensibilización en espacios escolarizados y a través de medios de comunicación, barrios y comunidades, de manera permanente, demenzando lo que implica, en acciones tangibles, el ejercicio de la interculturalidad, el respeto a la diversidad y al goce de los derechos humanos universales. Urge construir sociedades incluyentes: “yo confío en nuestra población ecuatoriana. No seamos víctimas de los propios prejuicios personales. Todos somos ciudadanos del mundo” (D. Regalado, entrevista en radio CCE, 2019).
- Debe haber cumplimiento del marco legal con enfoque de derechos. “Es importante desligarnos de los prejuicios frente a la persona que no conocemos. Hay que mirar a ciudadanos en situación de movilidad humana como personas que pueden enriquecer nuestros conocimientos. Hay que extender la mano” (J. Haro, entrevista en radio CCE, 2019).
- Reconocer que el otro distinto nos complementa, no nos resta: “debemos empoderarnos bajo la reflexión: corresponsa-

bilidad estado y sociedad. Conozcámonos. Somos diversos, somos un país multiétnico y multicultural. Somos poseedores de muchos saberes podemos compartirlos, así como recibirlos” (R. Castillo, entrevista en radio CCE, 2019).

- Como país y en calidad de familias el Ecuador ha sufrido los efectos de vivir en otras tierras lejos de sus realidades culturales, es una oportunidad de crear nueva humanidad, siempre mejorando la experiencia: “Tenemos una historia y economía cíclica. Así como fuimos migrantes, hoy somos un país receptor, por lo que tenemos que ser más empáticos y pensar en qué desearíamos que haga el país de destino, si nosotros tuviéramos que pasar por lo mismo, entonces seríamos un poco más tolerantes” (M. Aguirre, entrevista radio CCE, 2019).
- Hay que empezar a difundir lo bueno que pasa en las localidades y no solo lo malo. “Los ecuatorianos somos empáticos y receptivos. Esta xenofobia debe acabar. Es cuestión de educación. Los medios juegan un papel importante. Exaltan lo negativo y no lo positivo. En el albergue el 90 % de las personas que llegan son personas buenas” (I. Maldonado, entrevista radio CCE, 2019).

## **Reflexión final**

Ecuador, como muchas de las sociedades acogientes de inmigrantes, debe trabajar para romper con inequidades fundadas en la diversidad cultural. Como se constata en las estadísticas, las poblaciones migrantes aportan al desarrollo y bienestar social de los estados de llegada. Es un tema de formación y construcción del pensamiento inclusivo, dado que la discriminación está fuertemente presente, incluso cuando los inmigrantes logran emplearse en condiciones regulares. Hay resistencia a aceptar en la convivencia a ciudadanos extranjeros de los países vecinos, por imaginarios contruidos desde relatos, tejidos en medios masivos especialmente redes sociales, asociados en actos delictivos esporádicos, dado que, gran

parte de esta población vive situaciones de desempleo y subempleo, pero fundamentalmente enfrentan situaciones que ponen en peligro el ejercicio de sus derechos, su integridad y su propia vida.

Hace falta trabajar fuertemente políticas públicas que otorguen a la población con mayor grado de vulnerabilidad, dentro de ellas la población en contexto de movilidad, condiciones de vida digna. La decisión de construir el proyecto de vida en cualquier lugar del mundo, no puede ser vulnerada por las consecuencias de un sistema excluyente que no solo genera pobreza, sino que usa la presencia de los migrantes para camuflarse y culpabilizar sus efectos a quienes solo buscan nuevos horizontes de vida en otras geografías.

Ciudadanas y ciudadanos del mundo, paremos el juego del poder y la exclusión. A todas y todos nos asiste el derecho a sumar, con dignidad y calidad de vida, en cualquier punto del planeta.

## Referencias bibliográficas

- Bastidas, C. (2020). Sistematización de estudios sobre la caracterización de la migración venezolana en Ecuador (Quito y Guayaquil). <https://bit.ly/3PvkUXe>
- Célleri, D. (2020). Situación laboral y aporte económico de inmigrantes en el Centro/Sur Quito-Ecuador. Fundación Rosa Luxemburg Stiftung 2020 No. 16. <https://bit.ly/3IKglot>
- DTM Ecuador. (2018). Monitoreo de Flujo de Movilidad Humana. Agosto 2018. Quito: DTM Ecuador.
- Essomba, M. A. y Ucar, J. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad*. Editorial Graó; 1er edición.
- Ferrajoli, L. (2001). *Los fundamentos de los Derechos Fundamentales*. Trotta.
- Herrera, G. y Cabezas, G. (2019). Ecuador: de la recepción a la disuasión. Políticas frente a la población venezolana y experiencia migratoria 2015-2018. En *Crisis y migración de población venezolana. Entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica*. <https://bit.ly/3xax5mk>
- Legarda, M. y Folleco, J. (2019). La migración venezolana a Ecuador y su prospectiva. *Journal of Research in Business and Management*, 7(1), 14-21. <https://bit.ly/3vn3qpe>

- Oña, M. y Valencia C. (2022). *Plan de acción en la trata sexual de migrantes venezolanas*. (Disertación tesis previa a la obtención del título de socióloga con mención en Ciencias Políticas. Repositorio Pontificia Universidad Católica de Quito). <https://bit.ly/3TIHmU0>
- Ramírez, J., Linárez, J. y Useche, E. (2019). (GEO)Políticas migratorias, inserción laboral y Xenofobia: Migrantes venezolanos en Ecuador. En C. Blouin, *Después de la llegada. realidades de la migración venezolana*. Themis-PUCP. <https://bit.ly/4anIM7s>
- Ripoll, S. y Navas-Alemán, L. (2018). *Xenofobia y discriminación hacia refugiados y migrantes venezolanos en Ecuador y lecciones aprendidas para la promoción de la inclusión social*. <https://bit.ly/3IOAfyx>

*Entrevistas en programas de radio CCE 2019 “Aquí y ahora”.*  
*Entrevistadora Eloísa Carbonell*

Mishel Aguirre. Universidad IAEN

Harol Haro, ACNUR

Daniel Regalado, Asociación de migrantes venezolanos

Isabel Maldonado, Presidenta Albergue Fundación Nuestros Jóvenes

Ronaldo Castillo, Fundación Venezuela

# **Sobre autoras y autores**

---

## **María Eugenia Paz y Miño**

Escritora, antropóloga, investigadora independiente. Graduada en la Universidad Politécnica Salesiana. Premio Nacional Rumiñahui de Oro “José Mejía Lequerica” de la Historia Nacional y de las Ciencias Políticas. Publicaciones: crónica, cuento, novela, ensayo, poesía, biografía, crítica, reportaje, literatura infantil, etnografía, historia, prólogos, reseñas, estudios de cultura.

## **Freddy Simbaña Pillajo**

Doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona-España; Magíster en Antropología por FLACSO-Ecuador. Miembro de la Red de Saberes Yanantin. Perteneció al Grupo de Investigación en Estado y Desarrollo (GIEDE).

## **Ricardo Salas Astrain**

Filósofo chileno, Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina (1989) y Director del Doctorado en Estudios Interculturales, UC de Temuco-Chile. Es especialista en epistemología y ética en el marco de la filosofía latinoamericana y del pensamiento intercultural. Ha escrito un centenar de artículos sobre ambas temáticas y varios libros, entre los principales: “Lo Sagrado y lo Humano” y “Ética Intercultural”, y editó una conocida obra colectiva “Pensamiento Crítico Latinoamericano” en tres tomos.

### **Iván Valderrama Aguayo**

Licenciado en Educación por la Universidad de Concepción; Magíster en Estudios Interculturales en la Universidad Católica de Temuco; Doctor en Estudios Interculturales por la Universidad Católica de Temuco, Chile.

### **Karina Lisbeth Landeo Minaya**

Doctoranda en educación y docente por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Educadora-Historiadora. Con estudios de Maestría Social y Política por FLACSO-Argentina. Las líneas de investigación en sus publicaciones giran en torno a la Educación intercultural, Género, Historia y Memoria.

### **José Delgado**

Antropólogo por la Pontificia Universidad Católica del Perú, magister en administración estratégica de empresas por la misma casa de estudios. Candidato a doctor de humanidades por la Universidad de Piura (Perú).

### **Mario René Chicaiza Rivera**

Sociólogo por la Universidad Central del Ecuador, master en Estudios de la Cultura en la Universidad Andina Simón Bolívar. Docente Universidad Politécnica Salesiana Carrera de Educación Intercultural Bilingüe; y, Universidad Central del Ecuador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Trabaja temática de sociología de la educación, histórica, política y religión.

### **Erik Marcelo Sepúlveda Vargas**

Profesional en Gestión Cultural y Comunicativa y Magíster en Administración e Investigador vinculado a la Universidad Católica de Manizales, Profesor de la Facultad de Administración, líder del

semillero de investigación Espacios Libres para la Investigación en Turismo ELITE.

### **Miriam Bernarda Gallego Condoy**

Docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Inclusiva. Miembro de la Catedra UNESCO: Tecnologías de apoyo a la inclusión Educativa de la UPS.

### **María José Merino Posligua**

Máster en Educación Especial. Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad Politécnica Salesiana. Docente de Educación Inicial.

### **Fredi Portilla Farfán**

Ingeniero Agrónomo por la Universidad de Cuenca – Ecuador. Doctor (Ph.D.) en Tecnologías Agroambientales por la Universidad Politécnica de Madrid. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Politécnica Salesiana Ecuador (UPS). Magister en Docencia Universitaria por la UDA Ecuador. Diplomado de Suficiencia Investigadora por la Universidad del País Vasco. Especialista en Fitopatología por la Universidad de Minnesota USA. Miembro de los grupos de Investigación INBIAM, GICEA y SySA de la UPS, y proyecto Chonta (UPS-UTPL-PUCE) Ecuador.

### **María José Quizhpi Pintado**

Ingeniera Ambiental de la Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Grupo de Investigación en Biotecnología y Ambiente-INBIAM, línea de cambio climático y educación ambiental.

## **Tania Alexandra Sarango Guamán**

Ingeniera Ambiental de la Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Grupo de Investigación en Biotecnología y Ambiente-INBIAM, línea de cambio climático y educación ambiental.

## **Carlos Arturo Ospina Hernández**

Profesor e investigador Departamento de Humanidades-Universidad Católica de Colombia, Grupo *Philosophia Personae* reconocido por Minciencias, abogado, filósofo, maestrías en Historia y en Psicología, miembro de número de las academias de Historia Eclesiástica de Bogotá y Caldense de Historia. Autor de libros, capítulos de libros y artículos sobre esas disciplinas.

## **Víctor Hugo Narváez Vega**

Magister en Innovación en Educación Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2019), Experto en TIC inclusión y discapacidad Universidad Politécnica Salesiana (2017), Ingeniero en Electrónica y Control Escuela Politécnica Nacional (2005), Docente Instituto Superior Tecnológico Tsachila, Ecuador.

## **Genner Iván Pisco Zambrano**

Tecnólogo en Electrónica, Instituto Superior Tecnológico Tsachila, Ecuador.

## **Miguel Cornelio Cruz**

Maestro en Antropología social. Licenciado en Ciencias de la Educación. Integrante y tallerista de Cultura y Educación para el Desarrollo y la Autonomía en México (CEDAM A.C.). Miembro de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Facilitador de la UA-CO-Valles. Docente de la Universidad La Salle Oaxaca. Coordinador de la “Casa Editorial Comunitaria Itinerante”. Investigador independiente.

**Cecilia Erna Gutiérrez González**

Maestra en Antropología social con especialidad en antropología e historia de la educación. Licenciada en docencia (con especialidad en ciencias sociales y humanidades). Investigadora independiente. Fundadora y tallerista de Cultura y Educación para el Desarrollo y la Autonomía en México (CEDAM A.C.). Integrante de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Integrante del equipo UACO-Valles Centrales. Investigadora independiente.

## **Pablo Ortiz-T.**

Sociólogo. Msc. Ciencias Políticas. PhD Estudios Culturales Latinoamericanos. Coordinador del Grupo de Investigación Estado y Desarrollo GIEDE. Director de la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local.

## **Wilman Stalin Cando Pujos**

Magister en Antropología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Ecuador. Licenciado en Antropología Aplicada por la Universidad Politécnica Salesiana.

## **Eloísa Carbonell Yonfá**

Doctora en Sociedad Política y Cultura por la Universidad del País Vasco-España. Magister en Desarrollo Local con Mención en Movimientos Sociales por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Magíster en Poder Local y Desarrollo por la Universidad de Valencia-España. Diplomada en Interculturalidad por el Instituto Sophia. Diplomada en Participación Política, Gestión y Desarrollo en el Ambiente Local por la Universidad de Valencia-España y la UPS. Diplomada en e-learning ET Madrid-It Busines School. Licenciada en Comunicación Social para el Desarrollo, por la UPS. Integrante del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación. Docente en la Carrera de Antropología de la UPS. Miembro de la Red de Saberes Yanantin.