UNIVERSIDAD ESTATAL AMAZÓNICA

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
PARA EL FOMENTO DE LA
INTERCULTURALIDAD
EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL AMAZÓNICA EN CONVENIO CON LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

COMPILADORES

Juan J. Leiva Olivencia.
Rosaura Gutiérrez Valerio.

www.uea.edu.ec

Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica en convenio con la Universidad de Málaga.

"Se trata de encender, no de enseñar"
Jean Genet

Editado por:
Juan J. Leiva Olivencia, Rosaura Gutiérrez Valerio.

Dirección UEA
Universidad Estatal Amazónica UEA. Departamento de Investigación.
Campus Académico Paso lateral Km 21/2 vía a Napo
Puyo, Pastaza, Ecuador.
www.uea.edu.ec

Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica en convenio con la Universidad de Málaga.

Publicado por: Universidad Estatal Amazónica (www.uea.edu.ec)
Campus principal: kilómetro 2 1/2 vía Napo (paso lateral)
Puyo, Pastaza, Ecuador

Derechos reservados: ©2018 Universidad Estatal Amazónica, Puyo, Ecuador.
Se autoriza la reproducción de esta publicación con fines educativos y otros que sean no comerciales sin permiso escrito previo de quien detenta el derecho del autor, mencionando la citación.
Se prohíbe reproducir esta publicación para vender o para otros fines comerciales sin permiso escrito de quien detenta el derecho de autor.

Cita del libro: Juan J. Leiva Olivencia, Rosaura Gutiérrez Valerio. (Eds.) 2018. Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica enconvenio con la Universidad de Málaga.
93 pp.

Cita de artículos: Autores del artículo. 2018. Título completo del capítulo. Pp. XX-XX, En: Juan J. Leiva Olivencia, Rosaura Gutiérrez Valerio. (Eds.) 2018. Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica enconvenio con la Universidad de Málaga. Puyo, Ecuador. 93 pp.

Revisión de pares: Ruth Irene Arias Gutiérrez, Ph.D., Universidad Estatal Amazónica (UEA)
Francisco Guerrero López, Fdo: Prof. Dr.D.J., Universidad de Malaga.

Revisión de estilo: Alexandra Torres, Ph.D., Universidad Estatal Amazónica (UEA)

Diseño gráfico: Fausto H. Lliguilema Bonifáz

Impreso por: Universidad Estatal Amazónica
Primera edición: Puyo, 28 de Junio de 2018 (500 ejemplares).
ISBN: 978-9942-932-24-2

Transparente
Compasiva
Actitud
Apasionada

CONTENIDO

Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Estatal Amazónica en convenio con la Universidad de Málaga.

PRÓLOGO IV
INTRODUCCIÓN VI

LOS RETOS DE LA CALIDAD Y LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO 1
Introducción 1
Calidad de la Educación Superior 2
La Inclusión en la Educación Superior 6
La calidad e inclusión en la Universidad Estatal Amazónica 8
Retos de la Educación en la Universidad Estatal Amazónica 11
Conclusiones 12
Referencias 13

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, UNA MIRADA INCLUSIVA 15
Introducción 15
La didáctica de la educación intercultural 16
Luces y sombras en el desarrollo práctico de la interculturalidad 18
Conclusiones 22
Referencias 22

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: RETOS Y OPORTUNIDADES 24
Introducción 24
Educar desde el concepto de interculturalidad 25
Desafíos y Dificultades Docentes en la Amazonía Ecuatoriana 26
Respecto a la Educación Intercultural Bilingüe 28
Respecto a la Formación del Profesorado. Cuidando del Educador 30
Respecto a las Comunidades Originarias 32
Concluciones 33
Referencias 35

CONSTRUCCIÓN DE ESPACIO CON EQUIDAD DE GÉNERO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO 36
Introducción 36
El género 38
Metodologías aplicadas en el contexto universitario para el abordaje y la visibili- 39

zación de la problemática de género dentro de las acciones desarrolladas con el Convenio UMA- UEA.
Apreciaciones de hombres y mujeres docentes de unidades educativas y de estudiantes universitarios y bachillerato sobre la caracterización del sexo. 41
Círculos de mujeres que despiertan, ruedas vinculantes y talleres de interculturalidad en el contexto universitario un espacio para el rescate de la Auto-estima: Narrativas para promover el re-significando del concepto de equidad. 44
Conclusiones 47
Referencias 48

INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN Y SU DESARROLLO SOCIAL Y EDUCATIVO 49
La Educación Intercultural Universitaria en el Ecuador 49
Principio y valores de la interculturalidad 51
Colectivo Retomando Raíces 54
Referencias 55

RECONSTRUCCIÓN IDENTITARIA: LAS VIVENCIAS DEL COLECTIVO "RETOMANDO RAÍCES" Y LA TOMA DE "WAYUSA" DESDE LA COSMOVISIÓN DE LAS NACIONALIDADES KICHWA Y SHUAR 57
Introducción 57
Experiencias 58
Desafío de vivir la interculturalidad auténtica, con guayusa, como nacionalidad Kichwa 58
Como anfitrión de una comunidad o Líder Kichwa 59
Como maestra Kichwa de un colectivo escolar 59
Como estudiante Kichwa desde un colectivo escolar 60
Niñas y niños Kichwa de un colectivo escolar 63
La sagrada abuela Wayusa en su práctica de ceremonia 63
Según la revista Ritos y Ceremonias de los Kichwas: 63
Deducciones 64
"Shuar wais umutai aujmatsamu". (La toma de wayusa de la Nacionalidad Shuar) 64
Conclusiones 67
Referencias 98

RUEDAS VINCULANTES; NUEVA TECNOLOGÍA SOCIAL AL SERVICIO DE LA GENTE 69
Introducción 69
Antecedentes históricos 69
Los desafíos de la TCI - Un cambio de paradigma 70
Cuadro 1. La TCI promueve cambio de paradigma 71
Pilares teóricos de la TCI 72

La Teoría General de los Sistemas 72
Teoría de la comunicación humana 73
Antropología Cultural 74
Pedagogía de Paulo Freire 75
Resiliencia 76
La metodología de la TCI 76
Versatilidad de la TCI 78
Las seis etapas de una rueda de terapia comunitaria: función y sentido 79
Impacto de la Terapia Comunitaria 82
Conclusiones 83
Dentro de la categorización: Afrontamiento de la vida y Resiliencia 83
La categorización Autoestima 84
Y finalmente la categorización Manejo de emociones 84
Referencias 85

ESTEREOTIPOS SOCIALES: MIRADAS INCLUSIVAS HACIA GRUPOS VULNERABLES 86
Introducción 86
Estereotipos culturales 87
Estereotipos sexistas 89
Conclusiones y nuevas miradas 91
Referencias 93

PRÓLOGO

Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Estatal Amazónica en convenio con la Universidad de Málaga, un libro colectivo que reúne ocho trabajos de investigación realizados por catorce autores con diferentes adscripciones institucionales y de diversos contextos socioculturales y étnicos, que se articulan a través de grupos de trabajo (Desarrollo Humano Integral, Retomando Raíces y Circulo de Mujeres que despiertan) en torno al debate actual sobre la Interculturalidad y los retos de la Educación Superior. El ideal de los autores es invitar al lector a reflexionar sobre la diversidad de experiencias y desplazamientos teóricos conceptuales que buscan revalorizar los procesos interculturales, la inclusión social y su relación con la educación superior en la Amazonía Ecuatoriana.

Los temas presentados por este grupo de investigadores expresan un fuerte compromiso académico por abrir sendas, campos, espacios, y áreas de investigación para el abordaje de la relación interculturalidad y educación. También manifiestan un sólido compromiso social con las demandas de los pueblos, comunidades y organizaciones étnicas y políticas, así como con las instituciones educativas, académicas y dependencias de gobierno en función de generar y desarrollar procesos educativos interculturales. Este libro también nos ofrece la aproximación a otros procesos que conllevan la inclusión de los jóvenes indígenas en el espacio universitario con una mirada enfocada en la solución desde la cosmovisión de pueblos y nacionalidades.

Esta obra se encuentra estructurada en ocho grandes temas que pueden ser consultados de manera independiente y cuyos contenidos parten desde Los Retos de la Calidad y la inclusión en el contexto Universitario, la mirada inclusiva por la que debe pasar el concepto de Interculturalidad en este contexto, los retos y oportunidades que en estos tiempos presenta la educación intercultural bilingüe, así como el abordaje de enfoque de género y estereotipos sociales a poblaciones vulnerables y las practicas ancestrales que favorecen la revalorización de la identidad en el contexto universitario incluyendo nueva tecnología social como refieren las " Ruedas Vinculantes".

Detrás de los autores hay trayectorias académicas e investigativas, implicaciones de vida y andares colectivos. Invitamos por eso a la lectura de la obra en medio de distintos pasajes por lo histórico, lo ético, lo epistemológico, lo pedagógico, y lo filosófico tejiendo intercambios y diálogos que ojalá nos permitan seguir construyendo interculturalidad en la Amazonía Ecuatoriana.

La participación de la Universidad Estatal Amazónica en la edición de este libro viene a contribuir con nuestra misión y visión de revalorizar lo saberes ancestrales, y se inserta siguiendo con los lineamientos que plantea la SENESCYT, "Construyendo igualdad en la

educación superior: fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente, donde se promueve el accionar desde vinculación para los ejes de género e interculturalidad: este compendio de temas expuesto en el contenido tienden a potenciar la sensibilización y promover la ecología de saberes en los diferentes contextos, colectivos y espacios en donde es posible articular estas acciones.

Los planteamientos colocados en las siguientes líneas permiten de igual manera a la Universidad de Málaga y la Universidad Estatal Amazónica sistematizar de manera articulada las acciones emprendidas en el marco del convenio de colaboración interinstitucional que durante tres (3) años se mantuvo vigente, conjuntamente con la apertura de las Unidades Educativas Interculturales bilingües, quienes se hacen corresponsables de visibilizar las acciones que promueven la cosmovisión indígena, por lo que nos llena de satisfacción colocar al servicio de la comunidad general este aporte que puede ser utilizado como elemento de consultas en diferentes ámbitos.

Dr. Julio César Vargas.
Rector Universidad Estatal Amazónica.

INTRODUCCIÓN

Parece que fuera ayer cuando pusimos las primeras piedras, los primeros cimientos de una relación académica, institucional e intrínsecamente auténtica y humana, entre la Universidad Estatal Amazónica, de Ecuador, y la Universidad de Málaga, de España. Este libro se debe a esa relación que fue creciendo y se ha convertido en una realidad en un período de tiempo que, con ojos de objetividad, es relativamente reciente, apenas tres años.

Este trabajo lo hemos titulado "Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica en convenio con la Universidad de Málaga", porque pretende ofrecer un conjunto organizado de principios, valores, fundamentos, experiencias y prácticas para proseguir la tarea, siempre inconclusa, de educar en la diversidad, en la cultura de la diversidad, en la interculturalidad. Un libro que quiere ser una semilla, una huella presente y del futuro más inmediato para seguir construyendo de forma democrática, innovadora e inclusiva la interculturalidad en diversos entornos, en distintos contextos de desarrollo humano. Nos referimos a espacios y lugares diversos, tanto de índole institucional y universitaria, como también de desarrollo local y comunitario, y, por supuesto, escenarios escolares donde hemos tenido la fortuna de poder crecer, compartir, nutrirnos y desarrollarnos como seres humanos.

Es imposible transformar y resignificar patrones y pautas de interacción al interior de cualquier sistema, que debilitan el libre fluir de la comunicación y el reconocimiento del otro como ente importante en la construcción de acciones colectivas, sin reconocer y visibilizar lo que ocurre con las apreciaciones, que fomentan estas pautas disfuncionales.

Más allá de las acciones extracurriculares, hace falta la elaboración de una agenda que contenga un plan de sistematización de actividades puntuales enfocado a la mirada que ocasiona la exclusión, y ello necesariamente debe partir de una planificación y contextualización de la realidad social que pueda ser expuestas y socializada con los actores que vivencian el problema, pues, como en todo sistema los principios de equifinalidad y circularidad sostienen como se puede llegar a una misma pauta de interacción a partir de orígenes y caminos muy diversos y cuando un miembro reelabora su pauta de comunicación esta influye en el convivir de los demás miembros del sistema, pues de esa misma manera, es necesario acompañar procesos dialógicos que permitan renombrar y reorientar aquellos elementos y muchas veces creencias, que se convierten en lealtades sistémica y sostienen estrategias visibles e invisibles en donde se da la exclusión y autoexclusión, para motivar un cambio de mirada a favor de soluciones colectivas.

Es parecido a lo que hace ya muchos años Lao Tze nos enseñaba que cuando te das

cuenta de que lo que haces a otro, te lo haces a ti mismo, habremos entendido una gran verdad de la condición y naturaleza humana. Ese principio de búsqueda de autoconocimiento y de conocimiento del otro son las dos caras de la misma moneda. Y de alguna forma, la esencia de este trabajo está imbricada en la búsqueda de la comprensión mutua, del respeto y diálogo permanentes para dar sentido a la vida, a la cultura, a la ciencia, a la comunicación, a la tecnología, y en definitiva, a la propia humanidad.

En este libro van a poder mirarse en sus páginas, y hacerlo con el respeto absolutamente fundamental para educarse, para crecer como personas en un mundo complejo, de incertidumbres y también de perplejidad. Así, los distintos autores y autoras que participan en esta obra asumen concepciones educativas, antropológicas, filosóficas y psicológicas impregnadas de humanidad. Una humanidad que sigue buscando eternamente una vía, un camino, una travesía que le permita seguir avanzando. Pero no un avance que vaya en contra de la dignidad, de la paz, de los valores democráticos de libertad, justicia e igualdad, sino todo lo contrario, una humanidad cuyas huellas permitan a todos los seres humanos ser, sentir, vivir y compartir experiencias plenas de desarrollo sostenible e integral.

Ni que decir tiene que este tipo de consideraciones inundan sus raíces en miradas democráticas donde la ética del ser humano valora la diversidad cultural y es respetuosa con las construcciones identitarias de todas las personas, grupos y comunidades. El valor de la comunidad no se impone a la persona, sino que se construye en su propia necesidad. Una necesidad de comunicación, de educación y de expresión de valores, ideas y emociones que permitan el máximo desarrollo de las potencialidades de aprendizaje sin ningún tipo de excepción. Un valor comunitario que no castiga o presiona, sino que puede y debe liberar oportunidades de crecimiento personal para encontrar fórmulas creativas que faciliten el mayor y mejor progreso social, cultural, económico, científico y cultural.

La dimensión comunitaria y vivencial de las prácticas realizadas de manera interdependiente por distintos agentes educativos y sociales en la provincia de Pastaza está nutriendo las miradas sociales, revitalizando los procedimientos, las formas comunicativas, de gestión y de innovación educativa. Quizás esta es una de las claves más relevantes de este libro. Es absolutamente imprescindible reorientar y redefinir los procesos psicológicos y sociales de una educación que debe dar respuesta equilibrada y democrática a los desafíos y retos de la sociedad del conocimiento. Estos procesos deben focalizarse hacia la inclusión porque la educación debe favorecer la atención a la diversidad para no caer en ningún espacio o atisbo de discriminación o de desigualdad. Es la educación la herramienta más poderosa para construir sociedades más inclusivas, más justas, más libres y también más respetuosas con la diversidad. Una diversidad social y cultural que configura y da sentido al valor de la educación y a la educación como valor para afianzar la modernización y la innovación.

Hace falta voluntad para desaprender y encaminar procesos que democraticen las salas de aulas. Es necesario como en su momento lo hizo Nelson Mandela, sintiéndose parte de un sistema, se materialicen sueños de una convivencia amena y donde el aprender se convierta en disfrute y no en el castigo de tener que estudiar para ser alguien en la vida. Muchos factores se ponen en juego, lo principal es apostar a la construcción de los valores que se señalan al principio de este escrito, apostando que siempre existirán nuevas formas de interactuar tanto dentro del contexto educativo como en la comunidad. El haber sido copartícipes como entidades de la enseñanza superior, La Universidad Estatal Amazónica y la Universidad de la Málaga, quienes hemos sido parte de este proceso celebramos esta semilla que hoy dejamos como legado a la comunidad educativa en general.

Rosaura Gutiérrez
Universidad Estatal Amazónica

Juan Leiva
Universidad de Màlaga

LOS RETOS DE LA CALIDAD Y LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Nelly N. Manjarrez Fuentes
Universidad Estatal de Quevedo

Haideé Coromoto Marín
Universidad Estatal Amazónica

Introducción

En los últimos tiempos se ha desarrollado un amplio debate sobre la calidad de la Educación Superior en el que se encuentran distintas aproximaciones en los temas que afectan a las instituciones. La calidad supone el esfuerzo continuo de las instituciones de Educación Superior para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones, en última instancia pueden reducirse a docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión, vista como proyección social.

En la Conferencia Regional de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la Calidad de la Educación Superior, realizada en la Habana en 1996, se planteó que la calidad podría definirse como la adecuación del ser y del quehacer de la educación superior a su deber ser. Lo que implica dotar de profesionales a la sociedad cultivando su identidad y saberes ancestrales, en un proceso académico dinámico con enfoque humanístico, es decir una formación integral. La calidad de la Educación Superior incluye características universales y particulares, que aluden a la naturaleza de las instituciones y a los problemas que se plantean en relación con los distintos contextos sociales, en el marco de prioridades del territorio.

La importancia de la calidad de educación superior reside en la participación de los distintos actores sociales, en los procesos de planificación, en la pertinencia en correspondencia con el mercado laboral en los procesos de transformación social. Es decir, implica generar cambios en la sociedad a través de la producción de conocimiento equitativo e inclusivo.

En relación a la inclusión, históricamente la marginalidad y opresión ejercida contra pueblos y nacionalidades indígenas influyen para que se adopte la identidad mestiza como medio de sobrevivir en diferentes ámbitos, en los que no queda exento el contexto educativo. En el momento histórico actual que vive el Ecuador, se cuenta con una constitución que aborda temas como la inclusión y la participación, demandas que han comenzado a ser expresadas ya hace décadas de forma plurinacional y multicultural. Además se parte de las teorías de la identidad social y de la auto-categorización del yo, que aportan constructiva-

mente a la comprensión de la dimensión social de la conducta, donde se hace necesario divulgar las acciones llevadas a cabo en el entorno universitario. Todas estas acciones están orientadas de cara a socializar y expandir los espacios identitarios de los jóvenes.

Es conocido que las condiciones estructurales se convierten en un fuerte obstáculo para la inserción a la educación superior de sectores tradicionalmente excluidos como es el caso de jóvenes pertenecientes a pueblos y nacionalidades, por lo que se hace necesario generar espacios de socialización que apunten a la reconstrucción identitaria, a la inclusión de prácticas en el contexto universitario incluyendo a la diversidad étnica con la que cuenta el Ecuador.

Bajo esta perspectiva, el objetivo de este capítulo es describir las interrelaciones que se dan en el contexto universitario entre la calidad de la educación y la inclusión como fuentes generadoras de bienestar, reducción de las desigualdades sociales y como una oportunidad para alcanzar una vida libre y digna, como lo plantea Epicteto filósofo griego en uno de sus pensamientos *"Solo las personas que han recibido educación son libres"*.

Calidad de la Educación Superior

La calidad de la Educación Superior, es un tema de gran amplitud, trascendencia, complejidad y de carácter multidimensional que obliga a los distintos actores a tratarle de manera especial en los aspectos relacionados con las funciones esenciales de la Educación Superior del país. Varios estudios han difundido que en los últimos veinte años se transformó en un mecanismo reproductor de la estructura social (Ramírez, 2010; 2011); donde quienes accedían eran los grupos socioeconómicamente privilegiados.

En este sentido, entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (UNESCO), Acuerdo de Cooperación para Mejorar la Calidad de la Educación, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) expresan que el papel de la Educación Superior es crear Sociedades del Conocimiento, capaces de hacer frente a los retos sociales, políticos y económicos planteados por los procesos de globalización. Tal y como apuntan Espinoza y González (2011, p. 26) se trata de poner en marcha políticas que desarrollen "una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos". Al mismo tiempo, empieza a emerger la necesidad de impulsar una Educación Superior que también contemple la calidad y la equidad respecto al proceso y resultados educativos, superando las limitaciones de una educación superior para todos/as que solo contemple las cuestiones básicas de acceso y cobertura (Demeuse *et al.*, 2013).

El estado ecuatoriano en los últimos años ha impulsado sistemáticamente políticas de reformas en la Educación Superior partiendo desde la Constitución de la República, el

Plan Nacional del Buen Vivir y la Ley Orgánica de Educación Superior; respondiendo a las necesidades y fortalecimiento de los sectores históricamente excluidos.

Uno de los ejes de estas transformaciones radica en la visión acerca de su calidad y por tanto, el sistema de educación superior deberá configurarse alrededor de una agenda compartida que exprese una cosmovisión acerca de la misión, las funciones y los fines declarados en el artículo 350 de la Constitución de la República:

> El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación a los objetivos del régimen de desarrollo (Asamblea Nacional, 2008).

Por su parte, en su artículo 27 establece lo siguiente:

> La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional (Asamblea Nacional, 2008).

Asimismo, en su artículo 28 la Constitución ecuatoriana expresa que:

> La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.
>
> Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive (Asamblea Nacional, 2008).

Esto denota que para el estado ecuatoriano es un desafío impulsar las políticas, reformas y transformaciones curriculares en aras de elevar la calidad de la Educación Superior en el país, respondiendo a las necesidades y fortalecimiento de los sectores históricamente excluidos.

Uno de los pilares fundamentales de estas transformaciones son la información, capital humano, calidad de la educación y el aprendizaje continuo y renovado, los cuales constituyen motores impulsores de este tipo de sociedad a la que también se le llama sociedad del aprendizaje o sociedad del conocimiento, entre cuyos paradigmas fundamentales está la formación continua o educación para toda la vida.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI (UNESCO, 2009) estableció que la calidad de la Educación Superior debería comprender "todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario". La UNESCO parece entender que la calidad de la educación estará determinada por los insumos que se pongan en juego y por la manera en que éstos interactúen para responder a los procesos señalados, dando como resultado "una educación de calidad". De esta manera, propone una selección cuidadosa del personal académico y su perfeccionamiento constante, así como la movilidad de los estudiantes. De la misma forma, resalta el uso atinado de las tecnologías de la información y la comunicación como trascendentes en la adquisición de conocimientos teóricos prácticos.

Por su parte, diversos autores como Crosby, Feigenbaum, Harrington y Juran citados por Ortega (1983), señalan que la calidad de un bien o servicio está dado por la satisfacción de los clientes sobre el cumplimiento o superación de las expectativas esto, no es otra cosa que la conformidad desde el requerimiento. Otros, como Adam, Hershauer y Ruch (1985), sostienen que la calidad es el grado en el cual un producto o servicio se ajusta a un conjunto de patrones predeterminados, relacionados con las características que determinan su valor en el mercado y su rendimiento en función del cual ha sido diseñado. Para Horowitz (1990), la calidad no es otra cosa que el nivel de excelencia que la empresa ha escogido alcanzar para satisfacer a su clientela clave. Berry (1992, p. 2), señala: "la calidad es la satisfacción de las necesidades de los clientes" todos los conceptos se refieren estrictamente a los requerimientos, expectativas, y la medida en que implique alcanzar a satisfacer al cliente, es decir la calidad está centrada en los clientes.

Deming (1986), es uno de los principales promotores del logro de una alta calidad de los productos y servicios. Él marca una pauta que a través de un proceso de mejoramiento continuo de la calidad las organizaciones pueden sobrevivir en el mercado. Los postulados de Deming han servido de base para la Gerencia de la Calidad Total, una filosofía y una práctica de la gerencia moderna que ha dado muy buenos resultados.

Para Evans Procter y Gamble citado por César Camisón y otros (2007), la calidad significa crear valor para los grupos de interés. Énfasis en la calidad de toda la cadena y el sistema de valores.

No obstante visto desde la educación García Hoz (1982, p. 3) sostiene que la calidad de la educación está determinada por dos componentes: la disposición y la eficacia en la que se incluyen condiciones de integridad y coherencia. En tal sentido define la calidad educativa como "*el modo de ser de la educación que reúne las condiciones de integridad, coherencia y eficacia. En otras palabras, una educación tiene calidad en la medida en que es completa, coherente y eficaz*".

La calidad en la educación universitaria posee múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones. No obstante, es necesario precisar la calidad vista en el contexto Latinoamericano cimentados en distintos aspectos, pero todas mantienen un elemento común su correlación, las más frecuentes en estas esferas son:

El concepto de calidad como excelencia, fundamentado en la definición tradicional, semejante a poseer estudiantes sobresalientes, académicos destacados, y fortalecimientos del primer nivel. Este concepto es aplicable en una educación superior de élite, pero la educación superior latinoamericana tiene el desafío de dar respuesta a los sectores poblacionales que no forman parte de esa élite.

El concepto de calidad como respuesta a los requerimientos del medio, basada en una definición donde prima la pertinencia, conlleva el peligro de que la calidad se tome solamente sobre la base de los requerimientos que realicen agentes interesados sólo en formar aspectos puramente técnicos. No se consideran los aspectos culturales y de valores en los graduados universitarios, lo cual causa entre otras cosas el abandono de la misión universitaria como promovedora de la cultura en la formación de los profesionales. Al mismo tiempo, limita al profesional la posibilidad de realizar una movilidad o intercambio en otras regiones del país o del mundo.

El concepto de la calidad basado en la dependencia de los propósitos declarados, tiene la dificultad de no ser suficiente para garantizar la calidad de la universidad si los propósitos son limitados, pobres y regionales. Pero posee la ventaja de que un país o una institución pueden trazarse y luchar por sus propias metas sobre la base de sus aspiraciones.

Al respecto, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), organizada por la IESALC-UNESCO, sostiene que *"la calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad"*.

La Ley Orgánica de Educación Superior en su artículo 93 expresa *"la calidad se constituye en un principio que consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente"* (LOES, 2010). Este principio expresado en la LOES muestra una visión de la calidad como excelencia, es decir la calidad es lograda si los estándares son alcanzados; y a la calidad como el grado en el cual la institución, de conformidad con su misión, ha alcanzado sus objetivos establecidos (Aguerrondo, 2010).

El concepto de calidad, por tanto, es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, como lo expresa el postulado de la Universidad Estatal Amazónica, educación con excelencia académica para formar profesionales de la más alta calidad, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y se proyecta para el futuro. Basada en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia social relacionadas a nuevas formas para adaptar las funciones universitarias a las exigencias sociales y el desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica y el mejoramiento constante de conformidad a la misión y visión de la institución.

La Inclusión en la Educación Superior

En este sentido, es necesario reflexionar sobre los distintos enfoques en la que han ido evolucionando respecto a la inclusión en el contexto educativo, una mirada desde el argumento internacional puede ser visualizada como el corazón de las metas de una educación para todos. Aproximadamente en los últimos años, el concepto de inclusión se ha ido progresivamente instalando en las agendas nacionales e internacionales, manteniendo una relación compleja y tensa con los conceptos más tradicionales de educación especial e integración, vistas como ejes complementarios de las políticas sociales en su concepción e implementación.

Por su parte la UNESCO, describió la educación inclusiva como:

> Un proceso de abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños en el rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños (UNESCO, 2006).

La educación es sin duda una poderosa herramienta para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas, pero no es suficiente. Pese a los esfuerzos realizados, los sistemas educativos no están logrando compensar las desigualdades de origen de los estudiantes, ni ser una palanca de movilidad social. La exclusión en educación es un fenómeno de gran magnitud que no solo afecta a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan tempranamente, sino también a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género o procedencia social, por sus capacidades o situaciones de vida, o a quienes no logran resultados de aprendizaje satisfactorios porque reciben una educación de menor calidad (Blanco, 2009).

El concepto de inclusión o de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con

discapacidad o con necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza.

Progresivamente se ha adoptado un enfoque más amplio concibiéndola como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación.

Los destinatarios de las políticas de inclusión varían de un país a otro, siendo los más frecuentes los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas y afrodescendientes, desplazados por la violencia, poblaciones rurales aisladas o estudiantes que abandonaron el sistema educativo.

La inclusión es aquella interacción de la sociedad sin importar su condición física, cultural o social, en condiciones de igualdad de derechos y oportunidades a educación, salud, deportes, insertándose en el trabajo aportando a la sociedad.

Según la UNESCO (2005), la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las instituciones, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

El rol estratégico de la educación superior es la superación de desigualdades que han condenado a generaciones de niños y jóvenes a la pobreza, lo que ha limitado inexorablemente las posibilidades de desarrollar sus talentos y a la vez, que la sociedad se beneficie de éstos, es decir el logro de la equidad e inclusión conlleva al logro de la calidad de la educación.

La sociedad ecuatoriana está constituida por la diversidad de culturas, nacionalidades indígenas, montubias, mestizos, afrodescendientes y migrantes de diversos países. La política pública ecuatoriana plantea un proyecto social educativo basado en cuatro principios: a) igualdad y equidad, b) desarrollo integral e incluyente, c) vinculación con la sociedad y d) desarrollo biocéntrico.

La promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (2010), y el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2013), abren un espacio para la planificación, gestión de la educación superior, a partir de allí se incluyen ya estipulaciones sobre la igualdad de la educación; no obstante aún persisten brechas de desigualdad social profundizadas por la exclusión esto en género, étnico culturales, de pertenencia a pueblos o nacionalidades, de discapacidad, las desigualdades afectan a las poblaciones tradicional-

mente discriminados e influyen negativamente en el ejercicio de los docentes, de la gestión, de los contenidos y de las prácticas académicas.

A fin de equilibrar las distintas formas de exclusión en la educación superior, el estado ecuatoriano ha generado interrelaciones coherente entre normativa, políticas, principios, para la transversalización de los ejes de igualdad y ambiente en los currículos de las Instituciones de Educación Superior.

Este será un nuevo reto de convivencia y romperá muchos mitos creados sin ningún fundamento, sobre todo de INCLUSIÓN a los que no cabe duda redundará en beneficio de la Educación Superior ecuatoriana al servicio del país y sus provincias. Hay que esperar un tiempo prudente para hacer la evaluación correspondiente y ampliar la cobertura de esta política dirigida a la equidad, inclusión e interculturalidad en la Educación Superior.

La calidad e inclusión en la Universidad Estatal Amazónica

La nueva visión de ser de las universidades es un hecho histórico-social actual que viven los ecuatorianos y que, desde cualquier perspectiva, advierte cambios radicales y obliga a la universidad que opte por una postura filosófico-epistemológica que sobrelleve los procesos de formación, investigación y vinculación con la sociedad y, en este marco, propicie el análisis y generación de las actividades que se desarrollen en su seno, confirmando desde la práctica su interés para sustentar sus acciones en la rigurosidad científica y pertinencia social.

Por lo expuesto, se ve la necesidad de plantear un modelo educativo que recoja todos los elementos concordantes a los cambios transformacionales en constructos para la educación y que asuma una postura en el contexto filosófico-epistemológico que oriente a la universidad y constituya un óbice para que en sus aulas se analice, juzgue, critique y proponga un pensamiento sustentado en una racionalidad diferente.

Algunos de los grandes temas que la universidad discutía cómo incorporarlos a su currículo se refieren a los cambios en el entorno cultural, en las estructuras productivas, en las formas de relación social, la creación y difusión del conocimiento así como la necesidad de seguir aprendiendo durante toda la vida.

La Universidad Estatal Amazónica (2012) opta para su desarrollo curricular por el paradigma de la Complejidad y el pensamiento Complejo de Edgar Morín, porque desde su perspectiva y compromiso social, este ofrece la sustentación teórica para llevar adelante su propuesta científica, técnica y humanista que den respuestas a los problemas que aquejan a la sociedad (figura1). Todo ello en correspondencia con las tendencias actuales para el mejoramiento de la calidad de la Educación recomendada por la UNESCO (Una

educación para toda la vida) y las líneas estratégicas para el diseño y evaluación de las carreras realizadas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CEAACES) y el Consejo de Educación Superior (CES).

Es decir, un modelo humanístico, holístico e integrador que ubica al estudiante en el centro del proceso educativo, quien se descubre a sí mismo como un ser humano en proceso permanente de transformación, de aprendizaje y de crecimiento trascendente a lo largo de la vida (UEA, 2015).

Desde esta perspectiva, el currículo de las carreras sustentado en el paradigma de la Complejidad está orientado a la formación y capacitación de los recursos humanos. Siguiendo la tendencia de la formación de una universidad de excelencia y actualizada, el nuevo currículo transforma el objetivo educativo de dedicarse principalmente a transmitir conocimientos hacia el reto de desarrollar en el estudiante la capacidad de auto aprendizaje orientado a "seguir aprendiendo durante toda su vida" y, al mismo tiempo, lograr que sus egresados tengan "empleo para toda la vida", entendida ésta como la capacidad de generar su propio empleo o trabajar en forma independiente.

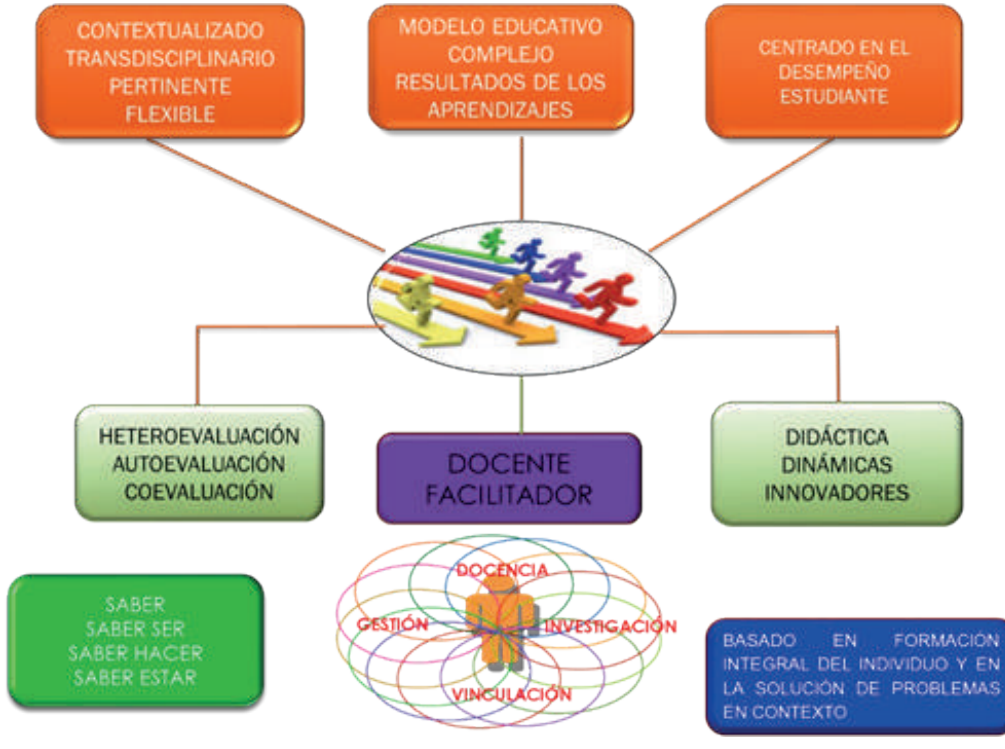

Figura1. *Modelo Educativo de la UEA*
Fuente: *Las autoras*

En este marco, Edgar Morín expresa sobre el paradigma de la complejidad lo siguiente:

> "A primera vista la complejidad es un tejido (complexus lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre… De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar… Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos" (Morín, 2009, p. 32).

La teoría de la complejidad fundamenta su pensamiento en la crisis en la que se encuentra la propia ciencia y en el aparecimiento de nuevos conceptos como antinomias lógicas: el azar, el desorden y lo aleatorio; al extremo que la física, considerada como la ciencia dura afronta una crisis que se evidencia en la termodinámica, la microfísica, la teoría del universo y la antroposociología que pone de manifiesto su crisis en el planteamiento del problema del sujeto dentro de la realidad, las revoluciones paradigmáticas con Kuhn, la falsación de las teorías científicas de Popper y el anarquismo epistemológico de Feyerabend, como algunos ejemplos del ocaso de la razón (Morín, 2009).

La nueva postura filosófica, de la complejidad, se afianza en su método del pensamiento complejo y brinda una nueva mirada de la realidad y de la persona, acorde con las necesidades de la época, el aporte de la cibernética, la teoría de sistemas y la teoría de la información.

La universidad, acorde con el pensamiento complejo, como centro de pensamiento libre, crítico, analítico y propositivo, respondiendo a las necesidades del contexto y a la biodiversidad anclado en su entorno, en los procesos investigación, desde su misión y visión, se constituye en un espacio de permanente análisis crítico sobre lo socio-político local, regional y mundial para que realice con la dimensión de formar ciudadanos del mundo, comprometidos con el cuidado planetario, defensores de la democracia, la diversidad, la alteridad, los derechos humanos, el ambiente y la vida en todas sus formas y manifestaciones (UEA,2012).

A partir de la complejidad en los procesos de la educación de la universidad, se plantea una educación integral-holística; la ciencia, como afirma la escuela moriniana, progresa tanto por el establecimiento de lo verdadero como por el reconocimiento y demostración

del error, ideas valiosas para las funciones de formación e investigación, así como la de vinculación con la sociedad a la cual le asigna una nueva función tan importante como las anteriores, la función crítica y de orientación a la sociedad.

La Universidad Estatal Amazónica se encuentra inserta en un territorio megadiverso en el que coexisten y se relacionan pueblos y nacionalidades con una diversidad cultural, conocimientos ancestrales, lenguas y migrantes del país y del mundo. Desde aquí se promueve una educación inclusiva a través del Proyecto de Vinculación con la Sociedad: Desarrollo Humano Integral. Todo esto permite una articulación entre la ciencia, el conocimiento y el aprendizaje en el contexto universitario.

Por su parte la constitución ecuatoriana en su artículo 21 expresa que: "Las personas tiene derecho a construir y mantener su identidad, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales…" Asimismo en el artículo 57.1. "Mantener, desarrollar y fortalecer su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social".

Estos artículos que se promulgan en la constitución no están al margen de lo que promueve la misión de la Universidad Estatal Amazónica: "Generar ciencia, tecnología, formar profesionales y científicos, para satisfacer las necesidades de desarrollo sostenido, integral y equilibrado del ser humano, de la Región Amazónica y el Ecuador; conservando sus conocimientos ancestrales y fomentando su cultura".

Los antecedentes descritos generaron la iniciativa de tres jóvenes universitarios de la carrera de Ingeniería Ambiental, quienes, empoderados de sus convicciones ancestrales, retornaron a sus comunidades para colocar la formación universitaria recibida al servicio de sus nacionalidades. A este movimiento se le denominó en el contexto de la Universidad Estatal Amazónica: Colectivo Retomando Raíces.

Preguntarnos sobre cómo nos sentimos en el entorno universitario, cómo nos sentimos pertenecer, qué necesidades no son satisfechas de manera integral y cómo nos comunicamos es parte de la formación integral que promueve el Modelo Educativo Complejo (MEC) de la UEA, ir a la parte integral del sujeto no solo formar científicos, técnicos, " desde el enfoque de la complejidad, integra las necesidades afectivas, espirituales y de convivencia social a las intelectivas y cognitivas con la seguridad que mientras mejor se forme a la persona, mejor profesional será formado" (UEA,2012)

Retos de la Educación en la Universidad Estatal Amazónica

En el caso de Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) declara el principio de pertinencia dentro de aquellos que rigen el sistema de Educación Superior en el país. El Artículo 107 dice textualmente que "(…) El principio de pertinencia y acceso

consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural" (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010).

La educación tiene retos que hay que emprender con acciones. Los aportes de la identidad social tienen su importancia para la psicología social en el sentido que ayudan a comprender los procesos e interacciones que surgen en los grupos sociales, la percepción del sí mismo, la conducta colectiva y por supuesto la dinámicas y prácticas que en el entorno se desenvuelven (Canto y Moral, 2005). Para estos autores "La identidad social estaría constituida por aquellos aspectos de la autoimagen de un individuo que proceden de las categorías sociales a las que pertenece", por lo que retomar este aspecto se considera un impacto importante para la ejecución de planes y proyectos de desarrollo con la participación de sus beneficiarios directos.

Tal como fue señalado, la Universidad Estatal está inserta en un espacio multicultural por lo que se hace necesario impulsar acciones que sobrepasen el folclor y la mera moda del momento con inserción e interculturalidad, asumir los estándares de calidad que los nuevos tiempos demandan con relaciones equitativas, cooperativas, enmarcadas en el respeto.

El modelo educativo complejo visto holísticamente integra elementos dinamizadores que permiten viabilizar acciones concretas en los procesos de formación, investigación, vinculación con la sociedad; cabe destacar que es necesario partir de las experiencias y de la actualización en temas desde una visión del constante aprendizaje, de la ciencia, innovación, tecnología, métodos, creatividad y conocimientos ancestrales, evaluando los procesos en un afán de mejoras continuas.

Es necesario emprender acciones permanentes y continuas en un proceso de mejora mediante estrategias que contribuyan al desempeño de los actores internos, para ello es necesario plantear políticas institucionales para la inclusión y no solo los esfuerzos aislados de determinados profesores de buena voluntad.

Es importante considerar que en la educación están implícitos cambios constantes, en el desarrollo de la investigación, la ciencia, y el conocimiento acorde a las necesidades de la sociedad que requieren la voluntad de quienes forman parte del sistema educativo de planes, estrategias y acciones de carácter inclusivo y equitativo.

Conclusiones

A modo de conclusión se puede expresar lo siguiente:

La calidad de la educación superior es un término muy debatido a nivel Mundial, cuya principal característica es su complejidad, dinamismo y carácter multidimensional. Esto implica que para alcanzarla se debe trabajar constantemente en cada una de sus componentes para satisfacer las nuevas demandas que surgen de la sociedad a la cual se oferta.

El modelo educativo de la UEA, basado en la complejidad por resultados del aprendizaje es un aporte fundamental para mejorar la calidad de la educación en el contexto amazónico. Es un modelo holístico centrado en el aprendizaje del estudiante que, promueve un pensamiento crítico, creativo y el desarrollo de habilidades cognoscitivas complejas.

Para alcanzar tal calidad se requiere un cambio de paradigma tanto en las formas de enseñar del docente, como en la manera en que los estudiantes comprenden, experimentan o contextualizan el mundo circundante.

Referencias

Adam, E. Jr, Hershauer, J. C, y Ruch, W. A. (1985). Productividad y Calidad. México: Editorial Trillas. Aguerrondo, I. (2010) Retos de la calidad de la educación: Perspectivas Latinoamericanas. IIPE-Buenos Aires.

Asamblea Nacional (2008). Constitución de la República del Ecuador.

Asamblea Nacional (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial No 298 del 12 de Octubre de 2010.

Berry, T. H. (1992). Cómo gerenciar la transformación hacia la Calidad Total. Bogotá: McGraw-Hill.

Blanco, R. (2009). "Educación de Calidad para todos. Un asunto de derechos y justicia social". En conferencia Internacional Inclusión educativa para las personas con discapacidad. Ruta a la inclusión social Lima(Perú). www.educared.edu.pe/ponencias5.asp.

Camisón, C, Tomás, G, Sonia, C. (2007) Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas, Madrid, Pearson Prentice Hall. S.A.

Canto, J, Moral, F. (2005) El sí mismo desde la teoría de la identidad social. Escrito de psicología.

Conferencia Regional de Educación Superior CRES (2008). Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC. Barcelona: Ministerio de Ciencia e Innovación de España

Demeuse, M. et.al (2013). Etude interuniversitaire portant sur le financement complémentaire et différencié des institutions de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles: Rapport remis à Monsieur le Ministre en charge de l'enseignement supérieur http://hal.archives ouvertes.fr/docs/00/83/81/52/PDF/Financement-complementaire-et-differencie-du-superieur-en-FWB_Rapport-final-de recherche.pdf.

Deming, W. E. (1986). Out of the Crisis. Cambridge, Mass: MTTB Center for Advanced Engineering Study.

Espinoza, O.Y, González, L. (2011) Políticas y estrategias de equidad e Inclusión de Educación Superior en América Latina: Experiencias y Resultados. Revista de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior http://www.isees.org/file.aspx? id=7551.

García, H. V. (1982). Calidad de la Educación, trabajo y libertad. Madrid: Editorial Dossat S.A.

Horowitz, J.(1990). La calidad del servicio. Madrid: McGraw-Hill. Disponible en: http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/372/1/GE3093%20Gestion%20de %20la%20calidad%20en%20sistemas%20TIC%20-%202010%20-%20Inform %C3%A1tica.pdf

Morín, E. (2009) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Ortega, J. G. (1983) Calidad Total en educación. Material mimeografiado. Universidad de Carabobo.

Leiva, J, Ramírez, R. (2010) Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad. Quito: SENPLADES.

Ramírez, R. (2011) Felicidad, desigualdad y pobreza en la Revolución Ciudadana, 2006-2009. Quito: SENPLADES

UNESCO (2005). Textos fundamentales de la convención de 2005 sobre la protección y la promociónde la diversidad de las expresiones culturales http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002253/225383S.pdf

UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf.

UNESCO (2009). Declaración Mundial sobre la Educación Superior. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. París. Disponible: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf. Consultado 11 de marzo, 2017

UNESCO, IESALC y la CRES (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe – CRES (2008, 4 al 6 de junio). Disponible en: http://www.oei.es/salactsi/cres.htm. Consultado 11 de marzo, 2017.

Universidad Estatal Amazónica, (2012) Modelo Educativo Complejo (MEC), por Resultados de los Aprendizajes. Puyo, Pastaza, Ecuador: Ediciones UEA.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, UNA MIRADA INCLUSIVA

Juan J. Leiva Olivencia
Universidad de Málaga (España)

Introducción

En estos tiempos de globalización cultural y de interconexión tecnológica, la interculturalidad se puede concebir como un proceso pedagógico y socio-comunitario por el que se promueve una enfatización positiva de la diversidad cultural y la búsqueda de espacios de encuentro para pasar de una mera coexistencia a una convivencia fructífera intercultural, y donde el conflicto se concibe como algo absolutamente necesario para el empoderamiento y resiliencia personal y colectiva. (Leiva, 2015). Partiendo de esta idea, no podemos negar que la interculturalidad ha sido muy debatida en los contextos educativos formales y no formales, especialmente en centros educativos y en las etapas de educación primaria y secundaria.

Así, el contexto universitario ha sido –y es- un espacio privilegiado para la formación intercultural de los futuros profesionales de la educación, un escenario donde acercarse a modelos teóricos y estrategias prácticas útiles y efectivas para cultivar en los jóvenes estudiantes de los grados universitarios de educación el deseo de conocer y desarrollar la interculturalidad en su futuro quehacer docente (Soriano & Peñalva, 2010). Sin embargo, han sido escasos los estudios realizados en las aulas universitarias, para detectar actitudes y concepciones educativas hacia la interculturalidad y la diversidad cultural.

Es más, podríamos afirmar que el escenario de formación universitaria resulta hoy día muy relevante como espacio para la adquisición y desarrollo de competencias interculturales (Rodríguez-Izquierdo, 2009), así como de aprendizaje de constructos teóricos y habilidades prácticas funcionales y relevantes para inculcar en los jóvenes estudiantes de los grados universitarios de educación el deseo de conocer y desarrollar la interculturalidad en su futura labor como maestros y maestras (López & Hinojosa, 2012; Sales, 2006).

En los últimos años han proliferado las propuestas pedagógicas dirigidas a estudiar la diversidad cultural en los contextos educativos de infantil, primaria y secundaria, siendo escasos los trabajos de investigación educativa intercultural en los escenarios formativos universitarios hasta prácticamente la primera década de este nuevo siglo. Esto ha cambiado y se han realizado ya estudios muy interesantes sobre la presencia de la interculturalidad en el contexto universitario, tanto a raíz del intercambio estudiantil gracias a distintos proyectos y programas de movilidad nacional e internacional, como por la promoción activa de iniciativas pedagógicas favorecedoras del uso crítico de las redes sociales y las plataformas virtuales de aprendizaje (Kinginger, 2015; Holmes, Bavieri & Ganassin, 2005; Leiva & Gutiérrez, 2017).

No obstante, este trabajo no pretende analizar de manera exhaustiva los fundamentos pedagógicos de la interculturalidad en los distintos niveles y etapas educativas, sino narrar una mirada personal sobre la didáctica de la educación intercultural, visibilizando los aspectos que se consideran más relevantes para su análisis crítico.

La didáctica de la educación intercultural

Para llevar a cabo la idea pedagógica de desarrollar una propuesta educativa intercultural donde se pueda ir más allá del sentido cognitivista de la diversidad cultural, vamos a definir lo que consideramos que es la didáctica de la educación intercultural. Serían el conjunto de iniciativas y pautas educativas de índole intercultural donde se valora lo común en las relaciones interpersonales, y, particularmente las emociones como factores de encuentro entre distintos agentes educativos. Se trataría de un sistema complejo de dinamización pedagógica en la que el énfasis está en las emociones, el desarrollo del talento y la creatividad por parte de todos los estudiantes, familias y docentes (Leiva, 2017).

Más importante que la diferencia cultural está el hecho esencial de que todos somos seres humanos y que necesitamos el reconocimiento y aprovechamiento de nuestras personalidades e identidades como sujetos críticos, únicos e irrepetibles. Lo contrario sería promover un tipo de igualitarismo acrítico que no conduce al respeto de la propia esencia de individualidad de cada uno de nosotros. Y es que, ¿no somos portadores de cultura cada uno de nosotros y nosotras? ¿Acaso no podemos pensar y ser conscientes de los procesos sociales y culturales, y de globalización, en los que estamos inmersos? Estas preguntas nos hacen replantearnos que, quizás hemos estado durante mucho tiempo en un paradigma pedagógico más bien dogmático, en el que pensábamos que la simple visibilización de la diferencia era más que suficiente para desarrollar propuestas educativas interculturales. Y, es posible que ahora nos estemos parando a volver a mirar las esencias de quienes somos en la escuela, de qué somos como agentes activos y críticos de un sistema complejo, en permanente cambio y dinamismo social.

Así pues, la didáctica de la educación intercultural hace referencia al conjunto de significados, ideas y motores de cambio e innovación educativa y no estarían vinculados al desarrollo de acciones de tipo cognitivista, sino, sobre todo, de iniciativas y diseños didácticos imbricados en el desarrollo de una Educación Personalizada y Comunitaria (EPyC) donde los docentes y, en general, toda la comunidad educativa, atendamos las necesidades personales de aprendizaje desde una perspectiva intercultural de todos los estudiantes, sean del contexto cultural que sean. Este enfoque supone una reconceptualización del valor educativo intercultural, en la medida en que son intervenciones de corte emocional, étco y procedimental, las que son de mayor interés para el fomento de una cultura de la diversidad en la escuela respetuosa con todas las singularidades y personalidades existentes en los escenarios educativos (López-Melero, 2004).

Plantea precisamente el profesor Beaudoin (2013) que se requiere una escuela para cada estudiante, porque cada estudiante es sujeto de un desarrollo cultural, cognitivo y emocional distinto. Es decir, aunque los estudiantes vivan y convivan en un contexto cultural común, las personas tenemos el talento y la creatividad de poder traducir de forma íntima e irrepetible los significados culturales, de tal forma que no podemos limitarnos a decir que un estudiante esté limitado por su cultura o que esté absolutamente determinado por su ella. Precisamente el enorme potencial del valor pedagógico de la interculturalidad reside en la generación de sinergias en la convivencia y en la interacción personal y comunitaria (Soriano, 2007).

De alguna forma, hablar de procesos educativos interculturales implica la aceptación de que la hibridación cultural atraviesa a cada estudiante de una forma singular y única, y que cada estudiante construye sus identidades desde unas formas más bien transculturales que incluso nos permiten identificar el cuestionamiento de si todavía podemos hablar de interculturalidad o interculturalidades.

Siguiendo con la conceptualización de la didáctica de la educación intercultural, podemos plantear a continuación algunas ideas que dan sentido y configuran de manera ineludible los principios y prácticas educativas interculturales en las sociedades complejas y dinámicas donde vivimos:

a) La didáctica de la educación intercultural es dinámica, proactiva y potencia la autoestima y la interacción de todos los agentes educativos y sociales.
b) El valor pedagógico de la didáctica de la educación intercultural radica no tanto en la estructura de la diversidad cultural, sino en el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su optimización como modos democráticos, críticos y dinámicos de autorrealización personal y comunitario.
c) La didáctica de la educación intercultural pone el acento en el componente emocional y relacional de la educación.
d) Supone un conjunto holístico de acciones pedagógicas que acontecen en las escuelas y en los entornos comunitarios, pero también son acontecimientos internos, esto es, depende de las individualidades de los distintos miembros de la comunidad educativa, en su interioridad.
e) Implica educar por, para, desde y en la libertad. Educar no es domesticar, y no es posible ni deseable afrontar la educación intercultural desde parámetros de uniformización de comportamientos o de reconocimientos de identidades estancas en los estudiantes.
f) Requiere una conjunción interdependiente de participaciones e innovaciones por parte de todos los agentes educativos, sin ningún tipo de excepción. Cada agente debe participar de forma activa para la mejora de la calidad de la educación y de la mejora de la convivencia escolar. El sentido didáctico intercultural se vehicula a

través del desarrollo personal y éste es indisociable de una mejoría de procesos experienciales de convivencia positiva en espacios comunitarios.

g) Estos procesos constituyen un eje vivo de una configuración pedagógica inclusiva, en la que todos y todas no pierden su idiosincrasia como sujetos con talento, creatividad, pensamiento crítico y competencias interculturales

h) Necesita de la adopción práctica del aprendizaje de competencias interculturales, por lo que las vivencias y experiencias deben estar presididas por habilidades como el diálogo, la escucha activa, la empatía, el respeto y la asertividad. No hay hueco para el rencor ni para la discriminación, ni tampoco para el miedo y la invisibilidad de la diferencia cultural. La diferencia cultural es un elemento que nos enriquece y que no debe suponer impedimento para establecer consensos o espacios de encuentro.

Luces y sombras en el desarrollo práctico de la interculturalidad

En el desarrollo práctico de la educación intercultural podemos vislumbrar aspectos positivos y otros menos positivos o directamente negativos. Algunos deberán ser fomentados desde los equipos directivos de los centros formativos, comprometidos con el desarrollo pedagógico inclusivo y la cultura de la diversidad, por un lado; y otros deberán ser corregidos, revisados o reducidos a su mínima expresión, por el bien comunitario y el bienestar psicológico de estudiantes y familias.

Las luces de la didáctica de la educación intercultural serían las siguientes:

- La interculturalidad ayuda a la promoción de la resiliencia personal y colectiva.
- La interculturalidad estimula la creatividad y el pensamiento crítico.
- La interculturalidad es una respuesta pedagógica y social eficaz frente al racismo, la xenofobia y la islamofobia.
- La mediación intercultural promueve los puentes de convivencia entre personas y comunidades diversas.

En primer lugar, la interculturalidad es hoy una praxis pedagógica que ayuda, de forma inexcusable, en la promoción activa de la resiliencia, en el sentido de movilizar recursos de empoderamiento personales para su puesta en práctica en todo tipo de situaciones. Ni que decir tiene que la entendemos como la habilidad interior para afrontar adversidades, pero va más allá del mero afrontamiento conductual, cognitivo y emocional. Estamos de acuerdo con Dervin (2015) cuando plantea que la resiliencia es un “motor” de cambio interno que puede contar a otras personas, y, por ende, a colectivos y grupos humanos. Tiene que ver con aspectos de la creatividad personal y social, y con recursos de personalidad que pueden ser tratados y promovidos en contextos educativos de diversidad cultural.

En segundo lugar, la interculturalidad es un estimulante que retroalimenta y nutre la creatividad de múltiples formas y modos de proceder. En sí, al construir permeabilidades conceptuales y suponer interacciones interculturales, va a favorecer el pensamiento divergente y la puesta en práctica de iniciativas creativas. La creatividad es un principio y valor clave en la educación del siglo XXI. Las escuelas y los centros de formación deben estar impregnados de sensibilidad creativa, y aquí la interculturalidad puede generar motivaciones y hechos creativos si se dan las condiciones de libertad, respeto, dinamismo y sistemas atribuciones basados en la legitimidad de la diferencia y la inclusión. El éxito del talento de cada una de las personas en los centros educativos depende de cómo abordar de forma integral la cualidad creativa como valor, intrínsecamente vinculada con la diferencia cultural (Holmes, Bavieri & Ganassin, 2015).

En tercer lugar, la educación intercultural es una respuesta decidida y firme ante cualquier atisbo de discriminación, racismo y xenofobia. La educación no puede admitir ningún tipo de tolerancia hacia esta lacra. Los seres humanos merecen todo el respeto, todos y cada uno de ellos, y ninguna cultura está por encima de otra, por lo que debemos fomentar la interculturalidad porque defiende la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad entre personas y comunidades.

En cuarto lugar, la interculturalidad puede favorecer las respuestas psicosociales y educativas con la mediación intercultural. La mediación es un sistema de interacción comunicativa y de comprensión del escenario comunitario de diversidad cultural, entendido como puente de convivencia. La diversidad es lo común y lo común es la diversidad en los contextos de desarrollo humano en los que vivimos, y hace falta herramientas prácticas como la mediación. Siguiendo a Escarbajal (2010), podemos subrayar que son herramientas que conciben la globalidad de la diferencia y ayudan a las familias, a los jóvenes y a los docentes a entender que la riqueza del ser humano está en valorar la diversidad personal, social, cultural y emocional. Esa enfatización de la riqueza supone, visibilizar y acentuar aquellos aspectos que pueden favorecer la generación de sinergias para una educación mejor, para un bienestar y desarrollo humano auténtico en las relaciones interpersonales en el espacio escolar y social.

Las sombras en la praxis educativa intercultural serían, desde nuestra perspectiva pedagógica inclusiva, las que explicitamos a continuación:

- La reificación y encorsetamiento de la interculturalidad:

Los centros educativos deben cambiar, no deben cambiar los niños o jóvenes. Cuando un niño o niña no es feliz en su centro educativo no se suelen movilizar recursos internos para su crecimiento personal. Muchas veces los docentes culpabilizan a los jóvenes de su falta de motivación, pero… ¿dónde está el origen? La falta de comunicación y de empatía,

así como asumir la anti-natural fragmentación del conocimiento humano y prácticas educativas rígidas y tradicionales son factores claros del fracaso académico (el cual puede considerarse más como social y emocional).

Además, el encorsetamiento o reificación que aludimos tiene que ver con que únicamente tenemos en cuenta la interculturalidad cuando estamos en centros educativos donde se percibe nítidamente la diversidad. Esto es un error grave, y es que nos olvidamos que la sociedad intercultural requiere acciones y procesos educativos interculturales en todos los centros formativos. Lo contrario ayuda a provocar separación, desunión y, sobre todo, una mirada reduccionista de la interculturalidad vinculada únicamente a grupos minoritarios. La interculturalidad es una propuesta pedagógica humana, holística, global e inclusiva y va dirigido a alcanzar una cosmovisión del mundo y de la naturaleza humana mucho más ambiciosa, respetuosa con el origen y los ritmos de aprendizaje de cada una de las personas que se educan, a la vez que se forman los propios educadores en los actos didácticos.

- La propagación de discursos reaccionarios y populistas sobre la interculturalidad y la diversidad cultural

Los repliegues ideológicos de corte conservador y reaccionario, o de tipo populista ponen en riesgo los valores de la libertad y la inclusión en la escuela. En este punto, apuntan a la diversidad cultural como un riesgo y un peligro para la calidad educativa, lo cual es absolutamente una falacia que esconde la tendencia a la uniformización y el rechazo a la diferencia cultural. Estos discursos se traducen en prácticas hegemónicas que suscitan el inmovilismo y la reducción del mundo educativo a la mera transmisión de información, a la mercantilización en la formación, así como en la tendencia adoctrinadora. La interculturalidad es una opción inclusiva, centrada en la humanización de los procesos educativos deseables y necesarios para avanzar de forma inclusiva todos los estudiantes, sin ningún tipo de excepción.

- La práctica de iniciativas rutinarias y compensatorias de la interculturalidad

No podemos dejar de repensar la educación intercultural desde su intrínseca globalidad y respuesta pedagógica holística, de tal forma que es deseable ni pertinente asignar o etiquetar que la interculturalidad es una respuesta que únicamente se da en contextos donde hay estudiantes de minorías étnicas o en riesgos de exclusión. En ocasiones, la educación intercultural ha estado vinculada con una imagen social de compensación educativa y de necesidad de apoyos de todo tipo (curriculares, metodológicos, e incluso económicos), pero es necesario acabar con esa mirada estigmatizadora que tiende más a excluir que a incluir. La escuela intercultural es toda aquella que pretende educar en valores de diversidad cultural, en los derechos humanos, en la cultura de paz y en el aprovechamiento de la cultura de la diversidad y la inclusión en los escenarios ecológicos de

desarrollo humano. Todos los espacios son, realmente, de diversidad cultural, luego es francamente reduccionista pensar que las escuelas que únicamente acogen a minorías étnicas puedan trabajar interculturalidad y otras, con menor número de estudiantes de origen inmigrante o de minorías étnicas no pueden desarrollar o poner en práctica acciones educativas interculturales.

Otra cuestión que también debemos señalar es la rutinización de prácticas educativas que no suponen realmente un cambio actitudinal o ético en la iniciativa educativa. No debemos caer en el mero "activismo" es decir, hacer por hacer, hacer sin sentido pedagógico profundo y reflexionado. Hay que pasar ciertamente, de ese activismo didacta acrítico a un compromiso pedagógico-intercultural reflexivo, compartido e impregnado, nutrido de valores de desarrollo y bienestar humano.

- La invisibilidad de la diversidad cultural:

Otra sombra que también puede dar lugar en los contextos socioeducativos tiene que ver con la intención de algunos agentes educativos de taparse con una venda los ojos. Es decir, de pretender hacer un discurso de igualitarismo pedagógico donde es absolutamente imprescindible tratar al alumnado siempre igual, aunque tengan demandas, intereses y necesidades educativas distintas. La igualdad de oportunidades no es equivalente al igualitarismo rígido. Educar no es dar a todos los estudiantes lo mismo, sino afrontar el reto de personalizar y colectivizar respuestas pedagógicas que ayuden a los estudiantes a que crezcan como personas. Lo importante por ende, no es tanto la asignatura o materia que impartimos como educadores, sino el estudiante que tenemos delante y que tenemos que intentar ayudar en todo momento para su empoderamiento y desarrollo personal y emocional. Hay que hacer visible lo cotidiano, y lo cotidiano es precisamente la existencia de las diferencias e identidades múltiples en los contextos humanos. Es un elemento clave para el desarrollo de la interculturalidad. Lo contrario es su anulación y negación, lo cual ocurre en determinados centros que están preocupados por una falsa idea de igualdad, negando la diferencia y minimizando las pautas pedagógicas diferenciadas y equitativas. Por ejemplo, es necesario atender a las cuestiones vitales y sociales del alumnado que proviene de contextos en riesgo de exclusión social, o bien atender al nivel educativo que tienen los estudiantes que provienen de espacios educativos donde pueda existir una cierta discontinuidad curricular asociada a aspectos sociales, culturales y/o económicos.

Los desfases curriculares de determinados estudiantes no pueden ser motivo de discriminación en ningún momento en la escolarización. Se requiere que los profesionales de la educación y la orientación educativa diagnostiquen adecuadamente, y propongan las medidas educativas necesarias para optimizar, mejorar y corregir, en su caso, aquellas dificultades o elementos de disfunción curricular en el rendimiento académico.

Conclusiones

No cabe duda de que resulta imprescindible incrementar la formación intercultural de todos los agentes educativos. Así, la convivencia escolar se torna, en la actualidad, en una construcción emergente e ineludible para hacer de forma práctica y dinámica la democracia. Los estudiantes requieren y necesitan vivir democracia en las aulas y en las escuelas que les sirva para adquirir competencias interculturales. Las tradicionales recetas didácticas basadas en la mera uniformización curricular o en la simple administración de un currículum hegemónico, la exaltación folclórica o la mirada compensatoria en educación, no resuelven la necesaria democratización de la praxis educativa intercultural.

Concienciar es un primer paso clave para el desarrollo práctico de la interculturalidad. Las leyes o la obligatoriedad de cumplirlas no construyen interculturalidad y mucho menos la retórica petulante que no se traslada ni proyecta humanidad en la práctica educativa.

Abrir las ventanas y puertas de las instituciones educativas, favorecer el trabajo cooperativo de los docentes, promover la participación de familias y estudiantes, así como generar una cultura de la diversidad en los centros educativos requiere dar más relevancia a las personas y a los colectivos que a las materias y áreas curriculares. Más allá de los procesos burocráticos y administrativos de las instituciones escolares, los docentes deben dialogar y escuchar, haciendo de su magisterio un faro de esperanza para el cambio, la creatividad, la sensibilidad y la innovación.

Los centros escolares no pueden ser islas en la sociedad, sino enclaves privilegiados para el trabajo coordinado y en red. En este punto, los investigadores y las instituciones universitarias tienen un deber moral para ayudar y cooperar con los centros educativos, docentes, familias y comunidad en su conjunto. La investigación en educación intercultural tiene un deber moral cuya responsabilidad no es posible eludir. Ese es nuestro reto y también, la ilusión de educar y crecer en compañía.

Referencias

Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante.* Madrid: Narcea.

Dervin, F. (2015).Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme'intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education, 38*(1), 71-86.

Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo.* Madrid: Narcea.

Holmes, P., Bavieri, L., & Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad: students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural Education,* 26(1), 16-30.

Kinginger, C. (2015). Student mobility and identity-related language learning. *Intercultural Education, 26*(1), 6-15.

Leiva, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural. Archidona* (Málaga): Aljibe.

Leiva, J. (2017) La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación, 28*(1), 29-43.

López, M. M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones.* Archidona (Málaga): Aljibe.

López. Mª. C. & Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente, *Educación XX1, 15* (1), 195-218.

Leiva, J & Gutiérrez, R. (2017). Conectando miradas inclusivas para el desarrollo pedagógico de la interculturalidad en un proyecto de cooperación internacional. *II Congreso Internacional Sociedad, Educación e Inclusión.* Granada: Universidad de Granada.

Peñalva, A. & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE: Estudios sobre educación,* 18, 37- 57.

Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2009). Imagen social de los inmigrantes de los estudiantes universitarios de magisterio, *Revista Complutense de Educación,* 20 (2), 255-274.

Soriano, E. (2007). Convivir entre culturas. Un compromiso educativo. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp.99-126), Madrid: La Muralla.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: RETOS Y OPORTUNIDADES

Yolanda Guillén Maestre
Victoria Bermúdez Granados
Universidad de Málaga (España)

Introducción

El concepto de Pedagogía Intercultural es entendido como la asimilación de conocimientos y aprendizajes que componen una diversidad de comunidades, pueblos o grupos humanos que comparten un mismo espacio. La interculturalidad es tomada como elemento primordial para llegar a un acuerdo en el que se configuren condiciones para la convivencia. Se debe ver la diversidad cultural como algo positivo, ya que enriquece a la sociedad. El proceso de enseñanza/aprendizaje en el ámbito intercultural, es determinado como producto de la transmisión de una cultura propia con la admisión de otra cultura reconocida. La pluralidad de culturas incrementa las posibilidades de tener perspectivas más amplias, por consiguiente, es mucho más factible educar desde una óptica positiva de la diversidad cultural.

El concepto de interculturalidad en una sociedad, se lleva a cabo con aportaciones culturales, lingüísticas y valores heredados, siendo respetados por toda la comunidad, aceptando de manera equitativa tanto a mayorías como a minorías culturales.

La interculturalidad debe encontrarse reflejada más allá del mero festejo de los rasgos costumbristas y tradicionales de cada cultura, es aceptar el término de inclusión en todos los niveles educativos, siendo ineludible el rol estratégico que desempeña la educación superior en la sociedad.

En el ámbito educativo, el proceso intercultural, está vinculado a la perspectiva de los derechos humanos, por lo tanto, se tiene la responsabilidad de buscar puentes de comunicación que estén identificados con todas las identidades culturales en interacción o en conflicto. Los Derechos Humanos, forman parte de la propia condición del ser humano, independientemente del sexo, edad, raza, cultura, etc… No obstante, véase lo expuesto en el artículo 26.2 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobado por la UNESCO en 1974 y posteriormente reformado en 1995.

> La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

A través de la estructura de este capítulo, se persigue visualizar una serie de experiencias educativas interculturales bilingües, desde la perspectiva de personas que participaron en este proyecto así como en la puesta en práctica del mismo, iniciado en el año 2015 entre la Universidad Estatal Amazónica y la Universidad de Málaga.

Educar desde el concepto de interculturalidad

Anteriormente a la Constitución Ecuatoriana de 1998, las comunidades originarias no tenían un peso significativo en cuanto a las distintas modificaciones legislativas que se iban produciendo. Se podría argumentar que su opinión carecía de validez, de tal suerte que aunque mestizos e indígenas recibían una educación formal y obligatoria en la escuela tradicional, esta enseñanza estaba únicamente pensada para la población mestiza. A partir de la constitución de 2008, se produce un hecho relevante, se tiene en consideración a la población originaria con respecto a la legislación educativa a desarrollar. Véase algunos artículos que forman parte de la Constitución del Ecuador, el desarrollo de una legislación que procura fomentar el crecimiento en aras de la buena convivencia intercultural:

"La bandera, [...] establecidos por la ley, son los símbolos de la patria [...] el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. [...]. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso." (Título I. Art. 2).
"El estado garantizará la libertad de enseñanza [...] y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural." (Sección quinta, Educación. Art. 29)

Como bien recoge La Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, el sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe forma parte del Sistema Nacional de Educación. Ello implementa un conglomerado legislativo que reúne una serie de normas aplicables a la *"comunidad educativa de los pueblos y nacionalidades originarios del Ecuador que utilizan un idioma ancestral"* (Título VIII. LOEI, 2012).

Siguiendo con la misma premisa, para que se cumplan los citados criterios se hace necesaria la participación de la comunidad o pueblo originario a la que se pertenezca, además de la ineludible implicación de la comunidad educativa. Se corresponsabiliza de la educación del alumnado a los miembros que forman la comunidad, resaltando la legitimidad en el respeto y fomento de valores, sin que ello repercuta en el cumplimiento de los derechos humanos, protegiendo la identidad cultural y lingüística de las comunidades originarias.

Aunque se ha hecho alusión a la Constitución y a la Legislación Educativa explícita y concisa, parece que el resultado no está siendo el esperado, se percibe una diferenciación y una distinción reprobable o al menos así lo manifiesta gran parte de la población originaria.

Desde la perspectiva de las autoras, entre la enseñanza que se imparte a la comunidad mestiza y la que se imparte a la comunidad originaria, se siguen percibiendo connotaciones con matices discriminatorios y una segregación entre ambas culturas, con lo cual podría seguir promocionando una estigmatización social.

Aunque la comunidad mestiza perciba esto como un reconocimiento a su existencia y a su valoración, nada más lejos de la realidad, respecto a presupuestos en materia educativa, según algunas fuentes de centros interculturales bilingües, la dedicación presupuestaria a unos y a otros, son contradictorias No obstante, varias unidades educativas bilingües han incluido algunos docentes mestizos, sin embargo, desconocemos la existencia de educadores indígenas en centros con predominancia de alumnado mestizo.

Se suele aludir al sentimiento de mantener su identidad cultural, poniendo en conocimiento de su alumnado la cosmovisión, valores y sabiduría milenaria heredada de sus ancestros. Caillavet (2000) señala la originalidad y la vitalidad de las diferentes culturas originarias ecuatorianas, esta autora centra su análisis en tres ejes primordiales, el primero, la definición de sus espacios y fronteras autóctonas según su dimensión simbólica, el segundo eje, se centra en la búsqueda de la supervivencia de sus tradiciones culturales y económicas, y el tercer eje, contribuir a la definición de su cultura.

Desafíos y Dificultades docentes en la Amazonía Ecuatoriana

Se ha llevado a cabo la realización de diversos seminarios en tres Unidades Educativas Interculturales Bilingües de Pastaza (San Jacinto, Amauta Ñanpi y Camilo Huatatoca) con temática versada en aspectos referentes a la puesta en práctica de talleres que referenciaban como foco principal la interculturalidad. Dicha práctica docente está inmersa en un entorno educativo intercultural bilingüe, cuya finalidad es la inclusión del alumnado originario y el rescate y respeto de las culturas de origen. Todo ello dentro de un contexto amazónico, con un alumnado perteneciente a distintas nacionalidades (Kichwa, Shuar, Achuar, Waorani, Sapara, Shiwiar y Andwa y una minoría compuesta de alumnado mestizo, siendo el profesorado principalmente originario.

En los centros interculturales bilingües, de mayoría kichwa, existe alumnado de otras nacionalidades minoritarias, tanto docentes como discentes concebían la interculturalidad como una forma de poder transmitir los conocimientos ancestrales que se extendían, en el protagonismo que debe desempeñar el hombre y la mujer en su comunidad, la cosmovisión indígena, hábitos, formas de actuación, etc.

Se debe reconocer que las y los docentes de colegios interculturales bilingües, valoran en positivo esta modalidad educativa, todos los consultados, concretamente el profesorado en general, expresaban el orgullo que sentían de poder verse identificados en la consti-

tución del 2008, ya que, supone una manera de sentirse reconocidos como nacionalidad propia y autóctona dentro de la sociedad ecuatoriana, y como una manifestación de respeto reclamado.

El profesorado identifica el término interculturalidad, con respecto, a la relación que se genera a partir del hecho de compartir conocimiento de distintas culturas, de modo que, todas las personas de diferentes entornos culturales se enriquezcan mutuamente. Se percibe la interculturalidad desde una visión de respeto entre todas las culturas que existen en el mundo, sin excepción, entendiendo las diferencias como elementos enriquecedores que constituyen la diversidad de nacionalidades de la provincia de Pastaza. Por otra parte, se le atribuye cierta relevancia a la esencia folklórica de las distintas culturas, sin profundizar en el cuestionamiento de aquellos rasgos, que permitieran dinamizar y enriquecer aún más la propia cultura.

Se observa que la interculturalidad, no sólo se relaciona con el hecho significativo de la existencia de respeto mutuo entre culturas, sino que las poblaciones originarias sigan transmitiendo a las generaciones venideras, además de su cultura, los valiosos conocimientos ancestrales de la "pacha-mama" (naturaleza).

Con respecto a la naturaleza, emplean este medio como vasto recurso pedagógico, como medio y como fin, es el contexto y fuente de conocimiento, y de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Como se ha comentado anteriormente, para este colectivo, la naturaleza es de destacada importancia puesto que ha tenido un valor utilitario fundamental (plantas medicinales, tallos, raíces, agua, fuego, madera, piedras, etc.) para la supervivencia, por ello se le da un inmenso valor al cuidado y respeto de la misma.

En resumen, a pesar de que las y los docentes manifiestan que la constitución de 2008 ha supuesto un avance en el reconocimiento como iguales a mestizos y originarios, en la mayoría de estas conclusiones se deduce que tal reconocimiento puede suponer una segregación de la cultura originaria frente a la predominante, con el riesgo de que el trascurso del tiempo permita que se acabe perdiendo en detrimento de sus tradiciones.
Una de las cuestiones observadas, es la que existe en el personal docente a la hora de afrontar las relaciones interculturales, y la importancia que éstos le dan a las diferencias existentes entre la población mestiza y la población indígena, en lugar de acentuar aquellos elementos que unen a ambas poblaciones. Sería preciso señalar, que la esencia de las relaciones interculturales es hacer valer con mayor énfasis a elementos que unen, más que a los elementos que les separan.

Respecto a la Educación Intercultural Bilingüe

En la actualidad ecuatoriana, la diversidad cultural supone un reto, la sociedad y todos

los que la componen deben realizar grandes esfuerzos para potenciar la igualdad de oportunidades, sobre todo dentro del sistema educativo. Las escuelas ecuatorianas han pasado a dividirse en escuelas hispanas y escuelas interculturales bilingües. En ambas, se dan realidades diferentes, las escuelas hispanas reciben, en su mayoría, alumnado de origen mestizo, es decir mezcla de indígena e hispano, aunque en ocasiones también se matriculan alumnos/as de otras nacionalidades ecuatorianas.

Desde nuestra óptica, percibimos dos sistemas educativos paralelos, cuyo alumnado pertenece a la ciudadanía de un mismo país. Esta diferenciación nos plantea si con ello se fomenta aún más la segregación en la población, ya que, se forman en sistemas educativos diferentes. Desde nuestra visión como observadoras, nos preguntamos si, como bien recoge la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, anteriormente mencionada, a estos ciudadanos ecuatorianos, se les debería atender sus necesidades en cualquier escuela, así que, se nos plantea el interrogante si con esta actitud, se promueve un aislamiento de las minorías, a las que se enseñan culturas paralelas por separado.

Este planteamiento nos coloca en la discusión, de si es posible o no, construir una sociedad equitativa, capaz de respetar el derecho a la diferencia, cuando la estructura en materia educativa está dividida entre colegios mestizos e indígenas.

Se ha de mencionar que hemos encontrado una enorme diversidad de ideas vinculadas a la concepción multicausal de cómo desarrollar en la práctica la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en estas unidades educativas. Se responsabiliza a las administraciones debido a la escasa inversión en educación, así como, la discriminación histórica de la población originaria, estas causas podrían estar afectando el desfase y las múltiples incógnitas a las que se confronta el profesorado.

El profesorado se encuentra ante retos bastantes significativos, por una parte, la dificultad de enseñar a grupos de diferentes cursos, derivado de la escasez de alumnos y alumnas, se unen cursos ante la falta de docentes, por otra parte, los discentes no tienen las competencias establecidas en el currículo escolar, es frecuente, aunque no siempre, encontrar a chicos y chicas en cuarto o quinto de primaria y que no posean estas competencias en lectoescritura. Como incremento añadido, los docentes inciden en la problemática del idioma español, que como se ha mencionado anteriormente, es considerada lengua oficial junto con *el kichwa y el shuar*.

Otro aspecto a señalar, es la falta de protagonismo de los padres y madres como representantes en la educación de sus hijos, esto refleja una de las primeras preocupaciones por parte del profesorado, ya que, según los educadores consultados en los diferentes centros en los que se ha trabajado, afirman que en reiteradas ocasiones las familias suelen delegar en la escuela la tarea de educar, lo cual supone una carencia fundamental en el proceso

educativo del niño/a, además de la desidia por parte de los progenitores de invertir en la tarea de educar a su prole.

En todos los talleres celebrados, la propuesta era unánime, se demandaba la participación de los padres en los próximos talleres a realizar. Se remarcaba a los y las docentes que no deberían caer en el desánimo y continuar en esta lucha e incidir con ellos en su participación en la educación de sus hijos y en la participación con el centro.

En este punto, cabe señalar que existe una concepción inclusiva de la EIB en el sentido de valorar positivamente las diferencias culturales, y, sobre todo, vinculado a la necesidad de que haya una cosmovisión integral del ser humano. Esta idea planteada de esta escuela, nos lleva a indagar en la importancia que tiene la vivencia y la experiencia personal de cada uno en función de su nacionalidad y de su propia diferencia cultural.

Las dificultades más destacables de la práctica de la EIB son consecuencia de la incorporación tardía de algunos alumnos que vienen de otras escuelas de las comunidades. La existencia de la migración de las familias repercute en el alumnado, el alumnado ingresado arrastra un escaso conocimiento, tanto de contenidos como del lenguaje, así como, la promoción de curso académico aunque no cumpla los requisitos en competencias adecuadas a su nivel curricular.

En los talleres realizados, el alumnado pertenece a colegios ubicados en entornos indígenas, según sus testimonios, la mayoría no cuenta con el apoyo de sus progenitores para la consecución de sus objetivos en materia educativa. Debemos argumentar que el nivel educativo de los padres de este alumnado es muy limitado, muchos carecen de formación básica, ello contribuye a que estos jóvenes tengan una falta de referencia contextual, así como, los escasos recursos económicos, lo cual supone una de los principales causas por las que el alumnado de estas zonas no se plantea acceder a una formación superior.

En los centros que hemos visitado, nos encontramos con la misma problemática y es que, una gran parte del alumnado se retracta de su origen indígena, de su propia identidad, lo que les lleva a una baja autoestima y en consecuencia a la deserción escolar de los estudiantes. Esto deriva en el temor de las familias indígenas por la aceptación y futuro de sus hijos, ya que, estas comunidades disponen de menores oportunidades laborales en los diferentes ámbitos. Es por esta razón, que los padres criaban a sus hijos en entornos mestizos y aún sigue haciendo mella esta coyuntura aunque asistan a colegios interculturales bilingües.

Otra problemática frecuente en el entorno educativo bilingüe es la deserción escolar y el absentismo, en el contexto estudiado nos encontramos con diversas causas y factores

que se mezclan entre sí y derivan en abandono escolar. Una causa recurrente son los embarazos en chicas en edad adolescente, pues pueden provocar un deterioro en las nuevas generaciones por padres inexpertos y poco responsable. Los embarazos prematuros conllevan un precipitado rol parental que en la mayoría de ocasiones acaban en abandono. Un aspecto a tener en cuenta es también la "madurez precoz" a la que se ven abocados muchos alumnos indígenas.

Hay un alto porcentaje de estudiantes que no les interesa seguir estudiando porque sus familiares dependen de sus ingresos y deben trabajar para aportar a la unidad familiar. Muchos alumnos ya tienen obligaciones como padres y madres de familia y están buscando una salida inmediata a su situación de pobreza, que es otro factor de peso a tener en cuenta, ello supone uno de los mayores motivos de deserción escolar por parte del alumnado.

Hemos de señalar que los educandos de las escuelas interculturales bilingües, proceden de familias bastantes tradicionales, acostumbrados a cohabitar en un entorno, donde impera una disciplina drástica e inflexible en la que las normas de comportamiento sociales y culturales se han de seguir al "pie de la letra", de lo contrario, no sería aceptado por el resto de la comunidad. Desde una perspectiva cultural, los progenitores no suelen dar muestras de afecto a sus hijos y tienden a utilizar métodos más rígidos a la hora de resolver conflictos, por consiguiente, no es difícil suponer que muchos de ellos se sientan incomprendidos y con carencias afectivas por parte de las familias, con lo que se hace necesario y urgente, planificar y organizar talleres y actividades de educación sexual y emocional.

Respecto a la Formación del Profesorado. Cuidando del Educador

El profesorado es el agente principal en la construcción de una escuela intercultural e inclusiva de calidad, ya que constituye el elemento pedagógico por excelencia. Cuando hablamos de la necesidad de construir una escuela intercultural, nos estamos refiriendo a adquirir una visión intercultural de calidad hacia la propia diversidad por parte del profesorado, familia y alumnado. Precisamente este es el reto actual que se presenta, en un escenario en el que la diversidad cultural es la protagonista de la sociedad ecuatoriana.

Por todo lo anteriormente mencionado, parece visible la existencia de una fisura entre la teoría y la práctica de la educación intercultural. Es el mismo profesorado, junto con las instituciones las que deben optar por la interculturalidad como norma en todos los centros con el fin de crear una escuela más solidaria y respetuosa con las diferencias.

Se observa que los educadores de la EIB son conscientes del reto al que se enfrentan día a día, así como, la educación intercultural bilingüe debe integrar el ambiente, la geografía, la historia, la lengua y la cultura. Se quiere mostrar una imagen prístina de cómo viven las

personas que forman parte de las comunidades, las relaciones entre ellos y en su entorno, cómo trabajan, cuáles son sus antecedentes. No obstante, en ocasiones, se sienten desbordados ante tales desafíos, pues consideran que tienen limitaciones en formación teórica, pedagógica, instrumental y lingüística. Por estas dificultades, se hace necesario una formación continua y un cuidado afectivo y emocional del profesorado.

Asimismo, es viable desde el profesorado, el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad cultural del alumnado. Es una realidad, los y las docentes hacen alusión a esta problemática, mencionan algunos ámbitos de formación intercultural que el profesorado demanda como básicos, la clarificación conceptual versada desde la teoría intercultural (como cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.), el conocimiento de las culturas diferentes, competencias pedagógicas para enseñar a alumnos/as de grupos minoritarios en clases multiculturales, métodos eficaces (aprendizaje cooperativo por ejemplo, demandado y trabajado en los talleres como se explicó en el apartado de metodología) para asegurar el éxito académico de todos los grupos e incluso ideas para introducir la interculturalidad en el currículo ordinario, y criterios para gestionar los conflictos y dilemas interétnicos.

Pese a que en el discurso del profesorado se reconoce la diversidad como algo positivo y enriquecedor, en la práctica esa visión es sustituida por la percepción de la misma como "problemática" y "deficitaria". Aunque se ha de decir que los educadores afrontan dicha "problemática" intentando enfocar su formación y práctica docente en el desarrollo de competencias de trabajo en equipo, competencias instrumentales de comunicación, resolución de problemas de la vida real, y formación en sistemas y de métodos de enseñanza bilingüe

No obstante, tras la observación directa, se evidencia en la participación del profesorado en los talleres impartidos, la desmotivación imperante en todos los centros, pues eran muy pocos los que colaboraban e intervenían a lo largo del desarrollo de los talleres, excepto en las dinámicas grupales. Desde el inicio, se les expresa que nuestra intención es el intercambio de conocimientos y experiencias, así como, dejar identificada que la finalidad de los talleres es generar espacios y debate para la reflexión conjunta.

Debemos mencionar la realización de talleres, los cuales, estaban integrados en el módulo "Cuidando del Educador: la pedagogía del Ser" dentro del "Programa de Desarrollo Humano Integral" llevado por el departamento de vinculación de la Universidad Estatal Amazónica y dirigido por la Dra. Rosaura Gutiérrez. Los docentes al respecto de esta iniciativa a través de los talleres, expresan la necesidad de obtener herramientas que les permita, como educadores, sentirse asistidos en la procura de un estado de equilibrio, y por consiguiente, ser funcionales, desde ese estado consciente, cuiden de ellos mismos y del vínculo con otras personas, desde la seguridad, el respeto, la alegría, el liderazgo,

el afecto, y la creatividad. Estos aspectos permitirán una dinámica sobre las relaciones que mantienen con las familias, en la institución educativa, especialmente en las relaciones con los estudiantes y en la comunidad. Expresan en más de una ocasión y de diferentes formas que existe poca integración en el proceso de todos los actores, agentes y personajes implicados en la educación con lo que proponen participar en actividades conjuntas (reuniones, mingas, talleres, casas abiertas, etc.)

La evaluación realizada por los tres centros, mostró un compendio de ideas muy similares y se hizo mucho hincapié en la necesidad de un cuerpo docente fusionado e integrado, con ello, se procura generar redes entre los y las docentes, el equipo directivo, el alumnado y la familia, en el cual, se puedan crear espacios en los que se permita la interacción entre unos y otros, ya que, normalmente no hablan de sus necesidades y dificultades, es decir, no hay conexiones directas entre el profesorado del propio centro. Es necesario empoderarse como educadores y hacerse más visibles ante el sistema y las administraciones, una de sus grandes preocupaciones. Se trata de ayudar al profesorado, participando en la ejecución de un buen clima laboral, algo esencial por y para la consecución de la calidad educativa.

Respecto a las Comunidades Originarias

La adopción de formas culturales y de vida adquiridos en el entorno urbano, fomenta comportamientos de riesgo devolviendo muchos jóvenes a sus orígenes (comunidades y territorios) sin cumplir la meta de estudios superiores. Esta apreciación se corresponde con lo transmitido por los docentes de las Unidades Educativas que observan comportamientos de riesgos en sus alumnos como consumo de alcohol y drogas, embarazo, violencia de género y desconocimiento de la prevención.

En la realidad amazónica de la educación intercultural, no se valora lo suficiente las tradiciones y los conocimientos locales de los pueblos amazónicos, incluyendo las lenguas. Se aplican modelos educativos externos, no contextualizados a la realidad amazónica. Esto tiene como consecuencia un bajo nivel de empoderamiento por parte de los estudiantes de los pueblos originarios, y un escaso protagonismo de estos aspectos culturales a nivel académico.

Indudablemente los inicios, como en toda adaptación a cambios de modelos sociales, generaría dificultades que se tendrían que afrontar, pero supone el único camino posible hacia la inclusión de minorías étnicas. De lo contrario, se estaría promoviendo la exclusión de minorías en ambos sentidos, por una parte, la escuela hispana, en el cual se educan a ciudadanos perteneciente a una sociedad más elitista, enfocada en una cultura occidental, y por otra, la escuela indígena perteneciente a la clase más desfavorecida de la sociedad, transmisora de la cultura indígena así como de la lengua castellana, heredera de la

praxis de la escuela tradicional hispana.

Las experiencias acumuladas a través del acompañamiento en el Módulo Cuidando del Educador: la pedagogía del Ser, constata la auto-percepción de exclusión y de "no permiso" para alcanzar un cuarto nivel académico, que tienen una clara influencia en las expectativas, actitudes y sentimientos del cuerpo docente, padres y madres de familias, y por ende, los mismos estudiantes. En la familia rural indígena, no existe tradición, ni valoración de una formación secundaria y superior, por lo que, tradicional y culturalmente se limita a las generaciones de jóvenes estudiantes avanzar en procesos educativos superiores. Junto a la existencia de restricciones económicas, pues, el nivel de ingresos en las familias de las nacionalidades amazónicas generalmente es bajo, tal y como hemos mencionado anteriormente.

A través de las visitas realizadas a las unidades educativas, se plantean nuevas dificultades, analizadas por el equipo docente, aceptados por estudiantes y familias. Nos explican que, una de las más grandes aspiraciones es llegar a profesiones en las cuales, no sea necesario la formación de una educación superior, la más demandada es la pertenencia al cuerpo militar. Son pocos los bachilleres que, de la Unidad Educativa Camilo Huatatoca, San Jacinto y Amauta Ñanpi, han logrado obtener un cupo en las universidades, cabe resaltar que hasta el período 2015-2016 en algunas Unidades no habían logrado ingresar uno solo de sus estudiantes, aspecto que llena de preocupación a los docentes.

Los docentes hacen alusión a un tiempo pretérito, en el cual, existía una discriminación latente en la que se encontraban sometidos, establecida por el hecho de nacer indígena. Reconocen que aunque todavía se sigue dando tal exclusión, parte de la sociedad ecuatoriana, y gracias a la nueva legislación, se augura un proceso de cambio. Se observa una mayor incidencia por parte de las escuelas indígenas, ante la insistencia de educar en contra de la discriminación étnica, lo cual suponemos que podría deberse a que, la mayoría del profesorado en las escuelas interculturales bilingües, son originarios y han sido, en el pasado, partícipes en un contexto de segregación y exclusión.

Como hemos señalado, aunque se hallan evidencias de mejora, sin embargo, existen alumnos y alumnas que siguen percibiendo signos de exclusión, los prejuicios se originan desde ambos colectivos: hispano e indígena.

Conclusiones

A continuación, y a modo de conclusión, queremos mostrar, nuestra experiencia en Ecuador, derivado del análisis y a través de la práctica de los seminarios y talleres realizados en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la provincia de Pastaza. Nos gustaría añadir algunas apreciaciones finales que consideramos relevantes:

Toda escuela indígena o no, pública o privada, comunitaria o urbana, debe fortalecer la cultura de niños y niñas indígenas y mestizos en base a sus sentimientos identitarios.

La finalidad de la EIB, es crear ciudadanas y ciudadanos en una sociedad intercultural que tengan la capacidad de relacionarse como iguales en escenarios culturales y lingüísticos diversos, pero sin dejar de pertenecer a su comunidad originaria, con el propósito fortalecer la cultura propia.

En esta concepción, la educación intercultural debería tener el objetivo de ser una contribución al diálogo intercultural entre ciudadanos/as originarios y los que no lo son, con lo cual, se llevaría a cabo la construcción de un escenario en el que haya intercambio y participación de todas las personas como iguales, relacionándose horizontalmente. Así como, ejecutar un modelo más cercano a la educación que se basa en la cosmovisión indígena, donde hay una participación íntegra de los miembros de la comunidad para fomentar procesos intergeneracionales y aprendizajes colectivos. El comportamiento humano, desde nuestra óptica, es una premisa fundamental para trabajar la interculturalidad y la educación intercultural en particular. Y es que, todas la personas somos humanos, pertenecemos por consiguiente a la "raza humana", por lo que, compartimos la misma esencia y la misma materia prima.

La educación en general y en particular a la educación superior, le compete el papel de liderar esta tarea nacional mancomunada de rescate y revalorización. A través del ofrecimiento de carreras de interés indígena, de enseñanza de las lenguas, de una reescritura de la historia nacional vista desde ambas partes, de vencedores y vencidos, de integración de los saberes ancestrales en el currículo de todas las carreras y de la introducción de una materia específica que gire alrededor de cosmovisión, sabidurías y lenguas indígenas.

Por todo lo expuesto, es necesario seguir trabajando en un proceso de acompañamiento sistemático que promueva un espacio para impulsar el desarrollo de competencias interculturales y de resiliencia en la promoción social y educativa. Implementar una cultura democrática de la diversidad, propiciando con ello, una visión de oportunidad, para la construcción de la identidad cultural de los grupos minoritarios, así como, mejorar el empoderamiento emocional de docentes, jóvenes y mujeres de nacionalidades originarias pertenecientes a la Amazonía Ecuatoriana.

Referencias

Artículo 26.2. Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948- DeclaracionUniversal/

Artículos 2 Título I. y Artículo 29. Sección V: Educación. Artículos 56 Y 57. Capítulo IV: Derecho de las comunidades, pueblos y nacionalidades. Constitución de la República de Ecuador (20 de octubre de 2008)

Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador (2008). Constitución de la República de Ecuador. Quito Recuperado de:www.edu/Parties/Ecuador/Leyes/constitucion.pdf

Caillavet, C. (2000). *Etnias del norte: etnohistoria e historia del Ecuador.* Madrid: Casa de Velázquez

García, G. (1957). *El proceso de aculturación.* México: Universidad Autónoma de México

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2013). Primera investigación (estudio de caso) sobre Condiciones de Vida, Inclusión Social y Derechos Humanos de la población LGTBI en Ecuador. (1). Recuperado de:http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/webinec/Estadisticas_Sociales/LGBTI/

Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de: www.educar.ec/servicios/regla_loei-1.html Consultado 10/01/2016

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad en la educación.* Lima: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

CONSTRUCCIÓN DE ESPACIO CON EQUIDAD DE GÉNERO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Rosaura Gutiérrez
Universidad Estatal Amazónica (Ecuador)

Elena Escriche Real
Universidad de Málaga (España)

Introducción

> La educación Superior es una de las bases fundamentales para la construcción del buen vivir, pues a través de ella se fortalecen las potencialidades de la nación, se generan perfiles de seres humanos con conocimiento de la realidad, que aportarán la solución de problemáticas sociales y que se constituirán en ejes promotores del nuevo modelo de desarrollo propuesto por el país (…) La educación superior apuesta por una formación dual (aprender-haciendo) y desde la institucionalidad de género se plantea que sea el espacio donde se establezca la igualdad de género. (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, CNIG, 2014)

Existe un principio universal jurídico que manifiesta la igualdad entre hombres y mujeres y sin embargo, la discriminación sigue vigente en pleno siglo XXI. De acuerdo a Azorín Arbella (2017) la cual cita a Padilla (2014, p. 46), "la igualdad es un reto que pertenece al presente y a todas las naciones", para esto es importante partir del contexto educativo para la transformación de patrones y el fomento de una cultura de equidad y respeto hacia la dignidad humana.

La invisibilización de las desigualdades de género es un tema que se discute en varios ámbitos públicos, sin embargo, pese a los esfuerzos realizados de diferentes grupos feministas, se mantienen brechas para grupos –como poblaciones indígenas- donde se hace necesario generar espacios dialógicos para la movilización de patrones que refuerzan y mantienen estáticos sistemas de creencias que fomentan y "normalizan" estos desequilibrios sociales.

La Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género en Ecuador (2014-2017), "propone la reivindicación de la transformación de las relaciones sociales discriminatorias encaminada a la construcción efectiva de un Estado en el que la igualdad sustantiva sea garantizada como una macro-política pública. Tiene el objetivo de efectivizar el cumplimiento de los derechos y transversalización de la igualdad de género y la erradicación de las desigualdades, a través de la vinculación con otras instituciones […]"

Se propone que en la educación superior se debería erradicar todo tipo de violencia de género acompañado de la visibilización y ejecución de acciones para el ejercicio de los derechos humanos en donde se erradiquen las desigualdades históricamente creadas por la condición de género en el contexto educativo. (Herdoíza, 2015, p. 51). Las mujeres en Ecuador, y en mayor medida las indígenas, son oprimidas y excluidas, padeciendo una triple discriminación: por ser pobres, por ser mujeres y por ser indígenas.

Fue apenas en 1979 que las mujeres indígenas analfabetas obtuvieron el derecho al voto a través de la constitución ecuatoriana, "lo que movilizó a la población indígena a la conformación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), como mecanismo de convergencia de las distintas nacionalidades y pueblos originarios del país" (Prieto, Cuminao, Flores, Maldonado y Pequeño, 2005. Como se citó en Prieto M. 2005, p. 179.)

Se socializa a las mujeres desde la infancia en una división de la identidad desigual, siendo instruidas para reproducir modelos de género patriarcales que son socialmente aceptables. Desde niñas acarrean con responsabilidades en la casa, especialmente ayudan a la madre en las tareas del hogar y cotidianas: lavan, limpian, friegan, cocinan, cargan los productos del campo a sus espaldas, así como a sus hermanos pequeños.

Según la Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las mujeres elaboradas por el INEC (2011), al menos 6 de cada 10 mujeres en Ecuador sufre violencia, El discurso sobre la igualdad de género es ampliamente debatido y las conceptualizaciones han evolucionado significativamente.

> […] Este enfoque pluridimensional de género pone en evidencia un conjunto de efectos sociales negativos y de pérdidas que se derivan de la inequidad social, presentes en todos los subsistemas sociales, desde el individuo y la familia hasta las instituciones educativas, de salud, justicia y por consiguiente las esferas laboral y política (Herdoíza, 2015, p.53).

La temática de equidad de género merece de espacios donde a través de un proceso de diálogo se construya una visión más igualitaria y se aprendan nuevas creencias que en el fondo afectan a uno y otro sexo. El varón en su condición de ser educado para la vida social y el ámbito público, impedido de expresar su vulnerabilidad, aterroriza su masculinidad cuando se "autodenomina frágil" si expresa sus emociones. Se le insta a mantener una conducta que atenta contra sus propias emociones, por lo que se hace urgente no generar más lucha contra el otro sino contra sí mismo y las creencias que intoxican las relaciones interpersonales. Indudablemente estas cuestiones invisibilizadas ponen en riesgo la propia autovaloración en el sexo femenino y el masculino. Excluir una parte o eliminar componentes entre la colectividad refuerzan los mismos patrones de exclusión

pues se enarbola una parte en destrucción de la otra, generando antagonismos que nunca se llegan a resolver. (Herdoíza, 2015).

Este trabajo tiene como objetivo presentar una mirada general al enfoque de género en los momentos actuales, incluyendo la temática de etnicidad y evidenciar las problemáticas que presenta el contexto universitario a través de los llamados "Círculos de mujeres que Despiertan". También se utilizarán los resultados de trabajos en los talleres de interculturalidad con enfoque de género que se han desarrollado con grupos de estudiantes y que forman parte de la vinculación de la comunidad. La práctica pedagógica combina las vivencias cotidianas con el rescate de la autoestima y el empoderamiento personal.

El género

Pertenecemos a un grupo, una masa que se mueve de manera casi uniforme con unos mismos fines, obtener aceptación social, vivir y perpetuarse: La sociedad.

Hay que tener en cuenta, como describe Cobo, (2001) las sociedades no sólo están estratificadas debido a la existencia de clases sociales, pues no sólo éstas configuran grupos sociales jerarquizados y asimétricos en cuanto a posición social y uso de los recursos.

También el género, la cultura, la etnia o la orientación sexual, entre otros, constituyen formas de estratificación de las que resulta la formación de grupos con problemas de subordinación social y/o marginación económica, política y cultural (Cobo, 2001)

Todo grupo tiene unas normas de convivencia que deben ser cumplidas para conseguir los fines propuestos. Dichas normas, son un conjunto de valores, tradiciones, ritos, roles, estereotipos, etc. Existe además, una subdivisión de dichas normas por sexo, quedando manifestada la distinción de géneros, el femenino y el masculino. "El sexo lleva la marca de la biología y el género la marca de la cultura" (Cobo, 2005, p.252). Es decir, nacemos personas de un sexo determinado biológicamente, pero en base a nuestra sociedad, adoptamos un rol que nos enmarca en un género, en hombre o en mujer. Simone de Beauvoir (1998) decía que: "No se nace mujer, llega una a serlo".

Nos podemos preguntar, entonces, cómo se forma la identidad de género. El género como tal, se puede considerar como el "conjunto de conductas aprendidas que la propia cultura asocia con el hecho de ser un hombre o una mujer" (Bermejo y Couderchon, 2002, p. 2), entonces, la identidad, y más concretamente la identidad de género, no se puede entender en términos *esencialistas.* Según estos autores, la identidad es una construcción cultural y "se define por lo que es, en ese momento histórico, y también por lo que no es, por los límites: por inclusión y por exclusión". (Bermejo y Couderchon, 2002, p. 2).

Según Cobo (2005), el concepto del género se ha construido en varias direcciones. En primer lugar, se refiere a la existencia de una normatividad femenina edificada sobre el sexo como hecho anatómico. En segundo lugar, esta normatividad femenina reposa sobre un sistema social en el que el género es un principio de jerarquización que asigna espacios y distribuye recursos a varones y mujeres. Este sistema social será designado por la teoría feminista con el término de patriarcado. En tercer lugar, el género se ha convertido en un parámetro científico irrefutable en las ciencias sociales.

Culturalmente, hemos adoptado unos patrones de conducta, una división de roles y estereotipos atribuidos a los distintos géneros, manifestando una desproporción y un reparto desigual, a la vez que sexista, ya que un género queda en un plano inferior a otro.

El género femenino ha sido relegado a un ámbito privado, al cuidado de terceras personas, al trabajo doméstico, al sometimiento del género masculino. Ser mujer no significa sólo tener un sexo femenino, también significa una serie de prescripciones normativas y de asignación de espacios sociales asimétricamente distribuidos. Históricamente, esa normatividad ha desembocado en los papeles de esposa y madre en el ámbito privado-doméstico (Cobo, 2005). Tratada de incapacidad, de carencia cognoscitiva, de irracionalidad, se entiende a la mujer, como ser creado por y para el hombre, tal y como Jack Rousseau lo manifestaba en el S.XVIII. Se las educa partiendo del concepto de que son más débiles tanto física como emocionalmente y con todo el derecho a expresar sus sentimientos. Por lo que se les considera; tiernas, dulces, pasivas, calladas. Se les forma para que se dediquen a servir y cuidar a otros, tener hijos y a trabajar en las labores del hogar. La sexualidad debe ser reprimida, demostrando menos interés, menor necesidad y menos derecho a expresar su deseo sexual, finalmente, se espera que consigan una pareja que les resuelva los problemas a los que se tiene que enfrentar. (Gallegos, 2012)

El género masculino ha sido elevado al ámbito público, como la formación, acceso al mercado laboral, y dotado de autoridad. Se le entiende capacitado, con virtud cognoscitiva y con sentido racional. A los hombres se les educa desde niños con la idea de que son más fuertes tanto física como emocionalmente que las mujeres, por tanto, les está negado demostrar sus sentimientos y deben resolver sus problemas sin llorar, deben ser audaces, valientes, activos, más racionales y objetivos (Gallegos, 2012:)

Es cierto que la sociedad ha avanzado mucho en cuanto a cuestiones de género, la mujer ha podido trabajar fuera de casa, acceder a formación educacional y reglada, disponer de su salario, ser reconocida en ámbitos públicos. No obstante, sigue existiendo la brecha salarial, el techo de cristal y el reconocimiento público no se mide por el mismo rasero, nos siguen cargando de estereotipos para poder ser tan válidas como ellos, lo que se traduce en un sobre esfuerzo, una sobre demostración y aun así, nunca es suficiente. Ésta distribución de roles, de una manera u otra presenta cambios. Donde las mujeres

pretendíamos libertad de elección, nos encontramos con que debemos cumplir con los roles antiguos y los modernos. Es decir, la mujer debe ser hija, hermana, madre, esposa, mantenerse joven y bella y, ser capaz de formarse, de trabajar sin descuidar sus obligaciones como tal.

El género y sus roles son el despojo de la liberación de las mujeres; la liberación de las mujeres es la igualdad y no el sometimiento a la inversa.

Por tanto, hay que tener en cuenta que se debe seguir trabajando por la igualdad real entre mujeres y hombres, se deben tener los mismos derechos sea del sexo que sea y como argumenta Montagu (citado por Sastre & Moreno, 2002, p.19) "la humanidad no es tanto una herencia como un logro. Nuestra verdadera herencia está en nuestra habilidad para hacernos y conformarnos a nosotros/as mismos/as, siendo los creadores y no las criaturas de nuestro destino".

La educación constituye uno de los pilares básicos en la transmisión de patrones culturales de género. Los centros escolares son espacios sociales y educativos claves para poder operar transformaciones educativas y sociales deseables. En ello es clave la «conciencia» y «formación» del profesorado en género y equidad". (Colás 2006, p. 415)

La igualdad entre hombres y mujeres es, por tanto, uno de los retos que guían en este momento las políticas en muchas partes del mundo. Se fundamenta tanto en claves económicas como sociales (Colás, 2006, p. 417).

La academia se esfuerza en incorporar la discusión sobre la desigualdad de género procurando la transformación de las personas y la sociedad y sus instituciones específicamente, la Educación superior. En Ecuador se han congregado instituciones internacionales impulsando agendas de trabajos para el fomento de igualdad en instituciones. Eventos como el Seminario Internacional "Calidad de la Educación Superior y Género" Quito, 2014 y los encuentros de varias instituciones para el análisis de fundamentos y estándares de los lineamientos que promueven la igualdad, muestran como estas intenciones han sido realizadas y promovidas para estos fines (Herdoíza, 2015).

Metodologías aplicadas en el contexto universitario para el abordaje y la visibilización de la problemática de género dentro de las acciones desarrolladas con el Convenio UMA- UEA.

Con el objetivo de visibilizar la problemática de género en el contexto educativo, tal como se señaló en principio se realizan de manera periódicas diferentes actividades tales como: talleres y dinámicas vivenciales con diferentes grupos vulnerables.

Dentro de estas actividades están las nominadas ***Ruedas Vinculantes,*** herramienta que viene de la TCI (Terapias Comunitarias Integrativas Sistémicas), son un recurso creado por el doctor Barreto para estrechar lazos y crear vínculos entre los integrantes de una comunidad con el objetivo de empoderar a los individuos para que afronten sus problemas personales a partir del apoyo del prójimo.

Otra acción realizada mensualmente con mujeres de la población de Pastaza, las que incluyen profesionales, docentes, amas de casas, mestizas e indígenas, son los denominado encuentros *"Círculos de mujeres que Despiertan". "Ampliar la mirada a favor de la solución"*, es el lema sistémico que enlaza las acciones de reflexión en torno a temas que hasta el momento han pasado desapercibidos y se mantienen dentro del denominado Curriculum Oculto; esa forma tácita de enseñanza donde se hace lo que se cree es necesario. (Jackson, 2001, en Sandoval, 2014).

De la misma forma se han desarrollado talleres en el contexto educativo dirigidos a docentes y estudiantes, tanto universitarios como del bachillerato.

Finalmente se realizó de forma sistemática una modalidad titulada Proyecto de Innovación Educativa (PieDigiculturalidad): Conectándonos a través de Facebook.

Los objetivos fundamentales de este proyecto de innovación docente son los siguientes:

- Favorecer la digiculturalidad como práctica educativa empleando las TIC y las redes sociales, y facilitando el intercambio académico y científico de los estudiantes de distintas facultades
- Indagar en las actitudes de los estudiantes universitarios sobre la interculturalidad y la cultura de la diversidad en las aulas universitarias.
- Promover la creatividad en el desarrollo de la docencia universitaria

Haciendo uso de las metodologías explicadas anteriormente se exponen algunas de las apreciaciones y testimonios elegidos al azar de los registros que se archivan de cada actividad para la sistematización de las experiencias.

Apreciaciones de hombres y mujeres docentes de unidades educativas y de estudiantes universitarios y bachillerato sobre la caracterización del sexo

Las respuestas obtenidas por los participantes de los talleres tanto en las unidades educativas como en el contexto universitario al describir características que definen a hombres y mujeres concuerdan con una visión androcéntrica y estereotipada basada en el sexo.

Es necesario establecer mecanismos que permitan acciones y sobre todo procesos orientados a superar las diferencias y desigualdades y por ende encaminarse a la erradicación de la discriminación en el contexto educativo que repercute en el entorno familiar y social. Basado en estas experiencias, se llevan a cabo tres acciones en el contexto de la Universidad Estatal Amazónica en coordinación con la Universidad de Málaga. La primera está dirigida al acompañamiento sistemático de docentes de unidades educativas que mantienen convenio de cooperación interinstitucional con la Universidad, y quienes así demandan de asistencia con el Programa de Desarrollo Humano Integral. La segunda acción dirigida a la población estudiantil ejecutada en el interior de la Universidad con los estudiantes que deben cumplir las horas de vinculación con la comunidad. Tiene el objetivo de contribuir al fortalecimiento de sus capacidades de desarrollo Humano Integral para un vínculo más efectivo en el entorno comunitario. Una tercera acción se realiza con estudiantes que ingresan a la universidad en el primer semestre y participan del Programa de Innovación Educativa Pie Digiculturalidad. En esta se solicita de actividades que deben subir y comentar en una página de la red social Facebook .

Para las dos primeras acciones, incluyendo ambos grupos beneficiarios, se cuenta con el diseño de una estrategia de trabajo abordada a través de talleres donde de forma participativa se re-elaboran viejos paradigmas establecidos. Para uno de estos talleres se preguntó tanto a docentes como estudiantes la descripción de tres características que definan al hombre y a la mujer.

En ese sentido las respuestas obtenidas por ambos grupos muestran la caracterización estereotipada y denotan una visión sexista, con una tipificación y reproducción de roles tradicionales de género asociado a la biología de los sexos y que consagra prácticas institucionalizadas de discriminación a todo nivel y contexto como: familiar, social, laboral, educativo y económico (SENESCYT, 2015, p.158). Otras hablan de *una construcción arquetípica de la identidad.* A continuación se muestran algunos ejemplos:

- Mujer: responsabilidad, respeto, solidaridad, amabilidad.
- Mujer: respeto, honestidad, amor, lealtad.
- Mujer: sinceridad, humildad, respeto y lealtad.
- Mujer: solidaridad, amor, ternura, comprensión.
- Mujer: tenga bubis, caderas anchas, su tono de voz, responsable.
- Hombre: caballeroso, sencillez, humildad, gratitud.
- Hombre: más fuerte, menos responsable, caballerosos, más decidido.
- Hombre: sostén la familia, persona seria, borracho, mujeriego.
- Hombre: responsabilidad, respeto, solidaridad, amabilidad.

En cuanto a la tercera acción cabe mencionar un proyecto que se inscribe dentro del Proyecto de Innovación Educativa denominado "Construyendo interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario", con código PIE15-31, financiado por el

Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado a través del Servicio de Formación del Personal Docente Investigador de la Universidad de Málaga (Andalucía, España). (Leiva, Moreno, Gutiérrez, Nigenda, 2015), en el cual se percibe, de igual manera, la necesidad de que se visibilice la problemática de desigualdad de género. Algunas estudiantes así lo manifestaron en sus escritos. Para el semestre septiembre 2016-febrero 2017, a través de este proyecto, se solicitó a los estudiantes participantes la siguiente actividad: "Analizar de forma crítica, informaciones relacionadas con la diversidad y la interacción cultural: Se solicitaba hacer usos de buscadores o bases de datos en los cuales se podían emplear los siguientes términos claves: interculturalidad, multiculturalidad, integración, inmigrantes, inmigración,identidad cultural. A pesar que no se explicitó como uno de los componentes a ser abordado, el término igualdad en el contexto de la Universidad Estatal, de acuerdo al sexo fue uno de los temas abordado con mayor interés. Los comentarios suscitados en la página de Piediculturalidad, se inclinaban por alguna temática que en el fondo tenía que ver con su propia vivencia, aspectos que se evidenciaban en las Ruedas Vinculantes realizadas que, de igual manera, dejan en evidencias estos temas que tenían que ver con la situación actual en sus vidas particulares. Para los del sexo masculino mostraron interés por el tema de la migración e inmigración mientras que las del sexo femenino fueron muy partidarias del tema discriminación, equidad e Igualdad.

Alejandra Fuentes, estudiante del primer semestre de Ambiental (2016-2017), deja ver claro la dimensión y contextualización del trabajo. Tal cual expuso en su informe se comparte en el siguiente texto:

[…] He decidido analizar cómo se presenta en la Red el concepto de igualdad porque he visto la necesidad de abordar este tipo de tema dentro de una sociedad donde la desigualdad de género predomina, siendo necesario establecer una meta de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, para el cumplimiento de estos objetivos es necesaria la participación en conjunto, dejar a un lado la visión de que las mujeres son solo los pilares de la crianza de los niños y niñas y de la logística del hogar, siendo así excluidas de las decisiones que afectan a su entorno. Los resultados de mi análisis frente al video que seleccioné son: en el vídeo se evidenció que el respeto a los derechos de la mujer es algo que preocupa y que debe tenerse muy en cuenta, cada día son miles las chicas que terminan siendo víctimas de abuso por parte de sus parejas. En la imagen, se puede conocer que la lucha por la igualdad de género ha sido y es constante, pese al progreso que se ha alcanzado, el proceso es muy lento; en distintas partes del mundo, hombres y mujeres aún se niegan al cambio en perspectiva de género y esta negativa trae consigo violencia, discriminación y abuso. La noticia mostró una desigualdad de género, una realidad a la que debemos poner fin de inmediato, hombres y mujeres somos capaces de alcanzar el mismo grado de éxito a través de un esfuerzo equivalente, incluso los más pequeños actos son pasos importantes para la solución y avance de este problema global. En la prensa digital, se identificó que la desigualdad provoca que el género femenino se empobrezca cada vez

más, y la crisis económica no ha hecho más que empeorar esta situación, por ello creo que las informaciones que he encontrado en la Red dan una imagen buena, completa y respetuosa de la diversidad cultural, siendo este el camino para obtener una humanidad formada en conocimientos, principios ,valores y sobre todo el respeto para tolerar al otro ser que vive a lado nuestro aunque no manifieste nuestras mismas creencias, cultura y religión, para poder reducir la pobreza y alcanzar un desarrollo digno para todos.

"Es momento de que veamos el género como un espectro en lugar de dos ideales opuestos" (Emma Watson). Tras una ardua investigación en fuentes bibliográficas, he sido capaz de definir la igualdad como la norma que estandariza la igualdad de derechos, oportunidades y responsabilidades para ambos géneros, hombres y mujeres deben contar con las mismas oportunidades de desarrollo, sin embargo esto no significa que el género masculino y femenino sean lo mismo, el concepto radica básicamente en vivir en iguales condiciones, sin distinción alguna. Desde mi punto de vista, en la actualidad, aún son evidentes casos de desigualdad y discriminación de género, que van asociadas con la violencia machista, esto sucede y sucederá si no reflexionamos ahora. La violencia no es solo lo que se ve, no es solo el moretón, la paliza, los insultos o los asesinatos, la violencia está en el día a día, en pequeños gestos, palabras, bromas y actitudes que hacen creer a algunos hombres que tienen la potestad, el poder o el permiso para hacer con las mujeres lo que quieran. Es hora de parar contra la desigualdad de género y sensibilizarnos para cambiar esta realidad y no permitir más que el "nacer niña, sea el mayor peligro de todos".

Círculos de mujeres que despiertan, ruedas vinculantes y talleres de interculturalidad en el contexto universitario un espacio para el rescate de la Auto-estima: Narrativas para promover el re-significando del concepto de equidad.

Fue en 1998, después de los levantamientos indígenas de la década de 90, que la Constitución Ecuatoriana reconoce las nacionalidades y se declara como intercultural y plurinacional el Estado de Ecuador. Este proceso concuerda con la instalación del tema de género, según señala Hernández (2015).

En muchos casos se tiene rebeldía frente a la dominación y violencia o en otros de “normalización” por parte de una cultura antropocéntrica. Es un tema pendiente el análisis del impacto de las llamadas políticas públicas, el alcance que ha tenido para las poblaciones jurídicamente incorporadas. “Las políticas públicas son instrumentos clave de organización de las sociedades actuales, ya que no sólo codifican normas y valores sociales sino que también contienen modelos de sociedad” Figueroa (2015). De acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo.

> [...] Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros. (OIT, 2012)

Algunos estudiantes indígenas comentan que el maltrato a la mujer se había incrementado debido al aumento de contravalores importados de Occidente, siendo uno de esto el consumo del alcohol. Sin embargo, ellos tienen su bebida ancestral denominada chicha que contiene alcohol (es fermentada), y de igual manera provoca efectos de embriaguez y sus consecuencias.

Las mujeres en su propia comunidad se las considera madre, esposa y trabajadora del hogar. El trabajo doméstico es concebido en las comunidades indígenas como una obligación natural de las mujeres, lo que las condena a perpetuarse en el espacio doméstico como propiedad de los hombres, únicamente valoradas como esclavas domésticas, reproductoras de una familia y cuidadoras de hijos. Además cuando logran acceder al mercado laboral, tanto mestizas como indígenas, mayoritariamente se dedican a realizar trabajos domésticos con pésimos salarios y en muchas circunstancias tienen que ser sostenedora de la familia económicamente.

Otro elemento a considerar dentro de las diferentes actividades realizadas son las narrativas que suscitan los encuentros.

Arte de la Dra. Betty Silva. Abogada que participa del Círculo de Mujeres.

El uso frecuente de metáforas es un elemento imprescindible de las transmisiones orales y del pensamiento filosófico indígena. Las metáforas revelan y encubren. Transportan significados ocultos, inasibles para los oídos ajenos. Dicen todo, trasladando de un dominio al otro una imagen o un significado que, frecuentemente, les aparecen incomprensibles o incompatibles. Son el amasijo más auténtico de culturas en la oralidad.

> Los procesos culturales vinculados a la comunidad en un sistema de interacción continua, emplean como medio expresivo en los procesos de colectividad a la oralidad, convirtiéndola en un elemento necesario, imprescindible y eficaz en la forma de transmisión de conocimientos, hábitos, habilidades, aprendizajes, entre otros, de ahí la importancia de su estudio e inventarización. (Pérez y Alejandre, 2011)

En el segundo Círculo de Mujeres se hizo claro en las narrativas realizadas, donde fue utilizada la metáfora nuestro origen, sobre las semillas (óvulo y espermatozoide) que nos dieron la vida, y cómo ese evento ha repercutido en nuestro yo presente. Las vivencias expuestas muestran la forma en la que estas mujeres se relacionan con las historias que se repiten y las decisiones que han tomado. A partir de las preguntas "¿Cuál fue la historia que unió a tu madre y a tu padre?" y "¿has visto algún comportamiento de tu madre o de tu padre en ti?", se pretendía analizar la forma en la que se relacionaban como pareja y entre ellos y ellas mismos y mismas, pues este modelo tiende a constituir el patrón a seguir. La segunda pregunta fue: los miedos, creencias y dificultades para realizar algo.

Un elemento colocado en este círculo es la evidencia de la lealtad sistémica que muchas familias perpetúan de generación en generación: Se omiten nombres y detalles para conservar la confidencialidad del momento. Se exponen a continuación el texto literal.

> [...] "Sincerarse con uno mismo ayuda. Yo vengo de un hogar donde la voz de mi madre nos gritaba todas las mañanas. Mi padre era alcohólico. Sólo cuando mi madre se vio sola se dio a valorar más... Mi madre me golpeó, nunca me peinó, siempre creí que me odiaba. Yo soy la tercera hija. He estado con muchos hombres y en todo busco su cariño....pero a mi padre y a mi madre ya los perdoné. Tengo esa semilla de mandona, autoritaria, inconscientemente de mi madre, tengo esa herencia. Tengo un marido que me aguanta mucho y está conmigo en las buenas y en las malas. Tengo esa semilla del pasado de mi madre y con ello he condenado a mi esposo y a mi hijo que es igual de buenazo que su padre. Y hoy quiero enterrar esas semillitas para ser una nueva."
>
> [..] "Cuando escuché a RS me sentí identificada. Vi la imagen de mis abuelitos: como mi abuela maltrataba a su marido, ¡qué paciencia tenía con mi abuelita! Observo en mi hogar que los hechos se repiten pero eso ya se vivió y quedó allí, pero lo heredé porque yo a veces me porto mal con mi esposo. Es bueno,

trabajador....Y ahora siento muchas ganas de abrazarla y decirle que ya soy otra persona y dejar de honrar esa herencia de mi madre".

[...] "No sé cómo se conocieron mis padres. Mi abuelo obligó a mi papá a casarse con mi mamá. Mamá sí estaba muy enamorada. Mi padre venía borracho siempre y nos echaba de la casa. Mi madre corriendo tapaba a mi hermano pequeño en la cuna. Muchas veces dormíamos en la calle o los vecinos nos daban cobijo hasta el día siguiente que se le pasaba la borrachera. Mi hermano mayor y yo nos fuimos de la casa. El día que nos escapamos mi madre nos buscó y nos llevó a la casa. Le dijimos a mi mamá que se separan. Hoy día he perdonado a mi padre y viene a verme al trabajo. He heredado el corazón débil de mi mamá. Tengo miedo a enamorarme ó a casarme porque soy demasiado débil y no quiero que me hagan el daño que le hicieron a ella. Pero estoy trabajando en esto. Nadie sabe cuándo estoy feliz o triste pero lo llevo por dentro. Pero me desahogo con Dios, él siempre ha sido el que me ha escuchado y me ha ayudado en todo."

[...] "Yo fui adoptada. Mis padres fueron muy buenos. A los 10 años tuve la responsabilidad de cuidar a mis hermanos pequeños. Mi padre bebía mucho. Mi mamá nos ponía en un lugar seguro porque mi padre cuando llegaba borracho nos echaba de la casa. Me fortalecía con mis hermanos pequeños. Yo no quería un hombre como mi papá aunque era bueno cuando no estaba borracho. Cuando me gradué, conocí a mi esposo, el mejor del mundo, el más bueno. Yo buscaba en él todo el amor que no tuve con mi papá... Es verdad que en otras culturas no hay tanto afecto. Nos preguntamos mi hermano y yo el otro día ¿por qué somos así de fríos? Y me dijo mi hermano: no deberíamos de reproducir los modelos. Mis hijos, ya universitarios, me dicen: mamá ¿por qué no nos abrazas? Yo intento dar cariño a mi manera, es que no sé de otra, pero los quiero y daría mi vida por ellos."

Conclusiones

Tanto la caracterización de hombre y mujer de forma estereotipada, así como las narrativas a partir de la metáfora la "semilla de donde yo vengo" hablan de una construcción cultural que a pesar de venir de un contexto histórico muy diferente, se sostiene para conservar las culturas ancestrales. Es evidente que las apreciaciones –independientemente del rol de donde viene la información, docentes o estudiantes- mantienen intacta los patrones de creencias de lo que se entiende por ser hombre y ser mujer. Estas creencias coadyuvan al sostenimiento del cuerpo del dolor generacional donde de forma inconsciente se dan luchas internas por liberar algo que les oprime a uno y otro sexo. En ese sentido, tampoco se trata de ejercer poder sobre las otras mujeres, siendo muy oportuno la creación de espacios de diálogos, de escucha, sin juicios y proyecciones para reconstruir

desde el contexto en que se mueven nuevas miradas inclusivas, desvelando los estereotipos y vejámenes que desarticulan un clima de paz y equidad.

Referencias

Azorín, C.M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. Revista Complutense de Educación, 28 (1), 45-60.

Beauvoir, S. (1998). El segundo sexo. Madrid, España. Gráficas Rógar S.A.

Bermejo, J. y Couderchon, P. (2002). "Cine, género e identidad: encuentros y desencuentros", Cat. 2248543 (1) Dialnet, trama y fondo: revista de cultura, ISSN. 1137-4802, No.13,

Cobo, R. (2001) Socialización e identidad de género. Jornadas de Comunicación y Género, Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.

Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. Cuadernos de Trabajo Social, 18, 249-258. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110249A/7595

Consejo Nacional para la Igualdad de Género (CNIG) Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEACES) (2014). Convenio de Cooperación Interinstitucional.

Figueroa, V. (2015). La formulación de políticas públicas indígenas y el reconocimiento del género: desafíos pendientes". Material del Curso " Nuevas miradas sobre Género y Etnicidad", impartido en UAbierta, Universidad de Chile.

Gallegos, Mª. C. (2012). La identidad de género: masculino versus femenino. En Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género. Sevilla: Facultad de Comunicación. Universidad de (pp. 705-718) Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34671.

Hernández, Paula (2015). Las mujeres y los movimientos indígenas en América Latina y El Caribe: Propuestas alternativas a la modernidad occidental. Material del curso "Nuevas miradas sobre Género y Etnicidad", impartido en UAbierta, Universidad de Chile.

Herdoíza, M. (2015). Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y Lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente. Senescyt/Unesco. Quito.

Leiva, Moreno, Gutiérrez, Nigenda, (2015) Projeto "digiculturalidad": Uma experiência de inovação educativa para a utilização das TIC e as redes sociais no ensino universitário. Revista Educação: Temas e Problemas,(15), 35-53

Pérez, M. y Alejandre, L. (2011). La oralidad como expresión de la cultura popular tradicional en la comunidad La Josefa en Caonao, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, julio 2011, recuperado 7 de julio, 2017 de www.eumed.net/rev/cccss/13/.

Prieto, M. (2005) Mujeres ecuatorianas Entre las crisis y las oportunidades 1990-2004. CONAMU, FLACSO, UNIFEM. Quito, Ecuador.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento, Última década, 22 (41), 153-178.

Sastre, G. y Moreno, M. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género. Barcelona: Gedisa. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2015).

INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN Y SU DESARROLLO SOCIAL Y EDUCATIVO

Rocío Martínez,
Universidad de Málaga (España)

Rosaura Gutiérrez
Universidad Estatal Amazónica (Ecuador)

La Educación Intercultural Universitaria en el Ecuador

La constitución de 2008 identificó al Ecuador como un Estado intercultural, plurinacional y laico (Asamblea Nacional, 2008), lo que se compagina con el Art. 351 que establece: "la autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y la producción científica tecnológica global". Paralelo a la Constitución, el objetivo 8 del Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013

Declaró: "Fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad" En América Latina el estado mono cultural fue edificado con criterios basados en premisas epistemológicas de la supuesta validez universal del Estado como institución política, obviando las diferencias étnicas y culturales de nuestras sociedades. Por el contrario, para los movimientos indígenas latinoamericanos, la interculturalidad como agenda política se planteó con miras a la transformación de los sistemas educativos con el fin de revalorizar las culturas de los pueblos originarios; y, orientar gradualmente el diseño de agendas de transformación estructurales orientadas a la gradual construcción de los Estados Plurinacionales. (Walsh, 2009).

Collage Imágenes promoviendo las acciones del Colectivo Retomando Raíces

En la literatura académica, sin embargo, ha existido un prolongado debate tanto sobre la definición de los conceptos de 'multiculturalidad' e 'interculturalidad', como sobre los vínculos de ambos conceptos con la agenda jurídico-política de la plurinacionalidad.

Debate que en lugar de aclarar ambos términos ha contribuido a generar mayor confusión.

Uno de los objetivos de la educación intercultural es conseguir el éxito de todos los estudiantes; y es un objetivo especialmente relevante para los alumnos pertenecientes a minorías. La interculturalidad es de suma importancia en los movimientos indígenas, ya que ha cosechado un gran éxito con distintos programas de alfabetización, escuelas, colegios, hasta lograr sistemas de educación intercultural bilingüe y durante los últimos veinte años, universidades interculturales. Así, este nuevo movimiento no sólo es un objeto de estudio, sino un mecanismo donde las instituciones producen y reproducen conocimientos (Bourdieu y Passeron, 2001).

Como señala Mato (2008), La interculturalidad es un fenómeno más nuevo y menos analizado en la universidad, ya que existen menos registros y estudios. Ciertos propulsores de la interculturalidad -indígenas y no indígenas- exponen que la universidad intercultural se diferencia de las universidades "convencionales", en algunos aspectos como por ejemplo; epistemológico, metodológico y teleológico, debido a que las últimas están construidas monocultural y eurocéntricamente y las primeras se están formando interculturalmente desde otras localizaciones del espacio geopolítico sudamericano. (Mignolo, 2002) En la teoría de los campos de Bourdieu (2008) llamó subcampo universitario intercultural a ese conjunto de instituciones cuya oferta académica en el país usa el término intercultural y que tienen nexos por estar dirigidas a la misma población (indígenas), abordar los mismos temas, "compartir" personal (docentes) o, participar en eventos con temáticas relacionadas, formando un espacio más pequeño que el campo universitario ecuatoriano, donde se juegan otras cosas –como la posibilidad de establecer y/o transmitir qué es interculturalidad– con reglas matizadas en relación al campo que lo contiene.

Por tanto, la creación de este tipo de instituciones si bien da respuestas locales, se ha generado por el impulso de redes sociales, económicas, académicas y políticas nacionales e internacionales.

A juicio de Mato (2008) existe una diferencia en los objetivos que persiguen los programas interculturales aplicados en las Instituciones de Educación Superior (IES). Por un lado, las instituciones convencionales tienen como propósito mejorar la posibilidad de ingreso y permanencia de individuos indígenas y afro-descendientes en la educación superior, mientras que las instituciones interculturales van más allá, tratando de repercutir tanto en la vida académica de las IES, como en las políticas públicas en la materia.

Dada la influencia e importancia que se le asignan a la interculturalidad, algunas universidades convencionales están participando ya en programas que han hecho que se abran iniciativas para el ingreso de población indígena.

Por otro lado, las Instituciones de Educación Superior (IES) interculturales dan un paso más. Apuestan por el desarrollo de proyectos con fines como la superación del racismo, las desigualdades y la injusticia social, además de la creación de un orden diferente. Las IES interculturales generalmente funcionan en capitales de provincias como Quito, Cuenca, Loja, etc, pero también se han ido movilizando hacia las poblaciones de mayor presencia indígena como Chimborazo, Cotopaxi, Imbabura, Morona Santiago, Pastaza entre otras, así es el ejemplo de la UEA, que se presenta como intercultural.

Haciendo referencia de nuevo a los tres aspectos, epistemológico, metodológico y teleológico, los cuales diferencian las IES 'convencionales' de las interculturales, algunos autores coinciden en que el aspecto epistémico es el de mayor importancia. Estos apuestan porque se lleve a cabo el desarrollo y/o recuperación de conocimientos ancestrales, al mismo nivel de los occidentales que están amparados en la creencia de la verdad 'universal' de la ciencia (Bourdieu, 2008; Mato, 2008).

En una región donde la diversidad es considerada un problema histórico todavía no superado, donde las movilizaciones y la reciente fuerza organizativa y política de los pueblos indígenas han desafiado los poderes dominantes, abriendo los ojos del resto de la sociedad, donde los blancos y mestizos se cuestionan quiénes son y donde la globalización amenaza con un nuevo colonialismo homogeneizante, la interculturalidad es una tarea que no se puede ignorar. La cuestión crítica se relaciona con el significado y la práctica que se deberá dar a la tarea, es decir, sobre un discurso liberal que sólo traduce las diferencias, luchas y sistemas de dominación versus un discurso más radical por medio del cual se lucha, no solo para reconocer la diversidad sino para construir de manera colectiva naciones verdaderamente plurales y equitativas. (Walsh, 2001)

Tal como apunta Leiva (2013), uno de los aspectos que se observan en la práctica intercultural, es que cuando se establecen relaciones y vínculos interculturales, la atención se fija en la importancia que damos a las diferencias en lugar de buscar aquellos aspectos que nos unen, en los que queda patente nuestra equidad. Y es que es evidente que somos seres con múltiples identidades personales. La Educación Intercultural debe basarse en el respeto y en el entendimiento que se fundamenta en que todas las personas se sientan aceptadas y valoradas y apreciadas por su valor de ser humano y no por su cultura de procedencia.

Principio y valores de la interculturalidad

Construyendo Igualdad en la Educación Superior, "La discriminación y exclusión social étnico-cultural en el Ecuador data desde sus orígenes coloniales. (Herdoìza,2015:75). Indudablemente, este postulado conlleva una deuda social que visibilice acciones que promueven el respeto, la igualdad y sobre todo la no discriminación por pertenecer a

cierta cultural o etnia. Elemento que de igual manera lo contempla la constitución que se declara plurinacional y pluricultural. Las investigaciones indican que incluso bajo características y condiciones similares, la pobreza económica para una persona indígena es más difícil de superar que para una persona no indígena, por limitantes externos de discriminación, niveles de educación, condiciones de salud y nutrición, ubicación geográfica y acceso al trabajo. Queda evidente que existen desventajas para personas indígenas, en forma de marginación, brechas de capacidades y de oportunidades (Larrea, Montenegro, Green, Cevallos, 2007).

A pesar de la intención de inclusión en la constitución ecuatoriana y en el sistema educativo en específico, existen limitaciones importantes para que los jóvenes de las nacionalidades amazónicas puedan tener un acceso al sistema de educación superior, con oportunidades iguales a los jóvenes de otros grupos sociales

Otro factor que perpetúa la exclusión educativa, a pesar de que existen buenas intenciones de inclusión, reside en el hecho de que los sistemas educativos son generales, globalizantes, se establecen desde el sector poblacional mayoritario blanco mestizo, colonizador, y desconocen las particularidades de la existencia y diferencias entre las naciones originarias, lo que provoca la mantención de la denigración cultural y la afirmación de normativas institucionales que en la práctica resultan excluyentes porque son las establecidas, porque no se ha profundizado en el ejercicio de entender lo que enfrenta el estudiante que viene de una realidad rural, comunitaria; no se ha profundizado en el ejercicio de entender lo que significa para un estudiante mantenerse en el sistema educativo, social, económico de la educación superior, desde un origen cultural, un proceso de educación rural y una lengua materna que no es la dominante.

Para contextualizar mejor la enseñanza y la investigación, sería importante también una mayor integración de los conocimientos locales en los sílabos universitarios y en los proyectos de investigación, buscando posibilidades de relacionar los conceptos locales con los conceptos de la ciencia occidental. Por el otro lado existen iniciativas necesarias de integrar con el objetivo de promover la interculturalidad en la educación, como el Colectivo Raíces en la Universidad Estatal Amazónica (UEA), grupo de estudiantes, profesores y trabajadores con interés en el trabajo inclusivo y de promoción de la interculturalidad, con cuyo apoyo y colaboración se puede contar.

No se han concebido las aulas y los centros universitarios como entornos formativos donde también es necesario la articulación de iniciativas de interculturalidad con todos los estudiantes.

Educar para la convivencia intercultural es la propuesta de acción pedagógica de carácter inclusivo que atiende a esa necesidad de formar en el respeto de la diversidad cultural

a todos los niños, jóvenes y mayores en una sociedad cada vez más heterogénea y plural. Aprovechar educativamente la diversidad cultural pasa por reconocer que lo común es la diversidad, y la diversidad debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo común en los diseños y propuestas de intervención educativa que se consideren.

Los sistemas educativos deben asegurar unas bases sólidas para la igualdad de oportunidades, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad. Así pues, la educación intercultural entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia.

Además de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia.

Sólo se puede construir la educación intercultural si se aprende a valorar la propia cultura y se adquiere una capacidad crítica sobre la misma que permita superar el etnocentrismo y combatir cualquier atisbo de racismo, xenofobia, desigualdad o discriminación.

En el mundo de la educación, hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigan el compromiso moral de orientar al conjunto de la educación hacia la equidad. De la misma manera, hablar de educación intercultural es hablar de inclusión y no de integración. La integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a la cultura hegemónica. (Leiva, 2012).

La Educación Intercultural puede suponer una excelente ocasión para desarrollar un debate pedagógico e ideológico profundo hacia el respeto por lo que somos o pretendemos ser en tanto que comunidad. Por ello, hace falta poner de manifiesto este debate y desarrollarlo en términos de propuestas, experiencias y materiales; de no ser así, quizás asistiremos a la consolidación de un nuevo ámbito políticamente correcto o a una breve moda pedagógica. Desde esta perspectiva concebimos la Educación Intercultural como un proceso de convivencia y aprendizaje mediante la interacción y el enriquecimiento mutuo de todas las lenguas y culturas que permite que a través del desarrollo de la identidad individual de cada alumna o alumno se conforme también una identidad grupal.

La interculturalidad se puede definir como un proceso pedagógico por el que se promueve una enfatización positiva de la diversidad cultural y la búsqueda de espacios de encuentro para pasar de una mera coexistencia a una convivencia fructífera y donde el conflicto se concibe como algo absolutamente necesario para el crecimiento de las perso-

nas y los colectivos. (Leiva, 2012). Estrategias como la mediación intercultural, el aprendizaje servicio, los programas de sensibilización para la prevención del racismo y de la xenofobia, la cooperación y el diálogo interreligioso, no se han considerado de especial interés pedagógico como elementos competenciales transversales para los estudiantes universitarios y, lógicamente, para todos los agentes de la comunidad universitaria.

Colectivo Retomando Raíces

Tal como fue señalado, la UEA está inserta en un espacio multicultural por lo que se hace necesario impulsar acciones que sobrepasen el folclor y la mera moda del momento con inserción e interculturalidad, es asumir los estándares de calidad que los nuevos tiempos demandan con relaciones equitativas, cooperativas, enmarcadas en el respeto.

El Colectivo Retomando Raíces es un agrupación de jóvenes universitarios de la UEA que se unieron para trabajar proactivamente temas que les afectaban y les afectan. Entre los cuatro fundadores, había varios alumnos de nacionalidad originaria, por lo que era evidente que uno de los temas estrella de su agenda sería la revalorización de lo indígena, el apoyo a los estudiantes originarios de primer año y la lucha contra la discriminación de cualquier índole. Al día de hoy, este colectivo tiene más de 50 miembros y muchas incorporaciones femeninas y cuanta entre sus filas con universitarios originarios y mestizos no solo de la Amazonía, sino de todas las regiones del Ecuador.

Collage Imágenes promoviendo las acciones del Colectivo Retomando Raíces.

El colectivo permite validar no solo los lineamientos de la constitución ecuatoriana sino más bien contribuir con la misión de la Universidad Estatal Amazónica, por lo que el reto es saltar la visión Folclórica y aterrizar en acciones que promueven el espíritu de ser parte de todo.

Desde el 2009, la UNESCO viene propugnando por una educación inclusiva, velando por el derecho de los estudiantes de recibir una educación de calidad, que permita enriquecer sus vidas.

Gutiérrez, López, Llambí, May, Ramírez, y Tocancipá (2015, refieren como el sector educativo, específicamente en el nivel superior, tiene el potencial de contribuir a revertir la situación de exclusión cultural, económica, lingüística y social, a través de la facilitación

de conocimientos, capacidades y habilidades. De todos modos, en el mismo sector de la educación superior en Ecuador, existen determinadas barreras de exclusión, tanto de admisión como también después de haber conseguido matricularse en una carrera universitaria. Los jóvenes de las nacionalidades originarias amazónicas y de la sierra, pueden superar estas barreras pero no sin dificultades.

Nantu Canelos. Coordinador del Colectivo

El tema de identidad va más allá de reproducir algo exótico, no es centrarse en los estudiantes de nacionalidades y pueblos originarios, fomentando fiestas, actividades lúdicas o una exageración en la visibilización de la diversidad cultural Leiva (2015), más por el contrario es permitir espacios de convivencia en que se permee la posibilidades de evidenciar prácticas cotidianas que promuevan la revalorización del quehacer en cada uno de los orígenes, es promover la comunicación transparente y horizontal en donde no aparezcan los sabios e ignorantes, y sí, un grupo de individuos que cultivan practicas del buen vivir, basado en el respeto y el dialogo. Leiva (2015) pone de manifiesto que los espacios en donde se coopera y se da valor al Ser, indudablemente crean comunidades de ayuda, auto-inclusión- y reafirmación de un individuo que como ente social interactúa en igualdad de condiciones con otros. Los estudiantes son individuos que promueven los trabajos en equipo para potenciar las diversidades en el conocimiento, las habilidades y las inteligencias de los cuales estamos dotados. “Los estudiantes se ven a sí mismos con responsabilidades específicas en los planos individual y grupal, independientemente de etnia, edad, clase o género”

Referencias

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. España: Editorial Popular.

Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, R., López, E., Llambí, L., May, T., Ramírez, A. & Tocancipá-Falla, J. (2015). Higher education and indigenous nationalities: challenges for inclusion in the Ecuadorian Amazonian region. Creative Education, 6: 847-854.

Leiva, J. J. & Jiménez, A. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: un proceso permanente de cambio. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 8, PP., 41-62.

Leiva, J. J. (2015). Las esencias de la educación intercultural. Málaga, España; Ediciones ALJIBE.

Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina.* Caracas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Mignolo, W. (2002). "Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica". En Indisciplinar las Ciencias Sociales, geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino, Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (Edit.). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala.

Montenegro, T. F, Green L. N, Ceballos, R. M.B, Larrea, M.C. (2007). Pueblos indígenas, desarrollo humano y discriminación en el Ecuador. Abya-Yala: Universidad Andina.

Walsh, C. (2001). "¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indí- gena ecuatoriano". En Yuyarinakuy: "digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos"; una minga de ideas, Pablo Dávalos (Edit.). Quito: Abya Yala.

RECONSTRUCCIÓN IDENTITARIA: LAS VIVENCIAS DEL COLECTIVO "RETOMANDO RAÍCES" Y LA TOMA DE "WAYUSA" DESDE LA COSMOVISIÓN DE LAS NACIONALIDADES KICHWA Y SHUAR

Jacob Aguida,
Líder de la Nacionalidad Shuar.

Alba Castillo,
Rectora de la Unidad Educativa Intercultural Amauta Ñanpi.

Introducción

Desde la Universidad Estatal Amazónica se promueven los valores de interculturalidad, pero sobretodo, de empoderamiento identitario a través del colectivo juvenil de estudiantes Retomando Raíces. La institución apuesta por la educación a la hora de establecer un cambio sólido que propicie la inclusión de todas las minorías en el ámbito académico y en la sociedad en general.

El colectivo Retomando Raíces promueve la comunicación horizontal y el desarrollo integral de la comunidad universitaria a través de actividades de capacitación y formación cognoscitiva y espiritual que propicien el crecimiento de personas felices. La enseñanza debe también enfocarse en la identidad individual del ser, en este caso, revalorizando el sentimiento de pertenencia a los pueblos originarios y a su inmensamente rica cultura.

La ceremonia de la Wayusa es un rito que emplea este colectivo además de otros grupos, unidades educativas o comunidades, como inicio clave a la hora de estrechar lazos de común unión entre las personas que son partícipes. Esta ceremonia forma parte desde hace mucho tiempo de su agenda, puesto que es a su vez es símbolo fundamental de las culturas Kichwa y Shuar (y otras). Esta reunión, la wayusada, es un rito social con una enorme carga espiritual que se enriquece de múltiples leyendas y mitos y que está construída en torno a la cosmología de los pueblos originarios, conllevando así a ser una pieza de enorme importancia en el imaginario de las nacionalidades.

Al inicio del ritual se comienza la toma de la Wayusa. Las hojas de la Wayusa, en infusión, son utilizadas tradicionalmente por varios pueblos amazónicos de la región.

Los espacios donde se coopera y se da valor al Ser, indudablemente crean comunidades de ayuda, auto-inclusión y reafirmación de un individuo que como ente social interactúa en igualdad de condiciones con otros.

El Colectivo ha tenido el apoyo de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi, quienes son pioneros en la promoción de la identidad de los pueblos y nacionalidades.

Cada una de las celebraciones de la toma de Guayusa ha contado con la presencia de líderes de nacionalidades quienes de manera oral muestran a los estudiantes participantes el significado del ritual desde la cosmovisión de donde vienen. Dos de estos líderes que de manera constante han sostenido su presencia son: la Magister Alba Castillo de nacionalidad Kichwa, quien es rectora de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi y el Dr. Jacob Aguinda, de nacionalidad Shuar, quien dirigió el distrito educativo de educación intercultural Bilingüe en Pastaza. A continuación se relata la experiencia de cada uno de ellos.

Experiencias

La Wayusa desde la cosmovisión de la nacionalidad Kichwa.

La Wayusa es una planta que se ha revelado en sueños a la sabia Kichwa del pueblo ancestral de Sarayaku, como una mujer de cabellera muy larga y ondulada pero que nunca dejó mostrar su rostro, afirma Cristina Gualinga, maestra jubilada y servidora de Cristo activa.

El verde arbusto, puede llegar a crecer más de 9 metros. Al pie de su tallo, la madre puede dejar cargando su cabello si al peinarse se le cae, o cuando trasquila a su esposo o hijos. A la planta de wayusa se la debe cultivar por medio de estacas cerca de la casa. Su planta verde es aprovechada desde sus hojas y de ninguna manera se pueden arrancar para tirarlas o jugar. De hacerlo, esta planta posee un espíritu que inmediatamente enferma a quien lo realiza o pone en su destino algún percance, afirma Margarita López, sabia cultural, maestra jubilada, madre de familia de UEIB Amauta Ñanpi, mujer activa del Círculo de Mujeres que Despiertan.

La cosecha y secado es preparada por las adolescentes. Se recogen las hojas de muchas ramas con un bejuco nanambi waska atado a un palillo muy fino. Preparado como una pinza, se traspasan cinco hojas juntas a la vez. El atado va formando una corona, que luego se dejará secar y en unos 15 días estará lista para cocinarla.

Desafío de vivir la interculturalidad auténtica, con guayusa, como nacionalidad Kichwa

Se trata de la realidad de un proceso que nace de aquel desafío de vivir la interculturalidad auténtica. Tuvo su origen hace más de un decenio en la UEIB Amauta Ñanpi, con el apoyo firme de los padres de familia, con sus hijas e hijos, lideresas, estudiantes del último

año de magisterio de la Universidad del País Vasco, queridos maestros y maestras de la EIB.

Como anfitrión de una comunidad o Líder Kichwa

"La identidad es un fundamento de nuestra dignidad" así se expresa un amazónico Kichwa del cantón Arajuno, Claudio Calapucha Andy en sus narraciones. Ciertamente sus vivencias se desarrollan en una escuela de wayusa. Madrugada tras madrugada aprendió y sus abuelos le dejaron en herencia el idioma, las costumbres y las prácticas profundas de saberes de medicina, artesanales, agrícolas, arquitectónicos, gastronómicos, y artísticos entre otras. Por ello hace de su sabiduría un aporte valioso para quienes aman la nacionalidad kichwa, vaya para usted mi reconocimiento por la sagrada identidad que plasma, con ayuda del maestro, guía, mi amigo y eterno hermano en Cristo.

Como maestra Kichwa de un colectivo escolar

Una docente por los años 2008 a 2009 de los aspirantes a ingenieros de turismo en la UEA, que impartía lengua Kichwa, luego de interiorizar la realidad de la interculturalidad de la provincia de Pastaza, donde conviven siete nacionalidades amazónicas en armonía con afro- ecuatorianos y mestizos, analizaba los requisitos del profesional del siglo XXI.

La rectora de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi Alba Castillo, encendiendo el fuego previo a la celebración de la ceremonia de la wayusa.

La extensa y verde Pachamama, dueña de la abuela wayusa que abrigaba cada mañana esa dignidad de mujer, madre y maestra, le inspiró a salir del memorismo de las cuatro paredes de un aula, a desarrollar académicamente el conocimiento hacia uno de los ambientes de aprendizaje. Indudablemente, uno de los objetivos del plan era guiar a un ingeniero que ame su cuerpo, la familia, la sociedad y la Pachamama mediante el conocimiento científico, manteniendo las raíces, experiencias y prácticas de los abuelos que orientaron y guiaron patrones de identidad para la vida.

En un primer semestre, la semántica, la fonética y la gramática de la Academia de la Lengua Kichwa (ALKI), se concretaban con gran éxito al tiempo que era imprescindible evaluar y conocer el desenvolvimiento de los futuros ingenieros e ingenieras de turismo, discerniendo las vivencias personales, familiares y comunitarias con esencia amazónica. Articular la teoría con la experiencia de los saberes culturales era el reto para el segundo semestre, es decir, aprender haciendo.

Según el Departamento de Educación Intercultural de la Universidad de Cuenca (2013): "Esta unidad ya no es lineal ni fallida, sino una unidad compleja en el que se interrelacionan armónica y complementariamente diversas cosmovisiones y culturas. Además, esta unidad sería aquella que se teje a partir de lo que realmente somos".

Por lo tanto, ha sido considerado el conocimiento que posee la juventud diversa amazónica, para que nuestros propios estudiantes sean quienes guíen la clase. Para unos verdaderamente venía a ser un tema normal. En otros casos era un tema nuevo, paulatinamente se planteaba interrogantes:

- ¿Qué es wayusa?,
- ¿Qué efectos presenta desde cada localidad?,
- ¿Cómo ofrecerla? (pero desde la vivencia de los kichwa hablantes de Pastaza.)

Así desde muy tempranas horas de la madrugada, asistían con la emoción de aprender las vivencias, puesto que un día serían ellos, los pioneros de la ceremonia de la sagrada Wayusa. El conocimiento del aula se evaluaba para dar apertura a la sabiduría de la abuelita Wayusa, con el abuelo fuego.

Para algunos, al momento de recibir el pilche de wayusa, sentían el temor de marearse. Luego confirmaron que era un té que purificaba su cuerpo.

Como estudiante Kichwa desde un colectivo escolar

Se explicaba a los jóvenes que al realizar las guías (tours a los turistas), la Wayusa debía constar como primera actividad. Cada guía aseguraría el mejor servicio responsablemente, se empoderaría de la ejecución del ritual. Al explicar en detalle la preparación del té se hacía de la siguiente manera: primero era necesario tomar agua para ponerla en la olla wayusera (olla de uso único para hervir el té de Wayusa). De ahí, agregaría el cuarto de hojas del atado de Wayusa. Cuando el fuego a toda potencia ya cocine el té y, sobre todo, brote una espuma blanca del hervor de la olla, ésta espuma sobresaldrá abundantemente y la Wayusa, luego ya tibia, será ofrecida.

Grupo de jóvenes reunidos disfrutando de la ceremonia de la wayusa.

Culturalmente cuentan, que las actividades propuestas de quienes beban la Wayusa se desarrollarán favorablemente en armonía, o si es una clase académica, se aborda-

rá con vivencias participativas desde el punto de vista positivo, se cumplirá con la protección de valores a favor de la Pachamama, comunidad y familia. Otro aspecto importante de la espuma del hervor del té de Wayusa, es que comunica y promueve el diálogo, que será fortalecido con mucha felicidad como consecuencia natural. Algo fundamental es que se liberará energía negativa. Si algún miembro de la familia desea contar sus sueños, las abuelas o abuelos pasan a discernirlos; si hubo acciones de equivocaciones en la comunidad, es un hecho que emprenderán nuevos retos.

Por su lado se dejaba espacio para escuchar a los jóvenes. En representación de la nacionalidad Kichwa, se empoderaba de la auténtica sabiduría la voz del estudiante. El Sr. Sevilla se llenaba de valor para despertar el interés de vivir una Wayusa al estilo de los abuelos de Arajuno, así se implicaría el compromiso de hacer una Wayusa.

Grupo de amigos bebiendo wayusa de sus pilches.

El Sr. Sando, en representación de hombres y mujeres de bien, como es la nacionalidad Shuar verdadera protagonista de sagradas leyendas, explicaba la forma particular de purificarse internamente con Wayusa.

De acuerdo, el equipo de las clases de Kichwa con los estudiantes de 4° semestre de Ingeniería de turismo, a su vez propuesto el ejemplo de los jóvenes del bachillerato de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Amauta Ñanpi", que generaban interculturalidad e identidad en la Wayusa que realizaban en la casa cultural a las 3:00 a.m. Dentro del área verde, contextualizaron vivencias socioculturales muy concretas.

Efectivamente, vino el desafío de todos, permitirse entrar con la llave de la pertinencia cultural, se decían unos a otros, "Yo quiero vivir una Wayusa", "Necesitamos vivir y compartir lo que solo en las comunidades de lugares aledaños y fronterizos lo realizan".

Listos y ansiosos por el deseo de convertirse en los notables ingenieros con identidad amazónica, afirmaban: "Seremos guías auténticos con identidad amazónica yachachik". Ya en la casa cultural Kichwa de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Amauta Ñanpi", la clase se encontraba iniciada a las 03:00 am con el abuelo fuego prendido por aquellos estudiantes, se recuerda que se explicaba a los jóvenes, que al realizar la actividad de guiar un tour, la Wayusa debía constar como primera actividad, así cada guía se empoderaría de la ejecución.

Para estar preparados desde las habilidades de saber cocinarla en aquella casa cultural, cada persona, con las recomendaciones de la sabia Cristina Gualinga, practicó la cocción, mientras, a manera de diálogo compartía que al té de Wayusa hay que aumentar en determinada medida las hojas de Chiri Wayusa (variedad de planta medicinal con flor blanca con morado), proceso que realizan de forma diferente en cada comunidad y familia de acuerdo a las ocasiones, considerando los vínculos que orientan los abuelos y abuelas.

Siempre se ha permitido a la señorita, madre o abuela ofrecer el primer pilche de Wayusa al abuelo, sabio, hijo o hermano; aquel lo usará para hacer buchadas y lavarse la dentadura, o lavar la cara, las palmas de las manos, las rodillas, las plantas de los pies como signo de protección ante ataques de energías.

Una de las Unidades Educativas Interculturales Bilingües pionera de los saberes culturales ha sido "Amauta Ñanpi" con su colectivo discente y docente; ha establecido luego de una larga trayectoria de actividad de Wayusas, que de acuerdo al código de convivencias, se muestre un plan cronológico de madrugadas con invitaciones a sabios o sabias como: Cristina Gualinga, Margarita López, Luis Vargas, Rafael Santi; desde luego los consejos se dirigen al comportamiento de los jóvenes. Las enseñanzas se orientan así: La abuela Wayusa es la primera que debe purificarnos internamente, así se prepara la familia ampliada para estar activa en los trabajos de cacería, pesca o para la huerta. Los sabios referían así: Ustedes necesitan limpiar lo mal que nos alimentamos en la ciudad, antes comíamos sano, por fuera necesitamos bañarnos así como también necesitamos por dentro la wayusa.

Únicamente con Wayusa se les permite identificar el trabajo cotidiano de la nacionalidad Kichwa en respeto con la Pachamama y el proceso para estar conectados estrechamente con los seres espirituales que la habitan, enfatizó Margarita López.

Actualmente la mayor parte de los Kichwa-hablantes se influencian de otras prácticas modernas. Se estima que se inician a beber desde su primer pilche del té de Wayusa e inclusive esperando luego de la Wayusa la chicha y posteriormente la comida.

Así la Wayusa tiene a su favor múltiples usos, para las mujeres con vastos conocimientos en medicina obstétrica denominada (Pahuyuk mama) para ayudar en el alumbramiento, cuentan que dan el té de Wayusa caliente a las jóvenes madres, luego de mantear a la embarazada para que el proceso de centrar al niño en el vientre tome posición de corona y la madre realice con éxito el alumbramiento.

Waysa panka "Hoja de Wuayusa". Sirve para controlar la menstruación; purifica el estómago; para hacerle mujer fértil en caso de que no pueda concebir. Se cogen las hojas de la guayusa y se le cocina por un tiempo prudencial hasta que el líquido espese, luego se

toma sin añadir ninguna clase de dulce. También se usa para inflamaciones y para lavar el estómago, según la revista "Ritos y ceremonias de los Kichwas".

Al referirse a una mujer estéril desde la cosmovisión Kichwa, la familia asume como una mujer que requiere de tratamiento de los sabios culturales. Suelen darles dietas de Wayusa desde los sabios o parteras; largos tratamientos son aplicados en el campo medicinal para la fertilidad. La Wayusa es usada para bañarse con el agua hervida aliviando los dolores de los huesos.

Niñas y niños Kichwa de un colectivo escolar

Con la ayuda de los ambientes que permite la sagrada abuela Wayusa, en su práctica de ceremonia, se busca afianzar firme y profundamente los valores, identidad y saberes culturales, en la niñez, la adolescencia, en el núcleo familiar, en la familia ampliada y comunidades.

La sagrada abuela Wayusa en su práctica de ceremonia

Prender fuego en la madrugada, beber Wayusa en pilches realizados por ellos mismos, así la nueva generación, volvería a unirse en la llave de la Pachamama "Wuayusa Upina", y romper el silencio de la madrugada al ritmo de los tambores, convirtiendo la escuela de la teoría en espacio de planificación de los abuelos, abuelas y líderes que favorezcan las experiencias de arte, alfarería, gastronomía, guianza en toda su dimensión y con amor propio de ser amazónico.

Según la revista Ritos y Ceremonias de los Kichwas:

"A partir de los cinco años, el padre enseña a su hijo a orientarse en la selva, a hacer tejidos para utensilios de la casa, le enseña los tipos de materiales que le pueden servir. También le enseña la caza y la pesca. A esta edad ya lo llevan a la cacería.

A las niñas les enseña la madre desde los cuatro años, se levantan a las tres de la mañana para preparar la guayusa, la chicha y brindarles a los mayores. Luego van a la chacra, antes que salga el sol. Allí le enseña a sembrar la yuca, frutas: plátano, etc."

La infancia de la nacionalidad Kichwa es profunda y tiene mucha responsabilidad la niña y el niño. El baño es inevitable en las mañanas. Tras beber la wayusa se les aplica a las mujeres Wituk (una planta que utilizan para extraer el tinte) en la cabellera para que durante el día se seque y tintar por completo, para que luzca un hermoso pelo largo.

Niños y niña esperando para su baño en el barreño.

Deducciones

La Wayusa Upina la llave única para concienciar al conglomerado intercultural en lo que la constitución refleja como saberes interculturales y es una actividad que engloba lengua, gastronomía, aritmética y todas las ciencias.

El desafío de practicar la bebida del ritual "Wayusa Upina" es fundamental. En ésta práctica cultural se realizan artesanías, se observan los talentos de parte de los abuelos y abuelas para heredar los *Pahus, las Mishas.*

En la UEA se dio inicio a una fase que empoderó a los actuales ingenieros de turismo para empatizar con la interculturalidad de la provincia mediante la teoría con la práctica. La fase escolar en todos sus niveles está llamada a contextualizar su currículo con el entorno donde se desarrolle este proceso, caso exitoso de la UEIB que muestra a la familia, la provincia, la región, el país y el mundo, la identidad de sus nacionalidades.

"Shuar wais umutai aujmatsamu". (La toma de wayusa de la Nacionalidad Shuar)

La toma de la Wayusa es uno de los espacios de aprendizaje de los pueblos originarios y nacionalidades de la amazonia, ya que el SER humano es parte del Universo. En tal virtud no es posible en estos días hablar de una cultura universal, sino de una diversidad de culturas.

Es necesario resaltar que los pueblos y nacionalidades indígenas como cualquier otro grupo, pueblo o nación, tienen sus propias maneras de ver, concebir, sentir y entender el mundo y que en base a esas referencias de sentido, construyen sus propios principios, relaciones y valores.

Los pueblos y nacionalidades comprenden la vida, la visión de los sentidos, se expresan y basan en mitos. Además no conciben un solo mundo, sino que coexisten varios mundos conformados de otros en interacción recíproca.

La manera de comprender la realidad, el mundo, y los universos, es diametralmente diferente en occidente. Dentro del pensamiento indígena todo tiene vida, todos venimos y somos parte un mismo espíritu de vida; nada hay que no esté en relación con alguna otra cosa; ni una dispersión de acciones sin relaciones mutuas.

En tal virtud que la unidad de la materia y la energía, el espacio y el tiempo, se pueden expresar en la unidad e interrelaciones que establecen los pueblos y nacionalidades entre los distintos mundos que pueden existir en distintas temporalidades cuya energía se materializa a través de múltiples elementos que pueden ser materia o energía como el caso de

los espíritus y sus fenómenos naturales.

A partir de las formas en que los pueblos y naciones conciben "los mundos", han desarrollado formas para vivir, logrados a través de los principios de complementariedad, reciprocidad, correspondencia, dualidad, equilibrio, armonía y vida buena o "vivir bien" *"Tarimiat Matsamsatin" "Penker Pujustin".*

Nosotros como nacionalidades, queremos compartir nuestras sabidurías y conocimientos que nuestros ancestros han venido transmitiendo de generación de generación, de acuerdo al espacio y el tiempo de una manera oral, y además de ciertas grabaciones de signos en las piedras y cerámica que nos ha permitido vivir con la vida y en la vida, en base a los ciclos naturales, ciclos de la vida. Es necesario que exista ese marco de respeto, con nuestra presencia y nuestra propia voz.

Shuar wais umutai aujmatsamu

La ceremonia de la toma de la Wayusa para la nacionalidad Shuar es sagrada, es un espacio de encuentro de espiritualidad, un espacio de aprendizaje, planificación, evaluación, más que todo de la rendición de cuentas, donde participan todos. Se empieza la ceremonia entre las dos o tres de la madrugada, la abuela, madre e hijas se levantan a preparar la Wayusa, para ello es necesario los siguientes materiales: Una olla grande, agua, hojas seleccionadas de Wayusa y el fogón, de la misma manera algunos padres y los hijos, mientras las mujeres están preparando la Wayusa se trasladan al río a bañarse, haciendo piruetas y tumbos en el agua, en la que se observa la alegría, luego retornan a la casa a iniciar con la ceremonia de la toma de Wayusa, el abuelo o su vez el padre de familia dirige la palabra para el inicio, mientras toman la Wayusa cuentan los sueños e interpretan, en algunos casos sueños buenos y otros malos sueños, como de peligro o muerte, en base a ello prevenían de los peligros que acechaban, además relatan o relataban mitos, leyendas, pasajes y experiencias relativas a la vida Shuar.

Además la Wayusa más allá de los usos, propiedades, importancia y las bondades es también energizante, previene la mordedura de la culebra, la Wayusa simboliza la relación íntima que tiene el SER humano con la naturaleza ya que conocemos que la selva y la naturaleza para nosotros constituye el laboratorio del aprendizaje, porque nos ofrece todo tipo de insumos, espacios, estaciones y tiempos propicios que son aprovechados de una manera equilibrada. Luego las hijas y la madre repartían la Wayusa, el primer bocado era para el enjuague bucal, luego se toma la Wayusa que se sirve en el pilche o tsapa, vuelve a tomar hasta que salen al patio a vomitar y de esta manera hace un lavado intestinal completo y se siente con energías, así culmina esta primera etapa, a continuación las mujeres recogen los pilches, para posteriormente empezar a repartir la chicha de yuca, luego en caso de haber carne, se procede a la comida comunitaria, se pone las hojas de

plátano como mantel, para poner sobre estas la yuca, plátano, camote y otros productos para que puedan comer los participantes, para luego ir a diferentes actividades como se ha planificado, en caso de mal tiempo se quedan en la casa haciendo actividades, las madres y las abuelas se encargan en enseñar a las hijas la elaboración de cerámica, la elaboración de la chicha y la bisutería con semillas del medio, el tejido entre otros, mientras que los padres y los abuelos se dedican a enseñar a los varones a tejer (cestería), el arte plumario, entre otras, en este proceso de enseñanza se puede observar la participación, creación, recreación, de esta forma se aprende haciendo, mediante la observación, la imitación, la asimilación y la réplica, además es necesario resaltar el nivel de logro de los participantes unos podrán lograr el conocimiento básico, intermedio, avanzado y experto.

También es necesario resaltar la forma de la casa shuar, que es elíptica, construida con una dirección de este a oeste que tiene relación con la cosmovisión Shuar. Está dividida en dos partes *eket y tankamash. Eket* un espacio para las mujeres y *tankamash* el espacio para los hombres y los visitantes y en estos espacios no debe faltar un fogón en el centro, en tal virtud la casa con la toma de Wayusa, es uno de los lugares de inter-aprendizaje en la educación shuar y tienen un significado amplio en todo el entorno natural, social y espiritual (como otros espacios como son: la huerta, el río, la playa, la cascada, la selva y la naturaleza, o patios, *ayamtai*).

Tankamash, es el espacio en que el hombre maneja la relación con los visitantes y está relacionada con los conceptos de fuerza y valentía, por lo que constituye un espacio de aprendizaje para los varones en ceremonias matinales, observación del trabajo de los adultos y en contacto con el mundo externo.

Ekent: en este sector la mujer está dedicada al hogar familiar y trabajos domésticos. Es un lugar de aprendizaje para las niñas. Las madres enseñan a las niñas todo lo relacionado a la actividad doméstica cotidiana y el rol de la mujer en la sociedad. En la enseñanza relatan mitos, pasajes y experiencias relativos a la vida Shuar.

Además es necesario resaltar que en este espacio el *Wea,* el anciano o el sabio, enseñaban muchos conocimientos de una manera integral y holística, por ejemplo, los hombres se dedicaban a enseñar a sus hijos y a sus nietos de acuerdo a su edad en lo referente a la caza y pesca y los grandes periodos de uwi (chonta), época de la abundancia, estación de verano *esat* (bueno para la pesca y trabajos hortícolas), *naitiak* (época de carestía, estación de invierno ama, época de *puach* (sapos).

También es necesario resaltar los símbolos faciales y corporales de la nacionalidad shuar. Es necesario el *ipiak* (achiote) y *sua* (genipa), los dos sirven para pintar las mejillas y las cejas. La pintura sua es utilizada principalmente por los varones.

Los adultos se pintaban el cuerpo con líneas negras y la cara con llamativos dibujos con color rojo, como de tigre, anaconda y gavilán. Simbolizaban la comunicación directa con Arutam. El *ipiak* tiene una connotación de atracción, mientras que *sua* tiene una tendencia de alejamiento y repulsión. El uso del tatuaje *shirink* forma parte de la pintura facial realizada por la mamá a sus hijos y esposo. El término *shirink* se origina de la palabra *Shirikip* (copal).

Conclusiones

Como conclusión, podemos añadir los siguientes puntos:

- La toma de la Wayusa se aprende mediante la espiritualidad, a través del mito como punto clave.
- Es un espacio donde se desarrollan las habilidades sociales y fundamentalmente para el desarrollo del SER de una manera integral.
- Además, en la Wayusa no se aprende mediante los libros.
- Es un espacio social en el que se requiere también de habilidades cognitivas, psicomotrices, afectivas y espirituales.
- Se pueden presenciar las relaciones interpersonales.
- Es un estilo de comunicación.
- Denota el ritmo de la vida y el trabajo.
- Crea confianza.
- Los Uunt o Wea (ancianos), son transmisores de cultura de una manera explícita e implícita.
- Se visualiza en el proceso de la toma de Wayusa, el desarrollo de las habilidades para vivir en el mundo, partiendo desde las habilidades sociales y transculturales, flexibilidad y adaptabilidad.
- Una de las metodologías principales es aprender haciendo. El abuelo o el padre es el eje del aprendizaje activo cuando transforma a los participantes en agentes activos de su propio aprendizaje. Se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico.
- El aprendizaje nunca es pasivo.
- La diversión es parte del proceso de aprendizaje.
- Las universidades deben convertirse en espacios para innovar y para proporcionar a la sociedad nuevas herramientas en su forma de acercarse a la diversidad y los conceptos en torno a la complejidad en la que vivimos, para dar cumplimiento al artículo 8, literal c. "contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional" de la Ley Orgánica de
- Educación Superior.
- Promover el diálogo, el conocimiento y el respeto intercultural. Es hora de que las investigaciones desarrolladas por un Pueblo o Nacionalidad Indígena Origina-

ria sean compartidas y sean parte del proceso de aprendizaje de los otros Pueblos y Nacionalidades.

- Es necesario desarrollar la epistemología propia, para el tratamiento de los conocimientos y saberes, como la aplicación de la sabiduría ancestral en el campo de la medicina, ética, valores, arte, lingüística y ambiental, que constituyen un valor propio y un aporte para el desarrollo integral de la humanidad.

Referencias

Calapucha, C. (2012). Ritos y ceremonias de los Kichwas. Sabiduría amazónica. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Experiencia y testimonios orales propios además de conocimientos que se han heredado de generación en generación de los abuelos y abuelas.

RUEDAS VINCULANTES; NUEVA TECNOLOGÍA SOCIAL AL SERVICIO DE LA GENTE

Rosaura Gutiérrez,
Universidad Estatal (Ecuador)

Eduardo Campaña y Eluzinete Pereyra
Muyumpa Terapia comunitaria integrativa. (Polo Ecuador)

Introducción

Las llamadas Ruedas Vinculantes dentro del ámbito de la UEA, Círculos Comunitarios (Corporación Escuchar Chile), la Comunidad que Sana (Italia), Habla Joven (Brasilia), Ruedas de Comunicación Consciente (Ludoteca Ecuador), etc., son diferentes denominaciones que se dan a la aplicación de la metodología de la "TCI". Esta posibilidad de contar con diferentes denominaciones responde a la posibilidad de presentar la metodología a diferentes grupos, países o culturas. Es una manera de adecuarse al grupo de interés, tratando de mostrarse agradable y amigable para cada uno.

La TCI es una Tecnología Social. "Es posible definir Tecnología Social como una forma de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnología orientada a resolver problemas sociales y ambientales, generando dinámicas sociales y económicas de inclusión social y de desarrollo sustentable". (Thomas, 2007).

Las tecnologías sociales pueden originarse desde el seno de la comunidad o desde el ambiente académico. Pueden incluso, juntar los saberes populares y los conocimientos técnico-científicos. Importa esencialmente que su eficacia pueda ser alcanzada o repetida por otras personas, permitiendo que el desarrollo se multiplique entre las poblaciones atendidas y mejorando su calidad de vida. (Dagnino, 2010).

Aunque la metodología va a cumplir 30 años desde que fue creada, su aplicación en Ecuador es nueva. Se aplica en el país desde el 2012.

Antecedentes históricos

La TCI nace en Brasil, en la ciudad de Fortaleza, estado de Ceará, por la interacción de dos hermanos; el Dr. Adalberto Barreto de Paula (médico- psiquiatra) y su hermano el Abogado Ayrton Barreto. Su inicio tiene que ver con una experiencia comunitaria que marcaría la vida de la TCI. Cuenta el Dr. Adalberto que su hermano solicitó que lo ayudara atendiendo personas de una favela de Fortaleza, donde había muchos conflictos y sufrimiento psíquico (Barreto 2015).

"Llegué a la comunidad y habían 30 personas para ser atendidas. Frente a esta situación me paré frente a la gente y dije -yo no aprendí en la Universidad a atender 30 personas en una mañana y estoy aquí para escuchar y aprender cómo juntos podremos resolver nuestros problemas- y así empezó la TCI".

En la actualidad la TCI está en varios países de América Latina, Europa y África. En Europa está regida por la Asociación Europea de Terapia Comunitaria, y en Brasil por ABRATECOM (Asociación Brasileira de Terapia Comunitaria que reúne 36 Polos Formadores y 36.500 Terapeutas comunitarios formados.

Con esta experiencia de 30 años en Brasil la TCI se ha extendido por todo el país, llegando a muchos sectores gubernamentales y a amplios sectores de la sociedad civil así como instituciones y organizaciones de la comunidad como: Red de Salud Pública.; Atención Primaria de salud y Programa de Salud de la Familia. Dependencia al alcohol y otras drogas. Sistema de la educación pública, escuelas, colegios, universidades. Personas en situación de fragilidad: SIDA, cáncer, conflictos familiares, depresión, violencia doméstica, niños y adolescentes en situación de riesgo, sufrimiento psíquico. Programas de prevención de violencia y cultura de la paz. Derechos humanos y ciudadanía. Salud mental de las comunidades indígenas. Trabajo con la exclusión social/ personas privadas de libertad, jóvenes infractores, etc.

Los desafíos de la TCI - Un cambio de paradigma

Desde los inicios de la TCI, su autor, acompañado por el Departamento de Salud Comunitaria de la Universidad Federal de Ceará, frente al gran impacto de la metodología que comienza, se plantea varias interrogantes para no caer en la misma propuesta que las tecnologías convencionales.

¿Cómo pasar de un modelo que genera dependencia para uno que promueva autonomía?
¿Cómo romper con la concentración de la información por el técnico, haciéndola circular, para que todos puedan beneficiarse?
¿Cómo rescatar el saber de los antepasados – indígenas, blancos, africanos y las capacidades adquiridas en las experiencias de la vida?
¿Cómo hacer que el grupo crea en sí mismo, en su fuerza y capacidad?
¿Cómo sobrepasar una práctica especializada y de alcance limitado para [p16] un abordaje eficiente para alcanzar sistemas más amplios?

Estas interrogantes, conllevan a buscar y construir un paradigma que propone un modelo que promueve el empoderamiento y autonomía de la comunidad.

Cuadro 1. La TCI promueve cambio de paradigma

DE	PARA
Salvador de la patria	Soluciones participativas
Carencias	Capacidades
Unitario	Comunitario
Concentración de la Información	Circulación de la Información
El otro es un sujeto pasivo	El otro es un compañero activo
La solución viene de afuera	La soluciones vienen de la comunidad
Genera dependencia	Suscita responsabilidades
Incredulidad en el otro	Creencias en la capacidad del otro
Clientelismo	Ciudadanía

En resumen este cambio de paradigma supone un cambio de la dependencia del técnico, del de afuera, del experto, para el empoderamiento, la autonomía, y la ciudadanía. Estas interrogantes y esta nueva visión dirigen la construcción de la metodología y dan como resultado la Terapia Comunitaria Integrativa Sistémica.

El presupuesto más importante de la TCI, es que toda persona, cualquiera sea su condición socioeconómica o cultural, aunque lo ignore, posee recursos y saberes útiles para los demás. Estas competencias, provienen de las dificultades superadas y de los recursos culturales. Sobre estas bases se comparte de manera horizontal y circular, ya que lo que se valora no es la diferencia de situación económica, o universitaria, sino la variedad de las experiencias de vida. Todos están en el mismo nivel. (Barreto 2015, p.18)
Con estos presupuestos, los objetivos de la TCI son:

a) Reforzar la dinámica interna de cada individuo, para que éste pueda descubrir sus valores, sus potencialidades y hacerse más autónomo y menos dependiente.
b) Reforzar la autoestima individual y colectiva.
c) Redescubrir y afianzar la confianza de cada individuo, frente a su capacidad para evolucionar y desarrollarse como persona.
d) Valorizar el papel de la familia y de la red de relaciones que ella establece con su medio.
e) Suscitar, en cada persona, familia y grupo social, el sentimiento de unión y de identificación con sus valores culturales.
f) Favorecer el desarrollo comunitario, previniendo y combatiendo las situaciones de desintegración de los individuos y de las familias, a través de la formación o restauración de vínculos solidarios
g) Promover y valorizar las instituciones y prácticas culturales tradicionales que son poseedoras del *"saber hacer"* y guardianas de la identidad cultural.
h) Hacer posible la comunicación entre las diferentes formas del *saber popular y saber científico.*

i) Estimular la participación del grupo como requisito fundamental para dinamizar las relaciones sociales, promoviendo el conocimiento crítico de su realidad y estimulando al grupo, a través del diálogo y la reflexión, la generación de iniciativas que derive en la constitución de agentes de su propia transformación. (Barreto 2015)

Pilares teóricos de la TCI (Barreto, 2015, p.18)

El sustento teórico filosófico de la TCI, tiene su base en 5 pilares fundamentales:

- La Teoría General de los Sistemas.
- La Teoría de la Comunicación Humana (Waslavick)
- La Antropología Cultural
- La Resiliencia
- La Pedagogía de Paulo Freire

Cada uno de estos presupuesto teóricos, dan sustento y sentido a cada de los pasos de la metodología, y a la consecución de sus fines.

La Teoría General de los Sistemas

Elaborada y sistematizada por el biólogo austriaco Ludwig von Bertalanffy a partir de la década de los 20, sucede a la teoría psicoanalítica y a la teoría conductista, como la tercera gran contribución a la búsqueda de una teoría unificada del comportamiento humano. Bertalanffy fue pionero de la idea de que un sistema era más que la suma de sus partes, resaltando la importancia de concentrarse en el patrón de los relacionamientos dentro de un sistema o entre los sistemas, y no en la sustancia de sus partes. El cambio fundamental propuesto por la teoría sistémica, nos habla respecto a la substitución del modelo lineal de pensamiento científico (patrón causa-efecto) por el modelo circular (patrón interactivo) (Bertalanffy L. V. 1976)

El abordaje sistémico, es una manera de afrontar, de ver, de situar, de pensar un problema en relación a su contexto. Nos enseña a percibir a la persona inmersa en su conjunto de relaciones con la familia, la comunidad, la sociedad y con sus valores y creencias. Por eso debemos siempre preguntar: ¿en qué contexto se da el problema?

Es por esta visión, que en la terapia comunitaria se busca identificar el contexto en que el problema ocurre, creyendo en la capacidad de autoprotección y auto- equilibrio de la comunidad. A su vez este enfoque nos permite la promoción de la circulación de la información, suscitando la corresponsabilidad de todos los involucrados y estimulando la emergencia de innovaciones y auto soluciones.

Teoría de la comunicación humana

Comunicación es el proceso por el cual ideas y sentimientos se transmiten de individuo para individuo, tornando posible la interacción social. Comunicar significa "compartir elementos de comportamiento o modos de vida, por la existencia de un conjunto de reglas". Según Watzlawick (1991), las reglas básicas de la comunicación son:

Regla 1: Todo comportamiento es comunicación. Si todo comportamiento es comunicación, se puede también decir que *"es imposible no comunicar"*.

En la TCI se profundiza una situación para intentar esclarecer las razones de la negación o dificultad de comunicación, esta acción puede ser decisiva para el desarrollo del proceso terapéutico.

Regla 2: Toda comunicación tiene dos componentes; el mensaje (o contenido) y la relación entre los que están comunicándose.

Contenido o mensaje es todo lo que es comunicado sea con palabras, sea con gestos. Relación significa como la información es transmitida, como es recibida, y como la respuesta es dada.
"La consciencia que tengo de mí, nace de una relación de comunicación con el otro" (Watzlawick, Helmick-Beavin & Jackson 1967).

Regla 3: Toda comunicación depende de la puntuación.

Puntuar significa establecer reglas, definir la secuencia de la comunicación. En el relacionamiento entre las personas es fundamental puntuar la comunicación para evitar una convivencia confusa y llena de conflictos. Es necesario que la comunicación sea clara, objetiva, sin contradicciones, sin doble sentido, para que no haya conflictos.

Regla 4: Toda comunicación tiene dos formas de expresión: la comunicación verbal (el lenguaje hablado y escrito o digital) y la comunicación no-verbal (analógica o virtual)

En la Terapia Comunitaria de la teoría de la comunicación se aplica a través de la claridad verbal, es decir del uso de palabras que sean comprendidas por todos, definiciones objetivas, explicación de las diversas fases, enunciado de las reglas, preguntas claras, etc. También la comunicación gestual, (gestos, postura) tiene que ser concordante y asociada con la locución. La comunicación funcional se da a través de la escucha, atención, concentración, observación, acompañada de una puntuación adecuada, certificación de lo que es dicho y ayudando al otro a identificar el sentimiento.

Para Camarotti (2009), los hombres en el acto de la comunicación entre sí, ganan conciencia de su propio yo y pasan a hacer parte viva de su propia realidad. En este sentido,

en la Terapia Comunitaria, los participantes se apropian de las experiencias ofertadas en la rueda y se amplían las posibilidades de re-significación y de transformación del yo de cada participante.

"Problemas familiares, alcoholismo, bajo rendimiento escolar, actos de delincuencia, crisis nerviosas, enfermedades psicosomáticas, son síntomas o señales que comunican algo, que dicen lo que no está siendo verbalizado" (Barreto 2015).

Antropología Cultural

Para Hoebel y Frost (1995), antropología es una ciencia que investiga los orígenes, el desarrollo y las semejanzas de las sociedades humanas, así como las diferencias entre ellas. La palabra antropología procura conocer la humanidad, comprender los problemas humanos y el modo de enfrentarlos. La cultura es el sistema asociado de patrones estudiados que caracterizan los componentes de una sociedad, o sea, es el resultado de la invención social transmitida y aprendida por medio de comunicación y no el resultado de herencia biológica.

La antropología Cultural considera el gran conjunto de realizaciones de un pueblo o grupo social como referencial, a partir del cual cada miembro de esos grupos se basa, retira su habilidad para pensar, evaluar, discernir valores y hacer sus opciones en lo cotidiano (Barreto, 2015).

Ese referencial cultural nos ayuda a asumir nuestra identidad como personas y ciudadanos, rompiendo con la dominación del otro, con la exclusión social que muchas veces nos impone una identidad negativa basada en los valores de otra cultura que no respeta la nuestra (Barreto, 2015).

En este contexto y la gran multiculturalidad que traen las personas a la rueda, la terapia comunitaria tiene un gran desafío por vencer, y convivir con lo contrario, con las diferencias; construir una sociedad más tolerante con su pluralidad, y más justa con todos los que construyeron la identidad del país; estar consciente de que la diversidad cultural es la mayor riqueza de todo país.

La Terapia Comunitaria se caracteriza por ser un conjunto de personas reunidas informalmente, un espacio más amplio que la familia, donde participan una multiplicidad de valores, y donde se promueve la horizontalidad de las relaciones. El terapeuta comunitario es un políglota de la cultura porque cultiva la flexibilidad, promueve la inclusión social, y la construcción de ciudadanía.

"En la Terapia Comunitaria la cura pasa por el rescate de las raíces y de los valores

culturales que despiertan en el hombre el valor y el sentido de pertenencia." (Barreto 2015, p.227)

Pedagogía de Paulo Freire

La pedagogía de Paulo Freire y la Terapia Comunitaria comparten algunos principios comunes que están interconectados: la autonomía del sujeto, la horizontalidad del saber, la educación como práctica libertadora, y la incompletitud del ser humano. El principio de autonomía concibe al ser humano como autor de su propio destino, libre y responsable constructor de su propia circunstancia y, por lo tanto, autor de las prácticas capaces de reconducirlo o reconducirla a la libertad en caso de dominación u opresión. La horizontalidad del saber supone que todos sabemos, todos somos doctores en nuestra propia vivencia y la experiencia de cada uno es la fuente primera del saber que nos permite elegir y vivir. La terapia comunitaria parte de este principio, uniendo saber popular y científico, en una amalgama que reconstruye personas y comunidades en su protagonismo, rompiendo con la cultura de la victimización y de la miseria psíquica (Lazarte 2011).

La Pedagogía de Paulo Freire resalta que el conocimiento no está separado del contexto de vida. El trabajo pedagógico es de naturaleza política, pues envuelve la construcción de la ciudadanía. Para ser ciudadano no basta saber reconocer el mundo de las palabras, sino percibirse como ser humano histórico que produce cultura. En fin, el método de Paulo Freire es un llamado colectivo a todos los miembros de la raza humana para crear y recrear, hacer y rehacer a través de la acción y reflexión (Barreto 2015).

En la Terapia comunitaria la problematización como principio pedagógico, que se da al momento de compartir las experiencias de vida. Es el compartir que muestra las posibles estrategias de superación del sufrimiento y permite a la comunidad encontrar en ella misma la solución para los problemas.

El pensamiento de Paulo Freire aproxima la función del educador e invita a ambos a un continuo hacer y rehacer actuar y reflexionar.

"Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador". (Freire 1970, p. 61).
"La Pedagogía concebida por Paulo Freire, es la Terapia Comunitaria concebida por Adalberto Barreto, están volcadas para el empoderamiento de la persona humana, para la ciudadanía, fortaleciendo la democracia y promoviendo la transformación para un mundo más justo con respeto a las diferencias y en búsqueda de la paz". (Santos 2011 , p. 14)

Resiliencia

Es la capacidad de transformar la carencia en capacidad, el trauma en crecimiento, el dolor en aprendizaje. En el campo de las ciencias sociales, de la educación y de la psicolo-

gía, este término asume una complejidad propia de esas áreas, pues pensar sobre el fenómeno humano envuelve necesariamente una multiplicidad de factores y variantes. El estudio de la resiliencia es relativamente reciente, y viene logrando espacios en las reflexiones e investigaciones en Brasil y América Latina. Como ejemplo, los principios de la resiliencia han servido de base para el desarrollo de varias tecnologías sociales, inclusive para la Terapia Comunitaria Integrativa, que desde 1987, los adopta como pilar teórico, ofreciendo sustentación a la creencia en la capacidad de transformación humana individual y comunitaria (Camarotti 2014).

La Terapia Comunitaria es un espacio de promoción de la resiliencia cuando se resalta y reconoce las capacidades, se refuerza la autoestima, se valoriza los saberes producidos por la experiencia, fortalece los vínculos interpersonales, y se posibilita una re-significación de los hechos traumáticos. En la Terapia comunitaria, se procura siempre valorizar el esfuerzo, el descubrimiento que cada uno hace cuando dio el salto cualitativo. Resaltar esas virtudes, esos valores en el grupo es una manera de reconocer el esfuerzo del proceso resiliente. En la TCI se valora el esfuerzo, la capacidad, y no el dolor y la carencia.

> El día en que los discursos culturales dejen de seguir considerando a las víctimas como a cómplices del agresor o como a reos del destino, el sentimiento de haber sido magullado se volverá más leve. Cuando los profesionales se vuelvan menos incrédulos, menos guasones o menos proclives a la moralización, los heridos emprenderán sus procesos de reparación con una rapidez mucho mayor a la que se observa en la actualidad. Y cuando las personas encargadas de tomar las decisiones sociales acepten simplemente disponer en torno a los descarriados unos cuantos lugares de creación, de palabras y de aprendizajes sociales, nos sorprenderá observar cómo un gran número de heridos conseguirá metamorfosear sus sufrimientos y realizar, pese a todo, una obra humana. (Cyrulnik 2002, p. 27)

La metodología de la TCI

A lo largo de estos 30 años, esta metodología se ha ido perfeccionando, de tal manera que la aplicación suscita una serie de cambios e impactos en las personas que participan de las ruedas, que se extienden a la familia y por ende a la comunidad. Cada uno de los pasos ha sido diseñado para conseguir estos cambios de manera significativa, basados en los pilares teóricos, pero también en principios neurofisiológicos, que tienen que ver con las diferentes estructuras y funciones del cerebro.

En 1970, MacLean desarrolló la hipótesis del cerebro triple. De acuerdo con esta visión, el cerebro había experimentado tres grandes etapas de evolución de modo que en los mamíferos superiores existe una jerarquía de tres cerebros en uno, de ahí el término "cerebro triple" (en inglés triune, literalmente “tres en uno”).

El cerebro reptil, que comprende el tallo cerebral, regula los elementos básicos de supervivencia, como la homeostasis. Es compulsivo y estereotipado. Esta función al sugerir que organiza los procesos involucrados en el regreso de las tortugas marinas al mismo lugar en el que han nacido. (MacLean 1978)

El cerebro paleomamífero, que comprende el sistema límbico, añade la experiencia actual y reciente a los instintos básicos mediados por el cerebro reptil. El sistema límbico permite que los procesos de sobrevivencia básicos del cerebro reptil interactúen con elementos del mundo externo, lo que resulta de la expresión de la emoción general. La evolución del cerebro paleomamífero (sistema límbico) fue por tanto visto como algo que libera a los animales de la expresión estereotipada de los instintos dictada por el cerebro reptil.

El cerebro neo mamífero, la neo corteza, regula emociones específicas basadas en las percepciones e interpretaciones del mundo inmediato. Los sentimientos de amor hacia un individuo particular serían un ejemplo de este tipo de emoción.

De acuerdo con MacLean, en los humanos y otros mamíferos avanzados existen los tres cerebros. Los mamíferos inferiores tiene sólo los cerebros paleomamífero y reptil. Todos los demás vertebrados tienen sólo el cerebro reptil. El cerebro neo mamífero añadió mayor flexibilidad a la conducta emocional al habilitar a los mamíferos superiores para basar la conducta emocional en procesos interpretativos complejos y utilizar la solución de problemas y la planificación a largo plazo en la expresión de las emociones. Esta concepción tripartita, no puede imaginarse sin las conexiones que unen las tres estructuras. Los tres subsistemas interaccionan permanentemente para la producción de conducta.

Ambiente acogedor, cálido, las reglas establecidas ofrecen un cuadro seguro. Cuando un individuo identifica un ambiente como seguro o como amenazador tendrá una reacción en su sistema nervioso que facilita el involucramiento social, fuga, lucha o petrificación. Cuando el Sistema Nervioso detecta que el ambiente es saludable y acogedor, el Sistema Vagal Ventral (Parasimpático) entra en acción, quedando relajados, conscientes y socialmente interconectados. Esta identificación – de la persona o del ambiente - como seguro o amenazador, puede referirse apenas a trazos no explícitos, o sea, el individuo puede estar consciente de la amenaza o no, más su sistema nervioso ya estará reaccionando a partir de estos trazos detectados. Más aún, la amenaza puede ser real o imaginaria.

En cuanto más interconectados, mayor es el sentimiento de integración y deseo de participación. Personas más calmadas y relajadas conseguirán más fácilmente narrar sus historias, establecer diálogos constructivos y relaciones sociales saludables (Porges 2001).

Al participar en la Terapia Comunitaria, las personas pasan de estos estados de defensividad a un estado donde afloran emociones y sentimientos, lo que permite que las personas se sientan comprendidas, escuchadas, valoradas, lo que da lugar a un desahogo o una catarsis, con el consiguiente efecto terapéutico, durante la etapa de la contextualización. La persona sale de este estado emotivo activado por el cerebro límbico, a un "darse cuenta", es decir a la activación del cerebro neocortex o racional. Sale de los sentimientos a la reflexión (Barreto 2013).

Las canciones, proverbios, versos, historias, etc., tienen la función de acoger y de contener las emociones que emergen en el grupo. Ayudan a salir del sufrimiento individual para la ayuda colectiva. Des-dramatizan las situaciones y permiten, al utilizar metáforas, nombrar las emociones (Barreto 2015).

Versatilidad de la TCI

Una de las características importantes de la TCI, es la posibilidad ilimitada de adaptarse con facilidad a todo tipo de situaciones y públicos (Grandesso 2003).

- Para realizar una rueda de TCI, no se requiere de un lugar o local especial, se los puede realizar en cualquier sitio donde las personas puedan sentarse en círculo.
- El número de participantes puede ir desde dos en adelante. En Brasil se han realizado ruedas con hasta 1600 personas.
- La TCI se la puede realizar con distintas poblaciones, de diferentes niveles socioeconómicos y culturales.
- Las edades de los participantes pueden ir desde niños hasta ancianos. No hay restricción en cuanto a la composición del grupo.
- Cada sesión se caracteriza como un acto terapéutico
- No requiere la continuidad de las mismas personas
- La continuidad de las sesiones caracteriza un proceso terapéutico para la comunidad como un grupo

Estas cualidades de la TCI, han contribuido para su crecimiento, para llegar a ser una herramienta utilizada en todo tipo de instituciones relacionadas con la salud, justicia, educación, desarrollo comunitario, programas de prevención del uso de drogas, construcción de cultura de paz, programas de familia, proyectos sociales, etc.

Las seis etapas de una rueda de terapia comunitaria: función y sentido

1. Acogida

Acoger es permitir que cada uno y cada una, pueda sentir su lugar en el grupo, en cuanto individuo, con su identidad, sus lazos, sus valores, sus capacidades.

"El éxito de la Terapia Comunitaria comienza con el trabajo del co-facilitador que realiza la acogida, que, cuando está bien hecha, envuelve a los participantes en una energía de cariño y armonía, dejándolos confortables, a gusto, acogidos y en sintonía con el clima de la terapia". (Barreto 2015)

Didácticamente, podemos dividir la etapa de la acogida en dos momentos:

1- Bienvenida, explicaciones y aclaraciones, para garantizar un diálogo respetuoso, al estructurar la forma cómo el intercambio que debe tener lugar, sin juzgamientos.
2- Explicar lo más simple y concreto lo que es la TCI para que las personas tengan idea de lo que va a acontecer; esto baja la ansiedad y genera confianza.

Las conmemoraciones de cumpleaños, fechas significativas u otros acontecimientos importantes, personales o comunitarios, valorizan (pág. 30) a las personas y a la comunidad, al reconocer y respetar la importancia que estas tienen es su entorno y en su vida. Este reconocimiento favorece la autoestima y también la formación de redes después de la sesión de TCI. También muestran que en la vida además de los problemas, hay también motivos y momentos de alegría y celebración.

Las reglas.- Silencio, para escuchar al que habla; Hablar en primera persona, es decir de "yo"; Ningún consejo, ningún juzgamiento, ninguna interpretación, ningún sermón; Proponer canciones, proverbios, historias, versos que tengan que ver con el tema que se está compartiendo. Las reglas tienen una función estructurante para el grupo, porque garantizan la escucha respetuosa y lo protegen de las manipulaciones ideológicas.

Las canciones o dinámica de bienvenida, las dinámicas de calentamiento, tienen la función de romper el hielo, animar al grupo para compartir, provocar relajamiento al bajar la tensión y la ansiedad, provocar un sentimiento de integración e igualdad en el grupo sentirse cómodo, a gusto, aceptado y con confianza para hablar. Promover la aproximación física y afectiva. Crear un clima de camaradería y confianza. Ayudar a las personas a desligarse del contexto externo para entrar en contacto con la Terapia. Rescatar canciones y juegos de la infancia y de la cultura de los participantes, al incluir y adaptar elementos de la cultura local. En este estado lúdico pueden emerger afectos, sentimientos y emociones que puede facilitar la expresión de las inquietudes y preocupaciones en la siguiente etapa de la TCI.

2. Elección del tema

Este momento, permite que las preocupaciones de los participantes puedan emerger y ser expresadas. Los temas propuestos y escogidos reflejan las verdaderas preocupaciones. Es importante estimular y provocar a las personas a que hablen, a que se expresen, con la ayuda de ejemplos o proverbios que vienen de la cultura de los participantes.

"Cuando la boca calla los órganos hablan, cuando la boca habla los órganos sanan", o, el cuerpo pone en "palabras" nuestros "males." Vamos a hablar con la boca para no "hablar" nuestro malestar con una enfermedad como la depresión, gastritis, dolores, etc… Hablar de lo que nos quita el sueño nos impide dormir. Por ejemplo "como madre o padre lo que nos preocupa a nivel de la educación de nuestros hijos: la inseguridad, la violencia, el trabajo, la salud, etc…" La TCI no es el lugar donde se revelan secretos.

El terapeuta debe anotar los nombres y hacer una pequeña síntesis de cada historia presentada. Esto permite la búsqueda de sintonía en el grupo (estar en la misma frecuencia): El respeto en la restitución fiel de lo que fue dicho es indispensable para construir una significación común que facilita las identificaciones y estructura el compartir de experiencias. La restitución se concentrar en la emoción y no en el problema.

Después que todos hablan, el terapeuta debe restituir las síntesis al grupo y pedir que algunas personas expresen cual es el tema que escogerían entre los que presentados y por qué. Identificar su elección es un pretexto pedagógico importante: se aprende a argumentar sus elecciones y opciones. Hoy por qué escoger tal problema, y mañana por qué escoger a tal político.

Luego los presentes votan. Poder votar es un ejercicio democrático, aprender a posicionarse, a defender su punto de vista y tornarse "sujeto" de su historia personal. En realidad, a través de la elección de tal tema, es su sufrimiento que acogió. "Solo reconozco en el otro aquello que conozco de mí mismo." (Barreto 2015, p. 109)

3. Contextualización

"Un fenómeno se torna incomprensible cuando el campo de observación no es suficientemente vasto para que en él esté incluido el contexto" (Watzlawick, 1991).

El significado de esta etapa de la TCI es clarificar la situación-problema dentro de su contexto emocional, relacional e histórico; también colocar en evidencia lo que la persona que trajo el tema ha hecho para superarlo. Es importante recordar que el tema traído funciona como una "carnada" para que todo el grupo reflexione y traiga sus experiencias de vida. Para esto nos servimos de preguntas que ayuden a crear un contexto en el cual los

participantes de la conversación comprendan la inquietud o sufrimiento traído por el o la protagonista y, a partir de esa comprensión, aprendan algo sobre sí mismos. Hacer preguntas durante una Terapia Comunitaria, es una forma de intervención terapéutica facilitadora para promover acciones transformadoras en la vida de las personas.

4. Problematización - compartir las experiencias de vida

El significado fundamental de esta etapa de la TCI es valorizar las experiencias de vida, los instrumentos de resiliencia, los recursos propios de los individuos, de los grupos, de las familias. Destacar estos recursos tiene un efecto positivo sobre la autoestima y autoconfianza de los participantes en su capacidad de resolver sus problemas.

La situación traída por el protagonista hace emerger situaciones semejantes ya vividas, y las estrategias respectivas por las cuales la dificultad fue superada.

Hacer la pregunta clave o mote: ¿Quien ya vivió una situación semejante y que hizo o está haciendo para superarla?

Esta permite al protagonista y a otros participantes salir del sentimiento de soledad y hacer crecer el abanico de las diferentes posibilidades de inserción, re-significar la profundidad de su dolor, de su sufrimiento, al descubrir que estos son comunes a muchos. Volver visible un sufrimiento escondido. Consolidar la red de identificaciones que van a entrar en escena después de la Terapia Comunitaria. Descubrimiento de la resolución participativa. Incentivar la participación democrática. Reconocer las habilidades y capacidades individuales. Conocer soluciones, estrategias innovadoras para las inquietudes de lo cotidiano. Revitalizar y fortalecer el sentido de la vida. Poner en evidencia y legitimar los recursos socio-culturales disponibles en la red (canciones, poemas, chistes, dichos populares). Respetar las diferencias que se enuncian en múltiplos códigos de expresión y hacer surgir soluciones y estrategias nuevas. Aprender a pensar juntos y establecer un espacio de construcción colectiva de forma participativa y democrática. Reforzar la percepción de la existencia y fortificar las iniciativas de humanización ya presentes.

5. Cierre

El cierre es el tiempo para reforzar la dimensión colectiva de la TCI. Es el momento donde el grupo se apropia de la conciencia comunitaria antes de deshacerse hasta la próxima rueda. Es un momento especial de ampliación del significado de las experiencias vividas, posibilitando renovación y cambios consigo mismo y con los otros. Connotar positivamente hace que las personas repiense su sufrimiento, sobrepasen la tristeza y el dolor y reconozcan sus recursos personales para vencer las crisis y, por lo tanto, refuerzan la autoestima. No se trata de valorizar el sufrimiento en sí, sino de reconocer el esfuerzo

resiliente y la voluntad de superar las dificultades. Es una manera de reflexionar sobre la posibilidad transformadora de los intercambios. En una cultura que siempre apunta al error, a la falta, connotar positivamente es dar a las personas motivos para sentirse valoradas y acogidas.

Los rituales de agregación son un momento de síntesis humanizante en que los participantes se dirigen unos a otros para expresar su gratitud y su admiración frente al coraje y a las cualidades que emergerán a través de las palabras oídas y para compartir lo que aprendieron durante la rueda de TCI.

Una vez concluida la rueda, comienza la construcción de las redes sociales. También es el momento de encaminar a las personas que requieren de otro tipo de atención y ayuda, hacia diferentes servicios profesionales, organizaciones sociales o gubernamentales, etc…

6. Apreciación

Es muy importante documentar la actuación del equipo en la realización de la rueda. Usamos la palabra "apreciar", pues entendemos que evaluar puede sugerir criterios comparativos, una búsqueda de lo equivocado, de lo que no salió bien o de una posición de verticalidad.

Impacto de la Terapia Comunitaria

A lo largo de estos treinta años, cientos de trabajos de investigación, tesis de doctorado, maestría, usando la herramienta de la TCI, han probado el impacto y la efectividad de la TCI, con distintos públicos, temáticas, en distintos países, franjas etarias, etc…

Entre los efectos que promueven en las personas tenemos:

- Posibilita la construcción de redes solidarias.
- Promueve la restauración y/o mejora de la autoestima.
- Posibilita el rescate de la identidad cultural.
- Estimula la construcción de ciudadanía.
- Favorece la promoción de la salud y la reinserción social.
- Mejor equilibrio emocional.
- Mejor comprensión del otro y de la vida.
- Saber escuchar sin juzgamiento.
- Conocer los propios problemas y también las soluciones.
- Sintonizar los sentimientos y movimientos de solidaridad.
- Des-complicar los problemas de la vida.
- Mejor integración entre cuerpo y mente.
- Saber manejar mejor el estrés.

La TCI funciona como fomentadora de ciudadanía y de la identidad cultural de los diversos contextos familiares, institucionales, sociales y comunitarios.

Favorece la promoción y prevención de la salud y la reinserción social toda vez que propicia la expresión de los sufrimientos vivenciados en las varias dimensiones de la vida y que afectan directamente a la salud de las personas.

Estimula el fortalecimiento de redes sociales para prevenir la evolución de problemas familiares y sociales que generan enfermedades y/o dependencias químicas, depresión y otros síntomas emocionales y psicosomáticos.

Conclusiones

La Terapia Comunitaria, se muestra como una metodología simple, pero no simplista, de amplísimo alcance, con una versatilidad única.

En la TCI huimos de la tentación de hacer de la ayuda al otro, un medio de ofrecer soluciones idealizadas, respuestas rápidas, precisas, haciendo interpretaciones brillantes, diagnósticos perfectos, prescripciones de todos los tipos o exposiciones magistrales; En vez de hacer algo para el otro, hacemos algo con el otro, o sea, lo hacemos juntos, escuchando y buscando comprender su contexto su mundo a través de preguntas, sembrando la duda en sus grandes certezas que aprisionan, cierran el diálogo e impiden el compartir.

La TCI favorece las cuestiones que ayudan a identificar el sufrimiento, el dolor, detectar las emociones que pueden ser pensadas y que despiertan la conciencia, que posibilitan el cambio, que ayudan a descubrir los recursos construidos a lo largo de la vida, o aquellos heredados de los antepasados, que evidencian los valores, que reconocen el esfuerzo hecho en el proceso y jamás el resultado, lo que permite al otro darle un nuevo significado a su sufrimiento. En el contexto de la Universidad Estatal Amazónica, desde el 2014 se viene desarrollando Ruedas Vinculantes como espacio de inclusión. 129 ruedas han sido desarrolladas empoderando a jóvenes estudiantes de una visión diferente de afrontar situaciones. Estudios realizados sobre el impacto de las Ruedas en el contexto universitario y comunitario muestran como:

Dentro de la categorización: Afrontamiento de la vida y Resiliencia los participantes señalan:

“A ser una persona más responsable con mis estudios y en lo personal”
“Aprender a enfrentar los errores en mi vida y ser fuerte”
“Cómo llenarnos de fortaleza”
“Entender que siempre se puede salir adelante con valentía”

"Logrado ver los daños de algunos vicios y entender el riesgo".
"Ser mejor como persona, reconocer mis errores, tener una actitud de recepción, fomentado esperanza y motivación en mí".
"Cambios que muchas veces tienen que ver [p35] con las experiencias de los demás".

En la categorización Autoestima

"Aprender a querernos primero nosotros y valorar lo que tenemos"
"Aprender a querernos primero nosotros y valorar lo que tenemos"
"Comprensión con el resto, no sentirse feo"
"Confianza en mí misma"
"Fortaleza, responsabilidad, compañerismo".
"Fuerza, seguridad, compañerismo, amistad"
"Ser una mejor persona conmigo y los demás".
"Hay más confianza de mí mismo"

Y finalmente la categorización Manejo de emociones

"Aprendí a contener mi enojo"
"He venido dándome cuenta el dolor que uno siente y/o expresa para desahogar las dudas.
"Me ayuda a no frustrarme con cualquier cosa que ya todo tiene solución.
"Mi estado de ánimo"

Todos estos elementos muestran de acuerdo a los planteamientos teóricos los efectos positivos vía a la construcción de vínculos saludables que promueven las Ruedas Vinculantes en el contexto de la Universidad Estatal Amazónica. Las Ruedas Vinculantes se han convertido en una práctica pedagógica en la que se conjuga y articula la visión del Modelo Complejo Educativo, (MEC) que sustenta la educación de la Estatal, en donde la visión de integralidad, y el fomento de espacio dialógicos se convierte en un eje transversal para fortalecer el sí mismo de los estudiantes como futuros profesionales del país y del mundo.

Referencias

Azevedo Elisângela Braga de Azevedo, Renata Cavalcanti Cordeiro, Lorena de Farias Pimentel Costa, Camilla de Sena Guerra, Maria de Oliveira Ferreira Filha, Maria Djair Dias (2013). Pesquisas brasileiras sobre terapia comunitária integrativa. Rev. Bras. Pesq. Saúde, Vitória, 15(3): 114-120.

Barreto A. Protocolo TCI 2013. Presentación de Power Point. Barreto A. (2015). Terapia Comunitaria Paso a Paso. Quito, Ecuador.

Bertalanffy L. V. (1976) Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. Fondo de Cultura Económica. México

Camarotti, M H. 2009 Terapia Comunitaria: relato de experiencias de implantação em Brasilia-DF. (http//www.mismecdf.org/terapia.htm)

Camarotti, M. H (2014). Resiliencia: El Poder de la Autotransformación: De la neurociencia a la evolución humana. Brasilia Ed. Kiron

Camarotti, M. H. Guedes de Paula Freire T.C. Barreto de Paula A. (2011). Organizadores. Terapia Comunitaria Integrativa Sin Fronteras: Comprendiendo suas interfaces e aplicações. Brasilia MISMEC DF.

Cyrulnik B. (2002). Los Patitos Feos. La Resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida. Editorial Gedisa, Barcelona.

Dagnino. R., (2010) (Org.). Tecnología social: ferramenta para construir outra sociedade. 2. ed. Campinas, SP: Komedi

Freire Paulo, Pedagogía del Oprimido, Montevideo 1970, Tierra Nueva

Gutiérrez, R., López, E., Pereira, E., Campaña E., Soria, S., May, T., (2016). Ruedas Vinculantes (TCI) como espacio de inclusión en el contexto universitario. Puyo, Pastaza, Ecuador.

Gutiérrez, R. Ramírez, A., Méric, O. Pereira, E., Campaña E (2017), Impacto de las Ruedas Vinculantes en el contexto Universitario. Temas em Educação e Saúde. Araracuara, Brasil. (En prensa)

Grandesso. M. Terapia Comunitária - Um Contexto De Fortalecimento De Indivíduos, Famílias E Redes. CEAF – Centro de Estudos e Assistência à Família, São Paulo[p38] (2003)

Hoebel, E.; Frost, E.(1995). Antropologia cultural e social. São Paulo: Cultrix. Lazarte R. (2011). Terapia Comunitaria Reflexiones. João Pessoa, Brasil.

MacLean. P. "Una Mente de tres Mentes. Educar el cerebro Triuno" publicado en "Educación y el cerebro" (Chall and Mirsky, eds. University of Chicago Press, 1978) El artículo "El Encuentro de las Mentes"

Santos P. Apostilla Terapía[p40] Comunitaria Sistemica Integrativa (2011)

Porges S. W. (2001) The polyvagal theory: phylogenetic substrates of a social nervous system. International Journal of Psychophysiology.

Watzlawick, Helmick-Beavin & Jackson 1967[p41]

Watzlawick. P., Beavin. J. Bavelas. D. Jackson. (1991) Teoría De La Comunicación Humana. Editorial Herder. Barcelona.

Thomas H. De las tecnologías apropiadas a las tecnologías sociales. Conceptos / estrategias / diseños / acciones. Grupo de Estudios Sociales de la Tecnología y la Innovación. IEC/UNQ/CONICET Chile 2007

ESTEREOTIPOS SOCIALES: MIRADAS INCLUSIVAS HACIA GRUPOS VULNERABLES

María Paz Murcia de Troya
Miriam Desirée Cañete Caballero.
Universidad de Málaga. (España)

Introducción

La palabra "estereotipo" hace alusión a un neologismo del siglo XVIII: stereós (sólido) y typos (modelo) (Cano, 1993). Es decir, etimológicamente, se trata de una palabra que alude a un modelo o estructura rígida. Precisamente aquí, late uno de los rasgos más peligrosos del concepto "estereotipo", la solidez con la que imbrica sus estructuras en el imaginario colectivo.

Aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en un grupo es una manera de permanecer integrado en él (González 1999), es debido a esto, por lo que encontramos que los individuos pertenecientes a un determinado colectivo acostumbrar a seguir los roles sociales que se les atribuyen, dando la impresión de que los estereotipos que se les asocian son correctos.

Cuando hablamos de estereotipos, nos referimos a la categorización de seres humanos. Los estereotipos son juicios y generalizaciones que aplicamos sobre las personas como si de piezas de fábrica se tratase.

La cultura se manifiesta a través de múltiples ámbitos pero el sujeto como observador, solo puede percibir una parte muy sesgada de todo lo que esa cultura alberga. Podríamos comparar nuestra visión de otra cultura como la punta del iceberg, ya que a menudo desconocemos los aspectos más profundos de las culturas con las que estamos en contacto. El desconocimiento, la trivialización o los malentendidos producidos de las relaciones multiculturales dan pie a la aparición de estereotipos nocivos para determinados colectivos.

Esta experiencia nos lleva a reflexionar sobre la importancia de abordar la interculturalidad en los distintos contextos (mestizo e indígena), debido a los estereotipos que se transmiten generacionalmente por parte de ambos colectivos en el contexto que nos ocupa.

Antes de continuar, aclarar que el tipo de estereotipos observados en nuestra investigación han sido centrados en el lugar de estudio elegido (Pastaza, Ecuador). A pesar de ello, se trata de visiones de la realidad que pueden percibirse en otros países o contextos y no queremos acusar a ningún colectivo de ser prejuicioso ni que se sientan atacados u ofendidos con nuestras observaciones. Se trata de una mirada personal desde un enfoque crítico

hacia un fenómeno social que afecta a múltiples colectivos ancestralmente excluidos y que merecen que sus formas de vida sean visibilizadas.

Estereotipos culturales

Los estereotipos que predominan en el contexto educativo en la franja de edad que hemos observado (incluyendo docentes) hacen referencia a la población originaria. Por lo general, desde la perspectiva de los mestizos no se les señala ni se les discrimina abiertamente, sin embargo, hemos percibido una discriminación subliminal (enmascarada) hacia ellos. A menudo, los propios defensores de los colectivos indígenas resultan ser individuos mestizos, pero a pesar de esto, estas mismas personas se apresuran a recalcar sus orígenes mestizos como si la mera confusión de su persona con un individuo originario fuese indeseable.

Desde nuestro punto de vista, existe la necesidad de identificar al indígena mediante etiquetas desde un elemento colonizador, para mantener la diferencia con los colonizados, a la vez que se les elimina las particularidades indígenas para convertirlos en ciudadanos mestizos, presionando con políticas (a nivel nacional y no educativo) como: negar los derechos comunales sobre la posesión de sus tierras o potenciar la presión fiscal sobre ellos. Por este motivo, el proceso de aculturación desemboca en la destrucción cultural, lo que se conoce como etnocidio.

Los indígenas son unas de las principales víctimas del mayor despojo de la historia universal, lo cual siguen sufriendo en la actualidad: usurpación de las tierras que les quedan, condenados a la negación de su propia cultura para adquirir la dominante. Se les continúa prohibiendo vivir a su manera, se sigue discriminando su identidad cultural, el derecho de ser. Al comienzo, el saqueo bestial que sufrieron fue ejecutado en nombre de Dios. Ahora se cumplen en nombre del dios del "progreso".

Esto provoca que gran número de indígenas se autoidentifiquen como mestizos, renegando de sus propias raíces originarias, mirando hacia occidente para tratar de encontrar sus referentes. Mientras, parte de la población mestiza considera que si los indígenas progresan, esto implica que ellos pierden, por lo tanto, a través de sus prejuicios impiden el acceso del indígena a la igualdad. Se deduce que tienen miedo a perder la "superioridad" que el sistema les otorga.

La "dialéctica de la negación del otro" (Hopenhayn, 1998) ha sido reproducida por la historia de la humanidad allá donde han habido minorías étnicas o de cualquier otro tipo. Este proceso aun así, puede igualmente ser reversible, puede cambiarse el ritmo de la historia a través de la educación intercultural y la participación política integral de la población.

Este tipo de discriminación, el que invisibiliza y niega, procede de nuestros más arraigados prejuicios e incluso las mejores personas albergan estos sentimientos heredados dentro de sí. No es cuestión de criminalizar sino que basta con entender que esos prejuicios laten dentro de nosotros y que debemos hacer algo al respecto para deshacerse de esas miradas erradas, visiones que no son nuestras. Son una herencia cultural del miedo y de la ignorancia y como tal, desaparecerán en la búsqueda de nuevas miradas.

Hay muchos prejuicios errados hacia la población indígena (incultura, salvajismo, delincuencia, atraso…), los cuales nos atrevemos a desmentir bajo nuestra propia experiencia allí, donde hemos conocido población indígena de múltiples nacionalidades (kichwa, waodani, shuar, achuar, etc) que ha superado todas nuestras expectativas respecto a inteligencia, cultura, conocimiento, sabiduría, valor moral, ética y afectividad. Es curioso

siendo así, que uno de los estereotipos aplicados a la población originaria sea alimentada por ellos mismos: se asocia a menudo el mundo indígena con el folclore. Es decir, toda la cultura y sabiduría ancestral en la que se incluye la cosmología y la idiosincrasia de los pueblos originarios se reducen a aspectos folclóricos tales como bailes, comidas típicas y vestimenta. No se debe permitir que toda la herencia cultural se trivialice, se torne en banalidad y creemos que en parte, esto se debe a una explotación inadecuada del turismo regional, que debe ser más respetuoso para con la población indígena y lo que representa.

En algunos centros la diversidad cultural puede ser considerada como un problema: un lastre que afecta al alumno/a perteneciente a una minoría étnica, que se verán obligados a trabajar sus deficiencias académicas o educativas respecto al resto del grupo o alumnos de etnia mayoritaria que pueden ver amenazado el nivel académico que reciben. Esta es precisamente, la perspectiva que se debe cuestionar, puesto que provoca bajo nivel de autoestima en el alumno/a, afectando de forma negativa a su proceso afectivo-emocional e impide la posibilidad de que pueda ser incluido en el grupo escolar y social, posteriormente.

De la misma forma que los prejuicios más comunes aluden a la población indígena, también encontramos de forma residual, comentarios despreciativos hacia la población mestiza y, en mayor proporción, estereotipos asociados a extranjeros (colonos). Hay cierta tendencia a asociar al extranjero con alguien que viene a embaucar al campesino o indígena o a imponer su cultura. Estos prejuicios nacen de la herencia histórica pero ya no tienen validez en la actualidad.

Por último, y siguiendo la línea temática de razas y etnias, se puede observar una clara "jerarquía" en la que se asocia el color de la piel con la posición en la escala social, considerándose la piel clara como una ventaja y despreciándose la piel oscura. Siendo así, podemos imaginar los estereotipos asociados a los afrodescendientes que también habitan en la zona amazónica del Ecuador.

Estereotipos sexistas

Otros estereotipos comunes aluden al género y a la orientación sexual. En especial, se emiten juicios sobre el rol o imagen que se tiene de la mujer y a menudo, hombres y mujeres coinciden en la atribución de ciertos rasgos al sexo femenino: se asocia a la mujer con el sexo débil, con su rol como madre, ama de casa, cuidadora y esposa. Se la identifica en nuestros cuestionarios con vestidos y faldas y pelo largo. En muchos comentarios, se alude principalmente a su físico (hermosa, bella, bonita, etc.), mientras que en el caso del hombre, se aluden a adjetivos más relacionados con su personalidad. Otros adjetivos más reiterados que designan a la mujer según los encuestados fueron: frágil, hogareña y pasiva. Como podemos observar, la asociación de la mujer a la pasividad y a la debilidad y su conexión exclusiva al ámbito doméstico conforman un arquetipo básico en nuestro ideario colectivo.

Talleres impartidos Universidad Estatal Amazónica Marzo 2016

"Las mujeres pueden ser condicionadas socialmente para internalizar los estereotipos negativos sobre sí mismas y para cumplir con el papel subordinado y pasivo que consideran apropiado para su estatus. Cuando las sociedades no reconocen ni eliminan tales prejuicios ni los estereotipos asociados a éstos, se exacerba un clima de impunidad con respecto a las violaciones de los derechos de las mujeres, el cual permite que los prejuicios y estereotipos injustos sobre las mujeres se engranen en la sociedad, lo que a su vez causa una mayor devaluación de las mujeres." (Cook. R, Cusack. S, 2009).

Como afirman las autoras, la peligrosidad de que continúen extendiéndose estereotipos sobre la mujer, es que las mujeres acaben por creer que son ciertos y se conformen a reducirse únicamente a la etiqueta que se les ha asignado.

Dentro del grupo de estereotipos contra la mujer, quisimos investigar la opinión general sobre las mujeres más vulnerables: las trabajadoras sexuales (popularmente conocidas como prostitutas). Se trata de un colectivo que podemos afirmar que existe en todas las sociedades desde tiempos inmemoriales. Ha sido ancestralmente un grupo social lacerado por la opinión pública durante toda la historia. Existen trabajadoras sexuales sujetas a esta labor debido a la necesidad económica, debido a la explotación sexual o incluso las hay y en muchos casos es así, que escogen en libertad este trabajo y estilo de vida. Obviamente, los dos primeros casos son los que deben preocuparnos, ya que en el tercer supuesto, la

mujer está haciendo uso exclusivo y libre de su cuerpo y de su libertad sexual. Sin embargo, a ojos de la opinión pública, encontramos una serie de estereotipos que le roban la dignidad a estas mujeres sin importar las circunstancias que las acompañan.

Creo que cada mujer debe tener libertad y autonomía para elegir el tipo de vida que decide llevar y, si esa vida no afecta los derechos de otros, debe ser aceptada sin ser discriminada (Britos, 2009).

Nuestros participantes confunden la patología con la elección laboral al identificar a las prostitutas con ninfómanas. Otro estereotipo ampliamente arraigado es el de emplear la muletilla "eligieron la vida fácil". Tanto si se trata de una situación escogida a no, en ningún caso debe ser considerada una opción mas fácil que cualquier otra ya que se trata de un trabajo remunerado que es brutalmente castigado en una sociedad que lo criminaliza sin piedad. Cuesta hacer nacer en el corazón de las mujeres que han sido educadas para repudiar a esta figura, el amor por alguien que lucha por hacer lo que quiere o al menos por salir de dónde no quiere estar. Son precisamente las mujeres las que se han mostrado más duras hacia este colectivo en nuestros talleres. Quizás los motivos además de culturales también tengan su raíz en la influencia religiosa.

Talleres impartidos Universidad Estatal Amazónica Marzo 2016

Otros estereotipos son vinculados a las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género (colectivo LGTBI*). La transexualidad se confunde a menudo con la homosexualidad, a pesar de que alude a la identidad de género y no a la orientación sexual. Se vincula mucho la homosexualidad en todas sus formas con el vicio, los traumas infantiles, las enfermedades de transmisión sexual, etc. Muchos de los participantes admiten que aceptarían a un amigo o amiga que manifestase su homosexualidad pero lo dicen entre risas. No hubo nadie en ningún grupo que compartiese abiertamente su homosexualidad ni entre docentes, universitarios o estudiantes de bachillerato (cinco grupos universitarios y cuatro centros educativos). De lo cual dedujimos que, a pesar de lo políticamente correcto, existe miedo al rechazo por parte de los que se esconden y prejuicio por parte de los que afirman aceptarlos. La sociedad ecuatoriana es conservadora, religiosa y machista, por lo que hoy en día se siguen propinando burlas, frialdad, violencia y discriminación hacia este colectivo, siendo uno de los más vulnerados junto con el de la mujer.

*LGTBI: Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales.

Conclusiones y nuevas miradas

Hemos observado que existe una desesperanza aprendida que nos hace albergar en nuestra mente éxitos y riquezas para ciertas clases sociales y una vida de lamentos, tropiezos y soledad para el pobre y el marginado. Abogamos por la educación como corrección de los prejuicios heredados. Debemos sembrar en las aulas el ansia de luchar contra el estigma, de levantar la cabeza orgullosos sobre quiénes somos y qué queremos cambiar.

Es obvio que el cambio de mentalidad debe producirse en etapas jóvenes, sin embargo, la población adulta también precisa de ayuda en sus preocupaciones diarias y aún están a tiempo de aprender o replantearse nuevas formas de entender el mundo. Nos alegramos profundamente de formar parte de algo así. El trabajo intergeneracional e intercultural enriquece nuestras miradas y nos acerca, nos une a todos bajo una misma lengua, el amor hacia lo humano.

El ámbito escolar educativo, demanda estrategias para afrontar el reto de una sociedad más diversa desde el punto de vista étnico y cultural . El amor por lo humano, por los que son nuestros semejantes, forma parte de nuestra naturaleza y alivia las heridas de las almas arañadas por la exclusión, la discriminación y el odio sin sentido. Es ese amor el que debe ser inculcado en el imaginario de nuestros discentes.

Queremos que las culturas se unan, se amalgamen, se amen. No existen diferencias cuando se trata de buscar la paz entre culturas. Volver a los orígenes no consiste en retomar las lanzas o las ropas tribales sino volver a aquellos días de hermandad y comunidad entre iguales, de trabajar juntos, unidos, respirar la naturaleza tranquila de nuestro entorno y encarnar de nuevo el animal gregario que es el ser humano. Retomar nuestras raíces no es otra cosa que recuperar nuestra humanidad.

Es por esto que capacitar a los universitarios en temas de interculturalidad implica dejar a un lado los academicismos y centrarnos por fin en lo emocional, en lo social y complejo. Sin embargo, vale la pena adentrarnos en esa complejidad, adentrarnos en las telarañas de las relaciones interpersonales y descubrir a los seres que hay tras el número de expediente de nuestros estudiantes. Ellos son los que configurarán las estructuras del mundo que veremos mañana.

Nuestra primera visita a las unidades educativas tenía como objetivo enfatizar la importancia del respeto a la dignidad y derechos humanos que merece cada persona, especialmente tratándose de colectivos en riesgo de exclusión social (en este caso, ancestralmente excluidos).Y es que no solo de nacionalidades va la cosa, para erradicar la discriminación entre etnias hay que partir por desmoronar los prejuicios hacia cualquier colectivo (ya se trate de LGTBI, prostitutas, indígenas, mestizos, etc.)

En los centros en los que se ha basado dicho trabajo, confunden la pluralidad de alumnos de etnias diferentes o en ocasiones de la misma etnia, que se encuentran en un mismo espacio físico, con el término interculturalidad. Debe ser la escuela la que aborde la educación intercultural como forma de dar una respuesta inclusiva a la diversidad multicultural que se presenten en los centros. Y en tal supuesto, habría que proponer una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales del alumnado como centro de críticas constructivas. El profesorado de los centros debería estar muy atento para no confundir o malinterpretar que el hecho de tener alumnos de distintas procedencias culturales, no significa necesariamente trabajar la interculturalidad, implica mucho más.

El concepto de interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos. En ocasiones se confunde la multiculturalidad con interculturalidad. La diferencia radica en que la interculturalidad exige precisamente que exista una relación de intercambio, convivencia pacífica y enriquecimiento recíproco entre culturas. No basta con vivir uno frente a otro sino compartir en una relación de hermandad.

Por último y haciendo énfasis en nuestra experiencia personal, cabe destacar el hecho de lo grato que nos ha resultado el prestar nuestro tiempo a este proyecto y contribuir a la educación intercultural de jóvenes y adultos y en especial al colectivo de la mujer, el cual aún debe luchar mucho y sin descanso por su empoderamiento en la sociedad.

Esta experiencia nos ha dado la oportunidad de apostar por la creatividad, por la innovación educativa, por la iniciativa de los jóvenes… ese es el paso necesario para sorprendernos, para descubrirnos, para enamorarnos una vez más de la capacidad del ser humano para extraer la belleza de todas las cosas de la vida e incluso de los conflictos. Los talleres fueron desarrollados con la ayuda de dinámicas y a menudo se percibían las actividades como juegos. Se tiende a pensar que jugar es cosa de niños, una pérdida de tiempo. ¿Pero qué es jugar? Jugar es interacción entre personas que se comunican, se ríen, se disfrutan, experimentan juntos, se unen en lazos de afectividad… Jugar es el motor del aprendizaje humano. No neguemos a los adultos esta herramienta, no les alejemos de la búsqueda de placer en cada cosa que hacen porque de otra forma, les estamos arrebatando el sentido último de su existencia: sentir pasión por lo que hacen.

Durante todos nuestros talleres, las sillas estaban colocadas en círculo, era nuestra forma de decir a los asistentes que son invitados a compartir, que no hay jerarquías y que nosotros, como ellos, formamos parte de la familia que se crea cuando se establece una comunicación real. Observamos a menudo en los jóvenes sentimientos de apatía, sin embargo, basta escarbar en la superficie para lograr encontrar una pasión latente por

aprender, desarrollarse y alcanzar los sueños que tan a menudo le son negados debido a la desesperanza aprendida que les ha sido impuesta.

Esta experiencia nos ha hecho crecer como profesionales a un nivel muy humano y hemos vuelto a descubrir el placer de la enseñanza en un modelo basado en la innovación y la emoción. Estamos profundamente agradecidas por haber tenido la oportunidad de trabajar mano a mano con estos profesionales y estamos deseando volver a formar parte de esta gran familia.

Referencias

Britos, P. (2009). ¿Por qué la prostitución debe ser un trabajo sexual? A Parte Rei. Revista de Filosofía. (66). Noviembre. http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei.

Cano, J. (1993). Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Cook, R. Cusack, S. (2009). Estereotipos de género: Perspectivas legales transnacionales.University of Pennsylvania.

González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. Comunicar núm.12. Grupo Comunicar, marzo.

Hopenhayn, M. (1998). Nuevas relaciones entre cultura, política y desarrollo en América Latina. En Serie Políticas Sociales. Aspectos sociales de la integración,Vol. IV (LC/L.996/Add.3). Santiago de Chile, abril.

Sáez, R. (2004). La educación intercultural. Revista de Educación, 339, pp. 859-881. Universidad Complutense de Madrid, febrero.

www.uea.edu.ec

[El libro es adecuado y pertinente. Desde la educación en general, llama la atención a una problemática educativa contextual a las carreras, programas y necesidades de la educación superior como encargo de la sociedad. A través de las experiencias reportadas de investigación y acción, permite mirar la sociedad, el conjunto de sociedades, identidades, culturas, diversidades e inequidades. Permite visualizar que se necesitan discusiones y estrategias para lograr sociedades que comprendan y respeten la diversidad en todos los términos. Se reportan experiencias para compartir vivencias, conocimientos de distintas culturas; para enriquecer las miradas en la interculturalidad; entender los entornos de aprendizaje incluyendo aquellos externos a la universidad pero que involucran a la universidad que necesita mantener sus esfuerzos para potenciar la igualdad de oportunidades, dentro del sistema educativo en el ámbito superior.]

Dra. Ruth Irene Arias Gutiérrez.

Vice-rectora Académica.
Universidad Estatal Amazónica

[El libro me ha parecido excelente tanto en los aspectos conceptuales que desarrolla como en la actualidad de las temáticas que expone. No hay nada más que leer los nombres de los capítulos que componen el índice… Nos encontramos ante un libro que acaba seduciendo a los-as lectores-as de las primeras páginas y les anima a seguir aprendiendo dada la forma tan didáctica, rigurosa y amena de sus distintos capítulos.]

Fdo: Prof. Dr. D. J. Francisco Guerrero López.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de educación. Universidad de Málaga.

UEA

Universidad Estatal Amazónica

ISBN 978-9942-932-24-2

ISBN: 978-9942-932-24-2

9 789942 932242

Dirección UEA

Universidad Estatal Amazónica UEA. Departamento de Investigación.
Campus Académico Paso lateral Km 2$^{1/2}$ vía a Napo
Puyo, Pastaza, Ecuador.