



Università
degli Studi
di Ferrara

DOTTORATO DI RICERCA IN

"SCIENZE UMANE"

CICLO XXXIII

COORDINATRICE/COORDINATORE Prof. Pablo Trovatto

*COMUNICACIÓN INTERCULTURAL UNA PEDAGOGÍA DE LA
DIFERENCIA PARA LA FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN
SOCIAL EN ECUADOR*

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

Dottoranda/o

Tutore

Ramírez María del Carmen

Dott. Gramigna Anita

(firma)

(firma)

Anni 2017 /2020

TESIS DOCTORAL

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL UNA
PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA PARA LA
FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN SOCIAL EN
ECUADOR

María del Carrmen Ramírez Soasti

Ferrara, 2020

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos

Primero agradecer a todas y todos los jóvenes profesionales, líderes y *yachak* de los pueblos indígenas *kichwas* que han tenido la predisposición y la decisión de ser parte de esta investigación con su apertura a las entrevistas, reuniones y diálogos. *Yupay chanik* [gracias] porque me dieron su tiempo, palabra y sabiduría. Por todo ese aporte que abre un sendero no solo para otra educación sino para la transformación de la vida. Ha sido mi responsabilidad y de quienes me colaboraron en este estudio que, este conocimiento otro, trasciendan de estas páginas y se publique en otros espacios de difusión científica.

Segundo, un agradecido sentimiento de gratitud a mi directora de tesis Anita Gramigna, su ayuda y apoyo en diferentes momentos tanto del proceso de formación como de la investigación. Me ha cedido su tiempo y atención, especialmente en los momentos iniciales, por su inducción a través de sus clases, conferencias, lecturas de sus libros y conversaciones acerca de la pertinencia del estudio. Su exigencia, rigor, pero también confianza y motivación para publicar los avances de la investigación, ha sido determinante en la consecución de la tesis. Sus gestiones para una estancia internacional y participación en eventos académicos complementarios han significado abrirme las puertas a varias colaboraciones. Grazie mille per essere consapevole di me e per l'amicizia.

Tercero, agradecer a Marco Righetti, por su tiempo, orientaciones y disponibilidad de lectura. Sus diálogos y recomendaciones para replantear la propuesta inicial del estudio. Por sus ánimos en diferentes momentos y siempre dispuesto ayudarme. Por su lectura detallada y en profundidad de los manuscritos publicables y por su traducción. Gracias por hacer un espacio a sus ocupaciones para compartir y conocer un poquito de su bello país.

Cuarto, agradezco a mi Madre, por estar siempre disponible en cualquier momento para ayudarme en cualquier sentido.

DEDICATORIA

Dedicatoria

A Fabián Vintimilla, mi compañero de vida...

Por sus enseñanzas, su colaboración en la investigación, su aporte intelectual en la producción científica asociada a la tesis, su tiempo y ayuda en la corrección y edición de este trabajo que también es suyo, porque es ético reconocer que muchos de los méritos de este estudio debo atribuirlos a él. Por su compañía en momentos difíciles y en esos días y largas noches durante los meses de redacción de la tesis, su paciencia a prueba de mil genios, sus ánimos y su amor.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Índice de contenido

MARCO INTRODUCTORIO	23
1. Introducción.....	23
1.1. Presentación del estudio	23
1.2. Contexto	23
2. Planteamiento del problema.....	26
2.1. Preguntas de investigación	27
2.2. Objetivos de la investigación.....	27
2.2.1. Objetivo General	28
2.2.2. Objetivos Específicos.....	28
2.2.3. Hipótesis.....	29
2.3. Resultados esperados.....	32
3. Criterios epistémicos.....	32
3.1. Escenario ético.....	33
3.2. A qué concepto de educación nos referimos	34
3.3. La relación como estructura epistémica	34
4. Literatura crítica asociada a la tesis	35
5. Metodología y delimitación del ámbito de estudio.....	40
6. Estructura de estudio.....	41
7. Producción científica asociada a la tesis.....	42
8. Límites y convicciones	43
MARCO TEÓRICO	47
CAPÍTULO 1. TEORÍA Y PRAXIS DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	47
1. Comunicación, educación e interculturalidad una relación epistémica.....	47
1.1. Introducción a la interculturalidad.....	47
1.2. Pensar la interculturalidad en el Ecuador	48
1.3. Conocimiento y uso epistémico de la diferencia.....	57

1.4.	El valor epistémico de la diferencia	62
2.	Comunicación intercultural una epistemología relacional y pedagogía interpretativa.....	68
2.1.	Un acercamiento a la comunicación y su relación con la educación.....	70
2.2.	Paradigma (i) la emergencia del discurso del desarrollo.....	70
2.3.	Paradigma (ii) el desarrollismo modernizador que da paso a la teoría de la dependencia	71
2.4.	Paradigma (iii) pensamiento neoliberal y el desplazamiento hacia una comunicación alternativa	73
2.5.	Paradigma (iv) globalización, auge de las TIC, comunicación y educación desde la cultura e industrias culturales	74
3.	Comunicación intercultural una relación epistémica para un encuentro con los saberes	79
3.1.	Comunicación interculturalidad una pedagogía de la diferencia.....	86
3.2.	Hermenéutica: praxis de la comunicación intercultural	89
3.3.	La comunicación intercultural una mediación pedagógica	98
3.4.	Prácticas culturales, mediación pedagógica y pueblos indígenas.....	100
	MARCO SITUACIONAL.....	108
	CAPÍTULO 2. BUEN VIVIR, <i>SUMAK KAWSAY</i> Y PUEBLOS INDÍGENAS.....	108
1.	Introducción.....	108
1.1.	El Buen Vivir en el Ecuador.....	109
1.2.	El <i>sumak kawsay</i> una epistemología y conocimiento otro	112
1.3.	<i>Sumak kawsay</i> : una hermenéutica del sentir emocional.....	115
1.4.	<i>Sumak kawsay</i> : una pedagogía emocional de los pueblos indígenas.....	121
1.5.	<i>Sumak kawsay</i> : una pedagogía familiar y comunitaria.....	130
2.	Pueblos indígenas, actores de la interculturalidad	136
2.1.	Las nacionalidades indígenas	137
2.2.	Pueblos indígenas de la Nacionalidad <i>Kichwa</i>	139
2.3.	Cosmovisión indígena <i>kichwa</i>	154
2.4.	Una educación familiar y comunitaria	159

2.5.	El juego como herramienta de aprendizaje	163
2.5.1.	Aprestamiento a un pensamiento de ordenación.....	164
2.5.2.	Imitar para adquirir roles, funciones y actitudes.....	166
2.6.	La tradición oral	168
MARCO EXPERIENCIAL		175
CAPÍTULO 3. DIÁLOGO DE SABERES.....		175
1.	Espiritualidad y sabidurías ancestrales	175
1.1.	Saberes ancestrales de los pueblos <i>Kichwa</i>	178
1.2.	La medicina ancestral <i>Kichwa</i>	181
1.3.	El origen de las enfermedades para los <i>kichwa</i>	183
1.3.1.	<i>Yachak</i> : sabio de los Andes.....	187
1.3.2.	Ritualidad, tratamientos y recetario	190
2.	El sentir emocional de la Discriminación	207
2.1.	Introducción.....	207
2.2.	La expresión de las emociones	208
2.3.	La discriminación desde el sentir emocional de estudiantes indígenas: experiencias en el aula de clase	214
MARCO METODOLÓGICO.....		229
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		229
1.	Diseño de la investigación	229
1.1.	Planteamiento del estudio.....	229
1.2.	Proceso de la investigación	232
2.	Voces de los pueblos indígenas <i>kichwa</i>	234
2.1.	Informantes clave, lugar de estudio y muestra	234
3.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos y estrategias	238
4.	Resultados y análisis interpretativo	240
4.1.	Introducción.....	240
4.2.	La concepción del <i>sumak kawsay</i> valores y principios	240
4.2.1.	La trasmisión de saberes en las nuevas generaciones <i>kichwas</i>	241

4.3.	Contextualización de la realidad intercultural del Ecuador.....	242
4.3.1.	El Estado Plurinacional e intercultural.....	242
4.3.2.	Pueblos indígenas <i>Kichwa</i>	243
4.3.3.	Cosmovisión, una mirada otra.....	244
4.3.4.	Tradición oral.....	247
4.3.5.	Saberes.....	248
4.3.6.	Los <i>yachak</i> desde los <i>yachak</i>	249
4.3.7.	Terapéutica y farmacopea (recetario) <i>kichwa</i>	250
5.	El sentir emocional.....	251
	MARCO DE CONCLUSIONES.....	255
	CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	255
	BIBLIOGRAFÍA.....	260
	PRODUCCIÓN CIENTÍFICA ASOCIADA A LA TESIS.....	280
	Anexo 1: Publicaciones 2020.....	281
	Anexo 2: Publicaciones 2019.....	288
	Anexo 3: Publicaciones 2018.....	293
	HERRAMIENTAS E INFORMANTE.....	297
	Anexo 4. Guion de entrevistas.....	297
	Anexo 5. Lista de participantes.....	301

ÍNDICE DE TABLAS

Índice de tablas

Tabla 1: Lógica de la investigación	30
Tabla II-1: Valores del <i>sumak kawsay</i>	124
Tabla II-2: Principios del <i>sumak kawsay</i>	125
Tabla II-3: Espiritualidades del <i>sumak kawsay</i>	126
Tabla II-4: Nacionalidades indígenas de Ecuador	138
Tabla II-5: Pueblos indígenas pertenecientes a la nacionalidad <i>Kichwa</i>	140
Tabla II-6: Pueblo <i>Karanki</i>	142
Tabla II-7: Pueblo <i>Natabuela</i>	142
Tabla II-8: Pueblo <i>Otavalo</i>	142
Tabla II-9: Pueblo <i>Kayambi</i>	143
Tabla II-10: Pueblo <i>Kitu Kara</i>	144
Tabla II-11: Pueblo <i>Panzaleo</i>	145
Tabla II-12: Pueblo <i>Chibuleo</i>	146
Tabla II-13: Pueblo <i>Kisapincha</i>	146
Tabla II-14: Pueblo <i>Salasaka</i>	147
Tabla II-15: Pueblo <i>Tomabela</i>	147
Tabla II-16: Pueblo <i>Waranka</i>	148
Tabla II-17: Pueblo <i>Puruwa</i>	149
Tabla II-18: Pueblo <i>Kañari</i>	150
Tabla II-19: Pueblo <i>Saraguro</i>	151
Tabla II-20: Pueblo <i>Kichwa</i> de Napo o Napo Runa	152
Tabla II-21: Pueblo <i>Kichwa</i> de Pastaza o Canelo.....	154
Tabla II-22: Fiestas sagradas de los pueblos <i>kichwa</i>	156
Tabla III-23: Tratamiento de enfermedades en los pueblos <i>kichwa</i> de Ecuador	193
Tabla III-24: Uso de plantas medicinales	197
Tabla III-25: Plantas medicinales sagradas de los <i>kichwa</i>	200
Tabla III-26: Competencias emocionales de la educación intercultural bilingüe.....	223
Tabla IV-27: Población informante estudiantes indígenas <i>kichwa</i>	236
Tabla IV-28: Población informante líderes dirigentes indígenas <i>kichwa</i>	236
Tabla IV-29: Población informante <i>yachak</i>	237
Tabla IV-30: Relatos estudiantes informantes	242
Tabla IV-31: Tablas que registran la caracterización de los pueblos <i>Kichwa</i>	243
Tabla IV-32: Relatos informantes <i>yachak</i>	245

Tabla IV-33: Relatos informantes indígenas <i>kichwa</i>	246
Tabla IV-34: Relatos informantes <i>yachak</i>	247
Tabla IV-35: Relatos informantes <i>yachak</i>	249
Tabla IV-36: Relatos informantes <i>yachak</i> sobre <i>Yachak</i>	250
Tabla IV-37: Relatos informantes estudiantes indígenas <i>kichwa</i>	252

ÍNDICE DE FIGURAS

Índice de figuras

Figura 1: Estructura de estudio	42
Figura II-2: La <i>Chakana</i> o cruz andina.....	129
Figura II-3: Concentración geográfica kichwa de Ecuador	141
Figura III-4: La <i>Chakana</i> ordenador de la ritualidad de sanación	180
Figura IV-5: Secuencia fases de la investigación	233
Figura IV-6: Proporción de la muestra	235

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

Índice de acrónimos

AIF	Asociación Internacional de Fomento
AN	Asamblea Nacional
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CODENPE	Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CORDICOM	Consejo de Regulación, Desarrollo y Promoción de la Información y Comunicación
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
FMI	Fondo Monetario Internacional
GAD	Gobiernos Autónomos Descentralizados
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
LOC	Ley Orgánica de Comunicación
LOES	Ley de Orgánica de Educación Superior
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Bilingüe
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de Naciones Unidas
RPM	Registro Público de Medios
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SENESCYT	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
SENPLADES	Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo
SFI	Sociedad Financiera Internacional
UNESCO	Organismo de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura
UPS	Universidad Politécnica Salesiana

GLOSARIO *KICHWA*

Glosario *Kichwa*

<i>Akapana</i>	huracán
<i>Alli kawsay</i>	armonía
<i>Allpa</i>	tierra
<i>Allpa mama</i>	madre tierra
<i>Ama killa</i>	no ser ocioso – perezoso
<i>Ama llulla</i>	no mentir
<i>Ama shua</i>	no robar
<i>Amawta</i>	sabio <i>kichwa</i>
<i>Ankus</i>	venas
<i>Ayawaska</i>	bebida alucinógena
<i>Aycha</i>	carne
<i>Ayllu</i>	familia
<i>Ayni</i>	dar para recibir / reciprocidad
<i>Ayu</i>	niño/a
<i>Chakana</i>	cruz andina / calendario indígena
<i>Chakra</i>	huerto
<i>Chamico</i>	floripondio
<i>Chaskakuna</i>	planetas
<i>Chasqui</i>	mensajero / corredor
<i>Chuzalungu</i>	niño seductor y malévolo
<i>Hatun mama</i>	abuela
<i>Hatun tayta</i>	abuelo
<i>Hatunyakun mama killa</i>	cuarto creciente de luna
<i>Hawa pacha</i>	mundo de los espíritus
<i>Huaraka</i>	cabestro / juego ancestral
<i>Imay</i>	hablador
<i>Inka</i>	inca
<i>Inti raymi</i>	fiesta del sol
<i>Inti tayta</i>	padre sol
<i>Jampina</i>	curar
<i>Pukllay</i>	juego
<i>Kapak raymi</i>	fiesta de la germinación
<i>Kawsarishkanimi</i>	nuevamente he vuelto a vivir

<i>Kawsay</i>	vida
<i>Kay pacha</i>	mundo de los vivos
<i>Kay</i>	ser
<i>Killa mama</i>	madre luna
<i>Kimsachishpa</i>	tres en raya
<i>Kuka</i>	coca
<i>Kulla raymi</i>	fiesta de iniciación
<i>Kullkikamakwasipi</i>	banquero
<i>Kulti misa</i>	misa de la salud
<i>Kuraka</i>	sabio del pueblo
<i>Kurikinki</i>	ave de los Andes
<i>Kushpi</i>	trompo
<i>Kuyllurkuna</i>	estrellas
<i>Llankay</i>	trabajo
<i>Llullu mama killa</i>	luna tierna
<i>Makimañachi</i>	presta la mano / solidaridad
<i>Mama</i>	madre / abuela
<i>Mama killapura</i>	luna llena
<i>Mikuchiy</i>	alimento
<i>Minka</i>	trabajo comunitario
<i>Mukus</i>	articulaciones
<i>Mushuk mama killa</i>	luna nueva
<i>Mushuk nina</i>	fuego nuevo
<i>Napay</i>	saludo
<i>Nina</i>	fuego
<i>Nina mama</i>	madre fuego
<i>Nuna</i>	alma / espíritu
<i>Nakchay</i>	flor amarilla que representa al sol
<i>Pachakamak</i>	guardián del cosmos
<i>Pachamama</i>	madre naturaleza
<i>Pachacutik</i>	ciclo de renovación / circularidad del tiempo
<i>Pakta kawsay</i>	equilibrio
<i>Pakta kawsay</i>	estabilidad
<i>Paktachina</i>	redistribución / equidad
<i>Pawkar taymi</i>	fiesta del florecimiento

<i>Piruruwan</i>	perinola
<i>Pukllana</i>	jugar
<i>Pukllashpa</i>	juego
<i>Randy randy</i>	dando dando / reciprocidad
<i>Raymikuna</i>	fiestas
<i>Runa kichwa</i>	hombre de los Andes
<i>Runa</i>	hombre / ser humano
<i>Runakay</i>	saber ser
<i>Sacha runa yachay</i>	todo el conocimiento ancestral
<i>Sairy</i>	príncipe
<i>Samai</i>	alegría
<i>Samay</i>	aire
<i>Samay kawsay</i>	serenidad
<i>Samay mama</i>	madre aire
<i>Sara</i>	maíz
<i>Shayri</i>	tabaco
<i>Dhunku</i>	corazón
<i>Sinchi</i>	fuerte
<i>Sumak</i>	lo ideal, hermoso, bueno, sublime, excelente
<i>Sumak allpa</i>	tierra fértil sin mal
<i>Sumak kawsay</i>	plenitud de vida / vida en plenitud
<i>Tanij</i>	sano
<i>Tanina</i>	sanar
<i>Tayta</i>	padre/ abuelo
<i>Tinkuy</i>	innovación / diálogo o confrontación
<i>Tullus</i>	huesos
<i>Turtas</i>	fréjol seco grande / juego ancestral
<i>Uchillayakun mama killa</i>	cuarto menguante de luna
<i>Uku</i>	cuerpo / físico
<i>Uku pacha</i>	mundo de los difuntos
<i>Varachinpachik</i>	encargo / relevo de liderazgos y responsabilidades
<i>Waka mama</i>	guardián de lugares sagrados
<i>Wakaychina</i>	sagrado / saber cuidar
<i>Waminsí</i>	orquídea lila que representa la sabiduría
<i>Wantuk</i>	floripondio

<i>Warmi</i>	mujer
<i>Wasi</i>	casa
<i>Wawakuna</i>	hijos
<i>Wayrakachana</i>	correr
<i>Wiñak kawsay</i>	creatividad
<i>Wiwakuna</i>	animales
<i>Yachak</i>	sabio de la medicina andina
<i>Yachak kichwa</i>	sabio / médico-sanador-guía espiritual
<i>Yaku mama</i>	madre agua
<i>Yaku</i>	agua
<i>Ywar</i>	sangre
<i>Yaya</i>	papá
<i>Yurakuna</i>	plantas
<i>Yuyapuna</i>	cuidar
<i>Yuyapuy</i>	cuidado de la salud

MARCO INTRODUCITORIO

MARCO INTRODUCTORIO

1. Introducción

1.1. Presentación del estudio¹

[...] Es una lástima, pero es así, con todo respeto a aquellos que, al no tener tiempo para pensar, exigen respuestas ciertas y tangibles. De hecho, si no entendemos qué es el conocimiento, aunque por razones educativas partiendo de "para qué sirve", trabajaremos para comprender cómo funciona, cómo se construye, qué causas pueden conectarse, qué procesos desencadena, en resumen: cómo enfrentar la vida en su concreción. (Anita Gramigna, 2015)

Iniciar la presentación de la tesis con una cita de Anita Gramigna tiene como finalidad, primera, señalar la importancia que la autora ha significado para un estudio como el siguiente, interesado en reflexionar sobre la comunicación intercultural desde una epistemología relacional del conocimiento y la formación. La segunda es una forma de destacar el haber identificado algunos aspectos de la educación como son sus razonamientos sobre epistemología y dinámicas del conocimiento, para averiguar qué es la teoría y praxis de la formación que me van ayudar, de algún modo, a conocer la educación y el hecho educativo, importantes en el desarrollo del presente trabajo que entiende la acción comunicativa como acción educativa intencional en la que se conjugan componentes científicos y éticos.

1.2. Contexto

Es importante considerar aspectos cotidianos del proceso académico en la universidad ecuatoriana, particularizando la formación en comunicación, que experimenta una

¹ A lo largo de este trabajo se utiliza palabras, frases y párrafos en idioma *kichwa* con sus respectivos significados con la finalidad de mantener, en la medida de lo posible, el pensamiento de una filosofía de vida ancestral de los pueblos indígenas *Kichwa* de Ecuador, el pensamiento de autores y testimonios e historias de vida de quienes han sido parte fundamental de esta investigación. Por ese motivo a lo largo de este trabajo se repiten vocablos *kichwa*. Igualmente, para referenciar de quienes han compartido sus historias de vida utilizaré las iniciales de su primer nombre y apellido. Debo aquí realizar un acto de agradecimiento a Jaime Chela y Hatari Sarango, quienes me colaboraron, por varias ocasiones, con la traducción al *kichwa* unificado.

vulnerabilidad ante la pragmática que impone el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación. Más todavía, en momentos del resurgimiento de discriminación étnica expresada en acciones de racismo, exclusión e intolerancia a lo diverso. Es decir, la restauración de autoritarismos en todos los niveles de la sociedad y espacios territoriales. Por eso, la formación con enfoque intercultural que se pretende debe ser entendida como una relación comunicación–educación-interculturalidad. Una relación con voluntad de diálogo y acuerdos para entender las singularidades de un país intercultural y plurinacional como el Ecuador, en el que coexisten 14 nacionalidades y 16 pueblos indígenas, además de los pueblos afroecuatoriano y montubio.

Según el marco de caracterización territorial de las nacionalidades y pueblos indígenas, la proyección de población más actualizada del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) al 2018, es de 1'153.899 indígenas a nivel nacional. Por su parte la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se institucionaliza en 1986, luego seguirían varios procesos de cambio en función de las experiencias de las últimas décadas en la educación indígena, escuelas indígenas, escuelas radiofónicas indígenas, programas de alfabetización y otros proyectos alternativos en los niveles preprimario, primario y medio. La Constitución de 2008 establece que el Ecuador es un Estado intercultural y plurinacional, y en el artículo 57 numeral 14 se hace referencia a que la educación intercultural bilingüe debe abarcar hasta el nivel superior. A partir de ahí, en el 2010 se expide una nueva Ley de Orgánica de Educación Superior (LOES) con una visión intercultural.

Sin embargo, si bien el reconocimiento jurídico de derechos colectivos de los pueblos indígenas es un hecho, al igual que la visión intercultural. No así, su reconocimiento por parte del resto de la población nacional ecuatoriana. Situación que se replica en los espacios universitarios porque no hemos sido capaces, desde las aulas universitarias, de construir, ejercer y promover la interculturalidad. Eso ha significado no solo actitudes discriminatorias sino desconocimiento de lo que significa ser un país intercultural y plurinacional. Este es uno de los problemas de no ejercicio de la interculturalidad en el Ecuador y sigue siendo uno de los problemas que afecta a todo el país.

Estos antecedentes son importantes para entender el problema y señalar que hace falta una formación en comunicación con enfoque intercultural que permita dialogar con lenguajes diferentes y cosmovisiones diversas sin perder de vista la razón de ser de la universidad y particularmente de las carreras de comunicación. Actualmente los rediseños

curriculares que, fragmentan los saberes, se pierde y se justifica en planes de estudio que responden a dinámicas del mercado, emergencia tecnológica y epistemologías que capitalizan el conocimiento. Por eso la necesidad de formar comunicadores con miradas críticas, pero también humanas, que no se pierdan en la imposición de pensamientos hegemónicos y ejercicios de poder, incluidos los grandes medios de comunicación.

El alcance de la comunicación intercultural, a diferencia de la educación intercultural bilingüe, es precisamente que no está dirigida exclusivamente a los estudiantes indígenas, sino al contrario, a todos los estudiantes que cursan la Carrera de Comunicación de la Universidad Politécnica Salesiana, UPS. No es posible que, a pesar del reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas, sigamos cometiendo errores de contexto y actitud. En síntesis, el desafío de una comunicación intercultural es algo que parecería incuestionable, sin embargo, las preguntas ¿Cuál es la relación entre comunicación e interculturalidad? ¿Cuál es el carácter educativo de la comunicación intercultural? ¿Si es pertinente y qué esperar de ella? Son las interrogantes que han guiado la investigación.

Por ello, una epistemología de la comunicación intercultural y una epistemología de la educación indicarán qué es y qué valor posee cada una para una formación con enfoque intercultural, así como su grado de coherencia. Me refiero más concretamente a la relación entre ellas y a su pedagogía. El conocimiento de la comunicación intercultural demanda de competencias que nos ayuden a conocer, distinguir y comprender la diversidad cultural y la diferencia. Esto significa también entender las diferencias y la trascendencia de otros procesos comunicativos y educativos que aportaron al desarrollo comunitario, ejercicio de ciudadanía, construcción de la memoria histórica y social, fortalecimiento de la identidad cultural, revalorización de los distintos conocimientos, saberes, prácticas ancestrales y formas de relacionamiento de los pueblos indígenas *kichwa* de la región andina de Ecuador.

De ahí que la lógica de una epistemología relacional esté presente a lo largo del estudio, pues no podría tampoco entenderse la relación de la comunicación, específicamente radio comunitaria, con las dinámicas de desarrollo comunitario y fortalecimiento de la identidad cultural sin considerar, además, el contexto social, político, económico y cultural de los territorios en los que habitan los pueblos indígenas *kicwa*. Esto es, fundamentar una comunicación y educación para la vida que transforme no solo la visión

funcionalista de la comunicación, sino que resignifique los procesos de mediación - relación social- que se establecen desde el aula y los medios de comunicación.

2. Planteamiento del problema

Intento estudiar ¿Cómo se relaciona la comunicación con la interculturalidad para una educación con enfoque intercultural? Es por eso por lo que la investigación pretende desde dos miradas o actitudes epistemológicas, la comunicación y la educación, aportar en la comprensión de esta relación con la finalidad de hacer un análisis pertinente de la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia para la enseñanza de la interculturalidad durante la formación universitaria en comunicación social.

Por otra parte, estudiar-comprender la interculturalidad en el marco del Buen Vivir y conocer a los actores de la interculturalidad, es decir, los pueblos indígenas de Ecuador y el *Sumak Kawsay*. Para ello se establece como “objeto y sujetos de estudio”²: los pueblos indígenas que constituyen la nacionalidad *kichwa*, particularizando su cosmovisión: el conocimiento de saberes, valores y prácticas ancestrales.

Al mismo tiempo, estudiar-conocer ¿Quiénes son los pueblos indígenas *kichwa*? ¿Cuáles son los conocimientos, saberes, valores y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas *kichwa* de la región andina de Ecuador? Se busca conocer ¿Qué es el buen vivir? ¿Qué es el *Sumak Kawsay*? ¿Cómo afecta el desconocimiento de claves interpretativas sobre la interculturalidad?

En todo caso, espero conocer mucho más sobre los pueblos indígenas *kichwa*, sus experiencias lúdicas, saberes ancestrales, principios y valores comunitarios, y su sentir emocional, así como también, aspectos de discriminación. Por ahora me limito a detallar el contenido de la formulación expuesta. Esto servirá como un anticipo para la presentación de la propuesta central de mi tesis y evidentemente los retomaré con mayor amplitud y claridad conceptual en el desarrollo capitular y las conclusiones.

² Es de suma importancia precisar que esta investigación no ha tenido la intención de reducir a los pueblos indígenas *kichwa* de mi país en, objetos o sujetos de estudio, eso sería no ético, irrespetuoso y arrogante de mi parte. Sería, además, un contrasentido a mi propuesta, por lo que el uso de esta terminología la realizo también respetuosa de un lenguaje académico, técnico y metodológico del campo de la investigación científica. Creo firmemente que el valor que tiene esta tesis doctoral no es el buscar demostrar, sino el de mostrarnos.

2.1. Preguntas de investigación

Una vez delimitado el tema se establecen dos ejes vertebradores que direccionan la investigación y que son fundamentales en esta relación: En primera instancia, se plantea reflexionar en términos epistemológicos y hermenéuticos, y desde una cultura educativa y pedagógica sobre la comunicación intercultural. Seguidamente, se trata conocer e interpretar la cosmovisión de los pueblos indígenas *kichwa* y cómo afecta el desconocimiento de claves interpretativas sobre lo intercultural. Para ello se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es la interculturalidad?
2. ¿Existe una relación entre comunicación, educación e interculturalidad como base para una educación con enfoque intercultural y conocimiento de la diferencia?
3. ¿Cómo se entiende la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia?
4. ¿Qué es el buen vivir y qué es el *sumak kawsay*?
5. ¿Quiénes son los pueblos indígenas *kichwa* y cuáles son los conocimientos, saberes, valores y prácticas ancestrales?
6. ¿Se reproducen prácticas discriminatorias durante el proceso de formación a consecuencia del desconocimiento de lo intercultural?

Ello nos obliga al razonamiento del saber comunicativo, un saber que va más allá de la competencia comunicativa³ porque tiene que ver con la relación que se establece con los pueblos y comunidades indígenas, en particular aquella realizada desde el aula de clase o desde sus territorios.

2.2. Objetivos de la investigación

³ La competencia comunicativa es entendida como capacidad o habilidad que tiene una persona para comunicarse.

2.2.1. Objetivo General

Fundamentar la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia para el conocimiento y práctica de la interculturalidad en el contexto de la formación universitaria en comunicación social actualmente atravesado por una creciente tendencia más hacia el conocimiento de herramientas digitales que de aspectos de la realidad sociocultural.

2.2.2. Objetivos Específicos

Para lo propuesto se plantea los siguientes objetivos específicos que particularizan la investigación:

1. Analizar el estado del arte sobre la interculturalidad en relación a las distintas perspectivas de interpretación y conocer cómo se piensa la interculturalidad en el Ecuador.
2. Entender la comunicación intercultural y la relación con la educación a la hora de hablar de su pedagogía para el aprendizaje de la interculturalidad articulada al uso epistémico de la diferencia.
3. Reflexionar sobre la comunicación intercultural desde una epistemología relacional y pedagogía interpretativa que proporciona a los estudiantes de comunicación, competencias interculturales y sensibilidad etnográfica para ver y comprender la diferencia.
4. Conocer el buen vivir desde el marco legal vigente e interpretar el *sumak kawsay* como filosofía de vida de los pueblos indígenas en el Ecuador.
5. Realizar una caracterización de los pueblos indígenas *kichwa* y conocer su cosmovisión expresada en sus conocimientos y saberes ancestrales, tradiciones y costumbres culturales, valores y principios comunitarios.
6. Reflexionar sobre las prácticas discriminatorias a estudiantes indígenas en el aula de clase.

2.2.3. Hipótesis

De ahí que las hipótesis de partida de esta investigación sean las siguientes:

1. La interculturalidad tiene varias interpretaciones, pero lo que se trata es aprender a pensarla y vivirla
2. La comunicación intercultural es un escenario favorable desde el cual es posible una acción educativa transformadora y una pedagogía de la diferencia para el conocimiento de la interculturalidad.
3. La comunicación intercultural se constituye en una pedagogía interpretativa que crea competencias interculturales que aseguran un ejercicio práctico de la interculturalidad.
4. El buen vivir es un nuevo modelo de desarrollo para una “nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza” establecida en la Constitución de 2008, y el *sumak kawsay* es una filosofía de vida que reafirma la identidad de los pueblos indígenas de Ecuador.
5. La diversidad cultural de la nacionalidad kichwa en el Ecuador es una realidad única al estar constituida por una diversidad de pueblos que tienen en común una cosmovisión, sin embargo, a pesar de ser pueblos originarios, existe un desconocimiento respecto de sus conocimientos, saberes y prácticas ancestrales.
6. Se reproducen prácticas discriminatorias en los ambientes universitarios a consecuencia de la producción y reproducción de procesos históricos de exclusión, explotación y segregación a los pueblos indígenas.

Tabla 1: Lógica de la investigación

Objetivo General: Fundamentar la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia para el conocimiento y práctica de la interculturalidad en el contexto de la formación universitaria en comunicación social actualmente atravesado por una creciente tendencia más hacia el conocimiento de herramientas digitales que de aspectos de la realidad sociocultural.			
Preguntas	Objetivos	Hipótesis	Capítulo
¿Qué es la interculturalidad?	Analizar el estado del arte sobre la interculturalidad en relación a las distintas perspectivas de interpretación y conocer cómo se piensa la interculturalidad en el Ecuador.	La interculturalidad tiene varias interpretaciones, pero lo que se trata es aprender a pensarla y vivirla	1
¿Existe una relación entre comunicación, educación e interculturalidad como base para una educación con enfoque intercultural y conocimiento de la diferencia?	Entender la comunicación intercultural y la relación con la educación a la hora de hablar de su pedagogía para el aprendizaje de la interculturalidad articulada al uso epistémico de la diferencia.	La comunicación intercultural es un escenario favorable desde el cual es posible una acción educativa transformadora y una pedagogía de la diferencia para el conocimiento de la interculturalidad.	1
¿Cómo se entiende la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia?	Reflexionar sobre la comunicación intercultural desde una epistemología relacional y pedagogía interpretativa que proporciona a los estudiantes de comunicación, competencias interculturales y sensibilidad etnográfica para ver y comprender la diferencia.	La comunicación intercultural se constituye en una pedagogía interpretativa que crea competencias interculturales que aseguran un ejercicio práctico de la interculturalidad.	1

<p>¿Qué es el buen vivir y qué es el <i>sumak kawsay</i>?</p>	<p>Conocer el buen vivir desde el marco legal vigente e interpretar el <i>sumak kawsay</i> como filosofía de vida de los pueblos indígenas en el Ecuador.</p>	<p>El buen vivir es un nuevo modelo de desarrollo para una “nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza” establecida en la Constitución de 2008, y el <i>sumak kawsay</i> es una filosofía de vida que reafirma la identidad de los pueblos indígenas de Ecuador.</p>	<p>2</p>
<p>¿Quiénes son los pueblos indígenas <i>kichwa</i> y cuáles son los conocimientos, saberes, valores y prácticas ancestrales?</p>	<p>Realizar una caracterización de los pueblos indígenas <i>kichwa</i> y conocer su cosmovisión expresada en sus conocimientos y saberes ancestrales, tradiciones y costumbres culturales, valores y principios comunitarios.</p>	<p>La diversidad cultural de la nacionalidad <i>kichwa</i> en el Ecuador es una realidad única al estar constituida por una diversidad de pueblos que tienen en común una cosmovisión, sin embargo, a pesar de ser pueblos originarios, existe un desconocimiento respecto de sus conocimientos, saberes y prácticas ancestrales.</p>	<p>2</p>
<p>¿Se reproducen prácticas discriminatorias durante el proceso de formación a consecuencia del desconocimiento de lo intercultural?</p>	<p>Reflexionar sobre las prácticas discriminatorias a estudiantes indígenas en el aula de clase.</p>	<p>Se reproducen prácticas discriminatorias en los ambientes universitarios a consecuencia de la producción y reproducción de procesos históricos de exclusión, explotación y segregación a los pueblos indígenas.</p>	<p>3</p>

2.3. Resultados esperados

Cumplir con los objetivos propuestos y ser un aporte original en la formación de los comunicadores sociales y/o periodistas con enfoque intercultural y que, los resultados de esta investigación, adviertan sobre la necesidad de profundizar el debate académico argumentado sobre el conocimiento de la interculturalidad, motivar otras prácticas pedagógicas y promover la investigación en comunicación desde un enfoque educativo. También conocer la diversidad cultural de los pueblos indígenas que conforman la nacionalidad *kichwa* y sus conocimientos, saberes y prácticas ancestrales en una experiencia educativa, formativa y de práctica comunicativa para los estudiantes de comunicación de la UPS comprendan lo que significa ser un Estado intercultural y plurinacional. Espero, además, sea de interés para otros investigadores encargados de la aprobación programas de estudio en comunicación, comunicadores que ejercen la docencia y periodistas en ejercicio. Hablo de una nueva idea educativa para una renovada educación en comunicación con enfoque intercultural.

Cabe mencionar que la elección del tema de investigación tiene un interés científico particular de proponer, a partir de los resultados de este estudio, un nuevo campo de investigación en comunicación, pues uno de los tropiezos durante el desarrollo de la investigación ha sido la no suficiente bibliografía especializada sobre comunicación intercultural y escasa cuando se trata de su pedagogía.

3. Criterios epistémicos

La base epistémica que fundamenta el proceso de indagación teórica manifiesta de esta tesis doctoral “Comunicación intercultural una pedagogía de la diferencia para la enseñanza de la interculturalidad en la formación en comunicación social en Ecuador”, que determina su carácter de estudio científico y referido al ámbito de las ciencias humanas y sociales, particulariza una investigación educativa puesto que interpreto y reflexiono la pertinencia de enseñanza de la comunicación intercultural en la Carrera de Comunicación de la UPS, está dada por pilares epistémicos básicos: interculturalidad, diferencia, comunicación intercultural, educación transformadora, buen vivir, pueblos indígenas *kichwa* y *sumak kawsay*, que se relacionan durante todo el proceso de indagación sobre un tema que relaciona comunicación y educación, que surge

precisamente en la necesidad de proponer a la comunicación intercultural como una nueva idea de comunicación en la educación.

La presentación de las concepciones sobre la interculturalidad, una exposición del valor epistémico de la diferencia, una exposición completa de los alcances de la comunicación intercultural, una génesis del Buen Vivir en Ecuador, una caracterización de los pueblos indígenas *kichwa* de Ecuador, los conocimientos, saberes y prácticas ancestrales que determinan su cosmovisión, seguida por una reconstrucción de las experiencias y relatos de jóvenes y estudiantes indígenas, será ciertamente todo un mundo no muy explorado y por investigar.

Los criterios de una epistemología relacional del conocimiento y la formación, ha permitido caminar hacia este objetivo y se ha elegido un enfoque de investigación de carácter interpretativo de una realidad existente en la educación universitaria en comunicación, sumado a la experiencia personal formativa del ejercicio docente y de gestión académica que considero un punto privilegiado desde donde ubicar la mirada y pensarla como una pedagogía de la diferencia que habilita una mediación para el conocimiento de la interculturalidad a partir de la comprensión del valor epistémico de diferencia. Por otra parte, indicar que la investigación también considera el estudio de los territorios interculturales que me permitió observar y aplicar una metodología cualitativa que resaltan las cualidades etnográficas, interpretativas y autonarrativas que caracterizan y definen este trabajo.

3.1. Escenario ético

El futuro y el presente pertenece a aquellos que poseen una ética intelectual y humana que defiende la vida, la humanidad y la naturaleza. Se conduce hacia una acción comunicativa que impugna los pensamientos dominantes y reivindica una comunicación y educación incluyentes. En este escenario ético la investigación tiene como finalidad primera destacar precisamente la relación comunicación-educación-interculturalidad como un eje transversal de todo el estudio por ser una relación que debe recuperar el rol transformador y liberador de la educación. Los primeros pasos hacia este objetivo exigen precisamente una actitud y una ética que comprometen una acción comunicativa intencional que, permite tomar decisiones con valores francos y abiertos que se alinean a su propuesta de construcción de dinámicas de conocimiento que establecen un principio

de coherencia entre valores epistémicos y valores éticos (Gramigna A. , 2015). Es en esa dinámica del conocimiento donde se ubica el saber comunicativo intercultural como una episteme desde el que se reflexiona sobre entornos interculturales determinados y construye escenarios de intervención social.

3.2. A qué concepto de educación nos referimos

Necesitamos pensar en una educación desde un enfoque intercultural que problematiza y supere los imaginarios dominantes, fortalecidos desde los grandes medios de comunicación, como un modelo educativo único, excluyente e individualista. Y de paso a una educación que construya conocimiento colectivo, solidario, de justicia y responsabilidad social. Me refiero a una educación transformadora de acción política liberadora para la construcción de una sociedad intercultural, más justa y solidaria. Creo que detrás de esta concepción de educación está la relación comunicación y educación en complemento directo y alineada al pensamiento pedagógico⁴ que entiende al acto pedagógico como un acto político (Freire, 1987). Es decir, una educación en la que la comunicación-educación es una relación tras-formativa⁵ para el desarrollo de un pensamiento con claves e instrumentos hermenéuticos que permita a los estudiantes de comunicación comprender la realidad intercultural del Ecuador y, como logro educativo, sensibilizar a un cambio de actitudes personal y profesional frente a la diferencia.

3.3. La relación como estructura epistémica

En este estudio, la relación como estructura epistémica es un eje a partir del cual gira esta propuesta científica que integra círculos o procesos de relaciones desde los cuales trato de comprender cómo y en qué medida comunicación, educación e interculturalidad se entrelazan recíprocamente. Su valor radica justamente en la interpretación de procesos de interacción que dialogan y en un conjunto de consideraciones que tienen que ver con su articulación a la producción de un conocimiento emergente⁶ y a los procesos propios de la comunicación social, lo que representa una propuesta epistémica, que integra diversas perspectivas teóricas que deben ser traducidas desde la hermenéutica.

⁴ Cfr., P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, 36ª. Edición, Montevideo, Siglo XXI Editores S.A 1987

⁵ Cfr., A. Gramigna, *L'ontologia della differenza nella relazione trans-formativa*, en *Ciencias de la Educación*, (2005a), pp. 201-217.

⁶ Cfr., J. Brower, *Claves epistemológicas para abordar la investigación en el ámbito de la comunicación social*, *Polis* [en línea], 24, 2009, <http://journals.openedition.org/polis/1633>, consultado el 15 marzo 2020.

Además, la relación dialógica de la comunicación articula el reconocimiento de lógicas plurales que posibilitan comprender, precisamente, la interculturalidad y otras estructuras de relación como: igualdad-desigualdad, conflicto-acuerdo e individual-colectivo. Relaciones que nos van a permitir ubicar la mirada, asumir una postura, una forma de actuar, comprender las diferencias y desarrollar competencias desde las cuales es posible el conocimiento del otro, de sus saberes, sentires, prácticas y conocimientos ancestrales. Es decir, una comunicación intercultural desde donde encontramos el sentido de las relaciones y por ende de una posición política. En esta comprensión de la relación, la comunicación se constituye en un acto creativo y en un acto cognitivo, pero fundamentalmente, en un acto político⁷ constante y de opinión pública.

Por otra parte, también desde esa estructura relacional este estudio se ocupa de observar e interpretar las prácticas culturales de los pueblos indígenas *kichwa* en sus espacios familiar y comunitario, por lo que la investigación considera como caso de estudio su filosofía de vida que evidencian la riqueza de sus conocimientos, saberes y sentires, así mismo, la relación con la educación como un ejercicio de pedagogía familiar y comunitaria en la búsqueda de la plenitud de vida el *sumak kawsay*, que comprende las relaciones de armonía y equilibrio consigo mismo, con la comunidad-sociedad y con la naturaleza.

Es por eso por lo que, en mi investigación sobre comunicación intercultural, la relación se constituye en un ejercicio de pensamiento epistémico y metodológico que busca ponerla en diálogo con la educación para construir y fortalecer la interculturalidad siguiendo una proyección cognitiva “otra” que nos permita pensar desde otras realidades, conocimientos y contextos.

4. Literatura crítica asociada a la tesis

La fundamentación base de la investigación está relacionada con una amplia literatura crítica en la que se consideran: De Conti 2018, 2017; Serrata-Rodríguez 2018; Gramigna 2016, 2014, 2015, 2009, 2007, 2005, 2005a; González y Gramigna 2014, 2009; Gramigna y Sancén 2010, 2011, 2012; Simón 2011; Bilgin 2008; Deleuze y Guattari 2005; Luengo

⁷ Cfr., Chantal Mouffe, *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

2005; Prieto 2004; Godoy 2004; Salgado 2001; Bauman 1999; Maturana y Varela 1998; Gadamer 1998; Morín y Pakman 1994; Heidegger 1992; Batenson y otros 1990; Morín 1986; Freire 1987, 1985; y, otros aportes, importantes para pensar en una pedagogía y práctica educativa que me permite recurrir al concepto de interculturalidad como una categoría del pensamiento que reclama la formación en comunicación y que tiene que ver con generar una competencia intercultural que, requiere tanto de una sensibilidad etnográfica que ayude a ver y comprender la diferencia, como de la narración que permite representar al mundo de otra manera, en una forma de análisis comparativo de acuerdos y disensos.

En otro orden de ideas, se suman distintos autores como: Fornet-Betancour 2001; Guerrero 2018, 2014, 2013, 2011, 2004, 2002; Balarezo 2015; Estermann 2014, 2013, 2006; Cortez 2014, 2011, 2004, 1995; Tubino 2012; Bussoletti, Guevara y Landín 2011; Panikkar 2006; Alavez 2014; Castro-Gómez 2007; Castro-Gómez y Grosforguel 2007; Quijano 2017, 2015; Walsh 2012, 2010, 2009, 2007; Coraggio 2011; Balarezo 2005; Damasio 2005; Searves 2003; Ayala Mora 2011; Vintimilla 2001; Grimson 2001; entre otros, cuyas reflexiones sobre la interculturalidad facilitarán, no precisamente su conceptualización, sino la comprensión de su significación. En el ánimo de no centralizar una definición que para unos contextos pueda significar afinidades y para otros violentación epistemológica. Eso sí, sin perder de vista su instrumentalización desde la apropiación simbólica del discurso de la interculturalidad y de la diferencia.

A estos autores se suman: Araya 2014; Aguinaga 2014; Riso 2013; Brower 2009; Alsina y Medina 2009; Alsina 1999; Ramírez 2018, 2016; Ramírez y Vintimilla, 2020, 2019, 2018; Sánchez, Ramírez et al 2018; Montaluisa 2018; Cowii 2018, 2001; Illicachi 2014; Rizo 2013; Montaluisa y Álvarez 2011; Muñoz 2011; De Sousa Santos 2010, 2006, 2001; Castells 2008, 1995; Quishpe 2007; Wallerstein 2005; Vizer 2005; Beltrán 2005; Barraquero 2005; Cortés 2004, 1995; Piscitelli 2002, 1995; Martín Barbero 2002, 1999; Zemelman 2001, 1994, 1992, 1989, 1987; Mathelart y Mathelart 1999; Mathelart 1996; Marques de Melo 1998; Grifreu 1986, 1980; Moragas 1985; y, otros, que son considerados a la hora de reflexionar sobre comunicación intercultural como un escenario para la acción educativa con enfoque intercultural, la participación ciudadana y el ejercicio de la interculturalidad. Pero, sobre todo, para entender el rol de la comunicación y la educación ahora que la realidad del planeta obliga a estar sumidos a la dinámica globalizadora donde impera el mercado, las tecnologías de información y comunicación

y la cibercultura⁸ como un proceso civilizatorio tecnológico de ensamble e hibridación cultural que destruye conocimientos de tecnologías y saberes ancestrales, ciclos productivos agrícolas locales, la diversidad biológica las diferencias culturales y la reconstrucción del lenguaje relacional y dialógico de la comunicación, por una interacción entre el ser humano y los dispositivos tecnológicos de uso ineludible en nuestros días.

También se utiliza literatura de autores como: Estermann 2018; Mella et al. 2016; Bourdin 2016; Acosta 2015; Ibañez 2015; Anquer y Bazar 2015; Gudinas 2014; Santos 2014; Larrea 2014; Torrosa 2011; Tortosa 2011; Friedlmier et al. 2011; Macas 2010; Henao y García 2009; Dávalos 2008; Lewis 2008; Conejo 2008; Tatzo y Rodríguez 2006; Demon 2006; Rodríguez 2005; McKee 2003; Geertz 2003; Salgado 2001; López y Kuper 1999; Maus 1991; Le Breton 1990; Salomon 1984; Hernández 1981; Wierzbicka 1980; y, algunos otros, importantes para un análisis argumentativo cuya discusión ya no está solo en la esfera intelectual y académica, sino que ha ganado terreno en los ámbitos gubernamentales de políticas públicas. Es ineludible y de responsabilidad prestar atención, en este estudio, a la complejidad política que involucra el estado intercultural y plurinacionalidad. A partir de ahí, conocer el régimen del Buen Vivir en el marco constitucional ecuatoriano, derechos, pueblos indígenas y *sumak kawsay*, importantes para rehabilitar los procesos que demandan el conocimiento y la discusión de las diferencias culturales, sociales, políticas y económicas que, en el caso de Ecuador, han motivado respuestas políticas de reformas constitucionales, de las que hablaré más adelante, en el capítulo dos, para evidenciar también situaciones de discriminación, injusticia y desigualdad sociales, como consecuencia de un modelo y discurso del desarrollo creado por la modernidad, hoy más vigente que nunca. Modernidad expresada en una excesiva y opulenta acumulación de capitales personales, familiares, corporativos y de Estados, frente a la acumulación de pobreza e inequidad en la que viven personas, comunidades y sociedades que deben enfrentan problemas creados y producidos globalmente, manifestados en conflictos migratorios, étnicos, interreligiosos y de violentación de derechos.

Circunstancias que demandan no solo la defensa de sus derechos de autonomía económica, política y reconocimiento cultural, sino el derecho a la diferencia. Situación

⁸ Cfr., A. Piscitelli, *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

que ha ubicado a la comunicación en un nuevo escenario de actuación. De manera que, el estudio de la comunicación intercultural será una experiencia epistemológica y hermenéutica, una tarea compleja pero necesaria frente a un escenario en el que la mayoría de carreras de comunicación en el Ecuador, no incorporan en sus mallas curriculares el enfoque intercultural, persistiendo los enfoques funcionalistas. En consecuencia, su conocimiento es de enorme trascendencia para contribuir a fundamentar una comunicación otra que, solucione problemas, transforme las prácticas funcionalistas de la comunicación, resignifique los procesos de mediación que se establecen desde las aulas y los medios de comunicación y responda a contextos más cercanos a realidades sociales y educativas interculturales.

Al mismo tiempo es una continuidad de investigaciones que la autora realiza sobre pueblos indígenas, comunicación e interculturalidad, educación y medios comunitarios. Las motivaciones para indagar sobre la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia se basan en las experiencias de la investigadora de más de 20 años de ejercicio de la docencia universitaria y en las geografías recorridas y vivencias durante el trabajo profesional con pueblos *kichwa* y sus organizaciones.

Si bien la investigación se enmarca en el análisis de la enseñanza de la comunicación intercultural durante el proceso educativo para la formación profesional de los futuros comunicadores sociales, está orientada en la responsabilidad de aportar teórica y críticamente desde diferentes ámbitos del saber en la comprensión del conocimiento, el valor de la diferencia y el ejercicio de la interculturalidad. Se trata, entonces, de reflexionar sobre acciones educativas que, consideran la diferencia como un elemento nuclear fundamental para la enseñanza de la comunicación intercultural, lo que la convierte, no en una estrategia pedagógica, sino en una pedagogía “otra” que responde a un campo de formación que integra conocimientos, contextos, saberes y cultura, para que los estudiantes de comunicación del nivel de grado tengan la capacidad de comprender qué es la interculturalidad y cómo se expresa.

Bajo esta premisa, los resultados de este proceso, ya señalados, no son medibles en el corto plazo sino en el largo plazo, porque se manifiestan a la hora de su práctica preprofesional o en el ejercicio de la profesión ya sea en los medios de comunicación o en áreas de gestión de la comunicación, pues el perfil académico del comunicador social debe estar signado por la capacidad de comprender e interpretar desde la comunicación

los diversos procesos del desarrollo, las problemáticas sociales, las expresiones culturales y la incidencia de los medios de comunicación en contextos y espacios territoriales interculturales, que se traducen también en terrenos específicos de intervención y vinculación con los pueblos y comunidades indígenas existentes en el Ecuador.

En estas circunstancias hablar de la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia es un desafío. Esto debido a la diversidad cultural coexistente en el país y a sus diferentes idiomas, territorio, costumbres y tradiciones propias. Es por esto por lo que no podría entenderse esta investigación sin contextualizar la diversidad cultural de los pueblos indígenas y comunidades *kichwa* de la sierra ecuatoriana, saberes, construmbres, valores y prácticas culturales.

Implica, además, conocer, reconocer y aprender de las experiencias educativas generadas desde las aulas y desde los territorios de los pueblos indígenas, desde donde se sitúa el desarrollo de este estudio. A esto se suma la capacidad de comprender e interpretar desde la diferencia las problemáticas sociales y las expresiones culturales que le son inherentes a cada pueblo, lo que suscitan nuevos campos de conocimiento para entender los contextos de actuación comunicativa desde perspectivas pedagógicas de inclusión y diversidad cultural.

Para ello el estudio parte de la comprensión de que el conocimiento, elemento central del desarrollo de la sociedad, se constituye en un conjunto de saberes científicos, tecnológicos y culturales que establecen una cosmovisión que incide en la vida de las personas y las sociedades al determinar comportamientos y actitudes en la convivencia individual y colectiva⁹ que, se concretan en los procesos de cambio y transformación social en directa relación con la educación y particularmente en el transcurso de la formación universitaria.

En ese entender que la educación es una acción comunicativa que posibilita el proceso formativo en el acto de enseñar y aprender, es un hecho entonces que la práctica de la interculturalidad dependerá de la pedagogía que promueva una verdadera educación intercultural frente a los procesos tradicionales de aprendizaje. Por eso la elección de esta propuesta está direccionada a esa reflexión y al análisis pedagógico de su enseñanza desde el conocimiento de la diferencia.

⁹ Cfr., A. Gramigna, F. Sancén, *Etica e formazione del soggetto nel tempo della nanotecnologie*, México, Educació i Cultura, n. 22, 2011.

5. Metodología y delimitación del ámbito de estudio

La tesis doctoral se enmarcó en el paradigma interpretativo que indaga y reflexiona sobre el fenómeno educativo para así comprender sus procesos e implicaciones. Desde el aspecto metodológico se estudió la comunicación intercultural desde supuestos referenciales de investigación cualitativa, una epistemología relacional del conocimiento que se sustenta en la dimensión intercultural de la educación y una corriente hermenéutica que intenta comprender el valor epistémico de la diferencia antes que explicarla, y así reflexionar en clave intercultural sobre la relación comunicación-educación-interculturalidad. Para ello basó su análisis en bibliografía nacional e internacional reconocida que debate sobre este tema, enfatiza la reflexión desde una matriz interpretativa para hablar de la enseñanza en el aula, las experiencias educativas de los pueblos indígenas en su espacio familiar y comunitario y la comunicación desde un ejercicio práctico.

La literatura que sustenta el marco metodológico considera autores como: Córdoba 2017; Filck 2012; Segovia, Luengo, Luzón&León 2007; Bolívar&Domingo 2006; Martínez 2005, 002, 1989; Murillo 2004; Suárez 2002; Rodríguez, Gil&García 1996; y, Santamarina y Marinas 1995. La investigación se ubicó en el aula de clase específicamente la experiencia con estudiantes indígenas *kichwa* y contextos territoriales interculturales del espacio familiar y comunitario, y en un momento de cambios paradigmáticos para la educación ecuatoriana que se encuentra frente al desafío del Buen Vivir – *Sumak Kawsay*. En lo referente al ámbito educativo en concreto, tomó como referencia la carrera de comunicación de la UPS en Ecuador, que considera el enfoque intercultural en su propuesta de formación. Es decir, responden a un ámbito académico formal de un plan de estudios contenidos en la malla curricular de rediseño de la carrera¹⁰, aprobado oficialmente en 2016 por los organismos de control de la educación superior que pone de manifiesto el cumplimiento de las disposiciones constitucionales respecto al fortalecimiento de la educación intercultural.

¹⁰ Ver plan curricular de oferta académica de la Carrera de Comunicación de Rediseño de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador en: <https://www.ups.edu.ec/web/guest/razon-de-ser>.

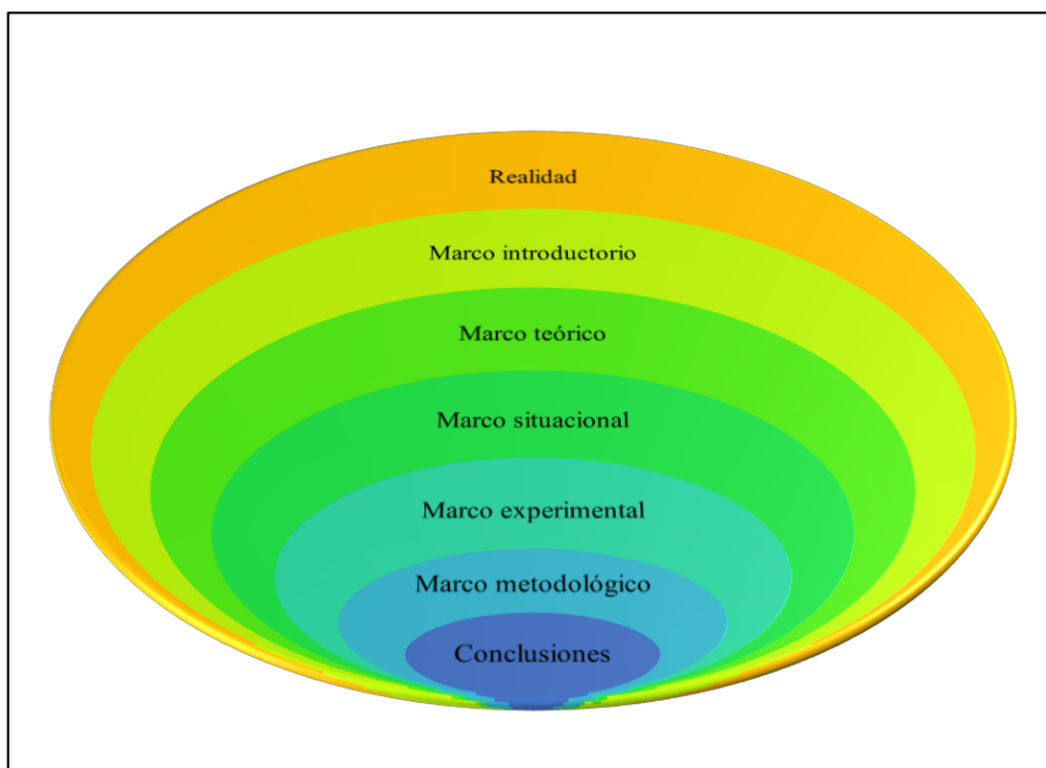
En el ámbito experiencial con los pueblos indígenas *kichwa* me enfoqué en conocer su legado cultural que hoy se constituyen en una experiencia educativa, formativa y de práctica comunicativa al compartir con los estudiantes de comunicación de la UPS. Desde esta perspectiva, la investigación también adquiere una importancia social porque fue dejando huellas, sentidos y significados, de las experiencias comunicativas y su influencia en los procesos de desarrollo comunitario, reivindicación y cambio social, en donde los pueblos indígenas son actores protagónicos de esos cambios. En este sentido, la metodología cualitativa se constituyó en un proceso analítico y pragmático que ofreció la posibilidad de enfoque de tipo inductivo. Por lo que puedo afirmar que la aplicación de esta metodología ha fijado el alcance y orden de consecución de las fases de la investigación que han tenido una trascendencia significativa, así como la estructura resultante del estudio.

6. Estructura de estudio

Este estudio se organiza en cinco capítulos. A manera de un marco introductorio se realiza una presentación del estudio con un esbozo de la literatura crítica asociada al desarrollo de la tesis. El capítulo 1 responde a un marco teórico de carácter hermenéutico que introduce al lector/a en los fundamentos teórico y de praxis de la comunicación intercultural desde un enfoque epistemológico relacional y pedagogía interpretativa, las principales concepciones para pensar la interculturalidad y conocer el valor epistémico de la diferencia, y lineamientos para una pedagogía de la diferencia. El capítulo 2 presenta un marco situacional que recoge parte del trabajo empírico e incluye una contextualización del Buen Vivir, el *Sumak Kawsay* y de los pueblos indígenas *Kichwa* de la región andina de Ecuador, para ello se incluyen constructos de filosofía andina, aspectos de la educación familiar y comunitaria y una interpretación de su sentir emocional. El capítulo 3 responde a un marco experiencial que recoge el trabajo empírico de esta tesis que busca poner en diálogo los saberes, interpretar la sabiduría *kichua* y conocer el sentir de la discriminación. El capítulo 4 resume el marco metodológico que en concreto describe el diseño, la metodología y las técnicas de investigación cualitativa utilizadas para la recopilación de datos y análisis interpretativo de los resultados. Y, finalmente el capítulo 5 expone las conclusiones de un estudio realmente transformador y de ejercicio práctico de la interculturalidad.

En la figura 1 se grafica el esquema de la estructura de estudio que incluyen los capítulos de la tesis.

Figura 1: Estructura de estudio



Elaboración: Propia

7. Producción científica asociada a la tesis

En este apartado se citan los artículos y capítulos de libro asociados a la investigación:

- M. **Ramírez** y F. Vintimilla, “Entresijos de la aplicación de acciones afirmativas en la concesión de frecuencias del espectro radioeléctrico a medios comunitarios en Ecuador”, *La Comunicación como espacio de resistencia*, en Tania Villalba y Patricia Villagómez (coords.), Quito, Abya Ayala, 2020, pp. 125-168.
- M. **Ramírez** y F. Vintimilla, “Il gioco: una mediazione pedagogica nella riaffermazione dell’identità *Kichwa* in Ecuador”, in a cura di Angela Bonafin, *Giocando s’impara. Per una pedagogía del gioco*, n. 1, Ferrara, Volta la carta, 2019, pp. 185-234.

- M. **Ramírez** y F. Vintimilla, “Gli enigmi della medicina ancestrale andina nel villaggio indigeni kichwa dell’Ecuador”, in a cura di Carlo Rosa, *Medicina ancestrale e mondo contemporaneo*, n. 8, Ferrara, Volta la carta, 2019, pp. 121-152.
- M. **Ramírez**, “La comunicación intercultural una mediación pedagógica y social para el ejercicio de la ciudadanía”, en Javier Herrero, Milena Trenta (coords.), *Comunicación y Música: Mensajes, manifestaciones y negocios*, La Laguna, Sociedad Latina de Comunicación Social, n. 145, 2018, pp. 697-719.
- R. Sánchez, M. **Ramírez** y otros, “Desafíos teóricos en la formación profesional de los comunicadores: Aproximaciones al debate desde Ecuador”, en Nina Aguiar y Narcisa Medranda, *Comunicación, Desarrollo y Política*, Quito, Abya Yala, 2018, pp. 17-39.

8. Límites y convicciones

Estoy segura que, a estas alturas del discurso introductorio, los lectores de este trabajo se preguntarán inmediatamente: ¿si se trata de una tesis de pedagogía, por qué pretende ocuparse de la comunicación intercultural y no directamente de la pedagogía de la diferencia? En verdad esta tesis se ocupa de la comunicación intercultural, pero no solo de ella. Se trata en cuanto reconocer, en esta investigación, a la comunicación como: proceso de relación, acción comunicativa, acción educativa, acción política y social desde la cual asumir una posición y lugar de enunciación, es decir, una mirada ética política en el aula para aportar al aprendizaje de la interculturalidad. Esto es, desde un enfoque epistemológico relacional, poner en relación la comunicación y la interculturalidad y en un ejercicio de pedagógica interpretativa proponerla como una pedagogía de la diferencia. Poder entender lo que significa la comunicación intercultural, si estamos en el ámbito de la educación superior y la formación de comunicadores, será entender que no podemos quedarnos en la descripción de hechos y de hacer crítica a las situaciones de intolerancia y discriminación a los pueblos indígenas. Lo más importante es conocer la razón de esas situaciones, seguir las pistas y descubrir las injusticias en esas situaciones que ocurren principalmente en nuestro país. Entonces, se tiene que encontrar formas de ejercicio de la interculturalidad desde la educación, sobre todo, desde una acción pedagógica otra.

En cierta forma, me estoy refiriendo a que la educación si bien no puede escaparse a la transmisión o aprendizaje de saberes, la preocupación por una comunicación intercultural es entenderla como una epistemológica y pedagogía otras, que asegure no solo la buena entrega y buena recepción de aprendizajes, es decir, de conocimientos que se entrega a los alumnos y que generan competencias. Luego, la pedagogía no puede quedarse al margen de una nueva propuesta educativa en comunicación. Difícil tarea para una educación universitaria en comunicación que aún mantiene tradiciones funcionalistas, por eso se requiere de una pedagogía que nos ayuda a volver a pensar sobre nosotros como pueblos diversos, a investigar e imaginar la realidad que interpretamos sabiendo que el conocimiento de lo intercultural no es solo una percepción, sino una construcción. Se trata más bien de un acto de honestidad académica y epistémica, que organice no únicamente un plan de asignatura con enfoque intercultural, sino del aprender a aprender, educar la mirada y devolvernos a pensar en prácticas comunicativas y educativas otras, sin olvidarnos ni evadir responsabilidades en esa construcción de una sociedad intercultural.

En suma, estoy hablando de una tesis de pedagogía pero que tiende a la comunicación. Con ello también estoy revelando modestamente mi formación en comunicación, pero en absoluto pretende alejarse de la pedagogía. Solo que, al principio de este trayecto, no entendía porque no estaba habituada con el objeto de la pedagogía, a pesar de 22 años de ejercicio docente, no estaba familiarizada con ella. A diferencia de lo que sucede con otros objetos de estudio, mi acercamiento al conocimiento de la pedagogía, en cuanto fenómeno: hecho o acto, ha tenido un duro precio porque no solo han bastado largas horas de estudio, sino que he invertido tiempo y energías, hasta el punto de correr el riesgo de conflictuarme.

Eso sí, el método hermenéutico ha facilitado las explicaciones que aspiraba porque me ha colaborado para interpretar aspectos de la comunicación no tratados profundamente o que han sido menos explicados, sobre todo si se observa los modos de entender la comunicación y la interculturalidad o, aquellos elementos que normalmente sirven para decidir sobre la inclusión o exclusión de categorías como la diferencia.

Debo decir que avanzaban las horas, los días y los meses y, claro, también las lecturas y relecturas, y no lograba engancharme con la pedagogía. Pero, sin advertirlo del todo, había logrado aferrar ese conocimiento, no únicamente de conceptos o frases elaboradas con las que he conseguido establecer su pertinencia, percatándome que las dificultades de

comprensión ya no estaban, no sé desde cuándo, pero me había familiarizado con ella. Ahora, mis circunstancias condicionadas por otros sentidos: no solo mi formación profesional e interés científico sino por las competencias, orientaciones y exigencias de mi tutora¹¹ han motivado el desarrollar otro conocimiento y producción científica que ha valido la pena intentar este doctorado.

¹¹ Debo agradecer inmediatamente a mi tutor la doctora Anita Gramigna, por su orientación y la riqueza de sus conocimientos, conversaciones, clases, conferencias y seminarios que me acercaron el conocimiento de la pedagogía. A los que se suma la lectura de su producción científica de importancia significativa para el desarrollo de este estudio.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. TEORÍA Y PRAXIS DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

1. Comunicación, educación e interculturalidad una relación epistémica

1.1. Introducción a la interculturalidad

Iniciar refiriéndome a la interculturalidad¹², no necesariamente en términos de definirla o dar una percepción de ella, sino de aprender a pensarla, porque corro el riesgo de establecer una definición que la generalice, o lo contrario, ubicarme desde una mirada monocultural. Sin embargo, trataré de hacerlo esbozando algunas concepciones que no vulneren las distintas formas de entenderla, para no caer en “una delimitación, una fragmentación, una parcelación.”¹³ La dificultad de su definición promovería únicamente desde un horizonte de práctica dividida del saber que reflejan claramente la segmentación disciplinar (Fornet-Betancour, 2001).

Eso significa que su definición no pertenece a una disciplina concreta sino a varios marcos disciplinares. Por ello será necesario, también, tomar como marco de reflexión la interpretación para no ubicar fronteras previas, evitando caer en un proceso cognitivo que la objective desde una tradición cultural y que la explique desde una construcción sistemática y elaborada. Al contrario, lo que se trata es verla como una participación viva de interrelaciones y prácticas de las que cada uno de nosotros somos parte. Así pues, ofreceré distintas perspectivas de interpretación para no crear fronteras ni asumir una posición inflexible a la hora de hacerlo.

Es por eso por lo que, en las sucesivas páginas habrá momentos en los que considere adecuada una entrada disciplinar acentuada y en otros una visión interdisciplinar para tratar de poner en evidencia la importancia del conocimiento y comprensión de lo intercultural, la diferencia y la comunicación intercultural que asiste en resaltar la

¹² Se aclara que, si bien la comunicación intercultural es el punto central de la investigación, esta perdería significación si no se alude precisamente a la interculturalidad, porque lo que se está considerando es justamente la pertinencia de su conocimiento y ejercicio.

¹³ Cfr., R. Fornet-Betancour, “*Lo intercultural: El problema de su definición*”, en *Interculturalidad, balance y perspectivas*, Encuentro internacional sobre interculturalidad, Barcelona, Cidob, 2001, p. 157.

diversidad y diferencia cultural y nos compromete en el encuentro de sus múltiples significados, validados y explicados desde teorías científicas, normativas constitucionales, discursos políticos, accionar social y la práctica educativa.

Una orientación de estudio interdisciplinar subraya la importancia de estudiar la interculturalidad tomando en cuenta las ideas, percepciones, nociones y otros conceptos utilizados a lo largo de la modernidad y que son los que han provocado la construcción histórica de su concepto cuyo origen podría ser ubicado en la transición de la Edad Media a la Edad Moderna.

De ahí que no será posible encasillarla en una sola noción porque esas líneas la conciben a partir de una revisión de conceptos como “tolerancia, pluralismo y multiculturalismo”¹⁴ considerados en legislaciones y en la definición de políticas públicas de varios países en América Latina (Alavez, 2014). También se la considera al hacer referencia a la identidad de los pueblos indígenas cuando se trata de propuestas de reconocimiento e igualdad social¹⁵, lo que significa que su análisis traspasó el debate intelectual al estar vinculados a procesos de participación, equidad social y ejercicio de derechos (Marakan, 2012). Aspectos que más adelante los retomaré particularizando la legislación ecuatoriana. Por ahora, considerando otros enfoques teóricos, me centraré en aquellos criterios de autores que hacen referencia a su significación, ejercicio y actuación. Algunos de ellos alineados al denominado giro decolonial¹⁶ y que han participado en algunos proyectos académicos y políticos vinculados al movimiento indígena de Ecuador.

1.2. Pensar la interculturalidad en el Ecuador

Dado que uno de los problemas que enfrenta la propuesta de interculturalidad en el Ecuador es la pérdida de su significado que, a pesar de su reconocimiento constitucional y legal, no ha podido concretarse la consolidación de una sociedad interculturalidad, fundamentalmente porque el mismo ejercicio de este derecho ha sido superado por el

¹⁴ Cfr., E. Alavez, *Interculturalidad. Conceptos, alcances y derechos*, México, D.F Ediciones Mesa Directiva, 2014.

¹⁵ Cfr., G. Marakan, “Interculturalidad”, en *Diálogo de los pueblos. Interculturalidad, concepto y práctica*, México, Sederec, 2012. p. 40.

¹⁶ Hace referencia a una corriente de pensadores que conforman un grupo de investigación cuyos resultados de esta actividad y sus publicaciones presentan una serie de reflexiones sobre América Latina, desde una propuesta de diversidad epistémica que ofrece categorías claves para investigar y reflexionar en torno a la interculturalidad, la colonialidad, la decolonialidad, la diversidad, entre otros constructos vinculados a los estudios sociales y culturales.

reconocimiento de otros derechos¹⁷. A esto se suma la ausencia de un empoderamiento, por parte de los distintos sectores de la sociedad, de una práctica social y cultural del ejercicio de la interculturalidad.

Situación que podría deberse a la permanencia de discursos raciales, herencia de la fuerte influencia de un pasado colonial, a pesar de estar asistiendo a una “transición del colonialismo moderno a la colonialidad global”¹⁸ (Castro-Gómez, 2007) y a estructuras e instancias de poder que reproducen formas jerárquicas que siguen organizado las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales en el país, resultado de procesos socio educativos enfocados en la mirada que privilegia el desarrollo económico y que generan una suerte de división entre superiores e inferiores o de situaciones laborales de mayor, menor o ningún ingreso económico. Dicho de otra manera, se mantiene un sistema de “modernidad-colonialidad” con estructuras jerárquicas de poder y formas de dominación y explotación económica, frente a las cuales se entrevean otras miradas y conocimientos desde la “otredad epistémica” no absolutas, sino heterogéneas (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

Frente a esta situación y retomando el análisis de la interculturalidad se propone abrir paso a un diálogo que considere “la alteridad, la diversidad, la pluralidad y la diferencia”¹⁹ para entender su significación y reflexionar de manera crítica y plural. Eso será posible cuando no se olvide el pasado, cuando se comprenda de la urgencia política de vida y con una visión de alteridad diferente. Desde ese punto de vista, será necesario interpretar su dimensión política y resignificar el sentido de la democracia que continúa bajo la razón homogenizante de democracia. Lo que implica poner en evidencia la urgencia un horizonte nuevo de sociedad “plural y diversa” que, no postergue su tarea política de un diálogo intercultural genuino para construir una verdadera sociedad intercultural,

¹⁷ Como los derechos económicos, sociales y culturales referentes a igualdad laboral, mejora salarial y seguridad social; derechos de las diversidades sexuales; derecho de las mujeres y de igualdad de género, en especial, sobre la violencia en sus manifestaciones de maltrato y femicidio derechos de las personas con discapacidad; derecho a la no discriminación; derechos a la salud; soberanía alimentaria; educación superior; entre otros. Cfr., *Ley Orgánica del Régimen de la Soberanía Alimentaria*, en Registro Oficial 583 Suplemento, 5 mayo, 2009; Cfr., *Ley Orgánica de Educación Superior*, en Registro Oficial N° 298, 12 octubre, 2010; Cfr., *Ley Orgánica de Discapacidades*, en Suplemento Registro Oficial No. 796, 25 septiembre, 2012; Cfr., *Ley Orgánica para la Defensa de los Derechos Laborales*, en Segundo Suplemento Registro Oficial N° 797, 26 septiembre, 2012.

¹⁸ Cfr., S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007, pp. 13.

¹⁹ Cfr., P. Guerrero, *La cultura: Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*, Quito, Abya-Yala, 2002, p. 18.

respetuosa de la pluralidad y la diferencia. [...] es decir, posibilitar que todos los sectores que conforman la sociedad puedan ejercer el derecho de tomar sus propias decisiones y que los demás seamos capaces de reconocerlas y respetarlas. (Guerrero, 2002, pág. 27) Ahora bien, las nacionalidades y pueblos indígenas en el Ecuador²⁰, a los que me referiré en otro apartado, son una realidad del país. Sin embargo, el discurso de la interculturalidad pierde efectividad por su recurrente uso por parte de autoridades e instancias gubernamentales que se apropian de la propuesta, instrumentalizándola en cada uno de sus discursos a los que se suman la academia y los medios de comunicación (Vintimilla, 2001). Debido a ello se estaría generando una “usurpación simbólica”²¹ de los procesos reivindicativos y demandas sociales que sustentan la propuesta de interculturalidad y su sentido de “insurgencia simbólica”²², que se constituye en el sentido político insurgente que ha guiado la lucha social de los pueblos indígenas del país (Guerrero, 2004).

²⁰ Las nacionalidades y pueblos indígenas son una realidad del país a pesar de que históricamente se los ha invisibilizado. La conformación del Estado, desde el inicio de la República del Ecuador, 13 de mayo de 1830, nace sobre la base de una dominación económica, social y racista hacia la población indígena a la que considera inferior. Un Estado que nace débil en medio de confrontaciones regionales y con relaciones productivas de orden diverso que, incluían sistemas hacendatarios de concertaje -explotación servilista rural- en el que predominaban, hasta los años 50, sistemas precapitalistas de explotación, exigencia de tributos a los pueblos indígenas, despojo de tierras comunales y subyugación latifundista. Con la reforma agraria se los aísla en las tierras altas de la sierra andina, pero se irían generando procesos que los vincularon con las propuestas partidistas por el reconocimiento de derechos a la tierra, laborales, salariales y a la educación. En 1945 se crean las primeras escuelas indígenas en Cayambe, apadrinadas por mujeres quiteñas vinculadas a las jesuitas que adoptan el rol de maestras, sin embargo, no eran en sus idiomas propias. La interculturalidad reivindica que la educación tiene que realizarse en su propia lengua dando cabida, entre los años 60 y 70, a procesos de alfabetización y también de evangelización, formándose una generación de profesores indígenas que daría como resultado las primeras iniciativas de educación bilingüe y la traducción de textos a los idiomas *kichwa* y *shuar*. En los años 80 el movimiento indígena se desvincula de la actividad partidista y conforma sus propias organizaciones desde la estructura comunitaria y se crean las organizaciones nacionales desde el interior del movimiento indígena, reivindica el ser sujetos de derechos como pueblos y colectividades, demandando un modelo de educación intercultural que nace como el Modelo del Sistema de Educación Bilingüe, MOSEIB. Un modelo educativo práctico que se basa en el derecho a ser reconocidos como grupos con cosmovisiones propias que permiten una educación cultural y lingüística de pertenencia y desarrolla habilidades y destrezas cognitivas, psicomotrices y afectivas propias de los pueblos indígenas. Modelo que en 1988 dio como resultado la Educación Intercultural Bilingüe, EIB, que antecede al primer levantamiento indígena del siglo XX, con una agenda reconocimiento del estado pluricultural e intercultural, propuesta que fuera recogida parcialmente en la Constitución de 1998 como un estado pluricultural y plurilingüe. Reconociendo que sí lo hace la Constitución de 2008 al declarar al Ecuador como estado pluricultural e intercultural. Cfr., F. Vintimilla, *Comunicación social y pueblos indígenas del Ecuador en el proceso de interculturalidad de la sociedad nacional*, UTA, Ambato, 2001.

²¹ Se entiende por usurpación simbólica del sentido de la interculturalidad, justamente en la pérdida del sentido político de lo insurgente, que ha identificado las luchas sociales de los pueblos indígenas, buscando reducir la interculturalidad solo a un reconocimiento formal de la diversidad cultural que, dentro del discurso liberal de tolerancia y convivencia armónica, seguiría manteniendo las estructuras de poder y dominación. Lo que significa que no se ha transformado la construcción sistémica y clasificatoria de la diferencia. Cfr., P. Guerrero, “*Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica*”, en *Interculturalidad y diversidad*, 2011, pp. 73-100.

²² La insurgencia simbólica debe ser entendida como la expresión del acumulado de procesos y luchas reivindicativas por parte de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, que han dado como resultado la propuesta social y política de la interculturalidad y la plurinacionalidad, que se constituyen en sí mismas, como instrumentos insurgentes y contra hegemónicos con los cuales hacer frente a las distintas

Desde esta mirada crítica sobre la interculturalidad se advierte, no únicamente, su sentido político y presencia permanente en la protesta social para demandar el cumplimiento de determinados niveles de protección de carácter legal, público o de jurisprudencia alcanzados en el país, sino de un sentido de horizonte más amplio al sobrepasar lo étnico e interpelar a la humanidad entera (Guerrero, 2011). Todo un cuestionamiento, quizás simbólico, pero que debe extenderse también a los medios de la comunicación, debido a que la ciudadanía está percibiendo que no están cumpliendo con su función de mediadores para superar las diferencias culturales y propiciar el diálogo intercultural²³.

Hablo de cambiar la visión instrumental y generalizada de la comunicación que la reduce a producción de información o de mensajes, a la de gestión de la comunicación que da paso a la reflexión e interpretación, es decir, a la competencia comunicativa intercultural que propicie el conocimiento y el diálogo intercultural. Esto significa que la interculturalidad será posible cuando se mantenga la memoria viva y no se olvide el pasado, cuando se comprenda que su práctica es una urgencia política de vida, cuando exista una visión de alteridad diferente, cuando se genere un diálogo, cuando se concrete un diálogo intercultural para la convivencia entre personas con conocimientos, sentires y saberes otros.

Como se puede advertir, el sentido político, la convivencia y el diálogo son una constante en las reflexiones sobre interculturalidad, a las que se suma Walsh al expresar que la convivencia se traduce en “interculturalizar” y “cosmovivencia”²⁴, o lo que es lo mismo, en relaciones respetuosas consigo mismo y con los demás (Walsh, 2012). Eso no significa que sea una realidad plena, precisamente porque su comprensión genera desacuerdos y disensos que han provocado protesta y disputa permanente, hay que entender que uno de esos espacios es la educación. Entendida como un [...] espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del

formas y expresiones de dominación. Guerrero, “*Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica*”, pp.73-74.

²³ Se debe interpretar que, propiciar el diálogo intercultural desde los medios de comunicación, es el compromiso que estos deben asumir como mediadores de diálogo en una sociedad como la ecuatoriana, caracterizada por su diversidad cultural y lingüística. Para Guendel, el diálogo intercultural configura la capacidad de lograr una sociedad más integrada, respetuosa y con igualdad de oportunidades en donde la interculturalidad nos permita conocernos y reconocernos en acciones colectivas de justicia, equidad y demanda política por una sociedad nacida en la diferencia. Entrevista: L. Guendel, la interculturalidad, (M. Ramírez, entrevistador), Costa Rica: ICAP (2018, marzo 10).

²⁴ Cfr., C. Walsh, *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*, Abya-Yala, Quito, 2012.

Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. (Walsh, 2010, pág. 83)

Lo que supone una educación de praxis distinta, de “acto pedagógico-político”²⁵ que asume una posición y es mediador para del proceso de interculturalidad. Una praxis educativa distinta se hará manifiesta cuando se reflexione sobre la interculturalidad desde un conocimiento otro²⁶ que cambie las nociones hegemónicas universalistas que han construido un modelo de sociedad. Como lo señala Walsh:

[...] la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política. En contraste con los constructos teóricos creados dentro de la academia para ser aplicados a ciertos objetos o “casos” para el análisis, la interculturalidad, tal como es presentada y comprendida aquí, es un concepto formulado y cargado de sentido principalmente por el movimiento indígena ecuatoriano, concepto al que este movimiento se refiere hacia 1990 como “un principio ideológico”. Como tal, esta configuración conceptual es por sí misma “otra”. (Walsh, 2007, pág. 47)

Es decir, un paradigma “otro”, pensado en la significación que tiene para América Latina, en especial para Ecuador, que ha sido el escenario de praxis política del movimiento indígena cuyo proyecto político y social es, también, una propuesta epistémica y ética que formula y entiende que “[...] la interculturalidad ofrece *un camino para pensar desde la diferencia* a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta.” (Walsh, 2007, pág. 57) Propuesta que plantea reflexionar sobre la interculturalidad a partir de otra dimensión epistémica en la que no operen aquellos

²⁵ Por acto pedagógico político me estoy refiriendo a un proceso educativo en el que el profesor asume un lugar de enunciación para generar un pensamiento crítico, pero también reflexivo sobre el proceso que, desde la educación, genere un pensamiento que intervenga en refundar las bases de la sociedad y sus estructuras y sistemas democráticos. Eso significa establecer claramente la distinción entre una interculturalidad funcional al sistema dominante y una interculturalidad que, como proyecto político, transforme las estructuras de poder. Cfr., C. Walsh. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, *Construyendo interculturalidad crítica*, No. 72, 2010, 79-96.

²⁶ Cfr., C. Walsh, “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”, en Castro-Gómez S Grosfoguel R *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007, pp. 47-62.

dispositivos eficaces de la colonialidad²⁷ o a decir de Quijano (2015) la colonialidad de poder,²⁸ sino que oriente la transformación y construcción de una sociedad otra, que posibilite la interculturalidad como un paradigma que haga viable una convivencia más pacífica. Sin embargo, para Estermann²⁹, no se trata únicamente de hablar de ella, ni resignarla a un proyecto político; ni siquiera a un documento legal o constitucional muy bien redactado y lleno de neologismos académicos. Contraponen razonamientos anteriores al considerar que se ha producido un desgaste del discurso de la interculturalidad. Observa que:

[...] a primera vista parece una victoria de la apropiación popular del discurso “intercultural” y “descolonizador” puede resultar, desde un enfoque emancipador y crítico, un “secuestro” etnocéntrico, posmoderno y un tanto romántico de una herramienta de interpretación socio-política y cultural. [...] un discurso político y educativo de la ‘descolonización’ no llega al fondo de la problemática, si no toma en consideración un debate sobre los alcances y limitaciones de un diálogo intercultural.” (Estermann, *Colonialidad, descolonización e interculturalidad*, 2014, pág. s.p.)

De esta manera se advierte que el debate sobre la interculturalidad y su significación es un tanto polémico por las distintas tendencias en su comprensión, sin embargo, en este

²⁷ La colonialidad hace referencia a una matriz de poder de corte colonial-imperial que se encuentra vigente desde la conquista, y aun después de la superación del colonialismo, que se revitaliza con la supuesta independencia y la creación de los Estados nacionales y se recrea en tiempos de globalización. Para Santiago Castro Gómez, hay una estructura de la colonialidad que opera en tres niveles claves: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber, y la colonialidad del ser, que será necesario romper con nuevos paradigmas de pensamiento que rompan con esta triangulación y provoquen un diálogo de saberes. Cfr., S. Castro-Gómez, “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en Castro-Gómez S Grosfoguel R *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007, pp. 79-80.

²⁸ Es un sistema de relaciones sociales en el que participan o interactúan tres dispositivos de poder: dominación, explotación y conflicto. Estos caracterizan los conflictos permanentes de aquellos ámbitos o condiciones en los que se desarrolla la vida social con procesos que implican hablar de recursos y productos, sin importar el costo social. Es decir, el control sobre: del trabajo, la autoridad, la intersubjetividad, el sexo, y la naturaleza o, lo que es lo mismo, la relación con otras formas de vida. Cfr., A. Quijano, "Colonialidad del poder y clasificación social." *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 2015, pp. 8-9. Cfr., A. Quijano, "Colonialidad del poder y clasificación social." en Castro-Gómez S Grosfoguel R *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007, pp. 93-94.

²⁹ Filósofo intercultural, considera a la interculturalidad una “herramienta crítica y emancipadora” a la que se debe recurrir para reflexionar sobre las dimensiones del pensamiento crítico respecto a: “identidad, diversidad, cultural-religiosa y género”. Advierte que es preciso superar categorías sociológicas clásicas para profundizar el análisis sobre la desigualdad y exclusión o, lo que es lo mismo ‘culturas’ desde una comprensión étnica y civilizatoria a la que debe sumarse género. Cfr., J. Estermann, *Colonialidad, descolonización e interculturalidad*, Polis, n. 38, 2014, <http://journals.openedition.org/polis/10164>, 30 abril 2019.

camino de reflexionar, de aprender a pensarla y de interpretarla, hacen necesario su conocimiento y análisis. Por eso no quiero dejar de mencionar al interculturalismo, ámbito en el que circulan discursos de carácter político y jurídico que pueden prestarse a miradas erróneas que establecen fronteras manifiestas en la variedad de significaciones. Esto me ayudará a explicar, suscitadamente, cómo desde la política y específicamente el ámbito jurídico se entiende la interculturalidad, no sin antes, hacer eco de la necesidad de establecer las diferencias entre interculturalismo funcional³⁰ e interculturalismo crítico³¹, para no generar malos entendidos sobre los usos y sentidos de los discursos de la interculturalidad, ni legitimar un solo lineamiento teórico. De ahí que para Tubino³² la interculturalidad no sea ni una teoría, ni un concepto, sino una propuesta ética política que está dada por una actitud y una manera de comportarse. Considera que no hay una comprensión clara de las diferencias porque existe:

[...] una mirada muy pobre y limitada de lo que significa la convivencia intercultural. Mientras que en Europa el discurso sobre la interculturalidad apareció directamente ligado a los programas de educación alternativa para los migrantes procedentes de las antiguas colonias, en América Latina el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente. Anotar las diferencias de los contextos de aparición de estos discursos no es un dato accesorio e irrelevante. Pues una cosa es plantear el problema de las relaciones interculturales en sociedades post-coloniales como las nuestras y otra cosa es plantearlo como problema al interior de las grandes sociedades coloniales del pasado, actualmente invadidas por fuertes olas migratorias procedentes mayoritariamente de sus empobrecidas ex-colonias. (Tubino, 2012, pág. 358)

³⁰ Se entiende por interculturalismo funcional o -neoliberal- a la propuesta de diálogo y reconocimiento intercultural sin considerar la situación extrema y de pobreza en la que viven las culturas subalternizadas. Es decir, bajo el discurso de la cultura se invisibiliza la pobreza que significa relaciones de poder asimétricas, desigualdades socioeconómicas, inequidad distributiva y actuaciones sociales y culturales diversas, sin las cuales no se entenderían las relaciones interculturales.

³¹ Se debe entender por interculturalismo crítico a una propuesta de práctica del ejercicio de la interculturalidad que requiere de la hermenéutica para distinguir procesos de mestizaje, precisando si son o no pertinentes enfoques teóricos que se utilizan a la hora de interpretar la interculturalidad.

³² Cfr., F. Tubino, “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”, en América para todos los americanos, (2012), pp. 355-366.

Lo que significa no únicamente tratar de respetar diferencias o postergar derechos, sino de convivencia intercultural, participación, organización política, inclusión económica y reconocimiento de la diversidad. O sea, ejercicio de ciudadanía que, además, comprende el ejercicio de derechos de los pueblos indígenas más allá de su reconocimiento jurídico, y posibilidad de un nuevo pacto social fundamentado en acuerdos previos sobre el sentido de la interculturalidad. Así se hablará de “encuentros, desencuentros, hibridaciones, intercambios y relaciones existentes entre las culturas”³³. Relaciones interculturales y agenda política son una significación más compleja de la interculturalidad.

Retomando lo antes señalado, esta conexión de agenda política y relación entre culturas, en efecto, permite explicar el interculturalismo³⁴ como una propuesta que se asienta, más bien, en un marco garantista de derechos de las culturas como instrumento de lucha por la inclusión, nuevas relaciones interculturales, derechos humanos y la idea de un encuentro entre sociedades multiculturales. Esto es, una línea de pensamiento que promueve el respeto a las diferencias culturales y la interacción social, lo que significaría intercambio de valores culturales entre dos o más culturas. Desde esta concepción, la interculturalidad sería esos valores culturales que guían comportamientos, entiéndase como normativa de relaciones interculturales o principios que las personas o colectivos deben seguir para que puedan interrelacionarse y establecer experiencias de intercambio cultural. Criterio compartido por Balarezo (2015) cuando manifiesta que la interculturalidad es la responsabilidad social de coexistir con diversos grupos sociales en un mismo espacio territorial³⁵, pero añade que el conocimiento y la aceptación de los otros depende de una voluntad ética que va más allá del reconocimiento.

Sin embargo, para la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, es preciso hacer distinciones entre interculturalidad y multiculturalidad³⁶ ya que:

³³ Tubino, “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”, p. 359.

³⁴ A de entenderse por interculturalismo a la propuesta normativa que hace referencia a un procedimiento igualitario, necesario para la convivencia o relaciones interculturales en un marco garantista de derechos, que promueve el intercambio de valores culturales, lo que implica una interacción cultural. Es decir, es una doctrina de pensamiento que tiene un carácter democrático y dialógico, promueve el respeto mutuo a las diferencias culturales, en la que se incluye la diferencia étnica, para una convivencia y crecimiento mutuo. Sin embargo, también es considerado una propuesta y práctica política que conlleva una visión mesticista que busca acabar con las identidades culturales normando los comportamientos individuales y colectivos.

³⁵ Cfr., D. Balarezo Achig, *Interculturalidad y Cosmovisión Andina*, en *Revista Médica HJCA*, vol.7, n. 1, (2015), pp. 88-92.

³⁶ Cfr., CONAIE, Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, *Proyecto Político para la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural*, Propuesta desde la visión de la CONAIE 2012, Quito, CONAIE-Pachacama, 2013, pp. 1-56.

[...] La noción de multiculturalidad es indiferente al tratamiento político de los grupos diversos, es decir promueve la cultura hegemónica y la segregación a la cultura subordinada, oculta las relaciones de desigualdades e inequidades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos en relación de otros. A diferencia, la interculturalidad propugna un cuestionamiento profundo de la colonialidad del poder, a la vez que promueve el diálogo de saberes, de pensamiento, de conocimiento, epistemologías, y espiritualidad en una ruta de ida y vuelta de mutuo aprendizaje e intercambio. Tiene como meta la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida (no solo económicas, sino cosmología de la vida incluyendo saberes, la memoria ancestral, y la relación con la naturaleza y espiritualidad, entre otras) nuevas y distintas. (CONAIE, 2013, pág. 13)

A decir la multiculturalidad oculta las relaciones asimétricas de poder existentes en la sociedad nacional e internacional que mantienen procesos de explotación y discriminación, por lo que se manifiesta que la interculturalidad debe ser entendida como:

[...] el principio político-ideológico de reconocimiento y práctica de las personas, comunidades, pueblos y naciones para crear y vivir en relaciones justas, simétricas, equitativas y armónicas entre los pueblos originarios, afroecuatorianos, montubios y mestizos que nos permita ejercer plenamente los poderes político, económico, social, cultural y espiritual dentro del Estado plurinacional y la sociedad intercultural. (CONAIE, 2013, pág. 13)

Será necesaria entonces, una relación de manifiesta reciprocidad que logre poner en común a una sociedad diversa que requiere comunicarse para poder relacionarse y alcanzar una mejor convivencia. Así lo plantea Ayala Mora (2011) al señalar que la interculturalidad es el camino que el Ecuador debe seguir para el logro de una convivencia armónica basada en el esfuerzo común y permanente para establecer relaciones sociales amables³⁷.

³⁷ Cfr., E. Ayala Mora. *Interculturalidad: Camino para el Ecuador*, Quito, Ediciones La Tierra, 2011.

Con estas perspectivas expuestas y contrastadas sobre su definición, teorías o discursos, he podido más que explicar la interculturalidad, analizar sus distintas significaciones con el ánimo de poner en discusión y procurar seguir con su debate. Lo cierto es que en un ejercicio hermenéutico se colige que puede ser definida desde diferentes campos disciplinares, pero se requiere de una pedagogía “otra” que la enseñe con rigor disciplinar y la contextualice culturalmente.

Como se menciona es necesario contextualizarla, en el caso de Ecuador, a la hora de hablar de las nacionalidades y pueblos indígenas, se torna indispensable para entender su diversidad cultural y el ejercicio de sus derechos reconocidos constitucionalmente, pero no únicamente como un concepto y un mandato constitucional, es un ejercicio derechos que requiere del conocimiento y comprensión de la diferencia, de prácticas culturales que reconozcan, valoren y respeten la condición, costumbres, tradiciones y pensamiento “otro”³⁸. En suma, conciencia de identidad, solidaridad social y empeño, también personal, para una participación viva en el ejercicio de la interculturalidad.

1.3. Conocimiento y uso epistémico de la diferencia

La emergencia de referimiento a la interculturalidad se constituye en un evento semántico, cognoscitivo y epistémico relacional en la medida que su comprensión implica un cambio en los supuestos fundamentales de una matriz de pensamiento universalista, porque conlleva otras maneras de concebir el pensamiento y la construcción del conocimiento. Significa, también, entender la comunicación intercultural y la relación con la educación a la hora de hablar de su pedagogía para el aprendizaje de lo intercultural.

Esto exige aclarar los dilemas epistémicos y pedagógicos que surgen cuando se intenta abrir otros caminos de conocimiento, y un proceso de discusión articulados al uso epistémico de la diferencia no como un argumento de definición que particularice su concepto, sino con la voluntad explícita de establecer su valor epistémico. De ahí que el conocimiento y comprensión de la diferencia sean necesarios para este trabajo, que recurre nuevamente a Gramigna (2005a) porque pone en discurso, no el concepto tradicional de diferencia que indica el proceso o conjunto de propiedades por el cual una

³⁸ La idea de “pensamiento otro” es del filósofo marroquí Abdelkebir Khatibi, quien propone la necesidad no de otro pensamiento, sino de un pensamiento “otro”, es decir la emergencia de un pensamiento fronterizo crítico frente a los límites internos y externos del sistema mundo.

entidad se distingue de otra dentro de un campo relacional o un sistema conceptual dado, sino la centralidad ontológica de la diferencia en relación tras-formativa³⁹ al considerar su conocimiento como la capacidad de interpretar distintas visiones y manifestaciones en relación a los permanentes cambios y contextos. En otras palabras, el conocimiento en interconexión impulsa la habilidad de relacionamiento de la pluralidad de perspectivas y la comprensión tanto de la realidad actual, como frente a un escenario de incertidumbres.

Inevitable como aporte y sustento de mi propuesta de la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia, que ha empezado a ser asumida de modo explícito, en el enfoque intercultural integrado a la clase como un principio clave para el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de comunicación. Sin embargo, cuando se trata de incorporarla al discurso académico de la comunicación, como fundamento de una epistemología de la diferencia, ha sido y sigue siendo desconocida e ignorada, excluyéndola de las propuestas curriculares y planes de estudio para la formación profesional en comunicación. Esto se debe a que, las ofertas académicas de la mayoría de carreras de comunicación en el Ecuador, siguen estando en la tradición funcionalista de la comunicación o en los estudios decoloniales que rechazan el valor de la diferencia, ambas ajenas en investigar la comunicación desde el enfoque intercultural y pedagógico.

En este sentido, se interpela tanto la comunicación intercultural como su forma de enseñarla, aspecto que desarrollaré en otro acápite de este capítulo, porque lo que se trata es de otro lenguaje de la comunicación con enfoque intercultural. Me estoy refiriendo a ese lugar central de interpretación de lo intercultural, en donde la diferencia nos habilita a pensar en una pedagogía de la diferencia. Una pedagogía que involucra asumir una postura ética política, pensar en una metodología y tener una actitud heurística, para transformar la experiencia cotidiana de vivencia con la diversidad cultural, en una competencia intercultural que nos ayude a analizar y resolver problemas.

Me refiero a contar con herramientas de interpretación de la realidad que habiliten pensar y construir nuevas narrativas sobre lo intercultural. Es decir, un nuevo mapa cognitivo en oposición dialogante, frente a la mirada de un sistema mundo⁴⁰ globalizante y parcializada que desde el punto de vista de Wallerstein:

³⁹ Gramigna, *L'ontologia della differenza nella relazione trans-formativa*, pp. 201-207.

⁴⁰ Se nombra por sistema-mundo, al mundo en el que estamos viviendo hoy y cómo lo pensamos, se establece sus orígenes en el siglo xvi, concentrado primariamente en Europa y Norteamérica, desde donde

[...] no sólo nos ha enfrentado a la sabiduría oficial de quienes detentan el poder, sino también a buena parte del conocimiento convencional propuesto por los científicos sociales a lo largo de los últimos dos siglos. Por tal motivo, decimos que es importante mirar de un nuevo modo no sólo el modo en que funciona el mundo en que vivimos, sino también cómo hemos llegado a pensar acerca de este mundo. [...] Pero también creemos que la emergencia de este modo de análisis es un reflejo, una expresión, de la protesta concreta contra las profundas desigualdades del sistema-mundo que ocupan el centro político de nuestro tiempo.” (Wallerstein, 2005, pág. 11)

Mirada que ubica también a las esferas políticas, sociales, culturales y científicas que han organizado las estructuras de la ciencia, sus conceptos, narrativas y estrategias discursivas que no reconocen otros conocimientos y, nos colocan en un constante peligro de homogenización (Rúa C., 2006). De ahí la necesidad de una competencia narrativa⁴¹ u otras narrativas que nos asistan para entender las diferencias, cambiar las relaciones sociales asimétricas y excluyentes, y poner en común otras visiones, conocimientos y competencias profesionales para interpretarla (González & Gramigna, 2009). Sobre todo ahora que las tecnologías de la información y comunicación⁴² definen un nuevo tipo de sociedad y conocimientos que emerge con la globalización económica y cultural estableciendo otras formas de entender, percibir e interpretar la realidad. Tecnologías que

se inició su expansión a todo el mundo, bajo un modelo capitalista de economía-mundo. El nombre de sistema mundo se debe a Immanuel Wallerstein, en su teoría el sistema-mundo moderno, que se constituye en una economía-mundo capitalista (Brandel). Es decir, las relaciones económicas mundiales conforman un sistema global que les confiere a los países más desarrolladas el poder y el control mundial de esas economías. Por tanto, un sistema mundo capitalista que funciona y evoluciona en base a factores económicos que han establecido sistemas y mecanismos de imposición y explotación sobre los países a los que denominan en vías de desarrollo. La teoría de sistemas mundiales se centra en el estudio del sistema social y sus interrelaciones con el avance del capitalismo mundial que se constituye en un sistema se define como una unidad con una sola división del trabajo y múltiples sistemas culturales. Cfr., I. M. Wallerstein, *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Siglo XXI Editores, 2005, p. 40.

⁴¹ Entiéndase como una competencia narrativa a la capacidad de contar y contarse. Estar en facultad de “confrontar las diferentes representaciones del fenómeno estudiado” y lograr interpretarlo ya sea desde un patrimonio subjetivo o desde la certeza científica. Cfr., J. González, A. Gramigna, *Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa*, *Interuniversitaria*, n. 21, (2009), pp.79-94.

⁴² Por tecnologías de información y comunicación, denominadas TIC, básicamente me estoy refiriendo a las tecnologías desarrolladas por la industria de la informática en conjunción con las telecomunicaciones, que han creado la llamada digitalización que, habilita la confluencia de estas tecnologías con los medios de comunicación. En consecuencia, industrias de producción de contenidos de información digitalizada para el acceso, procesamiento y transmisión inmediata, decisivas para una economía digitalizada que interviene de forma decisiva en todas las actividades de la vida de las personas y la sociedad en su conjunto.

dan paso a una nueva estructura social mundial denominada sociedad de la información⁴³ o sociedad del conocimiento,⁴⁴ modificando en muchos sentidos el modo de relacionarse socialmente y las maneras de proceder. En resumen, las transformaciones sociales que se han producido bajo lineamientos de progreso y desarrollo (Kruger, 2006), configuran un patrimonio del conocimiento que inciden directamente en la comunicación, la educación y el cómo pensar la diversidad cultural.

La esencia de la globalización se afianza en las sociedades de la información a través de un mundo virtual⁴⁵ de redes económicas, sociales y académicas que, si bien organizan la información para hacerla accesible universalmente, también logran uniformar el pensamiento motivadas por razones de dominación y ejercicio de poder (Ruiz-Gallardón, 2014). Es esa sociedad a la que Castells (2008) denomina red, la que establece nuevas formas de comunicación y el uso y consumo de los medios informáticos la que hoy organizan la vida y el carácter del conocimiento. Pero, no es menos cierto que esta

⁴³ Esencialmente hace referencia a una sociedad transformada, informatizada e interconectada, donde las innovaciones tecnológicas y económicas han generado cambios inusitados en el conjunto de la sociedad en la que la información se constituye en una pieza clave para la organización de la económica mundial. El resultado del uso de esta información y tecnología digital ha generado cambios profundos en la reorganización de las naciones, la geopolítica, las instituciones y las relaciones sociales y personales. Eso significa, una transformación de la vida en sociedad determinada y condiciones por nuevos contextos espacio temporales que establecen formas y mecanismos de interacción social que, incluyen nuevas maneras de entender lo individual. Sociedad de la información es un término formulado Daniel Bell en 1973, previene que toda la información y los servicios basados en el conocimiento serán la estructura central de la economía y de la sociedad. Una sociedad que está centrada en un modelo de red interconectada y basada en una tecnología microelectrónica que a través del internet interactúa con el conjunto de la sociedad. Cfr., I. Ruiz-Gallardón, *Claves para comprender la sociedad de la información*, en *Comunicación y Hombre*, n. 10 (2014), pp. 53-72; Cfr., M. Castells, *Internet y la sociedad red*, La factoría, vol. 14, n. 15, 2001; Cfr., D. Bell, R. García, E. Gallego, *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*, Madrid, Alianza, 1976.

⁴⁴ El concepto sociedad del conocimiento en general debe entenderse como las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad a consecuencia de una serie de innovaciones tecnológicas desarrolladas principalmente en tres sectores convergentes entre la informática, las telecomunicaciones y los medios de comunicación, en el que el internet es el centro del accionar de estas tecnologías de la inmediatez. Por ello Castells señala la pertinencia de diferenciarla de la sociedad de la información. Justamente el conocimiento, a diferencia de la información, incluye las creencias, valores y compromisos. Por lo que el conocimiento está dado por la información que cada persona tiene y la intención con la que la utiliza. Cfr., K. Krüger, *El concepto de sociedad del conocimiento*, en *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, vol. 11, n. 683, (2006), p. 25; Cfr., M. Castells, *La era de la información*, vol. I. *La sociedad red*, Alianza, 3ra. edición, 2005, 1ra. reimpresión, Madrid, 2008, p. 47.

⁴⁵ Ha de entenderse como mundo virtual a un nuevo tipo de sociedad que emerge con la globalización económica y cultural que, soportada en la estructuración de un entorno tecnológico en el que se realizan procesos de comunicación masivos e interpersonales, han modificado las maneras de comunicarse entre las personas. Este mundo tecnológico establece una dinámica de comunicación a través de ambientes virtuales que enlazan a los seres humanos a comunidades virtuales en las cuales se desarrollan y circulan nuevos mecanismos de identidad y nuevas formas de recorrer y percibir el mundo. De esta manera, las relaciones sociales se establecen en un espacio virtual desde el cual se piensa y actúa. Cfr., M. Ramírez et al, *Arquitectura de la información y usabilidad en un medio de comunicación universitario*, en *Comunicación y música: mensajes, manifestaciones y negocios*, Cuadernos artesanos, La Laguna, Sociedad Latina de Comunicación, 2018, pp. 984-985.

sociedad de redes y flujos que puede ser comparada con un rizoma⁴⁶, un sistema acentrado que al no ser jerárquico moviliza otras construcciones de sentido y de relaciones infinitas con nuevas cartografías que “[...] implican centros de significancia y de subjetivación, autómatas centrales como memorias organizadas.” (Deleuze & Guattari, 2005, pág. 21)

No es mi intención en este estudio, analizar cómo se organizan los conocimientos con los que se interpretan y representan el mundo, en particular las opiniones teóricas y epistémicas sobre la cibernética⁴⁷ y las visiones sobre cómo estas entienden la comunicación, las máquinas y lo humano (Maturana & Varela, 1998). Pero si realizar observaciones que servirán para que los lectores de este trabajo puedan entender la mirada⁴⁸ desde donde realizo el análisis, no solo sobre la diferencia sino sobre los demás temas que contienen este trabajo.

Trato de establecer un punto de partida adecuado a la realidad ecuatoriana, desde el que pueda establecer un diálogo epistemológico relacional sobre el carácter que la diferencia tiene para el ejercicio de la interculturalidad. Semánticas de pensamiento complejo⁴⁹ que

⁴⁶ Un rizoma es fundamentalmente un universo de elementos que se organizan sin seguir líneas jerárquicas de subordinación. Para Deleuze y Guattari, un rizoma es un modelo epistemológico de organización de nociones que no responde a lineamientos de subordinación jerárquica porque su pensamiento actúa desde lo heterogéneo y se moviliza de una que salta de un horizonte ya diferenciado a otro. Entonces se desterritorializa y logra englobarse en una multitud de consistencia abstracta que va de un lugar a otro. Cfr., G. Deleuze, F. Guattari, *Rizoma*, Valencia, Pre-Textos, 2005.

⁴⁷ Por cibernética estoy haciendo referencia a sistemas de comunicación y automatización regulada de los sistemas nerviosos de los seres vivos. Así como la aplicación de sistemas electrónicos y mecánicos similares que han generado el desarrollo de sistemas robóticos e inteligencia artificial. O sea, máquinas que imitan la vida y simulan a los seres humanos, pero con capacidades de inteligencia artificial que les permite automatizar actividades como la toma de decisiones, la maniobrabilidad, aprendizaje, resolución de problemas y el poder reaccionar con más rapidez y precisión que el ser humano. Mecanismos con los que hoy regulan los sistemas sociales humanos. La teoría cibernética “teoría del control, retroalimentación y comunicación de sistemas biológicos y electromecánicos” fue introducida por Norbert Wiener en 1948 en su libro *Cybernetic o control de la comunicación en animales y máquinas*, publicado por el Instituto de Archivos y Colecciones Especiales MIT. Cfr., N. Wiener, *Cybernetics*, MIT Press, Lancaster, 1948; Cfr., H. Maturana, F. Varela, *De máquinas y seres vivos*, Universitaria, 1998.

⁴⁸ Bajo la forma de mirada la semiótica estará presente en este trabajo. Reconozco que, en este proceso reflexivo y de autonarración, mi matriz de formación en comunicación interactúa con lo epistémico y heurístico al tratar de presentar otras interpretaciones. Claro, eso también me demanda una negociación interna de sentidos, porque esta es una tesis de pedagogía, lo que me exige tomar control sobre cada enunciado que quiero expresar. A veces tomo distancia, pero me limita, lo cierto es que soy parte de nuevos argumentos provocados por una transformación cognitiva. Debo eso sí, agradecer de inmediato a Marco Riguetti, que contribuyó a palear algunas limitaciones. A su generosidad debo la asistencia, orientación y espacio para discutir aspectos de método.

⁴⁹ Hago referencia a la noción de pensamiento complejo por la relevancia que este tiene a lo largo de este estudio, cuyo desafío, en el marco de una epistemología relacional, dialogar con posiciones antagónicas en el deseo de aportar a la comprensión y vivencia de la interculturalidad en el Ecuador. A de entenderse como pensamiento complejo a una especial facultad para comprender las distintas miradas y discursos sociales producto de la emergencia de vínculos disciplinares y campos de ejercicio profesional diverso. El pensamiento complejo debe ejercitarse en cultivar un pensamiento dialogante y negociador que integre maneras más simples de pensar, impugnando la parcelación del conocimiento totalizador. Es decir,

no encuentran interlocución, pero que aspiro en este estudio poder distinguirlas, sin tener que aislarlas o particularizarlas (Morín & Pakman, *Introducción al pensamiento complejo*, 1994).

Ese es el caso precisamente de la diferencia que, por saberes institucionalizados desde la educación superior latinoamericana, tiene resistencia es marginada y hasta cuestionada, sobre todo desde posturas decoloniales de los estudios culturales que analizan la interculturalidad. A pesar que podría resultar un tanto contradictorio en la medida que la noción de la diferencia⁵⁰ también sea una construcción transdisciplinaria de los saberes y que de hecho tiene una connotación epistémica al momento de la reflexión sobre lo intercultural. (Simón., 2011)

1.4. El valor epistémico de la diferencia

El marginamiento de la diferencia supone asumir un discernimiento sobre los cambios sociales, sus sentidos y orientaciones éticas que han anudado institucionalmente el saber y sus metadiscursos. Por consiguiente, en el contexto donde se inscribe la razón reflexiva de este estudio en el cual aspiro explicar la significación de la diferencia como valor epistémico, con la finalidad de establecer un diálogo fecundo para otra comunicación y educación. Así, mi estrategia argumentativa propone defender y sostener la tesis central de este estudio -la comunicación intercultural una pedagogía de la diferencia- que se constituye en un desafío epistémico y ontológico, en el que la diferencia, plantea una lógica de construir y organizar el conocimiento de la interculturalidad que requiere para un diálogo de saberes multidisciplinar.

Para este propósito, la idea de la diferencia se constituye en una categoría de análisis que referencia, por una parte, a procesos históricos marcados por una geocultura⁵¹ o

pensamiento que permita hacer frente a fundamentos de certezas unidimensionales de conocimiento científico o filosófico, y ser capaces de dar paso a otros conocimientos multidimensionales que dejen articular otros conocimientos disciplinares. Cfr., E. Morín, M. Pakman, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1994, pp. 22-23.

⁵⁰ Cfr., A. Simón, *Pensar la diferencia: la filosofía de Gilles Deleuze*, *Eikasia, Revista de Filosofía*, Año V, vol. 38, (2011), pp. 212-232.

⁵¹ La geocultura puede ser considerada una dimensión del sujeto que orienta el diálogo. Por su parte la geopolítica responde a un pacto contractual en términos del derecho y está orientado por las disputas de poder y territorio en base a pares opuestos: amigo-enemigo, centro-periferia. En especial este último sobre el que se suele tomar distancia. Cfr., F. Scherbosky, *Geocultura: un aporte de Rodolfo Kusch para pensar desde una perspectiva intercultural*, *Pensamientos e Ideas*, Saby Lazarle Oyague, (2015), pp. 49.

geopolítica⁵² de occidentalización con efectos confrontativos frente a la emergencia de un pensamiento crítico latinoamericano. Sin embargo, Scherbosky realiza una puntualización al decir que se debe especificar que:

A diferencia de la perspectiva geopolítica, la geocultura remite sujetos culturales que están siempre en constitución, ya que son sus prácticas culturales las que los definen y redefinen. Sus acciones están orientadas en términos éticos y no técnico-estratégicos, pues el sujeto nunca pierde el centro, el protagonismo. (Scherbosky, 2015, pág. 49)

Por otra parte, la diferencia, adquiere también otras formas en sus espacialidades locales de recepción y resistencia que, para los pensadores del sistema mundo, sus fronteras son porosas y de ocurrencia cíclica a lo largo de la historia (Wallerstein, 2005). Es decir, se circunscriben a contextos políticos y académicos que predominan y destacan en cada uno su forma de entender la diferencia.

De ahí que para Bilgin (2008) la comprensión de lo diferentemente diferente⁵³ sea esencial para un diálogo entre la homogeneidad y la diferencia, eso sí, consciente de las limitaciones y potencialidades que sus contradicciones en términos de hibridación o pensamiento fronterizo⁵⁴ puedan tener. Lo que significa que esas posiciones también tengan la posibilidad de ser analizadas. “El espacio híbrido siempre está en disputa; es un tira y afloja entre la uniformidad y la diferencia. En ese sentido, la hibridación puede celebrarse en tanto que preserva la diversidad frente a las prácticas homogeneizadoras.” (Tickner & Blaney, 2013, pág. 43)

⁵² Es un término que deviene del sistema mundo y hace referencia a como acciona y manipula el poder, y por analogía (opuestos y diferenciados), también hace relación a la geocultura que legitima las normas y formas discursivas aceptados generalmente como válidos. Cfr., I. Wallerstein, *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Siglo XXI Editores, 2005, p.22.

⁵³ Cfr., P. Bilgin, *Thinking Past 'Western' IR*, en *Third World Quarterly*, vol. 29, n. 1, (2008), pp. 5-23.

⁵⁴ Ha de entenderse por “pensamiento fronterizo” a las ideas de Walter Mignolo de resignificación epistemológica de un conjunto de ideas que se alejan del conocimiento eurocentrado y recuperan, de entre otras, fuentes alternativas y subalternas de conocimiento como la sensibilidad. Entiéndase, entonces, que es ahí donde el pensamiento fronterizo adquiere sentido porque busca devolver legitimidad a las voces de las periferias geográficas y disciplinares que confrontan la globalización, sus concepciones y designios. Es un llamado a una desobediencia y ruptura a las subjetividades y conocimientos ajenos, impuestos y condicionados. Cfr., A. Tickner, D. Blaney, *Pensar la diferencia: Introducción*, título traducido *Thinking International Relations Differently – Introduction, Relaciones internacionales*, n. 22, GERI, UAM, (2013), pp. 211-236; Cfr., J. Quero, *Descolonialidad y Pensamiento Fronterizo: Walter D. Mignolo, Desobedeciendo La Razón Moderna, Revista CIDOB D'Afers Internacionals*, n. 111, (2015), pp. 197-200.

De cualquier forma, la noción de la diferencia no debe perderse entre espacios de discusión que nos aíslan. La reflexión sobre su connotación epistémica⁵⁵ es importante, sobre todo en el ámbito de la educación, por lo que conviene salir de las tensiones entre unicidad y otredad porque el problema del margen entre estas tensiones impone tomar conciencia de sus “éticas aplicadas” como estrategias de normalización que también han sido reproducidas en la pedagogía (Godoy, 2004). Con todos estos criterios se perfila un escenario que demanda diálogo y movimiento de fronteras epistemológicas para ubicar la diferencia como un valor epistémico desde la cual, no solo, construir nuevos conocimientos, integrando otros conocimientos, saberes, experiencias, prácticas y procesos pluriculturales que dan cuenta de la historia de los pueblos indígenas. Sino, sobre todo, el entenderlos.

Entonces, hay que pensar la diferencia desde otra perspectiva cognitiva, porque no se trata únicamente de un concepto que nos ayuda a establecer que una persona o cosa sea diferente de otra. Está relacionada con un estatuto semántico de significación cuyas conceptualizaciones se sugieren y corresponden mutuamente, constituyéndose en un relacional de conocimiento y comprensión, es decir, un comprender⁵⁶ interpretativo (Heidegger, 1992, pág. 172). En otras palabras, una nueva retroalimentación del conocimiento suscitado que promueve una pluralidad de concepciones que, para este estudio, permitirá comprender cómo desde una postura educativa se propone a la comunicación interculturalidad como una pedagogía de la diferencia, es decir, una pedagogía interpretativa, plural y dialogal, que de paso a mutuos aprendizajes para enfrentar los desafíos de transformar actitudes provocadas por procesos tecnológicos

⁵⁵ Cfr., L. Godoy, *Hacia una posible epistemología de las diferencias en contextos educativos*, *Investigación y Postgrado*, vol. 27, n.2, (2004), pp.-35-59.

⁵⁶ Una anticipación, intento interpretar a Heidegger, respecto de que la comprensión no pueda reducirse a un básico o sencillo proceso cognoscitivo porque principalmente es un modo de ser. O sea, la comprensión es una forma o modo de anticipación que indica la condición de lo “previo” o de una pre-comprensión o conjetura a la explicación. Es decir, toda interpretación que lleve a una comprensión debe ya haber comprendido aquello que trata de interpretar. En Heidegger en castellano: “En el análisis del comprender y de la aperturidad del Ahí en general se ha hecho referencia al *lumen naturale* y se ha llamado a la aperturidad del estar-en *claridad* del Dasein, claridad sólo en la cual se hace posible algo así como una visión. La visión fue concebida teniendo presente el modo fundamental del abrir del Dasein, es decir, el comprender, entendido en el sentido de la genuina apropiación del ente respecto del cual el Dasein puede comportarse en virtud de sus posibilidades esenciales de ser. La constitución fundamental de la visión se muestra en una peculiar tendencia de ser propia de la cotidianidad: la tendencia al “ver”. Designaremos esa tendencia con el término *curiosidad* [Neugier]cl, que tiene la característica de no limitarse solamente al ver, sino de expresar la tendencia a una particular forma de encuentro perceptivo con el mundo.” Cfr., M. Heidegger, *El ser y el tiempo*, traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera, Editorial Universitaria, Chile, 1997, pp. 172; Cfr., M. Heidegger, *El ser y el tiempo*, traducción de José Gaos, Fondo de Cultura Económica, 6ta. reimpresión, México 1974, p.172.

culturales y proporcionar a los estudiantes respuestas que devienen en la comprensión de la diversidad, del otro, de lo diferente.

A criterio de Ramírez (2016) se trata de un aprendizaje, no excluyente del razonamiento científico y tecnológico, porque no podemos olvidar el imperio de las tecnologías en el que ahora vivimos, ni el rol estratégico que cumple la comunicación en ese mundo tecnológico que ha podido ingresar a todos los ámbitos de la vida a través de soportes que integran, controlan y crean imaginarios colectivos⁵⁷ en la medida que nos acercan a lo lejano, conectándonos con prácticas culturales y simbólicas diferentes que son parte de un mercado global que puede borrar o cambiar, de modo virtual, las interpretaciones de un mundo contemporáneo que se traduce en red⁵⁸ y nos lleva a pensar que:

Mientras el viejo mundo cultural se organizaba alrededor de una cascada de interpretaciones, el mundo contemporáneo está apuntalado por una red de operaciones. Antes, el hilo conductor era el gesto; ahora es la programación. Se abandona la materia inerte en pos de modelos numéricos proteiformes, libres del tiempo largo de la maduración. El orden del control efectivo y calculado suplanta la interpretación; el orden del código borra el del signo. El lenguaje comienza a subordinarse al cálculo.” (Piscitelli, 1995, pág. 129)

Justo 25 años después, en momentos en los que el mundo enfrenta una de las peores crisis a causa de la pandemia del Coronavirus, Covid19, que nos ha paralizado no solo en términos de movilidad sino en libertades, el modelo globalizador queda en evidencia. Sus estructuras políticas, económicas, científicas, pero sobre todo tecnológicas, configuraron en los últimos 50 años un nuevo orden social. Las formas de relacionamiento social a través artefactos, dispositivos móviles, máquinas con inteligencia artificial⁵⁹ y su percepción como lenguajes de interacción entre sistemas Android, localizadores

⁵⁷ Cfr., M. Ramírez, “Las TIC, la ciudad y los miedos”, en *La pantalla insomne*, Cuadernos Artesanos, La Laguna, Sociedad Latina de Comunicación Social, 2016, pp. 2791-2802.

⁵⁸ Cfr., A. Piscitelli, *Ciberculturas en la era de las máquinas inteligentes*. Paidós, Buenos Aires, 1995.

⁵⁹ Me refiero a que es una expresión técnica que hace relación a una serie de dispositivos como los teléfonos inteligentes que hoy están siendo utilizados cotidianamente y que ha generado cambios en el acceso al conocimiento, las relaciones sociales, las formas de entender la identidad y la autonomía individual o colectiva. En definitiva, máquinas inteligentes que transforman la información y que hoy modifican la vida de los seres humanos, sus bases filosóficas y éticas. Cfr., J. Bryson, *La última década y el futuro del impacto de la IA en la sociedad, ¿Hacia una nueva ilustración? Una década trascendental*, Sociedad, Ciencia y Tecnología, 2019. Piscitelli ya se había referido a ella como las máquinas inteligentes que, no solo eran usadas por los ejércitos y servicios secretos de las grandes naciones, sino que los teníamos en casa. Cfr., A. Piscitelli, *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

satelitales, aplicaciones y lectores de código abierto (Piscitelli, 2002) están aniquilando las identidades, la autonomía individual y colectiva, tradiciones y costumbres culturales, principios y valores comunitarios y conocimientos y saberes ancestrales.

Según Brynson (2019) son estas tecnologías las que determinan las relaciones entre los seres humanos y sus consecuencias en el orden social, cultural y medioambiental, nos debe preocupar en la medida que son los actos de relación entre dispositivos los que perciben y definen las diferencias⁶⁰. Los peligros e inseguridades a consecuencia de lo descrito nos presentan desafíos en la convivencia e implicaciones en la educación frente a un paradigma tecnológico universalista y utilitario que está generando exclusiones institucionalizadas, sistemáticas, territoriales, culturales, generacionales y de conocimiento que provocan cambios en los ethos, grupos y pueblos.

Lo que significa a criterio de Aibar y Quintanilla (2002) dejar de hablar de las culturas y solo hablar de una cultura tecnológica⁶¹, o sea, la homogenización del saber tecnológico, pero también es una selección porque se valorará solo a quienes saben usar la herramienta para vivir en un mundo de redes telemáticas (Quintanilla, 2005). En otros términos, procesos de enseñanza y códigos comunes para una educación globalizada. Como advierte Vizer:

[...] la creación de códigos y reglas homogéneas para el intercambio de información; lenguajes, imágenes e ideas, organizaciones y redes, sistemas, programas, procedimientos técnicos y prácticas sociales compartidas. En otros términos, la constitución de contextos culturales y comunicativos «universalizados»; una cultura «tecnológica» y una lengua común. (Vizer, 2005, pág. 1)

⁶⁰ Cfr., J. Brynson, “La última década y el futuro del impacto de la IA en la sociedad”, ¿Hacia una nueva ilustración? Una década trascendental, BBVA, Nueva York, Sociedad, Ciencia y Tecnología, 2019, pp. 127-159.

⁶¹ El concepto cultura tecnológica alude al establecimiento de nuevas formas de comunicación que establece reglas de conducta, valores y patrones de comportamiento aprendidos, que van determinando la manera de relacionarse con la naturaleza y entre personas, generando cambios culturales y sociales que repercuten en los procesos educativos homogéneos que, si bien pueden ser objetos ideales para el desarrollo de la creatividad e innovación. Cfr., E. Vizer, *El desafío de la cultura tecnológica y la educación globalizada: homogenización o diversidad*, en Ciudadanía, OEI, Educación Ciencia y Cultura en Iberoamérica, n. 5, (2005), pp. 1-2; Cfr., Miguel A. Quintanilla, *Tecnología: un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005; Cfr., E. Aibar, Miguel A. Quintanilla, *Cultura tecnológica: estudios de ciencia, tecnología y sociedad*, ICE/Horsori, n. 17, (2002), pp. 15-38.

Es frente a este panorama de procesos genéricos e imaginarios comunes donde se valora la diferencia para conocer, comprender y aceptar al otro. Eso sí, sin dejar de señalar que también se la valora “para homologarlo o para rechazarlo”⁶², como lo especifica Gramigna dependerá de la conveniencia o intencionalidad. A decir:

Muchas veces predicamos el valor de la diferencia, todos involucrados en el esfuerzo de socializarla para restarle poder a la tensión subversiva, normalizando lo diverso y complaciéndonos de nuestra democrática y supuestamente generosa identidad cultural, sin detenernos en las implicaciones y las consecuencias éticas y educativas de lo que vamos afirmando, ni en las contradicciones que, obstinadas, se agitan en este conjunto de significados y, algunas veces, en nuestros propios comportamientos. (Gramigna A. , 2005b, pág. 73)

Así, la diferencia puede ser interpretada y asumida de maneras varias, de hecho, es así. Por ello se entiende la resistencia que provoca en algunos espacios del ámbito formativo universitario en el Ecuador⁶³. Sin embargo, es necesaria esta reflexión epistemológica al momento de fundamentar la propuesta de un plan analítico de asignatura con enfoque intercultural, necesaria para el conocimiento y reconocimiento del otro, de las diferentes nacionalidades y pueblos, de sus territorios y de sus lenguajes. Reflexión que extiende, por su conexión e implicaciones éticas, al aspecto pedagógico que requiere asumir un lugar de enunciación, a decir, una posición interpretativa.

De ahí la connotación que el valor epistémico de la diferencia tiene para este estudio que propone la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia y, para el logro de los objetivos formativos tendientes no solo para desarrollar competencias interculturales que permitan entender la interculturalidad y su sentido político, sino

⁶² Gramigna, *La epistemología de la diferencia en la formación educativa*, p. 71. La autora señala que: “La noción de la diferencia, ampliamente explorada desde muchos puntos de vista, alude tanto a la multiplicidad de experiencias que se encuentran en la base de cada proyecto educativo, como la pluralidad de enfoques y estilos cognitivos, en fin, de alfabetos –por lo tanto, de inteligencias [...], implicados en el proceso de la construcción y organización del saber”. Sobre esto último, quiero señalar que no se trata de defender un concepto, sino de sostener y defender la validez de la orientación de esta investigación.

⁶³ Una anticipación, en la medida que esta aseveración pueda dar espacio a un malestar o lectura poco dialogante, pero –justamente– debe ser objeto de crítica. Por otra parte, estoy segura que se criticará la tentación dialogante y se confrontará a la comunicación, pero al final, a partir de una comunicación intercultural se intentará un marco de lectura que valore la diferencia, en aparente contradicción o, mejor dicho, tensión.

principalmente para, desde una pedagogía interpretativa, orientar a los alumnos hacia una posición crítica frente al mundo y sus diferencias. Lo dicho evidencia el valor que tiene la diferencia en cuanto nos colabora con una visión distinta desde la cual aclarar dilemas frente a perspectivas opuestas, ya señaladas, sobre la interculturalidad que influyen en la educación y, a criterio de Gramigna, también en las actitudes pedagógicas que surgen en torno a orientaciones de pensamientos únicos, cuyos discursos se constituyen en muros que nos encierran la mirada⁶⁴ y condicionan nuestra actuación e interacción con las diferencias. Esto demanda que la universidad, como centro de formación, asuma la responsabilidad de “educar la mirada” en dirección a la interculturalidad para un diálogo en el que se pone de manifiesto la alteridad como un potencial reflexivo y crítico (pág. 77).

En todo caso, es lo que se espera. Por ahora me limito a desarrollar el contenido de la formulación de mi planteamiento que, en adelante, incluirá matices pragmáticos que responden a un recorrido epistémico relacional que subsume el enfoque interpretativo de esta investigación pedagógica sobre la comunicación intercultural, que es el núcleo de mi tesis de fondo y que ciertamente retomaré con mayor claridad conceptual en las conclusiones.

2. Comunicación intercultural una epistemología relacional y pedagogía interpretativa

Los nuevos escenarios de la dinámica globalizadora y la innovación tecnológica suscitan diversos intereses de investigación y campos de conocimiento que permiten entender la interculturalidad, desde otras matrices epistemológicas que interpreten la actuación

⁶⁴ Latente en el pensamiento de mi directora de tesis, doctora Anita Gramigna, está la mirada y, en particular, la mirada estética, porque no universaliza las culturas. Por ello he referido a -la mirada- al manifestar que nos encierra en un “modo de ver y/o ocultar la realidad” en el que subyacen dispositivos ideológicos que nos condiciona. Esto me lleva a citar su propuesta en torno a que la educación intercultural admite “un modo de observar las culturas con una intencionalidad más estética que interesada en establecer en ellas la cuota de verdad”. Esto es, su dimensión simbólica y particular manifestación. Como lo señala: “Una mirada tal no excluye, valora las diferencias como signos irrepetibles y auténticos, es capaz de aprehender los significados en la diferencia respecto a la propia identidad cultural, ética, social. Se trata de una orientación de la observación que no parte del propio punto de vista tomado como exclusivo o como detentor del máximo significado, sino que puede cambiar de lugar el haz de luz de una direccionalidad determinada hacia la búsqueda de otros significados que la puedan enriquecer. Se trata de una orientación participada que esté en grado de ejercitar en el sujeto una autoobservación constante, lúcida y apasionada, capaz de cambiar el propio punto de vista y de aprehender, al mismo tiempo que las sugerencias de la sensibilidad, los componentes afectivos y relacionales de las instancias culturales.”, Gramigna, *La epistemología de la diferencia en la formación educativa*, p. 77.

comunicativa con perspectivas educativas de inclusión, solidaridad, reciprocidad y diversidad cultural. Estos nuevos escenarios que plantean otra forma de desarrollo humano, demandan otros conocimientos y saberes que proporcionarán otros marcos comprensivos para entender a la comunicación intercultural como una relación, una pedagogía interpretativa, un saber comunicativo, una información que se comunica a través de los medios de comunicación y un método de relación y socialización con las personas. En estas circunstancias, sin la pretensión de establecer la comunicación intercultural como un modelo pedagógico, procederé a explicarla como una acción comunicativa que, desde los espacios universitarios da cuenta de un proceso de conocimiento que se construye en un trayecto de interrelaciones que deben enfrentar los dilemas sobre la comprensión de la interculturalidad y la diferencia.

Precisamente es en este contexto y frente a discursos que vuelven estéril cualquier reflexión que, sin abandonar una postura crítica, considero relevante plantear la comunicación intercultural como una pedagogía para el aprendizaje de lo intercultural. Una tarea intelectual que me convoca al reconocimiento de la diferencia pensada desde la igualdad, no desde la inferioridad, lo que significa no naturalizar las diferencias (De Sousa Santos, 2006). Por otra parte, entender las distintas maneras en las que se relacionan la comunicación y la educación, lo que significa una reflexión epistémica y metodológica para repensar la comunicación. Argumento que me lleva, antes de continuar el análisis de la comunicación intercultural, a mencionar también un problema epistemológico de larga data, que no puedo dejar de mencionar, porque tiene precisamente que ver con el conocimiento de la comunicación su comprensión y vinculación con los procesos de desarrollo local y revalorización de los conocimientos, saberes y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas que lo abordaré en el capítulo dos.

En esta dirección busco ofrecer primero, una brevísima referencia teórica y contextual para acercar a los lectores de esta tesis a una realidad y comprensión más próxima de la comunicación⁶⁵, la relación comunicación-educación, los cambios en la formación de

⁶⁵ La comunicación no solo es la capacidad de poner en común o de diálogo. Es una epistemología que nos ofrece las claves teóricas y metodológicas de análisis, crítica y valoración de los diferentes procesos de comunicación e información con especial énfasis en los discursos mediadores de los medios de comunicación social contemporáneos. Eso significa tomar conciencia y adoptar una actitud crítica, reflexiva y ética, de los mecanismos, límites y posibilidades del conocimiento humano y de la ciencia, propuestos desde distintos ámbitos disciplinares, sobre todo, del sistema hipermedia mediático que influye en el establecimiento de nuevos símbolos y valores, que condicionan al ser humano a integrarse en un sistema establecido para el consumo y la recepción. Cfr., B. Muñoz, *Cultura y Comunicación: Introducción a las teorías contemporáneas*, Madrid, Fundamentos, 2005. Pero, también ha de entenderse como aquella que

periodistas y comunicadores, y desde el pensamiento latinoamericano el rol que esta cumple en los diversos contextos y situaciones, más ahora que asistimos a un mundo tecnológico que nos aturde y juega con nuestros imaginarios individuales y colectivos. Esto es la necesidad de pensar la actuación de la comunicación que no debe resignar frente a un modelo de cultura que está colonizando nuestras vidas (Muñoz B. , 2005).

2.1. Un acercamiento a la comunicación y su relación con la educación

Los procesos y cambios que, han determinado la actuación de la comunicación en relación a la educación, a la que se suma la comunicación intercultural, pueden entenderse mejor referenciando a cuatro paradigmas que ejemplifican ese trayecto y sus contextos.

2.2. Paradigma (i) la emergencia del discurso del desarrollo⁶⁶.

Determinó la creación de varios organismos internacionales⁶⁷ de “actuación estratégica para el objetivo político y económico del desarrollo” a través de la transferencia de tecnología y de conocimiento (Gifreu, 1980), que dio origen a las teorías funcionalistas de la comunicación⁶⁸ caracterizadas por el “estudio de los efectos de los medios masivos

facilita procesos comunicacionales en los distintos escenarios de actuación social a los que se suma la gestión de la información desde los medios de comunicación masivos y las tecnologías. De este modo, la comunicación, nos permite una comprensión del mundo y sus culturas. Cfr., A. Mattelart y M. Mathelart, *Historia de las teorías de la comunicación*, España, Paidós, 1999.

⁶⁶ Esto nos ayuda a recordar cómo una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, emerge un nuevo panorama político y económico en un marco de disputa hegemónica entre United States of America, USA, y la ex Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS, por la supremacía en el mundo. Pero fue USA, bajo el membrete de “programas de desarrollo” que estableció mecanismos para promover estratégicamente políticas de ayuda internacional a los países subdesarrollados a los que denominaron del Tercer Mundo (nombre que se estableció al originar la diferenciación entre países capitalistas avanzados y países socialistas) y que hacen relación a aquellos países que no pertenecían a ninguna de estas dos esferas. Por lo que esta expresión pasó a ser utilizada para insertar un supuesto tercer tipo de realidad, sobre la base de ideas de progreso y de orden acuñadas por los pensadores positivistas del siglo XVIII y XIX. Todo un marco civilizatorio y paternalista sobre los países considerados incapaces de direccionar su futuro. Para ello se llevaron a cabo procesos de desarrollo local en diversos contextos y situaciones en los cuales la comunicación debía servir para facilitar procesos comunicacionales en los escenarios de gestión en los cuales actuaban. Lo señalado permite comprender la relación existente entre los “modelos” o enfoques de desarrollo y el papel asignado a la comunicación en cada uno de ellos. Cfr., O. Sunkel, P. Paz, *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*, Siglo XXI, 1999.

⁶⁷ Con la creación de la Organización de Naciones Unidas, ONU, en 1945, se instauró la idea de “tutelaje” que daría paso a desagregaciones de otras organizaciones en las que figuran Banco Mundial con sus dependientes: Asociación Internacional de Fomento (AIF), Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y Sociedad Financiera Internacional (SFI). Luego se crearía el Organismo de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Todo ello en el marco de un accionar estratégico en función del logro político y económico del desarrollo mediante la transferencia de tecnología y de conocimiento. Cfr., J. Gifreu, *El debate internacional de la comunicación*, Editores Ariel S. A 1986.

⁶⁸ Desde esta perspectiva funcionalista los medios de comunicación de masas son uno de los subsistemas que conforman la sociedad. Su interés se centra en comprender la función que ellos cumplen en el

de comunicación” (Mathelart & Mathelart, 1999) y, que se que también se instaló en la educación para determinar la dirección que debían seguir los procesos de formación y el aprendizaje de habilidades en función de la construcción de conocimiento que signifique rendimiento y utilidad económica⁶⁹. Es decir, una educación útil al capitalismo y que invisibiliza otras comprensiones y conocimientos para gestionar, administrar y privilegiar a la ciencia, estableciendo jerarquías en las lógicas de formación tanto en la escuela como en la universidad (Serrata Rodríguez, 2018).

A decir de Beltrán (2005), (Cortés, 2004) y Searves (2003) en América Latina tres intervenciones de comunicación y educación particularizaron este proceso al que se lo denominó comunicación para el desarrollo⁷⁰: La primera, educación agropecuaria, consistía en transformar la información científica a folletos, manuales y carteles para una educación no formal dirigida a una población indígena y campesina no alfabetizada. La segunda, educación sanitaria, se producían cartillas con mensajes para el cuidado de la salud y eran entregadas directamente a las personas para generar mayor impacto. La tercera, educación audiovisual, particularizó la escuela y enseñanza en el aula del uso de técnicas audiovisuales para fotografía, grabaciones radiofónicas y cinematografía, como estrategia pedagógica innovadora.

2.3. Paradigma (ii) el desarrollismo modernizador que da paso a la teoría de la dependencia⁷¹

mantenimiento del equilibrio social. Entre las teorías funcionalistas de la comunicación se distinguen: Las teorías de impacto directo, conocida como la aguja hipodérmica de la comunicación de masas, en donde en donde el receptor se concebía como un blanco homogéneo que obedece a un estímulo-repuesta (Lasswell, 1927); la teoría de los efectos mínimos o limitados, con énfasis en la influencia personal sobre la comunicación de masas (Lazarsfeld, Berelson y Gaudet, 1944); modelo de las 5W o comunicación persuasiva (Smith, Lasswell y Casey, 1946); teorías de usos y gratificaciones (Katz, 1959). La estrategia tiene un claro objetivo político y económico que es asegurar la reproducción del sistema capitalista. Es decir, el poder del Estado con su papel protagónico y la influencia que los medios de comunicación -emisores- tienen sobre los públicos -receptores-; en ese contexto la comunicación era un instrumento para crear una imagen de confianza y una voluntad de cambio (Mathelart y Mathelart, 1999).

⁶⁹ La educación fue permeada por el discurso del desarrollo que determinó cómo debía gestionarse y administrarse el conocimiento. La lógica de un nuevo capitalismo requería de un redireccionamiento de las dinámicas de enseñanza en la escuela y la universidad, que privilegien el conocimiento de la ciencia y las habilidades técnicas que responden a las lógicas del mercado de capitales. A decir de Serrata se trata de un desplazamiento a procesos de enseñanza que responden a “intereses políticos, económicos y sociales que se materializan en las dinámicas del escenario escolar” y que tienen que ver con una “estrategia que condiciona las formas de relacionarse con la ciencia y el conocimiento en general”. Cfr., D. Serrata Rodríguez, *El discurso del desarrollo y la educación en lo contemporáneo: ¿Es pertinente formar en ciencias?*, *Praxis&Saber*, vol.9, n. 20, (2018), p. 170.

⁷⁰ Cfr., R. Beltrán, “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: Un recuento de medio siglo”, III Congreso Panamericano de Comunicación para el Desarrollo, Panel 3: Problemática de la Comunicación para el Desarrollo en el contexto de la Sociedad de la Información, Buenos Aires, 2005, pp. 54.

⁷¹ Mathelart, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, pp. 214-215.

Es pensado por (Marques de Melo, 1998), (Mathelart A. , 1996), (Castells, 1995), (Rogers & Shoemaker, 1971), (Rostow, 1967) como una ruptura de lo tradicional, concebido como aquellas naciones de retraso industrial⁷² que debían dar paso al proceso de industrialización capitalista. Lo moderno, discurso que planteó una sinonimia entre desarrollo y modernización⁷³ como un modelo único, el de occidente, sustentado en la razón por sobre todo, la acumulación de riqueza como el bienestar material y la expansión geográfica como proceso civilizatorio que se convirtió en difusionismo⁷⁴, un asunto de estructura o “ciudad informacional”⁷⁵ que transforma y coloca a la comunicación como un conjunto de operaciones persuasivas para el cambio y la adaptación a modelos de conducta, valores y organización⁷⁶.

Factores que determinaron cambios en las estructuras curriculares de la educación universitaria en comunicación, proceso promovido por la UNESCO⁷⁷, decisivo para la incorporación de teorías de comunicación norteamericana en los programas de estudio especializados en periodismo y comunicación (Cortés, 1995). Se aseguraba así una

⁷² Cfr., W. Rostow, *Las etapas del crecimiento económico*, Fondo de Cultura Económica, 2da. ed. 1967, p. 33.

⁷³ La modernización fue asumida como “un proceso secuencial de cambios en la estructura de una sociedad, con la definición de las siguientes etapas: industrialización, urbanización, alfabetización, exposición de los ciudadanos a los mass media y participación colectiva en las decisiones nacionales y comunitarias”. Cfr., J. Marques de Melo, *Teoría da comunicao. Paradigmas latinoamericanos*, Petrópolis, Editorial Voces, 1998, p. 292.

⁷⁴ Es equiparable a difusión, de acuerdo a Rogers y Shoemaker “la modernización como proceso en el cual los individuos modifican su estilo tradicional de vivir, aumentando su complejidad e inclinándose por los adelantos de la tecnología y los cambios rápidos”. Cfr., E. Rogers, F. Shoemaker, *La comunicación de innovaciones: un enfoque transcultural*, México, Centro Regional de Ayuda Técnica / Agencia para el Desarrollo Internacional, 1971, pp. 12-13.

⁷⁵ Según Castells “Emerge una forma social y espacial: la ciudad informacional. No es la ciudad de las tecnologías de la información profetizada por los futurólogos. Ni es la tecnópolis totalitaria denunciada por la nostalgia del tiempo pasado. Es la ciudad de nuestra sociedad, como la ciudad industrial fue la forma urbana de la sociedad que estamos dejando. Es una ciudad hecha de nuestro potencial de productividad y de nuestra capacidad de destrucción, de nuestras proezas tecnológicas y de nuestras miserias sociales, de nuestros sueños y de nuestras pesadillas. La ciudad informacional es nuestra circunstancia”. Cfr., M. Castells, *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*, Madrid, Alianza Editorial, 1995, pp. 19.

⁷⁶ Cfr., J. Servaes, *Communication for development approaches of some governmental and non-governmental agencies*, *Approahes to development: studies on communication for development*, Paris, UNESCO, 2003.

⁷⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, organismo internacional de las Naciones Unidas, ONU, fundado en 1945 luego de la Segunda Guerra Mundial. Especializado en la promoción de la cooperación entre las naciones a través de la educación, la ciencia, la cultura, la comunicación y la información, sus oficinas centrales tienen sede en Paris-Francia. “(UNESCO) promueve los derechos humanos y el estado de derecho en sus esferas de competencia, con especial hincapié en el derecho a la educación, el derecho a la información, la libertad de opinión y de expresión, los derechos culturales, y el derecho a participar en los avances científicos y participar en el progreso científico.” <https://www.un.org/ruleoflaw/es/un-and-the-rule-of-law/united-nations-educational-scientific-and-cultural-organization/>

sociedad sin reflexión crítica, sin oposición y paralizada ante una racionalidad tecnológica que representa la dominación moderna. Según Moragas (1985) todo esto generó una réplica desde Latinoamérica que daba cuenta de las limitaciones del modelo: la comunicación debería producir y acumular conocimientos con participación social y concientizar sobre la realidad y sus desigualdades, pero había que hacerlo de una forma masiva y desde el Estado⁷⁸. Lo que supuso que los estudios críticos de la comunicación asuman la denuncia en contra de la dependencia y el imperialismo comunicativo y cultural⁷⁹ adoptando así un lineamiento de la investigación cualitativa para el estudio sobre la comunicación y la cultura (White, 1992).

2.4. Paradigma (iii) pensamiento neoliberal y el desplazamiento hacia una comunicación alternativa⁸⁰

Hacen referencia a un modelo de desarrollo que responde a la filosofía neoliberal caracterizada por un mercado abierto individual gestor de grandes capitales financieros y concentración de poder, frente a desigualdades sociales causadas por la recesión de las economías latinoamericanas que debían ajustarse a los dictámenes de organismos internacionales de crédito, como reducción del estado y del gasto público y social generando desempleo y más desigualdad (Cortés, 2004)

Estos escenarios económicos, sociales y políticos descritos dieron paso a experiencias de comunicación y educación popular gestadas desde varios sectores como la iglesia, la organización barrial y, por supuesto, la escuela y la radio comunitaria que toman como

⁷⁸ Cfr., M. De Moragas, *Sociología de la comunicación de masas*, Gustavo Gili S.A No. 13, Barcelona, 1985, p 65. En este particular contexto, el Estado fue considerado el eje central de esta propuesta porque podía garantizar cambios sociales y, de alguna manera, direccionar un desarrollo nacional planificado.

⁷⁹ Cfr., R. White, *Análisis cultural en la comunicación para el desarrollo. El rol de la dramaturgia cultural en la creación de una esfera pública*, *Diá-logos*, n. 34A, (1992), p. 48.

⁸⁰ Tiene como escenario en Latinoamérica: la crisis petrolera de 1973 que afectó a la mayoría de países en la región y agudizó los problemas económicos y sociales; los años ochenta caracterizados por gobiernos autoritarios y dictaduras militares que hicieron caso omiso a los derechos humanos básicos; el descontento y protesta de sectores sociales que reclamaban la reinstauración de procesos democráticos; y, un endeudamiento externo que obligó a los gobiernos a seguir las directrices de organismos internacionales crediticios como el Fondo Monetario Internacional FMI y Banco Mundial. A esto se suma un escenario internacional que se configura a finales de los ochenta con el fin de la denominada “Guerra Fría” que fortaleció el pensamiento neoliberal en el planeta ya que si bien, por un lado, los movimientos populares gestaron en los países de la región el regreso a la democracia; por otro lado, este pensamiento también favoreció el establecimiento de regímenes democráticos bajo la idea de democracia y mercado. Cfr., C. Cortés, *La comunicación al ritmo del péndulo: medio siglo en busca del desarrollo*, Consorcio de Comunicación para el Cambio Social, mimeo, 2004, p.8.

referencia la línea de Freire (1987) sobre una educación liberadora de pensamiento⁸¹, más humana de transformación mutua, sin autoritarismo y que mira a la comunicación en complemento con la educación. Me refiero a la educación popular y sus sentidos educativos para la intervención social y la generación de cambios profundos. Cambios que a decir de Flores⁸² deben hacerse desde la pluralidad de voces y la consideración de que el desarrollo debe ser humano y sostenible. Señala, además, que:

Partiendo del principio de la defensa de la diversidad cultural se plantea que los pueblos tienen derecho a mantener sus características culturales, sus propias estrategias y modelos de desarrollo. El derecho a la diferencia es rescatado desde la perspectiva de las feministas, de los pueblos indígenas y de las naciones oprimidas que reivindican su autonomía y derecho a decidir. (Flores T. , 1999, pág. 4)

De ahí que la relación entre comunicación y educación no sea reciente, ni resultado exclusivo de experiencias de comunicación alternativa o educación popular. Es innegable que esta relación es de antigua data, podría decirse que el nacimiento de esta relación tiene su origen en el paradigma difusionista que concibió a la educación como proceso instructivo.

2.5. Paradigma (iv) globalización, auge de las TIC, comunicación y educación desde la cultura e industrias culturales⁸³

Para (Araya, 2014), (Maigret, Martín Barbero, Lager, & Camacho, 2005), (Martín Barbero, 2002), (De Sousa Santos, 2001), (Prieto, 2004) estas referencian una nueva economía capitalista que terminó de consolidarse a finales de los años noventa y que se

⁸¹ Cfr., P. Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Siglo XXI Editores, 1987.

⁸² Cfr., T. Flores Bedregal, *Comunicación para el desarrollo sostenible*, La Paz, mimeo, 1999, pp. 4-5.

⁸³ Tras la Segunda Guerra Mundial queda claro que en el mundo se instituye un nuevo orden económico y político que dio fin, por así decirlo, a la supremacía de los países europeos sobre todo Alemania e Inglaterra, configurándose una bipolaridad entre dos sistemas sociales y económico y políticos contrapuestos que representaron el capitalismo con EE.UU. y el socialismo con la ex URSS. Dos potencias que hicieron transitar al mundo en una especie de cuerda floja, entre conflictos pulsados ya sea del lado soviético o del lado Norteamérica, lo que devino en una competencia armamentista que impulsó el poderío militar y el desarrollo de tecnologías de guerra. Disputa hegemónica que, en 1989 con el simbólico derrumbe del Muro de Berlín que daría fin a la denominada Guerra Fría, se instaló en el mundo la unipolaridad política como un solo modelo y visión de la sociedad que, hasta mediados de los años noventa, ha logrado consolidar un escenario de poder económico, político-ideológico y militar mediante la llamada globalización. Cfr., R. Cervantes y otros, "Historia universal e globalización capitalista: como se presenta e en que consiste o problema", Cuba XXI, 2001.

expresa no solo en escenarios de poder económico, político-ideológico y militar, sino en una hegemonía tecnológica y cultural. Es decir, fusiones culturales, nuevos modos de ser y actuar y adaptación de toda diferencia cultural a un solo sistema interdependiente denominado globalización⁸⁴ sobre el que Bauman reflexiona señalando que:

[...] globalización significa que todos dependemos ya unos de otros. Las distancias cada vez importan menos, lo que suceda en cualquier lugar, puede tener consecuencias en cualquier otro lugar del mundo. Hemos dejado de poder protegernos tanto a nosotros como a los que sufren las consecuencias de nuestras acciones en esta red mundial de interdependencias. (Bauman, 1999, pág. 94)

Asistimos entonces a un mundo globalizado de interconectividad que nos demanda reflexionar sobre cómo están siendo utilizadas la comunicación y la educación como instrumentos de inclusión o exclusión cultural. Es precisamente la cultura, el lugar de estas tensiones que se manifiestan a la hora de decidir cómo actuar frente a las posibilidades de una encrucijada temporal que nos está obligando a mirar y vivir diferente el mundo (Martín Barbero, 2002) porque incide en cómo pensamos en tiempos de globalización. Pensamiento que tiene implicancias⁸⁵ por la influencia del razonamiento tecnológico que instrumentaliza nuevamente a la comunicación. No obstante, hay otras implicancias que se manifiestan en: la educación y la producción de conocimiento; la utilización intencionada del lenguaje y los discursos; la comprensión de los contextos desde la cultura; y, las formas de comunicación que construimos⁸⁶, desde donde se genera la inclusión o exclusión de los otros. (Araya, 2014)

Lo expresado abre inmediatamente la interrogante sobre la convivencia y lo social en globalización, entresijo que ha cobrado fuerza en Latinoamérica que trata de entender a la comunicación en directa implicancia con la educación y los aprendizajes, más ahora

⁸⁴ Cfr., Z. Bauman, *La globalización: consecuencias humanas*, México, D. F Fondo de Cultura Económica, 1999.

⁸⁵ Deben entenderse como efectos, consecuencias o secuelas ya sean por contradicciones entre posiciones, métodos o términos. También puede interpretarse como oposiciones e incompatibilidad ya sean de carácter teórico, ético o legal, respecto a adoptar una posición o tomar una decisión.

⁸⁶ Cfr., J. Araya, “Discurso y poder: aproximaciones teóricas y prácticas”, *La instrumentalización de la comunicación en los conflictos étnicos: el discurso intercultural como contracultura a la subordinación*, Santiago, ANID, 2004, pp. 327-338.

que la globalización ha transfigurado⁸⁷ al mundo y a criterio de Martín Barbero ha instituido mutaciones⁸⁸ en las condiciones en que el hombre lo habita. Por eso nos advierte sobre:

[...] la urgencia de otro tipo de conocimiento y aprendizaje que nos permita a los humanos descifrar, junto al mapa del genoma que traza los avatares y resultados de nuestra evolución biológica, ese otro mapa que dibuja junto a nuestros sueños/pesadillas de inmortalidad individual y colectiva el de nuestra utopía de comunidad solidaria, ahora contradictoria como nunca antes, ya que junto a su creciente capacidad de erradicar, a escala mundial, las discriminaciones que nos desgarran, lo que hoy proyecta es un mayor cúmulo de violencias y exclusiones hasta hacer/dejar morir, de hambre y otras crueles miserias, a tres cuartos de la humanidad. (Martín Barbero, 2002, pág. 5)

Llegados a este punto, no es posible hoy en día, analizar la relación comunicación y educación sin tener presente que la globalización es un sistema de exclusión, acumulación capitalista y homogenización cultural accionada desde las industrias culturales que, como bien lo subraya De Sousa Santos interactúa de manera diversa⁸⁹ y jerarquizada entre la desigualdad que niega el principio de igualdad y la exclusión que niega el principio de reconocimiento de la diferencia (De Sousa Santos, 2001).

Sin duda, los paradigmas citados contribuyen a un acercamiento y comprensión de los procesos de la comunicación, sus desplazamientos teóricos y metodológicos e incluso las resistencias que provocan. De lo que se desprende que su análisis abre otros campos de conocimiento para entender, contextualizar y reflexionar sobre las repercusiones respecto

⁸⁷ Cfr., J. Martín Barbero, "Recepción de medios y consumo cultural: travesías", en G. Sunkel, coord. El consumo cultural en América Latina, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1999, p. 17.

⁸⁸ Cfr., J. Martín Barbero, "La globalización en clave cultural. Una mirada latinoamericana", Coloquio Internacional Globalismo y Pluralismo, Montreal, Gricis, 2002, pp. 1-26.

⁸⁹ Para De Sousa Santos, "la globalización combina por un lado la universalización y la eliminación de las fronteras nacionales, y por el otro el particularismo, la diversidad local, la identidad étnica y el retorno al comunitarismo". Señala que interactúa de forma diversa con otras transformaciones relacionadas al "aumento dramático de las desigualdades entre países ricos y países pobres y, al interior de cada país, entre ricos y pobres, la sobrepoblación, la catástrofe ambiental, los conflictos étnicos, la migración internacional masiva, la emergencia de nuevos Estados y la desaparición o implosión de otros, la proliferación de guerras civiles, el crimen globalmente organizado, la democracia formal como condición política para la ayuda internacional. Cfr., B. De Sousa Santos, "Los procesos de la globalización", en La caída del agelus novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política, César A. Rodríguez, Bogotá, ILSA y Universidad Nacional de Colombia, 2001, p. 168.

a su relación con la educación como procesos de negociación constante porque se enlazan visiones como las de mediación, industria y consumo cultural, que actúan como guiones pedagógicos que adaptan valores, actitudes, costumbres y prácticas vinculadas a la resignificación y apropiación del conocimiento al que se suma el papel protagónico que tienen las tecnologías de información y comunicación. Visiones que sin duda, nos obligan a repensar la relación comunicación-educación porque hoy en ella convergen las ideas de una educación polivalente⁹⁰.

En consecuencia, con el espesor de todo este enfoque, son necesarios re-planteos en la educación-comunicación porque sus campos de conocimiento se han modificado profundamente. Al manifestar “se han” me estoy refiriendo no solo a la evidencia de su relación, sino a una interinfluencia entre ellas. A partir de esto podemos obtener algunas conclusiones, aunque en la práctica el espacio para decidir estará dado por oportunidad que cada uno de nosotros tenemos de aprender o de enseñar desde realidades y acciones cotidianas, la cultura y contextos interculturales.

Lo que he sostenido en el párrafo precedente debería servir para hacer notar que, de la misma manera en que la educación ha pasado de modelos clásicos⁹¹ a esquemas teóricos y metodológicos complejos de mediación pedagógica, la relación entre comunicación y educación también ha transformado sus iniciales sentidos. Se trata entonces de entender esta relación no como “comunicación educativa” sino como “comunicación en la educación”⁹² en toda la amplitud de su sentido (Prieto, 2004) e inseparable de la cultura.

⁹⁰ Debe entenderse como la idea de un cambio o transición en el que la educación debe responder a las exigencias de la globalización y su modelo económico que demanda más bien de competencias técnicas y destrezas ya sean para adaptabilidad al cambio o para integrarse. Esto es centrar la formación en diferentes disciplinas para el desarrollo de un conocimiento polivalente bajo la lógica de estrategias pedagógicas que orienten las actividades educativas bajo el principio de interdisciplinariedad. Es decir, la producción de un conocimiento útil para diferentes tareas y espacios laborales. Cfr., M. Castells, *La era de la información, economía, sociedad y cultura; La sociedad red*, vol. 1, México, Siglo XXI, 1999; cfr., S. Rodríguez, *La gestión de la calidad en el marco de la enseñanza universitaria*, en W. De Vries coord. *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*, Riseu-Netbiblo, (2005), pp. 242-261.

⁹¹ En este estudio, por modelos clásicos de la educación me estoy refiriendo a: (i) bancario; (ii) conductista; (iii) liberador. El primero, concibe a la educación como un proceso en el que el profesor transmite conocimientos al alumno que debe memorizarlos; en este modelo la narrativa es preponderante. El segundo, centrado en el profesor que traduce la experiencia del estímulo hacia el alumno que tiene que responder con determinados efectos de conocimientos. Y, el tercero, en el esquema de la educación liberadora planteada por Paulo Freire, destaca una pedagogía que establece una relación horizontal entre grupos, aquí el educador ejerce el rol de facilitador que devuelve la información y saberes que fueron analizados entre los miembros del grupo.

⁹² Hablar de la comunicación en la educación es ubicarla en todo el espacio de la educación y en el ámbito de la pedagogía. Según Daniel Prieto, le corresponde a la pedagogía el esfuerzo de aclarar el sentido del acto, de la práctica educativa. Por otro lado, al preguntarnos por el sentido de la comunicación en la educación Prieto registra al menos seis concepciones: (i) la comunicación como control; (ii) la

Esto último es incuestionable en la medida en que es la cultura la que ejerce una mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje en tanto la asimilación, resignificación o rechazo de conocimientos y experiencias solo son tales desde los tejidos culturales. Así lo aclara Cortés al manifestar que:

Toda persona se identifica con los sentidos y significados que le ofrece su contexto y es a partir de ellos que interpreta su propia realidad. Por tanto, resulta un gran equívoco reducir la comunicación a su expresión tecnológica contemporánea (los medios y las tecnologías), pues su consecuencia son los inútiles procesos que agotan presupuestos cada vez más escasos en esfuerzos de producción de mensajes probablemente planeados y peor ejecutados, puesto que ni siquiera realizan un mínimo conocimiento del contexto de comunicación. En tal sentido, el reconocer mediaciones, por supuesto, no facilita el trabajo de los productores de mensajes educativos, pero sí los coloca en una posición más realista (Cortés, 1995, pág. 13).

Por lo señalado se colige que tanto la comunicación como la educación son procesos relacionales y de interacción. Precisamente de aquello deviene que el hecho educativo sea esencialmente comunicacional y que la relación pedagógica sea, en su fundamento, una relación entre quienes se comunican, interactúan y se construyen en interlocución, como lo afirma Prieto al decir que:

[...] no podemos comprender el acto educativo sin tomar en cuenta lo comunicacional entendido como lo que significan el intercambio y la negociación de significados, de saberes y de puntos de vista, la interacción y el inter-aprendizaje, las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha. (Prieto, 2004, pág. 27)

Estoy segura de que el lector ya habrá notado que todo lo manifestado tiene la finalidad de presentar un marco contextual a través del cual podrá comprenderse que mi propuesta

comunicación como representación actoral del profesor; (iii) la comunicación como técnica por dominar de parte del profesor tecnólogo; (iv) la comunicación como asunto de medios audiovisuales supuestamente educativos y superadores, por sí mismos, de visiones tradicionales de enseñanza; (v) lo comunicacional como fe en las tecnologías; y, en el terreno de la educación no formal, (vi) la comunicación entendida como práctica democratizadora, participativa, de cooperación y construcción grupal de conocimientos y de sentido. Cfr., D. Prieto, *La comunicación en la educación*, Buenos Aires, Stella, Ediciones La Crujía, 2004, pp.4-18-23-25.

busca abrir caminos de encuentro para crear diálogos y ponerlos en común⁹³, es decir, espacios de reflexión científica comprometida con la vida y con el encuentro entre las culturas. Es ahí donde la comunicación intercultural va a provocar esos procesos de encuentro entre cosmovisiones, representaciones, semánticas, prácticas y sentidos diferentes.

3. Comunicación intercultural una relación epistémica para un encuentro con los saberes

La relación es la estructura epistémica que define a la comunicación intercultural, cuya función epistémica es precisamente conocer la interculturalidad no desde la monocultura del saber y del rigor⁹⁴ que privilegia la función teórica, sino desde otras alternativas de conocimiento⁹⁵ que desde la mirada de Zemelman (1994), (1992), (1989), (1987) es de perspectiva abierta y sin excluir la teoría porque se reubica dentro de un pensar epistémico que pone en diálogo diversos enfoques teóricos que sin duda son complementarios. Así mismo, sostener la conveniencia de dar apertura a procesos que permitan reinventar el conocimiento social favoreciendo la función epistemológica⁹⁶ que nos abre hacia ese conocimiento diverso, como lo refiere Zemelman al manifestar que:

[...] toda vez que la realidad se concibe como un movimiento articulado de procesos heterogéneos, una primera estructura de relaciones posibles ha de

⁹³ Poner en común significa comunicación, o sea, un acto de pensamiento, sentido, lenguaje y relación. Esto es códigos comunicacionales que se comparten en una determinada cultura, pero también son diferenciadores de otra. Grimson toma como referencia este significado al señalar que: “Si comunicar es poner en común, cualquier proceso comunicativo presupone, simultáneamente, la existencia y la producción de un código compartido y de una diferencia. Para que cualquier elemento que pueda ser imaginado puede devenir efectivamente en un significante es imprescindible que haga sentido en el interior de determinada estructura de significación. Cfr., A. Grimson, *Interculturalidad y comunicación*, Bogotá, Norma, 2001, p. 55.

⁹⁴ La monocultura del saber y del rigor hace referencia a que el saber científico es el único saber riguroso y, por ende, el resto de conocimientos no son válidos ni rigurosos. Es decir, la monocultura no considera importantes, mejor dicho, elimina o excluye los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas. Según De Sousa Santos, los conocimientos de indígenas, campesinos y los urbanos, no son evaluados como importantes o rigurosos. Por ello, todas aquellas prácticas sociales que referencian a estos conocimientos “no son creíbles, no existen, no son visibles”. Cfr., B. De Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, Clacso, 2006, p. 23.

⁹⁵ Cfr., H. Zemelman, *Racionalidad y ciencias sociales*, en *Círculos de reflexión latinoamericana en ciencias sociales. Cuestiones de teoría y método*, Barcelona, Anthropos, 1994, pp. 5-23.

⁹⁶ Vislumbra que el conocimiento de la realidad social y sus problemas se realiza desde múltiples dimensiones y en diálogo con la diversidad teórica. La función epistemológica permite percibir la multidimensionalidad de los problemas y la complejidad de una realidad cambiante y siempre en construcción. Cfr., H. Zemelman, *Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México, Colmex, 1987.

basarse en la lógica de la inclusión, la cual nos permite vincular conceptos sin recurrir por fuerza a una hipótesis teórica. (1987, pág. 41)

A esto se suma que la función del conocer está dada por la práctica y la interacción entre sujetos, lenguajes, espacialidades y sentidos. Es decir, un conocimiento que no se quede en la materialidad y externalidad sino en la multiplicidad de escenarios y sentidos posibles vinculados con procesos y realidades socio-históricas que no limitan el conocimiento, al contrario, la capacidad del ser humano de conocerse a sí mismo y de darse cuenta de su propia existencia y realidad constituye en sí un proceso de resignificación, que para Zemelman⁹⁷ es un potencial porque dota a los sujetos de la capacidad de transformar lo que no está documentado o ambiguo en otros contenidos y sentidos. Eso nos deja entender la estructura relacional y las condiciones de relacionarse en una lógica de articulaciones para su conocer (Zemelman, 2002).

Por ende, hablar de la función epistémica del conocimiento de lo intercultural es incorporar otras alternativas de conocimiento que privilegie lógicas inclusivas frente a realidades interculturales. En esas circunstancias, esta relación epistémica que comprende la comunicación intercultural aspira ser una mirada de entendimientos y no de conflictos, lo que supone relacionarse e interactuar con el otro, una especie de negociación de significados⁹⁸ o, en palabras más cotidianas, ponerse de acuerdo en contextos donde la diferencia está manifiesta (Grimson, 2001) como, por ejemplo, la experiencia cotidiana en el aula con estudiantes indígenas de distintas nacionalidades y pueblos que cursan la carrera de comunicación en la UPS. Por cierto, una experiencia enriquecedora al crearse un ambiente de encuentro con el otro, esto es, procesos de aprendizajes mutuos en los que alumnos indígenas no solo interactúan, sino que comparten sus cosmovisiones con sus compañeros en un ambiente de reflexiones mutuas en torno a conocimientos, saberes, sentires, justicia indígena, discriminación, desigualdad, educación, derechos, activismo, participación social y política.

⁹⁷ Cfr., H. Zemelman, *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*, Barcelona, Anthropos, 2002.

⁹⁸ Desde un enfoque comunicativo y de experiencia en el aula, la negociación de significados, hace referencia a propiciar en el aula, aprovechando el privilegio de la presencia de alumnos indígenas en la clase, un compartir, conocer, reflexionar y construir, de manera participativa con estudiantes no indígenas, significados generándose una práctica social en su sentido más amplio de interculturalidad.

En todo caso, como presentación de esta convicción, orientada hacia una propuesta formativa epistémico-metodológica de teoría y praxis, conforme a criterios de actuación ética-política y respetuosa de las diferencias, intentaré exponer la comunicación intercultural como epistemología relacional, abierta y aprendiente de otros conocimientos y saberes que identifican la realidad interculturalidad ecuatoriana y latinoamericana. Es decir, conocer la comunicación intercultural desde el pensar epistémico otro que, identifique, reivindique, revalorice y ponga en diálogo los conocimientos y saberes ancestrales, costumbres y tradiciones culturales, principios y valores comunitarios de los pueblos indígenas *kichwa* de Ecuador, interés particular de este estudio.

Me refiero a una epistemología que construya interculturalidad e interprete el pensamiento del *sumak kawsay* y, desde nuestras propias realidades sociales, económicas, políticas y culturales, dialogue con esquemas teóricos para entender los problemas pasados, presentes y por conocer. Entendiendo esto último por “lo posible de darse”⁹⁹, un pensar epistémico que articula una realidad dada con otra que se construye en la acción social y política y desde la cual es posible activar procesos de transformación (Zemelman, 1989).

Ciertamente dinámicas de conocimiento¹⁰⁰ que abren caminos a otros conocimientos que se articulan a lo social y a lo político para construir narraciones y discursos que determinan una forma de interpretación que, dan sentido y condicionan nuestras propias narrativas respecto de escenarios y espacios existenciales¹⁰¹ desde donde nos expresamos, actuamos e interactuamos. Lo que significa que el conocimiento nos ayuda a interpretar, pero también a comprender y poner de manifiesto una práctica de mediación que también involucra una elección ética al ser ya conscientes de las opciones que se presenta el saber perfectamente cómo actuamos. Esto es “coherencia entre valores epistémicos y valores éticos” (Gramigna A. , 2015).

⁹⁹ Cfr., H. Zemelman, *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*, México, Siglo XXI, 1989, p. 82.

¹⁰⁰ Cfr., A. Gramigna, *Dinamiche della conoscenza. Epistemologia y prassi della formazione*, Ariccia, Aracne, 2015.

¹⁰¹ Heidegger nos habla de escenarios y espacios existenciales cuando hace referencia a la búsqueda del sentido existencial del espacio, su análisis es clave para determinar cómo somos capaces de establecer relaciones en torno a otros objetos y espacios donde el hombre habita. Cfr., M. Heidegger, *Ser y tiempo*, Madrid, Trotta, 2003; cfr., M. Heidegger, *El arte y el espacio*, Barcelona, Herder. 2009.

En este caso, pienso que la comunicación intercultural, sin pretensión de ser la única que tiene la competencia epistémica¹⁰² ni la verdad, intenta ser una pedagogía para proporcionar a los estudiantes de comunicación las competencias interculturales e instrumentos de lectura y comprensión que les permita percibir, de manera directa, cómo la realidad intercultural que existe en nuestro país nos introduce a nuevos conocimientos, ahí, donde predomina el conocimiento normalizador, de certezas y condicionado por el poder y la tradición de análisis, es posible la interacción e interrelación de conocimientos, visiones y cosmovisiones no siempre coincidentes. (De Conti, 2017)

Intento demostrar que es posible un lugar para “otro conocimiento”, el conocimiento de la interculturalidad desde la relación epistémica que significa la comunicación intercultural y con una perspectiva de lectura y comprensión crítica, orientadora e incluyente, que van a propiciar dos retos fundamentales: (i) uno de ellos, es de carácter hermenéutico¹⁰³ indispensable para una lectura interpretativa de voces, construcciones narrativas y experiencias multisituadas en una diversidad de contextos socioculturales, resultado de relaciones y procesos de intercambio desde campos disciplinares que develan caminos y experiencias. Como bien lo expresa Gramigna la hermenéutica abre el camino a una renovada flexividad educativa de cambios, saltos y rupturas. Afirma que:

[...] el fin de la educación es ayudar al individuo a construir-elaborar claves de lectura del mundo, instrumentos de orientación, conexiones de significado, escenarios de sentido. Interpretaciones. [...] el sujeto puede ejercitar con conciencia sus opciones de elección, que puede orientarse en el *multiversum* cultural que habita, sin ser superado. (Gramigna A. , 2009, pág. 116)

De esta forma hablamos del saber y de un pensar epistémico que entiende la connotación profunda del conocimiento de la interculturalidad que se constituye en un valor educativo que exhorta y reclama cambios de parte de profesores y estudiantes de comunicación que requieren conocer una América Latina diversa y un Ecuador plurinacional e intercultural.

¹⁰² Cfr., M. de Conti, “La competencia epistémica como guía para gestionar conflictos culturales, ideológicos y paradigmáticos”, en Teresa González Pérez, *Identidades Culturales y Educación. Miradas transnacionales*, Valencia, Tirant humanidades, 2017, p. 220, quien da cuenta que la competencia epistémica como: “conjunto de conocimientos, capacidades y motivaciones que orientan a la persona a alcanzar una más precisa comprensión del mundo”.

¹⁰³ Cfr., A. Gramigna, “La Relación del sí con el sí. Hermenéutica y formación en Michel Foucault”, *Hermenéutica educativa contemporánea*, Luis Eduardo Primero coord. Memoria del Segundo Simposio Internacional Hermenéutica y Educación: conexiones y desarrollos, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2009, pp. 114-138.

Esto es un acercamiento más consistente al conocimiento sobre los pueblos indígenas, su cosmovisión y la significación que tienen sus saberes para la comprensión del otro, lo que nos ayudará a desarrollar una competencia epistémica para ser capaces de gestionar no solo la diversidad cultural sino la diferencia y los conflictos entre conocimiento científico y no científico¹⁰⁴ (De Conti, 2018).

Significa estar dispuestos a conversar de lo que en Ecuador se ha llamado diálogo de saberes¹⁰⁵, pensar hacia afuera y no desde la exclusividad del conocimiento, pensar en los pueblos indígenas desde la inclusión de otros conocimientos favoreciendo lo transdisciplinar y lo transcultural. Una visión de esta naturaleza requiere como bien lo dice Castro-Gómez: decolonizar la universidad¹⁰⁶ establecer diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. (Castro-Gómez, 2007, pág. 90)

(ii) el otro desafío, es de mediación pedagógica, con la idea de entender la comunicación intercultural como una vía práctica, concreta para construir interculturalidad desde una visión más amplia del mundo y en relación con otros saberes, discursos y contrasentidos. Alineada, como ya se ha dicho en los párrafos anteriores, al diálogo de saberes o en

¹⁰⁴ Cfr., M. De Conti, *Teoría del conocimiento pedagógico, Pedagogía y Saberes*, n. 49, Universidad Pedagógica Nacional, (2018), pp. 177-188.

¹⁰⁵ Entiéndase por diálogo de saberes a las posibilidades de que en la academia y sus espacios universitarios convivan, simpaticen y se comuniquen las diferentes formas culturales de conocimiento. Esto no significa únicamente vincular conocimientos que proceden de una u otra disciplina para la generación de nuevos campos del saber. De manera que el marco de convivencia de las diferentes formas culturales de conocimiento nos ofrecerá un quehacer universitario distinto, un campo fértil para una educación de visibilidad abierta. Castro-Gómez, “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, p. 87.

¹⁰⁶ Para Castro-Gómez decolonizar la universidad no significa [...] una cruzada contra Occidente en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de nacionalismos populistas, como suelen creer algunos. Tampoco se trata de ir en contra de la ciencia moderna y de promover un nuevo tipo de oscurantismo epistémico. Cuando decimos que es necesario ir “más allá” de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que negarlas, ni porque éstas tengan que ser “rebasadas” por algo “mejor”. Hablamos, más bien, de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista. Castro-Gómez, “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, p. 90.

diálogo con otros saberes a los que Boaventura De Sousa Santos denomina saber ecológico¹⁰⁷ desde donde repensar procesos emancipatorios (De Sousa Santos, 2010).

A partir de ello pretendo hacer algunas reflexiones para avanzar en su conocimiento señalando la innegable relación que se establece en el proceso educativo y su concreción en la pedagogía, para multiplicar oportunidades de aprendizaje y abrir relaciones de conocimiento desde otros territorios y realidades sociales, culturales, étnicas y políticas recuperando y valorando los saberes ancestrales en coexistencia con el conocimiento científico y tecnológico, mediante la transversalización de la interculturalidad y el diálogo de saberes¹⁰⁸ en función de generar procesos educativos interculturales (Senescyt, 2020).

En este marco de relaciones de conocimientos y desde una cultura educativa y pedagógica que exige una reflexión sobre la dinámica del conocimiento y la diferencia, valorando las implicaciones en la praxis pedagógica universitaria, la misma que se constituye en un tamiz perceptual y cognoscitivo para interpretar la comunicación intercultural que se inserta en lo que Bateson y otros¹⁰⁹ ha definido como “modelo orquestal de la comunicación” en el cual las experiencias comunicativas no son actos individuales sino actos compartidos entre sujetos. Es decir, un modelo de interacción que depende de factores personales, culturales y de percepción de las diferencias (Bateson, y otros, 1990).

En un contexto como el ecuatoriano se requiere de una apertura del saber epistémico disciplinar para comprender no solo el principio de interculturalidad establecido en la Constitución de 2008, sino la actuación de la comunicación intercultural que nos invitan a descentrar la epistemología moderna y abrir el saber disciplinar hacia la diversidad y

¹⁰⁷ Para Boaventura de Sousa Santos significa entender que “necesitamos de dos tipos de conocimiento y no simplemente de uno de ellos”, por lo que se requiere hacer un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. Eso significa que el saber científico debe ser parte de una ecología más amplia de saberes para que dialogue con otros saberes como, por ejemplo, el saber de los pueblos indígenas, pero aclara, que eso no puede leerse como que todo tiene el mismo valor y, deja en claro, el desacuerdo con las jerarquías abstractas de conocimientos que por principio señalan que “la ciencia es la única, no hay otros saberes”. Cfr., B. De Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, Clacso, 2006, pp. 26-27.

¹⁰⁸ Es un proyecto de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología e Innovación de Ecuador cuyo objetivo es: “Fortalecer y potenciar la recuperación de los saberes ancestrales en coexistencia con el conocimiento científico y tecnológico, mediante la transversalización de la interculturalidad y el diálogo de saberes en la educación superior, ciencia, tecnología e innovación para promover el desarrollo científico tecnológico en el marco del respeto a los derechos colectivos de pueblos, nacionalidades, comunidades, ambiente, naturaleza, vida, culturas y la soberanía para la consecución del buen vivir.” Cfr., Senescyt, *Proyecto Nacional de Diálogo de Saberes*, 2020, en <https://www.educaciónsuperior.gob.ec/categoria/sincategoria> 4 de mayo de 2020.

¹⁰⁹ Cfr., G. Bateson y otros, *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós, 1990.

multiplicidad epistémica y de conocimiento. Por lo que resulta significativo situar el conocimiento desde diversas nociones, percepciones y saberes. Como lo refiere Morín¹¹⁰ al señalar que:

[...] el conocimiento no podría ser reducido a una única noción, como información, o percepción, o descripción, o idea, o teoría; más bien hay que concebir en él varios modos o niveles, a los cuales corresponden cada uno de estos términos. (Morín, 1986, pág. 20)

En este punto advierto la necesidad de aclarar lo que significa el desafío de la comunicación intercultural ya sea que la denominemos mediación pedagógica, pedagogía interpretativa o pedagogía de la diferencia, que es como se la propone en este estudio. Un espacio posible de aclaración podría ser la distinción entre teoría y praxis: Universidad y medios de comunicación; ejercicio docente y ejercicio periodístico. Distinción necesaria entre ambos ámbitos y sus formas de racionalidad que evidentemente están relacionadas con el conocimiento y la política. Esto es claro y evidente, pero no suficiente, aunque nos permite apreciar la connotación del quehacer docente y la del quehacer periodístico o comunicacional. Más precisamente, distinguir en qué sentidos posibles una interpretación puede resultar políticamente orientada ya sea desde la universidad o desde los medios de comunicación.

De esta forma el ejemplo me sirve para entender que estos planteamientos me llevan muy lejos, sobre todo, a proyectar si el sentido del conocimiento de la interculturalidad va a favorecer el que los estudiantes de comunicación adopten una nueva actitud frente al contexto actual y a los desafíos éticos del presente. Si van a existir actitudes transformadoras de parte de profesores que favorezcan cambios frente a problemas educativos y pedagógicos. Si el diálogo de saberes va a generar prácticas de conocimientos que apelen a la transformación de actitudes y comportamientos de racismo, discriminación y exclusión, sobre todo, hacia los pueblos indígenas.

Me refiero a ilusionarme con plantear una nueva idea de educación en comunicación, una epistemología y pedagogía de comunicación intercultural, sin que esta última se entienda como una pedagogía particular, porque se trata de un imperativo de encuentro y relación

¹¹⁰ Cfr., E. Morín, *El método III. El Conocimiento del conocimiento*, París, Seuil, 1986.

de saberes, actores, contextos y por supuesto de conocimiento significativo. Son algunas trayectorias e investigaciones en proceso que fortalecen este estudio que problematiza las relaciones educación-comunicación y comunicación-interculturalidad en el ánimo de poner en diálogo también marcos conceptuales que permitan comprender el valor epistémico de la diferencia que nos habilita el reconocimiento y la interacción con lo diferente.

3.1. Comunicación interculturalidad una pedagogía de la diferencia

El saber intercultural y su enseñanza será una renovada mediación interpretativa, sentido relacional y reflexión ética sobre la diferencia, no para imaginarla porque somos un país plurinacional, sino para aprender a leerla. En este contexto se ubica la comunicación intercultural¹¹¹ como una relación indisoluble que interacciona con lo diferente y se constituye en una posibilidad real para una pedagogía de la diferencia, es decir, una educación para la práctica de la interculturalidad que demanda, una pedagogía otra, un saber comunicativo y un método de relación que dialoga y es respetuoso de la diferencia (Rizo, 2013). De manera que, hay en su entender, una epistemología relacional para un conocimiento crítico y transformador y, una pedagogía interpretativa de procesos específicos de relaciones interculturales en las que interactúan, entre otros, saberes, intersubjetividades, imaginarios, elementos simbólicos y sentimientos.

Es en esa necesidad semántica, ética y hermenéutica donde se juega su influencia y la construcción de nociones contemporáneas que actúan bajo una orientación pedagógica condicionada por el tiempo en que vivimos, eso no significa que podamos abstraernos de él, pero que nos ubica en dependencia de una actualidad en la que, justamente la idea de la diferencia coloca en movimiento la construcción del conocimiento y el descifrar los saberes para pensar en otra educación, en otras pedagogías y en otra comunicación que den paso a la pluralidad de estilos cognitivos. De suerte que la comunicación intercultural adquiere pleno valor si coloca en polémica un solo conocimiento determinado por el razonamiento científico, lo que no quiere decir que se lo desconozca. Tampoco se trata

¹¹¹ Para Rizo: “la comunicación intercultural ha sido definida como cualquier situación comunicativa donde interactúan al menos dos personas procedentes de matrices culturales-geográficas distintas. Algunas definiciones, incluso, ponen énfasis en el momento concreto en que se pone de manifiesto la habilidad para negociar significados culturales en la interacción comunicativa.” Cfr., M. Rizo, *Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble*, *Global Media Journal*, vol. 10, n. 19, (2013), p. 27.

de mantener la polémica sino de obtener correspondencia de este frente a conocimientos, realidades y lugares otros.

Hablamos de conocimientos recíprocos, múltiples y plurales que en el encuentro con la diferencia¹¹² activen ese intercambio y diálogo de saberes, lo cual va a provocar no encerrarnos en polémicas u oposiciones. Eso no significa que el polemizar carezca de validez, en todo caso, es claro que la polémica argumentada por el análisis o la deconstrucción ofrezca aspectos de relevancia de cara a un objetivo formativo que en definitiva tiene que ver con nuestros actos pedagógicos. Lo que hace es situarnos en realidades sociales y contextos interculturales que nos humanice desde una profunda alteridad para no incomunicarnos por polémicas o por conveniencias frente a una realidad que diferencia desde la desigualdad y no desde la igualdad¹¹³. Se trata de experiencias formativas y autoformativas suscritas a la múltiple alteridad de competencias y lugares (Gramigna A. , 2005b) de encuentro con la diferencia para una convivencia de la igualdad con las diferencias y particularidades que identifican a los pueblos indígenas *kichwas* de Ecuador.

Esto es así en la medida que se aspire a una visión de educación más integral y con otros objetivos formativos que, para el caso de la comunicación intercultural implican comprender, dialogar y transitar entre el saber comunicativo y la interculturalidad, lo que supone efectos implicaciones epistémicas y análisis críticos. De ahí la necesidad de reflexionar sobre la comunicación intercultural desde una epistemológica de la formación que intenta comprenderla como una pedagogía de la diferencia antes que explicarla. De modo que nos involucremos en un proceso de construcción de la interculturalidad que será posible cuando desde la cátedra se asuma una posición ética-política para enseñar con enfoque intercultural, mejorar nuestros recursos metacognitivos y hacer una cátedra viva que dialogue, reflexione, integre otros niveles culturales y científicos, movilice a procesos de transformación y, con perspectiva comunicativa, provocar relaciones recíprocas, solidarias y respetuosas entre estudiantes indígenas y no indígenas.

¹¹² Al respecto Gramigna nos dice que “el encuentro con la diferencia pone en movimiento el proceso de construcción, organización y recodificación del conocimiento.” A su criterio esto tienen profundas implicaciones teóricas e ideológicas, por lo que es casi obligatorio considerar las consecuencias de nuestros actos pedagógicos. Gramigna, *La epistemología de la diferencia en la formación educativa*, p. 71.

¹¹³ Véase: G. Sartori, *Aspectos de la democracia*, María Luz Morán, México, Limusa-Wiley, 1965.

Una pedagogía de la diferencia¹¹⁴ será un encuentro con la diferencia, una aventura de conocimiento y transformación para una comunicación más solidaria, propuesta que demanda una nueva orientación educativa y formativa que, sobre la base de un conocimiento epistémico y mirada hermenéutica organice un horizonte de sentido para una vivencia en interrelaciones que articulan la diferencia y la igualdad. En esta dirección la interculturalidad o intercultural¹¹⁵ como la refiere Gramigna es una clave hermenéutica de la educación que nos permite comprender el sentido que tiene nuestra vida en el presente y nuestra convivencia en interrelación de sentidos. Es decir, tener claridades sobre lo diverso y aprender a leer las diferencias y sus significados, lo que supone implicaciones epistémicas, encuentro entre ámbitos disciplinares que nos involucra en un conocimiento que nos transforma y nos compromete (Gramigna A. , 2016).

Desde la perspectiva comunicativa, el encuentro con la diferencia articula una relación con la cultura, la interacción y el sentido de la interculturalidad en referencia al otro y cómo es pensado. Lo que nos convoca a una comunicación de alteridad que comprende que la diferencia adviene con la presencia del otro, pero también una comunicación ética y epistémica para aclarar concepciones y alcances de una mirada Latinoamericana que entiende la comunicación de manera no rígida ni lineal. Como se había establecido líneas arriba, somos los mayores críticos de la razón funcionalista, la dependencia comunicativa y educativa, los medios de comunicación masiva *-mass media-*, la cultura de consumo y la web social, que son los escenarios de actuación comunicativa y de producción y circulación de información en los que ocurre el acto comunicativo. De ahí mi propuesta de una pedagogía de la diferencia para la formación de comunicadores a partir de una experiencia educativa del contexto particular ecuatoriano, situada con énfasis en los debates latinoamericanos, pero también con una mirada global.

¹¹⁴ La pedagogía de la diferencia debe entenderse como un cambio en la concepción y gestión de la clase para establecer condiciones respecto de la necesidad del reconocimiento del otro. Es entender la diferencia para enseñar desde la diferencia. Es dirigir la mirada a los estudiantes y realizar todos los esfuerzos para lograr otro nivel cognitivo que desarrolle capacidades para diferenciar. Esto significa que los estudiantes son los protagonistas en este proceso, son los que establecen el diálogo y los acuerdos y van determinando sus normas y sentidos, porque diferenciar es un asunto de igualdad. Se trata de dirigir la mirada educativa hacia los estudiantes y acabar con el inmovilismo de la cátedra para el logro educativo. Cfr., F. Álvarez, “Las ilusiones de la educación”, 2017, <https://freddyalvarezg.wordpress.com/2017/06/12/las-ilusiones-de-la-educacion/>

¹¹⁵ Cfr., A. Gramigna, “Intercultura: clave hermenéutica de la educación”, en Fernando Monroy Dávila (coord.), Temas de formación docente. Reflexiones, diálogos y propuestas, México, CAPLB, 2016, pp. 27-44.

Una propuesta coherente también, en sentido pedagógico, con los elementos que el *sistema preventivo*¹¹⁶ salesiano de referencia en Ecuador, aporta a la reflexión pedagógica y se abre paso entre patrones educativos tradicionales de educación superior hacia para una pedagogía crítica, ciudadana y de relación, clave para entender una metodología de cercanía, de corresponsabilidad, de recuperación de saberes previos, encuentro con otras posturas. Hablo de una pedagogía más narrativa, significativa y que toque la vida UPS (2018), (2015). Al que se suma la idea de universidad comuna con sentido de conocimiento de bien común, de pertenencia, reciprocidad y sentido social.

3.2. Hermenéutica: praxis de la comunicación intercultural

Esta idea de una pedagogía de la diferencia, que incluye una razón de praxis no solo para el aprendizaje de competencias interculturales que orienten la producción de narrativas interculturales, sino para el desarrollo de una mirada crítica y consciente de la pluralidad de saberes, es decir una hermenéutica. De ahí que el fin educativo de la comunicación intercultural es concientizar y sensibilizar a los estudiantes de comunicación respecto a qué es y cómo se expresa la interculturalidad, cómo el aula y luego los medios de comunicación se convierten en lugar de relación intercultural.

Analizar la comunicación intercultural en el ámbito de la formación universitaria es una tarea necesaria frente a la urgencia de pedagogías transformadoras y respetuosas de las diferencias para el desafío de una convivencia sin exclusiones. Hay que tomar en cuenta que el problema de la convivencia social es un problema comunicativo, causado precisamente por los límites de lo que es o no posible comunicar. En esas circunstancias el proceso educativo de la comunicación intercultural se convierte en una mediación pedagógica que, bajo conceptos de diversidad, alteridad, identidad y diferencia, construye un pensamiento y un discurso de la interculturalidad que provocan espacios de diálogo entre diferentes, y el Ecuador, al ser un país intercultural y plurinacional no puede esquivar el debate intercultural.

¹¹⁶ Cfr., UPS, “La identidad salesiana en la universidad”, Cuaderno No. 19, Serie Documentos institucionales, Quito, Abya Yala, 2018, pp. 45-46; UPS, “Dominios académicos: fortalezas científicas, tecnológicas, humanistas y artísticas de la Universidad Politécnica Salesiana”, Cuaderno No. 16, Serie Documentos institucionales, Quito, Don Bosco, 2015, p. 9.

La enseñanza de la comunicación intercultural se constituye en una pedagógica de la diferencia para un conocimiento otro, propuesta que exige una actitud ética y una epistemología que construye un saber plural que nos ayuda a comprender el sentido de la interculturalidad que decanta en una hermenéutica que direcciona la mirada y concientiza sobre la profunda responsabilidad de una educación intercultural. Esto involucra condiciones y un reto educativo alrededor de los aprendizajes, como lo refiere Gramigna existe un prerrequisito indispensable para esta educación que:

[...] está en la construcción de un saber que nos ayude a comprender el presente, sus retóricas unívocas y su composición plural. Pensamos que debemos aprender a leer las diferencias y a construir una educación que nos ayude a hacerlo más eficaz y amplia posible [...] el sujeto se constituye, se forma y se crea asumiendo la responsabilidad hacia la irreductible diferencia con respecto a lo otro. (Gramigna A. , 2016, pág. 28)

De ahí que el fin educativo de la comunicación intercultural es el aprendizaje de lo intercultural y de las competencias interculturales que deben tener los estudiantes de comunicación concientizar y sensibilizar a los estudiantes de comunicación para el ejercicio de la profesión respecto a qué es y cómo se expresa la interculturalidad, cómo el aula y luego los medios de comunicación se convierten en lugar de relación intercultural. Es en el aula de clases y en medios de comunicación donde se producen contenidos educativos y narrativas periodísticas que buscan incidir en las audiencias, convirtiéndose ambos en escenarios de mediación pedagógica y social, haciendo posible la construcción del conocimiento que valore las diferencias. Según Fonet-Betancour¹¹⁷ es ahí donde vamos a contrastar la comprensión de lo intercultural como:

[...] una metodología que nos permite estudiar, describir y analizar las dinámicas de interacción entre las culturas y que ve la interculturalidad como una nueva interdisciplina, con la comprensión de lo intercultural como un proceso real de vida, como una forma de vida consciente en la que se va

¹¹⁷ Para Fonet-Betancour también puede comprenderse: “la interculturalidad como un proyecto político alternativo para la reorganización de las relaciones internacionales vigentes, con la concepción de lo intercultural como el espacio que se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre culturas. Fonet-Betancour, “*Lo intercultural: El problema de su definición*”, p. 160.

fraguando una toma de posición ética a favor de la convivencia con las diferencias. (Fornet-Betancour, 2001, pág. 160)

Es decir, una mirada que no excluye, que no mire al otro como amenaza y a la diferencia como una relación conflictiva y negativa, lo que demanda procesos inclusivos y un horizonte de diálogos para la transformación y emancipación social¹¹⁸, con democracia, justicia, equidad y solidaridad (Barraquero, 2005). Construir diálogos sociales e interculturales es el fin educativo de la comunicación intercultural para un saber intercultural que se constituye en:

[...] una sabiduría intercultural para que el sujeto ejercite una autoobservación constante, humilde, lúcida y apasionada, capaz de modificar el propio punto de vista y recoger, junto a lo que sugiere la sensibilidad, los elementos científicos y racionales de la alteridad. (Gramigna A. , 2016, pág. 29)

En el mismo orden de ideas se afirma que el valor de la comunicación intercultural debe entenderse como el desarrollo de competencias comunicativas que propicien diálogos compartidos que incluyen el reconocimiento de las diferencias y relaciones interculturales, en las que la interacción está dada por acciones recíprocas que, además, expresan subjetividades que responden tanto al acumulado de sus conocimientos como a sus lugares biográficos. De ahí que la interacción comunicativa¹¹⁹ va a depender de quiénes se comunican, sus características, fines, códigos y los contextos en los que se produce. Dependerá entonces de las características de los actores que se comunican, de los códigos que éstos utilizan, de los fines del contacto y del contexto en el que tiene lugar (Rizo, 2013).

De manera que, no se trata solamente del conocimiento y aplicación de competencias interculturales que propicien: procesos, relaciones y diálogo intercultural. Se trata de un aspecto fundamental de esa relación y diálogo, que es el conocimiento de los actores de la interculturalidad y la comprensión e interpretación de sus realidades. Es decir, que los

¹¹⁸ Cfr., A. Barraquero, *Latinoamérica en la ruptura del paradigma de la comunicación para el desarrollo. El Recorrido de los pioneros en la búsqueda de alternativas democrática*, Punto Cero, vol. 10, n. 11, (2005), pp. 7-22.

¹¹⁹ Rizo, *Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble*, p. 28.

estudiantes desarrollen una mirada reflexiva desde el conocer, en el caso particular de las nacionalidad y pueblos indígenas de Ecuador, su construcción histórica, contextos y las realidades actuales. Hablo de una pedagogía que toma en cuenta un sistema de comunicación y la experiencia comunicativa del ser humano a partir de epistemologías otras que, les permite a los estudiantes la comprensión de la realidad social e intercultural ecuatoriana y latinoamericana, desde las cuales harán sus propias interpretaciones, pero ya no serán espectadores imparciales sino también actores en la construcción de la interculturalidad, en el diálogo, en la convivencia con el otro y en una comunicación para la transformación social.

La importancia de la comprensión del carácter hermenéutico radica en que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprender lo intercultural, de interpelar al otro e interpretarlo desde la diferencia, considerando sus contextos, valores, saberes y sentires. A decir, una aproximación interpretativa a la totalidad de la realidad intercultural de Ecuador y Latinoamericana, con una mirada reflexiva y a partir del diálogo, aspecto que es para Gadamer¹²⁰ el comprender humano, aquel de carácter interpretativo en la medida que crea una realidad que responde a la interpretación de una realidad percibida (Gadamer, 1998).

En suma, un conocer de la realidad intercultural y un contribuir a un presente de convivencia equitativa, con conocimiento de las diferencias, la cultura y la diversidad de nuestros pueblos, respetuosos de nuestros derechos humanos individuales y colectivos y los saberes y sentires de nuestros pueblos originarios. Para Alavez solo desde una práctica de la interculturalidad será posible el aprendizaje intercultural, el diálogo intercultural¹²¹ y la integración intercultural. Señala que se requiere de un trabajo comprometido desde

¹²⁰ Cfr., H-G. Gadamer, *El Giro Hermenéutico*, Madrid, Cátedra, 1998.

¹²¹ Cfr., E. Alavez, *Interculturalidad. Conceptos, alcances y derechos*, México, D.F Ediciones Mesa Directiva, 2014, pp. 74-75. “Para propiciar el diálogo intercultural se requiere aprender, practicar y mantener las competencias que propicien la interculturalidad con la participación de las autoridades, las instituciones educativas, las organizaciones sociales y civiles, las comunidades religiosas y los medios de comunicación, entre otros agentes. El enfoque intercultural reconoce el valor de las lenguas utilizadas por los miembros de las culturas diversas que hacen a la sociedad y que forman parte de los estados nación, sin menoscabo de la prevalencia de los idiomas oficiales para facilitar el diálogo intercultural necesario. El sentido histórico de la construcción de sociedades culturalmente diversas es fundamental para fortalecer la capacidad intelectual de analizar e interpretar la formación crítica y responsable de la interculturalidad, la investigación de hechos históricos y el debate sobre las controversias que se suscitan para evitar que se repitan o se nieguen hechos como los genocidios, los crímenes contra la humanidad, los holocaustos, las depuraciones étnicas y las violaciones masivas a los derechos humanos; al igual que la manipulación ideológica –muy recurrente en los gobiernos neoliberales–, la propaganda de ideas intolerantes, ultranacionalistas, xenófobas, homófobas, misóginas y racistas.”.

la educación con capacidad intercultural para un diálogo desde la esfera pública y su integración al ámbito político para abrazar la interculturalidad y traerla del diseño a la práctica, para esforzarse en asegurar el respeto por la identidad y la diversidad y los derechos culturales como base para la vida respetuosa y tolerante (Alavez, 2014).

Otro aspecto que considera la comunicación intercultural es el análisis sobre los contextos interculturales y los discursos que se realizan desde los medios de comunicación, escenario específico para el manejo de información periodística, se hace necesaria una comprensión profunda de la interculturalidad con la finalidad ética de un ejercicio periodístico con enfoque intercultural para el tratamiento de la narrativa noticiosa, interpretativa y de opinión. Sabemos que los grandes medios de comunicación privilegian la producción mediática anclada a la espectacularización cotidiana y la banalización de la comunicación¹²² a consecuencia de un monopolio de producción simbólica que responde a lineamientos de las grandes corporaciones de comunicación que:

[...] como empresas culturales de comunicación, funcionan bajo la lógica de la rentabilidad, lo cual les lleva a depender de los ratings y la promoción del consumo y las estructuras simbólicas de la cultura moderna capitalista, en detrimento de los procesos históricos y culturales de los pueblos y comunidades, así como de los procesos de construcción de ciudadanía y del bien común. (Sánchez, Ramírez, & otros, 2018, pág. 27)

Desde los medios masivos se producen narrativas que configuran así los modos en que nos miramos y miramos al otro, mas aún, cuando el desarrollo tecnológico, la hiperconectividad a la red y plataformas de virtualización, no solo complejizan, sino que transforman los procesos de comunicación y los medios que intervienen. Así, todas las áreas del conocimiento, dimensiones y acciones del ser humano han sido afectadas y con ello “se resignifican conceptos elementales como la privacidad, lo público, la democracia, lo global, lo intercultural”¹²³. Por lo cual la formación del comunicador desde un enfoque intercultural no puede estar al margen de análisis y mirada crítica respecto de una hegemonía tecnológica cultural y de mercado, responsable de construir sentidos y

¹²² Cfr., R. Sánchez, M. Ramírez y otros, “Desafíos teóricos en la formación profesional de los comunicadores: Aproximaciones al debate desde Ecuador”, en Nina Aguiar y Narcisa Medranda, Comunicación, Desarrollo y Política, Quito, Abya Yala, pp. 17-39.

¹²³ Ib. p. 29.

significaciones a través de un entramado de instituciones políticas, científicas, educativas, económicas, comunicativas, religiosas y culturales. (Sánchez, Ramírez, & otros, 2018, pág. 20).

Al ser la comunicación intercultural uno de los mecanismos más importantes en la resignificación de sentidos, es necesario alternativas democráticas, participativas e interculturales que no respondan a la producción simbólica detrás de la cual se encuentra una estructura de poder en propiedad de empresas de comunicación que, en el caso de Ecuador, como lo evidencian Ramírez y Vintimilla (2020) al analizar las acciones afirmativas en la concesión de frecuencias¹²⁴, los medios de comunicación están concentrados en manos privadas, constituyéndose en oligopolios de la comunicación situación que ha sido ratificada en el informe de la Comisión para la Auditoría de las concesiones de las Frecuencias de Radio y Televisión¹²⁵ y el informe de contraloría del Estado de 2017. Detallan que de acuerdo al Registro Público de Medios al 2019:

[...] el Consejo de Regulación, Desarrollo y Promoción de la Información y Comunicación, Cordicom, como entidad responsable de la promoción y protección de los derechos a la comunicación y de la observación y recomendación de la distribución de frecuencias en el país (Ley Orgánica Reformatoria a la LOC, 2019) en su portal web institucional presenta información estadística al 2018 del Registro Público de Medios¹²⁶ (RPM). Tal cual se registraron en el Cordicom 1169 medios de comunicación: 1034 privados, 68 públicos y 67 comunitarios para la operación del servicio de radio, televisión, impresos, portales en internet y sistemas de audio y video por suscripción (Ramírez & Vintimilla, 2020, págs. 151-152)

Esta concentración de medios privados impone parrillas de programación que privilegian el consumo y entretenimiento, relegando a segundo plano u omitiendo de su programación contenidos educativos e interculturales. Situación que demanda no

¹²⁴ Cfr., M. Ramírez; F. Vintimilla, “Entresijos de la aplicación de acciones afirmativas en la concesión de frecuencias del espectro radioeléctrico a medios comunitarios en Ecuador”, La Comunicación como espacio de resistencia, en Tania Villalba y Patricia Villagómez coords., Quito, Abya Ayala, 2020, pp. 125-168.

¹²⁵ La Comisión para la Auditoría de las Concesiones de Frecuencias de Radio y Televisión fue conformada mediante decreto presidencial en noviembre de 2008, en cumplimiento a la disposición transitoria vigesimocuarta de la Constitución de la República del Ecuador.

¹²⁶ La Cordicom es el organismo encargado de registrar el catastro de medios de comunicación en cumplimiento a Ley Orgánica Reformatoria a la LOC, y de llevar el registro público de medios como lo establece el Reglamento General a la LOC, en su artículo 37.

únicamente la producción de nuevos contenidos, sino que requiere de procesos de comunicación más pertinentes y orientados a la transformación social, al fortalecimiento de medios comunitarios, planteamiento de políticas públicas interculturales, aplicación de la legislación ecuatoriana en comunicación y la generación de propuestas de solución a los problemas de sectores empobrecidos y de los pueblos indígenas. Como se podrá advertir, son estos los escenarios en los que deben desenvolverse los comunicadores que requieren de una sólida formación:

[...] el conocimiento, el criterio y las aptitudes suficientes que les permita y competencias interculturales que les permita una gestión de la comunicación en todo el proceso, ya sea la planificación de políticas, planes y proyectos, hasta la generación de contenidos responsables, inclusivos y con criterio de género, con coherencia conceptual, estética y técnica, posibilitando el diálogo social y la construcción, deconstrucción y reconstrucción de sentidos. (Sánchez, Ramírez, & otros, 2018, págs. 29-30)

A pesar de la cantidad de profesionales en comunicación en el país, estos no han tenido una formación con enfoque intercultural, lo que ha provocado una práctica instrumental de la comunicación y, por ende, deficientes respuestas a las expectativas de una sociedad como la nuestra, que requiere de una comunicación que propicie el diálogo social intercultural. De ahí el sentido de la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia que propongo sobre la base de todo lo señalado en los párrafos precedentes, considerando la diversidad cultural del país y la enriquecedora experiencia de relación con estudiantes indígenas que cursaron la carrera de comunicación en la UPS, y que me han permitido ser parte de diálogo y relación intercultural. Son significativos los momentos colectivos que se suscitan en el aula para una convivencia, interrelación y práctica comunicativa¹²⁷, en los que se establecen vínculos y relaciones entre estudiantes de diferentes nacionalidades y pueblos, como un elemento de expresión del significado de la interculturalidad en el que se manifiesta la importancia del conocimiento del otro, de su cultura, de la diferencia, de sus prácticas, sentimientos y valores.

¹²⁷ Para quien escribe, la práctica comunicativa, no es una metodología de trabajo en el aula, refiere a una acción que lleva consigo una gestión política para ubicar al estudiante, no indígena, en un verdadero diálogo intercultural que implica el conocimiento del “otro” y, por ende, la comprensión de la diferencia desde diferentes puntos de vista. Es una acción de educación “transformadora” y de comunicación para la vida.

En este sentido, debe entenderse la comunicación intercultural como un ejercicio educativo continuo que pretende potenciar el desarrollo de competencias interculturales en nuestros estudiantes, indígenas y no indígenas, como elementos que les aporta y les prepara para una convivencia armónica que amalgama el conocimiento y los saberes ancestrales, las ritualidades y simbolismos, la comprensión de la diferencia en igualdad, los valores de la interculturalidad, principio y valores comunitarios, el cambio de actitudes, el ejercicio de derechos, responsabilidades colectivas, la resolución de problemas con posturas pacifistas, que se traducen en el conocimiento de la riqueza cultural de los pueblos indígenas.

Mis hipótesis propugnan justamente la comunicación intercultural como un escenario favorable desde el cual es posible una acción educativa transformadora que, partiendo del conocimiento de lo intercultural y en una abierta mediación pedagógica interpretativa crear las competencias interculturales para afianzar un ejercicio práctico de la interculturalidad y un escenario de encuentro experiencial que transforma la vida y la actuación de nuestros estudiantes, porque el conocimiento y contacto con la diversidad de las nacionalidades y pueblos indígenas enriquece su mirada y les hace ser parte del proceso cognoscitivo que particulariza su formación en comunicación.

Me refiero a transformación en el sentido de proponer una educación en comunicación que, como lo plantea Gramigna¹²⁸ tiene que ser *trans-formativa*, es decir, cambiando aprende o se forma mientras se “*trans-forma*”. Nos dice además que eso implica una enseñanza más compleja pero también más libre porque:

[...] reclama un pensamiento conectivo y unos saberes solidarios, aptos para descifrar y afrontar los problemas comunes que hoy marcan el destino de la humanidad. Se trata de un conocimiento que incita a desarrollar actos y cogniciones de responsabilidad, porque une la acción al contexto y se hace eco de las concatenaciones y los reflejos de los procesos, perfilando una estética de la relación. (Gramigna A. , s.f., págs. 5-6)

Puedo decir entonces que, la comunicación intercultural es una pedagogía dialogante, de relación, de encuentro con las diferencias y de actitudes que generan una experiencia

¹²⁸ A. Gramigna, *Contra la tecnocracia mercantil, la propuesta de una educación estética*, Universidad de Ferrara, p.7

“trans-formativa”¹²⁹ y un cambio en el actuar de los comunicadores que, reivindica la cosmovisión de pueblos indígenas para una convivencia intercultural, que busca nexos para interactuar y que hace coincidir todos los saberes porque se ha desarrollado una competencia relacional que identifica la labor hermenéutica de lectura y reflexión crítica (Gramigna & Sancén, 2010).

Por tanto, esta debe ser una práctica educativa permanente durante el proceso de formación de los comunicadores, en el ejercicio profesional y a lo largo de toda su vida. Claro está, este planteamiento supone una crítica a la investigación en comunicación, a sus concepciones, a la enseñanza de la comunicación y a su pedagogía. Por eso postulo que esta investigación de carácter relacional e interpretativa será un aporte, siempre y cuando, se constituya en una línea de lectura abierta a la dimensión de una teoría y praxis de la comunicación intercultural. Por supuesto, tiene que ver también con una comunicación ética desde donde es posible orientar a nuestros estudiantes en la necesidad de converger distintas cosmovisiones, dialogar con lo diferente¹³⁰ construir otros conocimientos, conocer los valores de la interculturalidad para una comunicación más solidaria con los otros (Gramigna & Sancén, 2011).

Por eso mi propuesta de comunicación intercultural es un desafío y a la vez una responsabilidad educativa que propone una pedagogía de relación y participación activa de todos los estudiantes de comunicación, de integración recíproca con los pueblos indígenas para una comunicación ética que elige cómo actuar y nos ubica en contextos interculturales como escenarios de experiencia, de procesos comunicativos y una propia transformación que nos enseña y según Gramigna y Sancén supone:

Un método –de enseñanza, de estudio y de investigación– que se pone como procedimiento de la *reflexión* y para la reflexión, abierto, generador, plural, incierto, es, también relacional y procesual, porque puede trans-formarse durante su aplicación, es decir, puede aprender. [...] Un saber que nos ayude

¹²⁹ Cfr., Gramigna, F. Sancén, *La educación entre la ética y la ciencia: Nuevos desafíos de la modernidad tardía. Cuestiones pedagógicas*, (2010), p. 191. Se manifiesta en la forma de interpretar y comprender, pero “refieren también al sujeto, comprendido como interpretante que se forma mientras trans-forma su propio campo heurístico, y con ello al mundo. Esta función orientadora del saber, puesto que es dirigido hacia el ejercicio crítico, induce a comportamientos autónomos, es decir, libres según aquella libertad “posible” que Foucault señala en los intersticios de la relación entre poder y saber que el saber, por su misma naturaleza, provoca.”

¹³⁰ Cfr., A. Gramigna, F. Sancén, *Democracia cognitiva y comunicación ética de la investigación científica*, Oaxaca, *Educació i Cultura*, n. 23, (2012), pp. 23-36.

a hacer inteligible la relación entre la ciencia, la sociedad y la ética, y que haga transparentes las retóricas utilizadas por los mass-media. Tal conocimiento no ofrece solamente instrumentos para construir claves de lectura y mapas para orientarse en la realidad, sino que ayuda a buscar de manera autónoma respuestas a la necesidad de identidad. (Gramigna & Sancén, 2010, pág. 192)

A estas alturas, mis lectores comprenderán que pretendo ofrecer, entre otras, una mirada de la comunicación que se aleja de la visión funcionalista de los medios para ser parte de una trama de sentidos que se entretujan en el cotidiano de la clase y nos permite conocer y reflexionar sobre los saberes, tradiciones y valores de los pueblos indígenas e interpretar su cosmovisión. Esto conlleva a nuevos procesos de investigación, rediseños curriculares, actualización de planes de estudio y otros enfoques pedagógicos y metodológicos en el accionar académico en comunicación en el Ecuador. Claro está, considerando otra de las necesidades que esto supone: superar la impronta instrumental desde la cual, buena parte de docentes de las carreras de comunicación, entienden a la comunicación.

3.3. La comunicación intercultural una mediación pedagógica

La comunicación intercultural¹³¹ es una propuesta pedagógica con lineamientos teóricos, conceptuales y metodológicos que responde a un campo de formación que integra saberes, contextos y cultura, para procurar que los estudiantes de comunicación conozcan la realidad y cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianas y montubias de Ecuador, perciban e interpreten la realidad intercultural y las implicaciones en el ámbito de lo político, económico y social. Ahora bien, ¿cómo pensar y describir esta mediación pedagógica? Es evidente que lo que estoy proponiendo supone una forma diferente de relacionarse y de habitar pedagógicamente en el aula y fuera de ella, de entender que la interculturalidad no es solamente la adquisición de conocimientos sino de cambio, como ya se ha mencionado, de transformación. En un sentido auténtico de interacción y práctica pedagógica abierta se constituye en una mediación pedagógica para fortalecer el sentido aprendiente en el proceso de formación de los futuros comunicadores

¹³¹ Cfr., M. Ramírez-Soasti, “La comunicación intercultural una mediación pedagógica y social para el ejercicio de la ciudadanía”, en Comunicación y Música: Mensajes, manifestaciones y negocios, Javier Herrero, Milena Trenta (coords.), Cuadernos Artesanos de Comunicación, n. 145, La Laguna, Sociedad Latina de Comunicación Social, 2018, pp. 697-719.

y lograr resultados de aprendizaje que evidencie el reconocimiento de las diferencias y un cambio de actitud (Ramírez, 2018).

Sin apartarse del rigor científico y con las implicaciones éticas y metodológicas, la comunicación intercultural intenta una praxis formativa para el conocimiento sobre los actores de la interculturalidad, proceso que requiere de una mediación pedagógica en el aula que facilite un acercamiento a los espacios y escenarios en los que a decir de Gramigna se entrecruzan entre las diferencias, es decir, un habitar pedagógico¹³² que significa:

[...] aprehender las implicaciones formativas –las raíces, los imprevistos, las consecuencias– en todos los espacios del mundo, para volver al mundo menos violento y para trazar de nuevo líneas de significación existencial en todos los recorridos humanos. Líneas sobre las cuales la reflexión científica está llamada a comprometerse siempre. Una educación para la paz empieza aquí. Inicia desde el margen; del conocimiento, de su semántica profunda. Es ahí donde nace la formación. (Gramigna A. , 2005b, pág. 83)

Por consiguiente, comunicación intercultural como praxis formativa se constituye en una mediación pedagógica, social y narrativa que, involucra y compromete a los estudiantes de comunicación a ser protagonistas activos de procesos dialógicos, participativos y de encuentro con las diferencias. Experiencias que inciden en el aprender y les ayuda a comprender el rol del comunicador y la responsabilidad ética a la hora de interpretar una realidad intercultural ya sea desde la clase o desde un medio de comunicación. Es en esa mediación pedagógica donde se crea una identidad comunicativa intercultural que incide en pensar la interculturalidad y articular un encuentro entre saberes, entre racionalidad y sensibilidades, entre lenguajes y pensamiento. En consecuencia, una mediación pedagógica comunicativa y narrativa que nos aproxime al conocimiento de lo intercultural y con ello al ejercicio de prácticas interculturales.

¹³² Cfr., A. Gramigna, *La epistemología de la diferencia en la formación educativa*, *Perfiles educativos*, vol. 26, n. 108, (2005b), pp. 70-94.

Se trata de establecer una otras prácticas y metodologías educativas para la práctica de la interculturalidad con actitud hermenéutica para otra narrativa. Esto sugiere, como manifiesta Gramigna¹³³ sumergirse en una narración que:

[...] nos permite respirar aquel clima, sentir aquella atmósfera, imaginar – intuir- un universo lejano, pero también identificar los lenguajes, los giros estilísticos, los contenidos culturales, la visión del mundo. La aventura, la magia, lo lúdico, elementos constitutivos de la literatura, nos atraen porque contienen un juego emocional que es también intelectual y porque nos proyectan, con frecuencia sin darnos cuenta, dentro de comportamientos hermenéuticos que, aislados, pueden ayudarnos en la enseñanza y en el aprendizaje a recoger las oportunidades cognitivas de una mente que se nutre también de afectos. (Gramigna A. , 2014, pág. 359)

Esto es relevante para este estudio porque revaloriza la labor educativa que tenemos los comunicadores sociales como docentes revestidos de un carácter transformador dentro del aula de clase, como profesionales en ejercicio y como seres humanos dotados de una profunda sensibilidad.

3.4. Prácticas culturales, mediación pedagógica y pueblos indígenas

La mediación pedagógica que busca la comunicación intercultural tiene la finalidad de ofrecer a los estudiantes, de forma narrativa pero también de praxis, un camino cognitivo para entender otros procesos educativos que organizan y definen el conocimiento en los pueblos indígenas. En este propósito haré referencia a una investigación compartida¹³⁴ relacionada a la tesis, sobre el significado del juego en las prácticas culturales¹³⁵ de los pueblos *kichwa* de Ecuador, como mediación pedagógica para la reafirmación de su identidad. Para comprender este ejercicio de mediación se debe analizar la actividad

¹³³ Cfr., A. Gramigna, *La razón interpretativa de la educación. Epistemología y nuevas prácticas educativas en la escuela, Linhas*, Florianópolis, vol. 15, n. 29, (2014), p. 353-378.

¹³⁴ La actividad interpretativa que trataré de realizar quiere presentar el sentido auténtico de las prácticas culturales de los pueblos indígenas *kichwa* como mediación pedagógica, por lo que mejor manera de hacerlo será mantener el sentido literal de sus palabras, por la voluntad original de los estudiantes indígenas que colaboraron para este estudio y por la coherencia argumentativa en una narración que es compartida.

¹³⁵ Investigación que contó con el aporte del doctor Fabián Vintimilla, jóvenes de los pueblos *kichwa*, estudiantes indígenas *kichwa* de la UPS, profesionales y líderes indígenas, que fueron parte fundamental de este estudio y por la riqueza y valiosa información compartida.

lúdica¹³⁶ tanto en la relación juego-cultura que destaca una acción de jugar, y la relación educación-juego que comprende un conocer y aprender más allá de la transmisión de contenidos.

La actividad del juego es una práctica cultural y educativa en los pueblos indígenas, en el caso de los *kichwa*, está relacionada a necesidades tanto individuales como colectivas y a condiciones naturales del medio geográfico donde se localizan los pueblos indígenas *kichwa*. Ahora bien, para una mejor comprensión de esas necesidades y condiciones es necesario identificar los diferentes contextos en los que, sobre todo, los niños *kichwa* se relacionan, crecen y realizan sus juegos de forma individual o comunitaria de acuerdo a la tradición y costumbres explicitadas socialmente y que han sido transmitidas de una generación a otra.

Su caracterización y ubicación permitirá al lector conocer la diversidad social, étnica, cultural y lingüística de cada uno de los pueblos *kichwa*. Sin embargo, no me limitaré únicamente a su caracterización que la efectuaré con detalle más adelante, sino a realizar la narración de una experiencia y ejercicio práctico de mediación pedagógica con jóvenes indígenas y estudiantes *kichwa*¹³⁷ de la UPS, pertenecientes a los pueblos: Otavalo, *Kayambi*, Panzaleo, *Kisapincha*, *Waranka*, *Puruwa*, *Kañari*, *Salasaka*, *Natabuela*, *Kitu Kara*, *Karanki*, *Chibuleo* y *Saraguro*. Cada uno de sus relatos, evocados desde sus experiencias de juego, aportó información valiosa sobre su cosmovisión, conocimientos y saberes ancestrales, tradiciones y costumbres culturales, principios y valores comunitarios, compromisos y responsabilidades individuales y colectivas, generadas a partir del juego en sus contextos familiar y comunitario. Relatos de historias de vida de su niñez que se constituyen en vivencias, conocimientos transmitidos y habilidades adquiridas (Ramírez & Vintimilla, 2019)

Brevemente indicaré que el estudio del juego (Groos, 1901), (Bruner, 1984), (Vygotsky, 1982) se lo relaciona tanto con la etapa de infancia como de la adultez, en esta última para mantener la capacidad funcional de habilidades físicas, mentales y sociales. De ahí que

¹³⁶ Se entiende por lúdica a la actividad que permite un desarrollo cognitivo y dimensión social, es decir, aquella dimensión del desarrollo humano que refiere al sentir emocional dirigido hacia actividades de entretenimiento, diversión o esparcimiento que, de acuerdo a la experiencia, provocan estados de bienestar o malestar interior: goce, risa e inclusive llanto.

¹³⁷ Cfr., M. Ramírez, F. Vintimilla, “Il gioco: una mediazione pedagogica nella riaffermazione dell’identità *Kichwa* in Ecuador”, in *Giocando s’impara*. Per una pedagogia del gioco, a cura di Angela Bonafin, n. 1, Ferrara, Volta la carta, 2019, pp. 185-234.

el juego sea una actividad que produce placer¹³⁸, ejercita las formas de conducta y sentimientos de la cultura en la que vive¹³⁹ y permite adquirir roles¹⁴⁰ que son complementarios al propio juego. Señalamientos que sirven de base para reflexionar sobre el juego como mediación pedagógica en el proceso de aprendizaje de la niñez *kichwa*. Proceso que, en el caso particular de los pueblos indígenas, está determinado en dos momentos: (i) en el contexto familiar y comunitario; (ii) en el aula, desde que ingresan al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe¹⁴¹ SEIB.

Para los pueblos *kichwa*, el juego es una práctica cultural y educativa que se constituye en una mediación pedagógica para que los niños y niñas se relacionen con sus territorios y los entornos naturales en los que habitan, desarrollen conocimientos colectivos, competencias, habilidades y destrezas que aseguran el manejo de sus territorios y desenvolvimiento en sus entornos social, lingüístico y cultural que resguardan sus formas de vida.

El juego o *pukllashpa* para los *kichwa* es parte de su cotidianidad y del entendimiento de su entorno, costumbres y relación comunitaria, por ello en el contexto *kichwa* se juega independientemente de la edad. Al ser una tradición ancestral que hoy es reconocida por la Ley del Deporte, Educación Física y Recreación, para garantizar los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, a mantener sus prácticas deportivas ancestrales (Asamblea Nacional, 2010). Por eso lo juegan niños y adultos, son conocimientos colectivos que se valoran y perviven en las comunidades indígenas como juegos de imitación de roles, juegos rituales y, en los últimos 15 años, torneo de juegos ancestrales¹⁴², autóctonos, populares y tradicionales de los pueblos *kichwa* que se realizan

¹³⁸ Cfr., K. Groos, *The play of animals*, Nueva York, Appleton, 1898; cfr K. Groos, *The play of man*, Nueva York, Appleton, 1901.

¹³⁹ Cfr., J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1984.

¹⁴⁰ Cfr., L. Vygotsky, *El papel del juego en el desarrollo*, en L. Vygotsky, *Mind in Society: The development of higher mental processes*, Cambridge, M. A. Harvard University Press, Versión castellana, Barcelona, Crítica, 1982.

¹⁴¹ En el Ecuador, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) de las nacionalidades y pueblos indígenas garantiza la educación desde la etapa de estimulación temprana hasta el nivel superior; así como el derecho a tener una educación de calidad en su propia lengua. Cfr., A. N. Constituyente, “*Constitución de la República del Ecuador*”, (artículo 57 numeral 14 y artículo 347 numeral 9) en Registro Oficial n.º 449, Quito, 2008.

¹⁴² Los juegos ancestrales es una propuesta para valorar los juegos culturales originarios y fortalecer la identidad cultural las nacionalidades y pueblos indígenas de Ecuador. De ahí que la realización de los juegos ancestrales responda a lo establecido en la Ley del Deporte, Educación, Física y Recreación, en su Art. 7, De comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades. “El Estado garantizará los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, a mantener, desarrollar y fortalecer libremente su identidad en el ámbito deportivo, recreativo y de sus prácticas deportivas ancestrales.”. Igualmente, a lo que se determina en la Sección 4, Del Deporte Ancestral en sus Art. 100, 101, 102 y 103. Cfr., Asamblea Nacional, *Ley del*

anualmente y en los que ponen en práctica las habilidades y destrezas aprendidas en la niñez.

En otro orden de ideas, si bien la palabra juego tiene varios significados, Hernández (2009) sugiere que cualquiera sea su acepción el juego siempre es competencia, retos, vínculos, movilidad, amalgama de sucesos; puede ser considerado como la habilidad para lograr una meta o hasta una confabulación, actividad recreativa o competitiva sometidas a reglas, por ello propone que se lo entienda como una expresión de libertad¹⁴³. En cambio, para los pueblos *kichwa* el juego *pukllay* y su acción jugar *pukllana* formalizan la mediación pedagógica que afianza los conocimientos y saberes ancestrales para recrear su cosmovisión, reafirmar la identidad y fortalecer su idioma¹⁴⁴ que se constituye en su patrimonio cultural (Biord, 2018).

Según Kowii¹⁴⁵ el juego¹⁴⁶ forma parte de la esencia de los pueblos *kichwa*, a través de él se practica y se aprende la lengua y el uso de los tiempos. Esto hace que se recuperen algunas tradiciones y se fortalezca el aprendizaje de la niñez, su creatividad y dinámicas propias que son parte de ritmos y ritualidades para los cuales recurre a su entorno natural que lo vincula al conocimiento de la naturaleza y al uso de sus recursos como materiales –juguetes- que se integran a esta práctica cultural (Kowii, 2005). Por lo señalado se advierte el valor educativo que tiene el juego como mediación pedagógica para el relacionamiento comunitario, el conocimiento de sus entornos y principalmente el aprender en su propio lenguaje. Como se puede advertir, para los pueblos indígenas *kichwa* la lengua¹⁴⁷ es fundamental por dos razones: (i) determina su presencia en el Ecuador, más allá de las versiones de orden lingüístico que la ubican antes o a la llegada de los Incas. (ii) es la reafirmación de su identidad.

Deporte, Educación Física y Recreación, en Registro Oficial Suplemento 255, 11-ago.-2010, última modificación 20-feb.-2015.

¹⁴³ Cfr., M. Hernández, “El juego como expresión de libertad”, en José Luis Salvador (comp.) *Juegos*, Galicia, Universidade da Coruña, INEF, 2009, pp. 73-92.

¹⁴⁴ Cfr., H. Biord, “De la escuela intercultural a la cosmovisión indígena: los escollos del camino”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, n. 65, Quito, Abya Yala, 2018, pp. 103-119.

¹⁴⁵ Wankar Ariruma Kowii Maldonado, antes Jacinto Conejo Maldonado, *kichwa* del pueblo Otavalo, es doctor en estudios culturales latinoamericanos, profesor universitario, escritor, poeta y dirigente indígena.

¹⁴⁶ Cfr., A. Kowii, *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*, Quito, Abya Yala, 2005.

¹⁴⁷ La lengua *kichwa* es un elemento determinante en la re-afirmación de la identidad de los 16 pueblos indígenas que integran la nacionalidad *kichwa* en Ecuador.

Para el académico y lingüista indígena Montaluisa¹⁴⁸ lo que no está en discusión es que, antes de la invasión española, cohabitaban diversos pueblos de habla *kichwa* a lo largo de la cordillera de los Andes (Montaluisa, 2018). Hago referencia a esta situación precisamente porque la re-afirmación de la identidad *kichwa* en Ecuador, está dada por las prácticas culturales, su lengua y cosmovisión que han generado un proceso de resistencia que posibilita probar que el juego existía, existe y seguirá existiendo como una herramienta pedagógica¹⁴⁹ y de mediación para la supervivencia y resistencia *kichwa* (Quishpe, 2007). A pesar de ello, algunos de pueblos ancestrales *kichwas* como los Paltas y los Pastos han desaparecido, como lo señala Barrionuevo (2011) el sometimiento colonial¹⁵⁰ no solo generó la pérdida de sus territorios sino una forzada aculturación que ha menguado su riqueza cultural por la imposición de nuevos patrones culturales.

De ahí la importancia que tiene el reconocimiento constitucional de ser un Estado Intercultural y Plurinacional y la incorporación de uno de los aspectos fundamentales del *sumak kawsay*-buen vivir¹⁵¹ como una nueva forma de convivencia ciudadana en armonía con la naturaleza (SENPLADES, 2010). La Constitución de 2008 reconoce en su artículo 57 los derechos colectivos¹⁵² de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, entre otros: mantener y fortalecer libremente su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social; conservar y promover sus prácticas de manejo de la biodiversidad y de su entorno natural; conservar y desarrollar

¹⁴⁸ Cfr., L. Montaluisa, *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Tesis doctoral, San Miguel, 2018.

¹⁴⁹ Desde la concepción de los pueblos *kichwa*, se entiende por herramienta pedagógica a la transmisión generacional de conocimientos y saberes ancestrales, tradiciones y costumbres culturales, principios y valores colectivos. Cfr., C. Quishpe, *Estudio de las experiencias educativas que se desarrollan en las comunidades indígenas de Cotopaxi, percepciones y su impacto para una propuesta común*, en Tesis de Maestría en Gerencia Educativa, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito, 2007, p. 119.

¹⁵⁰ Cfr., N. Barrionuevo, *Resistencia y liberación. Levantamientos indígenas y lucha de clases: Cinco Siglos de Resistencia*, Quito, Sur Ediciones, 2011; cfr., J. Sánchez Parga, *La trama del poder en la comunidad andina*, Quito, Centro Andino de Acción Popular, CAAP, 1986.

¹⁵¹ El principio *kichwa* del *sumak kawsay* -buen vivir- entendida como una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza. Cambio de gran trascendencia que fue incorporado en la nueva Constitución aprobada mediante Referéndum Constitucional el 28 de septiembre de 2008. El paso a un Estado intercultural y plurinacional es una profunda reivindicación de resultado de los procesos de lucha social del movimiento indígena ecuatoriano. El buen vivir que puede ser entendido como “vida en plenitud” al considerar la armonía espiritual y material de las personas; armonía social con la comunidad y entre comunidades; y, la armonía con la naturaleza. Es la posibilidad de una vivencia bajo el concepto de comunidad de todos y todas, es decir, se incorpora la dimensión colectiva por sobre la individual. De esta manera las relaciones interculturales suponen inclusión e integración social y el reconocimiento de la diferencia y la diversidad. Cfr., SENPLADES, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo *Los nuevos retos de América Latina: Socialismo y Sumak Kawsay*, Senplades, Colección Memorias No. 1, Quito, 2010.

¹⁵² Constituyente, *Constitución de la República del Ecuador*, 2008.

sus propias formas de convivencia y organización social; aplicar y practicar su derecho propio o consuetudinario; mantener y proteger los conocimientos colectivos, tecnologías y saberes ancestrales; mantener, recuperar y proteger su patrimonio cultural e histórico; fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje (Constituyente, 2008).

Sin embargo, si bien el reconocimiento de los derechos colectivos es un logro de las nacionalidades y pueblos indígenas para Ayala Mora (2012) el sentido de pertenencia o autodefinición¹⁵³, es uno de los temas más polémicos dado que a la población ecuatoriana le resulta difícil reconocerse como indígena, situación que se evidencia en los resultados emitidos por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC (2010) sobre el último censo de población¹⁵⁴ realizado en 2010 y que arrojó los siguientes resultados: De un total de 15'012.228 habitantes, 1'018.176 personas se autodefinieron como indígenas, cifra que equivale al 7,0% de la población nacional. Datos que no reflejan la realidad respecto a la población indígena existente en el país, pero sí una confusa definición étnica al no autoreconocerse como indígena.

Situación que pone en evidencia la necesidad de fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia o autodefinición, vale decir, con el sentirse *kichwa* que va más allá de la apariencia física o la forma de vestir. Tiene que ver con la identidad, con su propia historia al reconocer sus raíces culturales y lingüísticas. En ese sentido, el juego es la expresión de las diferencias culturales, como la lengua es el alma y la sangre de la identidad de los pueblos. El juego es un testimonio de sus costumbres, forma de vida y manifestaciones lúdicas ancestrales en donde la imaginación y diversión están presentes. En relación a esta forma de expresión de la vivencia de los pueblos indígenas, Gramigna refiere a lo lúdico¹⁵⁵ manifestando que en este se experimenta un acto mimético que conlleva emociones y con ello una sucesión de significados que se constituyen en un logos, un conocimiento fundamental de lo simbólico y, como tal, aclara que “Este se atiene al juego,

¹⁵³ Cfr., E. Ayala Mora, *Interculturalidad en el Ecuador*, Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, Quito, 2012, p. 22.

¹⁵⁴ INEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, *Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*, Quito, 2010.

¹⁵⁵ Cfr., A. Gramigna, *La estética de lo lúdico. Enlaces entre la hermenéutica y la formación*, en, *Hermeneutizar la educación*, L. Primero Rivas, México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Archivos N° 19, 2007, pp. 93-110.

en cuanto que lo comprende, pero que lo sobrepasa. Hablamos de un acto lúdico en el caso de una acción hecha para divertirse, una simulación jocosa e imaginativa de la realidad” (Gramigna A. , 2007, pág. 97).

Un aspecto fundamental para los pueblos indígenas es la lengua¹⁵⁶ que según Montaluisa y Álvarez (2011) simboliza y determina el esquema de los procesos cognoscitivos y de la cosmovisión indígena que permite la abstracción del pensamiento hegemónico para reproducir, crear y recrear el conocimiento ancestral. A pesar de que la lengua *kichwa* se ha caracterizado por su tradición oral, eso no significa que sea catalogada como ágrafa, pues su aprendizaje y escritura se preserva en la comunicación al interior de las familias y comunidades y para el fortalecimiento de la identidad nacional conformada por identidades diversas (Miniterio de Educación, 2011, pág. 4).

La estandarización y oficialización lingüística por parte del SEIB, garantiza los acuerdos para unificar grafías y mantener un alfabeto unificado que facilite las destrezas lecto escritoras de la lengua *kichwa*, como un elemento vivo que trasmite a las nuevas generaciones toda la sabiduría ancestral de sus juegos, mitos, sueños y la naturaleza. De ahí que el juego en las diferencias y el uso cotidiano de la lengua reafirma la identidad *kichwa*.

¹⁵⁶ Cfr., L. Montaluisa, C. Álvarez, *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*, Quito, Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales, 2011, p. 13. Según los autores “El elemento más visible de una cultura es la lengua. En ella están expresados los conocimientos, creencias, actitudes, ciencia, tecnología y cosmovisión del pueblo que ha forjado a lo largo de centurias o milenios”. Por eso “cuando una lengua muere, su cultura comienza a agonizar. Por esta razón, las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador gestionaron el reconocimiento jurídico de la educación intercultural bilingüe como un derecho propio.”

MARCO SITUACIONAL

MARCO SITUACIONAL

CAPÍTULO 2. BUEN VIVIR, *SUMAK KAWSAY* Y PUEBLOS INDÍGENAS

1. Introducción

En un contexto mundial neoliberal atroz, despiadado y de desmedida acumulación capitalista y de una Latinoamérica afectada por la crisis mundial del desarrollo, en el Ecuador, después de 42 años de regreso a la democracia (1978) y de una serie de procesos y luchas reivindicativas desde movimientos sociales y los pueblos indígenas que impulsaron cambios para una Constitución (1998) que reconoce la condición pluricultural y multilingüe, y finalmente, la nueva Constitución ecuatoriana (2008) que reconoce el Estado Intercultural y Plurinacional, integra el régimen de desarrollo¹⁵⁷ como condición para garantizar el Buen Vivir, hace hincapié en el goce de derechos y la convivencia armónica con la naturaleza. Es una Constitución que:

[...] supera la mirada reduccionista del desarrollo como crecimiento económico y establece una nueva visión en la que el centro del desarrollo es el ser humano y el objetivo final es el alcanzar el *sumak kawsay* o Buen Vivir. [...] Por primera vez en la historia de la humanidad una Constitución reconoce los derechos a la naturaleza y esta pasa a ser uno de los elementos constitutivos del Buen Vivir. (SENPLADES, 2010, pág. 21)

Si bien en el texto constitucional se proclama el *sumak kawsay*¹⁵⁸ como una nueva forma de convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la naturaleza, la normativa lo ha interpretado como Buen Vivir¹⁵⁹ para representar el ideal de un nuevo modelo de

¹⁵⁷ En el Ecuador, la Constitución de 2008, art. 275, establece el “régimen de desarrollo” al conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socio-culturales que deben garantizar el Buen Vivir. Cfr., Asamblea Nacional, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial Suplemento n. 449, Quito, 20 de octubre de 2008.

¹⁵⁸ La frase *sumak kawsay* se enuncia en 99 de 444 artículos que componen la normativa constitucional como declaración de principios que tiene un fin común: el *buen vivir*, en torno al cual se articula la organización político administrativa y de planificación del Estado ecuatoriano. Id.155.

¹⁵⁹ Entiéndase al *buen vivir* como un nuevo modelo de desarrollo de todos/as, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. Presupone que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada

desarrollo, incorporado en su articulado todo un sistema organizado de políticas públicas y ejercicio de derechos y libertades. (Asamblea Nacional, 2008)

A partir de aquí aspiro dar respuesta a las interrogantes planteadas sobre ¿Qué es el Buen Vivir? Al realizar una aproximación al marco legal vigente en el Ecuador, que lo reconoce constitucionalmente como “una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza”. Concepción del Buen Vivir que se configura no solo en un nuevo modelo de desarrollo, goce de derechos y ejercicio de responsabilidades, como ya lo he destacado al referenciar el art. 275 de la Constitución, sino en un paradigma que deja de lado la falsa dicotomía Estado-mercado y plantea una mirada relacional de interacciones entre Estado-mercado-sociedad-naturaleza incorporando, la noción o idea, de participación social y ciudadana, es decir, una nueva idea de democracia ciudadana.

A 12 años de su aprobación, sabemos que contamos con una Constitución garantista de derechos y de gran trascendencia para el país y América Latina, sin embargo, todavía estamos lejos de construir la sociedad del Buen Vivir. Mientras persistan las desigualdades no exclusivamente económicas sino de profunda exclusión social, discriminación y desconocimiento de nuestra propia diversidad cultural, esto no será posible, como tampoco será posible hablar de interculturalidad. Es por eso la reflexión y la necesidad del conocimiento de la diferencia, imprescindible para un diálogo intercultural entre iguales, reconocimiento a la diferencia, reconocimiento a la diversidad cultural y reconocimiento a la plurinacionalidad. A decir, un preámbulo para en unos párrafos, más adelante, referir al *sumak kawsay*.

1.1. El Buen Vivir en el Ecuador

En el Ecuador el Buen Vivir¹⁶⁰ no solo representa la construcción de otra forma de sociedad autónoma y soberana, de justicia social, equidad y desarrollo que pone al centro al ser humano, sino que, puede ser entendido como un estado de bienestar en el que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades son sujetos de derechos y obligaciones

uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable. Id.155.

¹⁶⁰ Cfr., Senplades, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, *Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y Sumak Kawsay*, Quito, Senplades, Colección Memorias No. 1, Primera edición, 2010, p. 9.

en el marco del Estado Intercultural y Plurinacional. El buen vivir para Acosta¹⁶¹ es un concepto que prepara la construcción de un nuevo modelo de desarrollo que pretende mejorar las condiciones de vida, cambiar el paradigma del desarrollo por un modelo económico solidario, configurar una democracia participativa, rendición de cuentas y control social y un relacionamiento equilibrado con la naturaleza. Se trata entonces de un vivir a plenitud, integrando todas las dimensiones señaladas y a una forma social incluyente, anclada en la interculturalidad para reconocer otras cosmovisiones y una convivencia entre sujetos diversos (Acosta, *El buen vivir una alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas*, 2015).

Otro aspecto importante en este cambio de paradigma es el que tiene que ver con el conocimiento, porque para vivir bien se debe enriquecer los procesos de conocimiento, lo que significa profundizar en los procesos formativos que den respuestas a una pedagogía de la vida, de convivencia y reciprocidad. (SENPLADES S. N., 2009) Desde la propuesta gubernamental, el buen vivir es visto como una alternativa al desarrollo¹⁶² (Gudynas, 2014) y la recuperación del espacio social y la recomposición del tejido social a partir del diálogo intercultural de los diversos. Esto se lo puede entender como un ejercicio democrático de la comunicación al existir cambios significativos en lo social, cultural, político, económico y legal, en especial para grupos de atención prioritaria como, entre otros, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubias. En esa perspectiva el buen vivir necesariamente implica un proceso de liberación, de vida plena, de comunicación como relación entre sujetos y de procesos vitales que piensen al ser humano desde la complementariedad.

Sin embargo, en los últimos años, en Ecuador, hemos visto con preocupación como el *sumak kawsay* [plenitud de vida] se ha utilizado indiscriminadamente como una expresión que se repite de manera recurrente, no solo en articulados de la normativa legal del país, sino también, en el quehacer político de las organizaciones y colectivos sociales. Por lo que la concepción filosófica que representa el *sumak kawsay* corre riesgo de convertirse en una locución que se usa y mal usa, con el peligro eminente de perder el profundo

¹⁶¹ Cfr., A. Acosta, *El buen vivir una alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas, Política y Sociedad*, vol. 52, n. 2, Colonia, (2015), pp. 299-330.

¹⁶² Cfr., E. Gudynas, “La crítica al desarrollo y la exploración de alternativas desde el buen vivir”, en C.V. Barlowen, M. Rivera y L. Topfer, *Desarrollo sostenible en una modernidad plural. Perspectivas Latinoamericanas*, Quito, Abya-Yala, 2014b, pp. 169-179.

significado que tiene para los pueblos indígenas. Ya que al parecer nos hemos acostumbrado a hablar y escuchar de un término que desconocemos, tanto en su ontología como en sus sentires.

No se puede entonces, ignorar el automatismo discursivo y legalista que se le ha dado al *sumak kawsay*, sin desconocer la buena intención semántica por construir una sociedad inclusiva, pese a que históricamente los pueblos indígenas han sido in-visibilizados y desconocidos, al igual que su riqueza cultural. A decir de Cortez (2011) es una genealogía que ha hecho de los pueblos indígenas los más discriminados entre los excluidos, tanto en el sistema colonial y el periodo republicano, como también, en el actual modelo globalizador en el que viven una inclusión subordinada.¹⁶³ Según Carpio (2008), se les han hecho ciudadanos, bajo un concepto de ciudadanía generalizada en derechos individuales pero sin espacio para el ejercicio de sus derechos colectivos¹⁶⁴ a pesar de estar reconocidos en la normativa legal nacional y en instrumentos internacionales de derechos.

Uno de los avances positivos de la legislación ecuatoriana, por así decirlo, es el reconocimiento jurídico de los derechos a la naturaleza¹⁶⁵ y los derechos colectivos de los pueblos indígenas¹⁶⁶ como sustento del Estado Plurinacional e Intercultural. Sin embargo,

¹⁶³ Cfr., D. Cortez, “La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida”, en *Aportes Andinos*, n. 28, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2011, p. 23.

¹⁶⁴ Cfr., P. Carpio, “El buen vivir, más allá del desarrollo: la nueva perspectiva constitucional”, en *América Latina en Movimiento*, Quito, ALAI, 2008.

¹⁶⁵ En un hecho inédito una constitución reconoce a la naturaleza como sujeto de derechos, superando la noción de ver la naturaleza como un recurso para mirarla como el espacio donde se reproduce y realiza la vida, por lo que tiene derecho a que se respete integralmente su existencia, mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, funciones y procesos evolutivos. Asamblea Nacional, *Constitución de la República del Ecuador*, Arts. 71, 72, 73, 74, 284.4, 396 y 407.

¹⁶⁶ Se garantiza a las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas desarrollar su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social; conservar la propiedad imprescriptible de sus tierras comunitarias; la administración y conservación de los recursos naturales renovables que se hallen en sus tierras; a la consulta previa, libre e informada sobre programas de prospección y explotación de recursos no renovables que se encuentren en sus tierras; desarrollar sus propias formas de convivencia y organización social; practicar su derecho propio o consuetudinario; proteger sus conocimientos, ciencias, tecnologías y saberes ancestrales, recursos genéticos, diversidad biológica y agro-biodiversidad; ejercer sus medicinas y prácticas de medicina tradicional; proteger sus lugares rituales y sagrados, plantas, animales, minerales y ecosistemas dentro de sus territorios; conservar el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y la flora; preservar su patrimonio cultural e histórico; potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, de acuerdo con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje; el uso de sus vestimentas, símbolos y emblemas propios; crear sus propios medios de comunicación social en sus idiomas sin discriminación alguna. Asamblea Nacional, *Constitución de la República del Ecuador*, Art. 57.

reparamos¹⁶⁷ en que el *sumak kawsay* sea homologado como un modelo de desarrollo para una sociedad del buen vivir, bajo lineamientos de la razón homogenizante de la democracia. Lo que contraviene principios y valores ontológicos de una filosofía de vida ancestral y milenaria en la que las nociones de riqueza y pobreza (entendidas como acumulación o carencia de bienes materiales) no coexisten. Tal cual, en salvaguarda de la sabiduría de los pueblos indígenas, proponemos regresar la mirada al *sumak kawsay* para entenderlo como otra forma del saber vivir, pero también, del saber sentir.

Lo que significa no seguir negando el valor cognitivo de lo afectivo porque las decisiones en términos de racionalidad estarían vaciadas del sentir, eso explicaría el deterioro de la naturaleza al no poder mantener el equilibrio en lo cotidiano, una norma de vida que no la aprendemos en la educación formal, pero que hoy, más que nunca, es una necesidad frente a una globalización que ha racionalizado la vida. Por ello es emergente integrar la emoción y la cognición. Como señala Damasio: “La cognición y las emociones no solo están estrechamente entrelazadas, sino que, además, la emoción es el primer mecanismo para la racionalidad”¹⁶⁸. (Damasio, 2007) Así, el *sumak kawsay* podrá ser entendido y vivido no solo por los pueblos indígenas, sino por todos nosotros, para tomar decisiones razonadas frente a la vida, con nosotros mismos, con la sociedad y con la naturaleza.

1.2. El *sumak kawsay* una epistemología y conocimiento otro

Retomando el párrafo final introductorio, espero también dar respuesta a la una de las preguntas planteadas para orientar esta investigación sobre ¿Qué es el *Sumak Kawsay*? Sin duda, es referir a otro horizonte de sentido, de pluralidad de pueblos y preservación de la vida. El *sumak kawsay* es ese punto de encuentro y sus implicaciones para la sobrevivencia humana y para mantener la armonía con la naturaleza, dependen también de un sentir ético. Clave para una educación que fortalezca las emociones y sentimientos contruidos en comunidad. Lo que para Damasio (2005) significa que las emociones

¹⁶⁷ La autora, al pluralizar su narrativa, está señalando su opinión y la de quienes han aportado al presente estudio, como un acto ético y de reconocimiento.

¹⁶⁸ Según Martínez y Vasco (MarcadorDePosición3) el científico Antonio Damasio, investigador en neurociencias se especializa en estudio neurológico de la emoción y la creatividad. Sus aportes permiten comprender las emociones y el comportamiento humano desde una propuesta teórica que se inscribe en el paradigma monista neutral que sitúa en las redes neuronales la ontología de la mente humana en general y de la conciencia, los sentimientos y el comportamiento ético en particular. Su teoría general de la conciencia es también una teoría de la identidad. Cfr., M. Martínez y C. Vasco, “Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damasio”, en *Revista Colombiana de Bioética*, vol. 6, n. 2, Bogotá, 2011, pp. 181-194; cfr., A. Damasio, “Brain And Mind: From Medicine To Society”, conferencia en el “Parc de Recerca Biomèdica”, Corominas Margarita, Barcelona, 2007.

sociales se adquieren pero también tienden a intercambiarse con los sentimientos: los sentimientos son la experiencia subjetiva de la emoción, es decir, cuando las emociones se registran en el cerebro tienen lugar los sentimientos, que son representaciones de las emociones.¹⁶⁹ De ahí la importancia de una pedagogía de las emociones, que logra dar forma a las emociones para un estar bien con el otro. Ese es el ideal de una filosofía de vida de los pueblos indígenas, no una visión romántica como la entiende la racionalidad que ha pretendido deslegitimarla.

Mas nuestra intención no es señalar con el dedo a occidente como responsable de nuestros males, aunque sí es nuestra obligación mirar a occidente como responsable de la mengua de la memoria y la identidad de nuestros pueblos indígenas, aún vigente hasta la fecha como resultado de un proceso de globalización que disemina un nuevo patrón de vida, un sentir emocional diferente que pretende alejar al sujeto de su identidad, en una suerte de alienación racional que nos hace sentir-pensar-actuar distinto, no solo en función de una apariencia de bien-estar o estar-bien como persona o como sociedad, sino en función de un estereotipo reiterado que permea nuestros sentidos. Legado que a decir de Acosta (2011) ha construido los parámetros de lo falso y de lo verdadero, de lo bueno y de lo malo, del deber ser, del pasado y del futuro, como un sentir emocional universal inequívoco para aproximarnos al ideal de vida de la vida de la civilización occidental que convierte a la historia y al pensamiento en un proceso lógico, único y lineal: lo bueno es lo moderno, lo peor lo tradicional, el subdesarrollo como submundo, el tercer mundo como inferior y sinónimo de atraso.¹⁷⁰

Probablemente encontremos más preguntas que respuestas en un sentir emocional ancestral: el *sumak kawsay*. Es por eso por lo que, seguidamente, compartiré nuestro entender, desde luego, con humildad académica, sin pretender imponer un criterio único, sino más bien suscitar un diálogo intercultural para la interpretación del significado de la expresión de las emociones, una suerte de ejercicio de pedagogía familiar y comunitaria del sentir emocional ancestral de los pueblos indígenas en su búsqueda de la plenitud de vida [*sumak kawsay*] que comprende la armonía interna -material y espiritual- de las personas, la armonía social con la comunidad y la armonía con la naturaleza. De ningún

¹⁶⁹ Cfr., A. Damasio, *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Barcelona, Crítica, 2005, p. 336.

¹⁷⁰ Cfr., A. Acosta, “El Buen Vivir desde la periferia social de la periferia mundial”, en A. Oviedo, *Qué es el Sumak kawsay. Más allá del socialismo y del capitalismo*, Quito, Sumak Editores, 2011, pp. 7-20.

modo, existe interés en calificar o descalificar los distintos sentires emocionales o estilos de vida, eso le atañe al lector. Simplemente se busca descifrar los enunciados que hacen del *sumak kawsay* una filosofía de vida, es decir, otra manera del saber vivir-sentir de los pueblos indígenas *kichwa*.¹⁷¹ Una ética de vida que es correspondida por el conjunto de nacionalidades indígenas¹⁷² de nuestro país, aunque, su concepción es un constructo de la cosmovisión andina.¹⁷³

Es así como las referencias conceptual y metodológica las sustentamos en el análisis e interpretación de la concepción *kichwa* del *sumak kawsay* como base de una pedagogía familiar y comunitaria de un sentir emocional ancestral que es desarrollada por la *mama* [abuela-madre], el *tayta* [abuelo-padre] y el *yachak* [sabio-anciano]. Así pues, la interpretación¹⁷⁴ del *sumak kawsay* es el reto del presente trabajo, no solo por la limitación en su praxis, sino también, por el contenido emocional que modela nuestro sentir. Dicho de otra manera, su entendimiento será posible si el valor conceptual de las connotaciones del sentir emocional ancestral del *sumak kawsay* cumple su función social y su rol pedagógico, sin pretender que sea absoluta e infalible, pues también coexisten principios universales que están directamente mancomunados al sentir emocional de otras filosofías de vida que han entregado importantes avances a la humanidad.

¹⁷¹ La nacionalidad *kichwa* está constituida por 16 pueblos que tienen en común una identidad, historia, cosmovisión, lengua, tradiciones y costumbres propias: *Karanki, Natabuela, Otavalo, Kayambi, Kitu Kara, Panzaleo, Chibuleo, Kisapincha, Salasaka, Tomabela, Waranka, Puruwa, Kañari, Saraguro, Kichwa de la Amazonia*.

¹⁷² En el Ecuador cohabitan 14 nacionalidades indígenas como base de un estado plurinacional e intercultural: *Awá, Chachi, Épera, Tsa'chila; Achuar, Andoa, Cofán, Secoya, Siona, Shiwiar, Shuar, Waorani, Zápara y Kichwa*.

¹⁷³ La cosmovisión andina tiene diferentes interpretaciones. Para Illicachi (2014) es una manera particular de ver o mirar el mundo de los pueblos indígenas, que está en relación directa con la armonía entre la vida y la naturaleza, constante que determina el valor de la sabiduría como fuente de conocimiento y de vida. Cfr., J. Illicachi, "Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina", *Universitas*, vol. XII, n. 21, 2014, pp. 17-32. Esterman (1998) concibe la cosmovisión como la manera de ver el orden del universo por parte de una cultura, un pueblo o una nacionalidad, o sea, una sabiduría autóctona. Cfr., J. Esterman, *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona Andina*, Quito, Abya Yala, 1998. Walsh (2012) va un poco más allá, al referir que la cosmovisión es cosmovivencia, es decir, una manera de convivir en relación respetuosa y armónica con la naturaleza, con consigo mismo y con los demás. Cfr., C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, Quito, Abya Yala, 2013. Lenkersdorf (1998) la cosmovisión es una visión del mundo, la forma de interpretar la vida dentro del cosmos, las manifestaciones de una lingüística ancestral que revela su riqueza y conocimiento. Cfr., C. Lenkersdorf, "Conceptos-Cosmovisiones", en *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades*, México D.F., 1998, pp. 9-18.

¹⁷⁴ Es una aproximación de tipo hermenéutico al conocimiento del *sumak kawsay* que tiende a conjugar diversos enfoques y concepciones pertenecientes a las diferentes representaciones culturales de los pueblos indígenas para comprender las profundas dimensiones de la expresión de las emociones transferidas intergeneracionalmente.

Por ello las reflexiones tienen un carácter epistemológico con un lineamiento hermenéutico y una teoría sobre un conocimiento-otro, el *sumak kawsay*, es decir una propuesta distinta para el conocimiento que no es parte de los contenidos del modelo educativo formal, sino que se basa en la dimensión del sentir emocional de una educación familiar y comunitaria, cuyos aprendizajes son narrados por estudiantes indígenas de la Carrera de Comunicación de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, sobre las enseñanzas de sus progenitores y congéneres, que son expuestas en un ejercicio interpretativo y, a veces, con intersticios autonarrativos.

En un ejercicio de hermenéutica deconstructiva se piensa en la concepción de vida colectiva y cómo el *sumak kawsay* nos invita a reflexionar sobre principios y valores que no podemos ignorarlos si queremos que las nuevas generaciones habiten un mundo mejor. Como bien lo señalan González & Gramigna (2014) hay que pensar en una narrativa que interprete al otro, es decir, al pensamiento y vivencia de nuestros estudiantes indígenas, en una aventura vivencial del sentir del *sumak kawsay*:

Pensamos en una narración que interpreta al otro como parte de sí mismo, semilla fecunda de una relacionalidad que representa el principio ontológico de la hermenéutica educativa. El proceso constructivo de los pensamientos, sentimientos, acciones, símbolos, estética, juicios morales, junto con otros, nos involucran y nos transforman en la aventura del conocimiento.¹⁷⁵ (pág. 161)

Por ello, hoy más que nunca, frente a un futuro de riesgo, restricción de libertades, de miedos y de incertidumbres, consideramos que el paradigma epistemológico del *sumak kawsay* nos lleva a replantear perspectivas de un conocimiento con sentimientos.

1.3. *Sumak kawsay*: una hermenéutica del sentir emocional

Algunas son las inquietudes que surgen en torno al *sumak kawsay* ¿Es una nueva epistemología? ¿Es otra hermenéutica? ¿Es un sentir emocional ancestral? Son interrogantes de una discusión académica aún no resueltos. En todo caso se dice que el *sumak kawsay* es una filosofía de vida, un sueño, una utopía que permite mantener viva

¹⁷⁵ Cfr. T. González y A. Gramigna, *Hermenéutica de la educación y nuevas fronteras entre las diferencias*, *Educatio Siglo XXI*, vol. 32, n. 3, 2014, pp. 159-180.

la ilusión hacia un nuevo horizonte de sentidos. Según Larrea (2014) el *sumak kawsay* no anhela transformarse en un concepto, justamente, para no ser encasillado en una epistemología de las ciencias contemporáneas¹⁷⁶ que desvalorice la naturaleza de sus postulados. De ahí que, desde el punto de vista de la autora y de quienes han sido parte y aporte a esta investigación, elegimos por un sentir emocional ancestral que tiene otra hermenéutica de la concepción del mundo que disiente del modelo de bien-estar o estar-bien al que ha llegado la humanidad. Pero cuando decimos que es un sentir emocional ancestral estamos diciendo que también es una utopía, un sueño alcanzar, no un punto de partida sino un horizonte por donde han caminado nuestros pueblos indígenas. Así pues, el *sumak kawsay* tiene esa concepción: la de caminar hacia un nuevo horizonte de sentidos, paso a paso, en comunión para aprender a vivir en unidad con normas ontológicas de convivencia en armonía y en equilibrio consigo mismo, con la comunidad y con la naturaleza.

A diferencia de las sociedades occidentales que han transformado a los seres humanos en individuos-ciudadanos en competencia permanente con otros individuos-ciudadanos, es decir, la lógica del darwinismo social¹⁷⁷ en el que solamente sobrevive el más fuerte (Darwin, [1872] 1984) en el *sumak kawsay* la convivencia en armonía y en equilibrio es un sentir de múltiples relaciones emocionales: (i) la preservación de la vida en comunidad entre seres humanos que se relacionan respetuosamente en igualdad de condiciones; (ii) la restauración de la vida en comunidad entre los seres humanos y la naturaleza que se relacionan recíprocamente para su coexistencia; (iii) la reproducción de la vida en comunidad entre los seres humanos y el cosmos que se relacionan cíclicamente en el tiempo. Sentires emocionales ancestrales de los pueblos indígenas *kichwa* que son compartidos por otros pueblos indígenas de Latinoamérica¹⁷⁸ que tienen una concepción similar. Empero, el *sumak kawsay* ha pasado de ser una concepción de la cosmovisión andina para convertirse en una proposición de vida, una utopía contemporánea, un conocimiento otro cuyos postulados se constituyen en una epistemología otra, lo que significa que su origen comunitario vaya trasmutando para transformarse en un sentimiento genérico para otra concepción de la vida.

¹⁷⁶ Cfr., A. M. Larrea, “El buen vivir como alternativa civilizatoria”, en G. Endara (coord.), Post-Crecimiento y Buen Vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables, Quito, FES-ILDIS, 2014, pp. 237-254.

¹⁷⁷ Cfr., Ch. Darwin, *The Expression of Emotions in Man and Animals*, Apleton, New York, 1872. Traducción al castellano en Madrid, Alianza, 1984.

¹⁷⁸ La concepción filosófica del *sumak kawsay* es sincrónica con el pensamiento de otros pueblos indígenas de Latinoamérica. Por ejemplo: en Bolivia para el pueblo Aymara es el *suma qamaña* y en Paraguay para el pueblo guaraní es el *teko kavi*.

Podría pensarse que el *sumak kawsay* es una concepción anclada al pasado, pero sigue siendo un sentir emocional ancestral en constante acción que, se nutre del saber de los pueblos indígenas y del pensamiento universal, o sea, una expresión emocional en permanente re-construcción y re-significación que tiene como proposición otra hermenéutica para pensar y sentir diferente, sustentada en una pedagogía emocional familiar y comunitaria para una plenitud de vida. Por ende, es una opción distinta a la concepción de desarrollo pensada como progreso sin límites que ha impuesto una sociedad referente y un modo de vida consumista; distinta a una globalización que impone una sola forma de pensamiento y de relaciones determinadas por una tecnología que, si bien permite el intercambio de información a tiempo real, está al servicio de redes de acumulación de capital que generan desigualdad y pobreza. Hablo de una forma de vida en crisis profunda a consecuencia de un desarrollo tecnológico que no tiene fronteras y que pone en riesgo lo humano (sentir emocional), la naturaleza y la vida misma.

Si bien la búsqueda de un vivir bien, felicidad y bienestar es un objetivo constante de las sociedades, lo que difiere de este objetivo son las concepciones vinculadas carencias y satisfacción de necesidades, ahora más individuales que colectivas, lo que nos obliga a volver a pensar en lo comunitario. Hay que recordar dice Rodríguez (2007) que también en la antigüedad, la tradición filosófica aristotélica alimentaba una idea análoga al *sumak kawsay* como felicidad y se plantea la felicidad como el fin último del ser humano, misma que solamente puede alcanzarse cuando se tiene una polis feliz¹⁷⁹ -ciudad-feliz-, es decir, esta no se alcanza de forma individual, sino que se logra desde el sentido social. En la actualidad, también existen importantes contribuciones desde movimientos ambientalistas y feministas al logro de ese objetivo social, por ejemplo, el ecofeminismo¹⁸⁰ que a decir de Aguinaga (2010) interpreta la relación entre el ser humano y la naturaleza en la analogía de que la mujer también es naturaleza cuando se hace referencia al *sumak kawsay* [plenitud de vida] lo que conlleva la obligación de re-pensar

¹⁷⁹ Cfr., L. Rodríguez, “El vínculo ético entre la buena economía y el buen vivir de la polis”, en M. Rossi (comp.), *Ecos del pensamiento político clásico*, Valencia, Prometeo Libros Editorial, 2007, pp. 149-164.

¹⁸⁰ El ecofeminismo mira la conexión entre explotación y degradación de la naturaleza, al igual, entre opresión y subordinación de las mujeres. Reflexiona la crisis ecológica desde una mirada feminista que contradice la visión de desarrollo de las sociedades capitalistas al articular capitalismo y patriarcado que consideran a la naturaleza y a las mujeres como naturalezas inferiores transformándolas en naturaleza mercancía y en cuerpo mercancía, operando de este modo la división entre naturaleza y sociedad. Cfr., M. Aguinaga, “Ecofeminismo: mujer y Pachamama, no solo es posible una crítica al capitalismo y al patriarcado”, en *América Latina en Movimiento*, Quito, ALAI, 2010.

las relaciones hombre-mujer-naturaleza para desnudar el razonamiento patriarcal que organizan las sociedades.

Asimismo, la línea de pensamiento de la economía social considera que en el *sumak kawsay* el ser humano es lo primero, por lo tanto, la economía debe estar al servicio de la vida, lo que de acuerdo con Coraggio (2011) supone revertir la lógica del capital por una propuesta de economía social que afirme otros valores y proponga otra racionalidad para la generación de una economía plural donde las lógicas de acumulación de dinero y poder estén subordinadas a la lógica de la reproducción ampliada de la vida¹⁸¹. De ahí que el *sumak kawsay*, si bien en su interpretación al español, semeja a: buen vivir, vivir bien, estado de bienestar o sus símiles. Es plenitud de vida, un sentir emocional ancestral sublime que se ha constituido en un paradigma de sociedad para algunas posiciones teorizantes postmodernas que proponen la articulación equilibrada entre economía y naturaleza de tal suerte que la vida esté garantizada.

En esa misma línea Cortez (2014) puntualiza en la reciprocidad que debe existir en la relación entre seres humanos y naturaleza: la especie humana al garantizarse a sí misma su continuidad garantiza la supervivencia de todo lo demás, facilitando que los encadenamientos alimentarios fluyan sin quebrantos y los ecosistemas mantengan su equilibrio para así cumplir su misión ecológica de sustentar toda forma de vida¹⁸², esto es, en un círculo virtuoso de naturaleza viva. Mirada ecológica que requiere de cambios fundamentales en el entendimiento del sentido de la vida, lo que implica que la producción y el consumo asuman otra dimensión, más allá del fetiche de estilos de vida globalizadores que introducen en el sentir de nuestro imaginario de bienestar, una especie de felicidad que se sustenta en el tener más y no en el ser más. Desde otra mirada, Santi¹⁸³ sostiene que, para los pueblos indígenas las sensaciones de pobreza, riqueza o desarrollo no existen, más bien, lo que existe es una visión holística de cómo debe actuar la sociedad en su conjunto para construir el *sumak kusay* [plenitud de vida], el *sumak allpa* [tierra

¹⁸¹ Cfr., J. L. Coraggio, *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*, Quito, Abya Yala, 2011.

¹⁸² Cfr., D. Cortez, “Genealogía del *sumak kawsay* y el buen vivir en Ecuador: un balance”, en G. Endara (coord.), *Post-Crecimiento y Buen Vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables*, Quito, FES-ILDIS, 2014, pp. 315-352.

¹⁸³ Marlon Santi es un líder y dirigente indígena amazónico *kichwa*, ex presidente de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE. Su lucha en defensa de los territorios indígenas de la Amazonia por la explotación minera y petrolera ha tenido un reconocimiento nacional e internacional. Cfr., M. Santi, “Sacha runayacha, *sumak allpa*, *sumak kawsay*: una alternativa de gestión propia del desarrollo”, en *Retos del desarrollo local*. Quito, Abya Yala / IILDIS, 2006.

fértil sin mal] y el *sacha runa yachay* [todo el conocimiento ancestral] (Santi, 2006). Otra filosofía de vida que sigue viva, a pesar de la pesada herencia que persiste en discriminación étnica y racismo en nuestro país.

No obstante, saberes, tradiciones y valores de los pueblos indígenas, que representan a las voces del pasado, nos animan e ilusionan a pre-sentir otro porvenir posible. Hoy más que nunca, urge re-pensar la forma en cómo se está viviendo en el mundo a causa de una economía e internet sin límites. Mas ello no significa conjeturar que el *sumak kawsay* representa el no-progreso, la negación de la civilización. No es así, eso es un sinsentido. El *sumak kawsay* no es una concepción estática, por suerte las sociedades siempre cambian, felizmente para bien o para mal, pero siempre viven procesos de cambio. Es por eso por lo que en este ejercicio de interpretación del sentir emocional ancestral viene bien la frase *kawsarishkanimi* [nuevamente he vuelto a vivir]. Un sentir emocional ancestral que ha de entenderse como la sabiduría y la capacidad que tienen los pueblos indígenas para valorar sus orígenes y sus códigos de vida, Así, lo destaca Acosta (2013) al manifestar que esta filosofía de vida¹⁸⁴ es una conciencia social sobre su existencia y su realidad en un tiempo y un espacio determinado, una forma de percibir y concebir el compromiso que tiene cada ser humano o colectivo social consigo mismo, con la humanidad y con la naturaleza de la que es congénito.

En el contexto de los pueblos indígenas *kichwa*, el *sumak kawsay* representa un sentir emocional ancestral de reciprocidad que replantea el estilo de vida que, no tiene como propósito de vida la acumulación incesante e innecesaria, no interesa cuánto tienes sino cómo a lo que tienes acceso puede hacer de nuestra vida una vida sabia¹⁸⁵. Dicho en otras palabras, el *sumak kawsay* es un sentir emocional ancestral solidario pues tiene como sentimiento la reciprocidad¹⁸⁶ -dar para recibir- que permite una vida equilibrada que

¹⁸⁴ Cfr., A. Acosta, *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*, Barcelona, Icaria, 2013. Alberto Acosta, economista y académico vinculado al movimiento indígena en Ecuador, propone reflexionar sobre un nuevo modelo de desarrollo pensado desde el *sumak kawsay*, una filosofía de vida y de experiencia histórica comunitaria en la que los pueblos indígenas nos enseñan, desde sus prácticas cotidianas, lo que significa una vivencia en armonía con la naturaleza. Esto es otra forma de producir conocimientos y aprendizajes para un cambio civilizatorio. Plantea un modelo de desarrollo sustentado en la concepción del *sumak kawsay* como filosofía de vida, surgida desde los pueblos indígenas, como una oportunidad para construir otro sistema mundo a partir del reconocimiento de valores culturales y respeto a la naturaleza.

¹⁸⁵ Acosta, *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*, p. 11.

¹⁸⁶ La reciprocidad es un principio de la cosmovisión andina que se fundamenta en el precepto de “dar para recibir” como acción cotidiana de un sentir conductual y emocional individual, familiar y comunitario. Cfr., L.M. De la Torre y C. Sandoval, *La reciprocidad en el mundo andino: el caso del pueblo de Otavalo*. Quito, Abya Yala, 2004.

pone en entredicho el pensamiento de dominación y control de la naturaleza (De la Tore & Sandoval, 2004).

Desde esa concepción de vida, entendida como otro sentir emocional, lo que se propone es la búsqueda de una vida en armonía y en equilibrio del ser humano consigo mismo, con sus congéneres y con la naturaleza, entendiendo que todos somos naturaleza e interdependientes unos con otros y coexistimos a partir del otro. Esto significa aprender a vivir con el otro reconociendo sus diferencias. Para Houtart (2011) la búsqueda de armonía no implica desconocer las diferencias socioculturales, incluidas las diferencias del saber sentir¹⁸⁷, menos aún, negar que estamos en un sistema hegemónico de consumo y acumulación exagerada donde lo individual predomina sobre lo colectivo, ni reprimir la existencia en complementariedad, armonía y equilibrio con la naturaleza, donde la racionalidad se reconcilie con la ética y el sentido común. Como bien lo dice Gramigna (2015) se requiere una ética que no mire al hombre y a la naturaleza por separado sino en relación, o sea, una relación ontológica sujeto-naturaleza¹⁸⁸. Aclara que:

[...] la relación es una estructura ontológica, porque no es posible pensar en el ser humano, en la vida, en la realidad, en el mundo, sin esta categoría. Si la persona existe solamente en la relación, la relación es el principio, el corazón palpitante de la ética; por lo tanto, es ético el comportamiento que se preocupa por el bien de todos los polos involucrados en la relación, no solo de lo que ahora se presenta como mi propio bien. (pág. 119)

Por consiguiente, el *sumak kawsay* no satisface necesidades básicas ni garantiza un ambiente sano, mucho menos emula estilos de vida de países ricos o mal-desarrollados como lo dice Torrosa (2011) lo que busca es restaurar la vida individual, familiar y colectiva a partir de principios y valores como la complementariedad, la solidaridad, la reciprocidad. Vale decir, un derecho y un principio ético-moral en el otro¹⁸⁹. En sí, otra forma del sentir emocional que se transmite generacionalmente de pensar-sentir la vida

¹⁸⁷ Cfr., F. Houtart, “El concepto de Sumak Kawsay (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad”, en Ecuador Debate. Acerca del Buen Vivir, n. 84. Quito, Centro Andino de Acción Popular, 2011, pp. 57-76.

¹⁸⁸ Cfr., A. Gramigna, *Caminos educativos en el territorio sagrado*, *Alteridad*, vol. 10, n. 1, Quito, 2015, pp. 100-112. Para Gramigna “la ética es lo específico del humano porque implica una reflexión que, en la libertad, supera el instinto natural y que, al mismo tiempo, nos permite, con pleno conocimiento, «reflexionar sobre nosotros mismos mientras que reflexionamos».”

¹⁸⁹ Cfr., J. M. Tortosa, *Sumak kawsay, suma qamaña, buen vivir*, en *Aportes Andinos*, n. 28, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, (2011), pp. 1-3.

en correspondencia con la naturaleza. En ese caso, el sentir emocional ancestral del *sumak kawsay* no es un estado de bienestar, en absoluto, si se lo asocia a la concepción occidental de bienestar. Para los pueblos indígenas las nociones de riqueza (acumulación de bienes materiales) y de pobreza (carencia de bienes materiales) no existen, dichas concepciones están relacionadas a lo material que genera desigualdad e inequidad. Por lo que el *sumak kawsay* no anhela la acumulación material de bienes como símil de un estado emocional de bienestar, ni tampoco, desea su estilo de vida.

Resulta irracional pensar que bienes naturales como el agua, la biodiversidad, la tierra o el territorio son propiedad de personas particulares o de empresas. De acuerdo con Estermann (2013) en el *sumak kawsay* el pensamiento de lo comunitario no es cuestión de una ideología occidocéntrica, sino una forma de vivir que deriva de principios fundamentales de la *pachamama* [madre naturaleza] de una convivencia cósmica que implica el acceso de todos los seres humanos a los bienes básicos para su existencia, la de su descendencia y la vida del mundo no-humano. De modo que, alcanzar el ideal del *sumak kawsay* no se trata de la generación de riqueza, sino de una distribución y redistribución justa de los bienes existentes¹⁹⁰. De la misma manera Flores (2006) sostiene que el *sumak kawsay* consiste en buscar y crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener una vida armónica con la naturaleza, contenida en una diversidad de elementos a los que están condicionadas las acciones humanas que propician el *alli kawsay* [buen vivir] como son el conocimiento, los códigos de conducta ética y espiritualidad en la relación con el entorno, los valores humanos y la visión de futuro¹⁹¹.

1.4. *Sumak kawsay*: una pedagogía emocional de los pueblos indígenas

Ampliando la respuesta sobre ¿Qué es el *sumak kawsay*? y en un ejercicio de pedagogía emocional, esto es, sentir para enseñar-aprender, también haré un ejercicio hermenéutico de interpretar el significado que tiene el *sumak kawsay* para los pueblos *kichwa* de Ecuador. Entonces, desde la cosmovisión andina la palabra *sumak* [plenitud] representa lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la realización, lo sublime, lo excelente, lo magnífico, lo

¹⁹⁰ Cfr., J. Estermann, “Ecosofía andina: Un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de Vivir Bien”, *Revista FAIA*, vol. 2, n. 9, (2013), pp. 2-21.

¹⁹¹ Cfr., G. Flores, “Aportes para entender el desarrollo desde la perspectiva indígena (en nombre del colectivo indígena ecuatoriano)”, en *Retos del Desarrollo Local*, Quito, Abya-Yala / IILDIS, 2006.

superior; mientras que *kawsay* [vida] simboliza la existencia, el ser estando, la energía, el espíritu. De manera que filológicamente *sumak kawsay*¹⁹² personifica la noción de plenitud de vida, una vida en plenitud (Macas, 2010). De ningún modo el *sumak kawsay* se relaciona con la idea de una vida mejor que la de los otros, ni tampoco, con el desvivir por mejorar nuestra vida. Sencillamente es plenitud de vida - vida en plenitud, es decir, la vida en excelencia material y espiritual, la magnificencia y lo sublime que se expresa en la armonía y en el equilibrio interno y externo de la vida en comunidad, que supone la ausencia de símiles en la valoración de la vida, incluso con la vida misma. De ahí que la vida para los pueblos *kichwa* no se la concibe desde lo individual sino desde lo colectivo¹⁹³ lo que entraña la búsqueda permanente del equilibrio emocional y las formas de relación con el entorno que los rodea (Dávalos, 2008).

Sin Bien, en su interpretación y traducción al español, al *sumak kawsay* se lo relaciona con el constructo teórico del “buen vivir”, como propuesta de un nuevo modelo de desarrollo. Entonces ¿*Sumak kawsay* y buen vivir son concepciones sinónimas? La respuesta, en una inicial paráfrasis sería sí, pues las dos concepciones aluden a una vida buena o una vida digna. No obstante, para Estermann (2013) el *sumak kawsay* no debe entenderse desde la significación de su traducción al español puesto que su concepción es privativa de la filosofía andina¹⁹⁴. Por lo que la interpretación occidental de buen vivir y la concepción andina de *sumak kawsay* no son conceptos canjeables el uno por el otro, ni de traducciones intercambiables.

El *sumak kawsay* representa una filosofía de vida ancestral que tiene otra hermenéutica que se re-significa en el saber, pero también, en el sentir de los pueblos indígenas *kichwa* contenida en sus conocimientos y saberes ancestrales, tradiciones y costumbres culturales, principios y valores comunitarios que son inherentes de una pedagogía emocional familiar y comunitaria, esto es, una forma de vida que resulta enigmática para la racionalidad occidental. Los pueblos indígenas *kichwa* están emocionalmente relacionados con su entorno, en una relación espiritual que ha logrado desarrollarse entre

¹⁹² Cfr., L. Macas, *Sumak Kawsay. La vida en plenitud*, en *América Latina en Movimiento*, Quito, ALAI, (2010), pp. 14-16.

¹⁹³ Cfr., P. Dávalos, “Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (Buen Vivir) y las teorías del desarrollo”, en *América Latina en Movimiento*, Quito, ALAI, 2008.

¹⁹⁴ Según Josef Estermann la filosofía andina no es solamente un asunto etno-folclórico, ni puramente histórico, sino una necesidad epistemológica para poder develar los puntos ciegos de una tradición enclaustrada en un solipsismo civilizatorio. Estermann, “Ecosofía andina: Un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de Vivir Bien”, p. 31.

las personas y la naturaleza. El reconstruir sus formas del pensamiento-sentimiento es una pedagogía emocional familiar y comunitaria, fundamentalmente de aquellas concepciones que concentran la expresión de las emociones de una visión del mundo que han posibilitado mantener latente una filosofía de vida. Así pues, para Kowii (2018) el *sumak kawsay* no es una concepción aislada, sino que se contiene en otros constructos que le otorgan su significación de plenitud de vida¹⁹⁵. A saber:

Pakta kawsay [el equilibrio] que se lo alcanza con el trabajo que permite garantizar el equilibrio individual, familiar y comunitario. El *pakta kawsay* no se relaciona con la estabilidad material, sino con la medida emocional que debe tener la persona. El desequilibrio es considerado un riesgo que afecta lo social-colectivo. Por ejemplo, si una persona no participa en la *minka* [trabajo comunitario] por pereza genera un desequilibrio ya que cada persona tiene asignada una responsabilidad a cumplir, lo que origina malestar a la interna, dañando el estado de ánimo de los habitantes de la comunidad.

Alli kawsay [la armonía] es el resultado del trabajo equilibrado que trasciende y modela los entornos individual, familiar y comunitario. El *alli kawsay* es un efecto emocional que contagia el entorno para que las diferentes actividades se desarrollen con normalidad, para que fluya de manera positiva energía en el espacio y lugar. Por el contrario, los estados emocionales de las personas incidirán negativamente en los entornos familiar y comunitario.

Wiñak kawsay [la creatividad] es el elemento natural que motiva al ser humano a recrear y crear sus iniciativas, en una constante búsqueda de *tinkuy* [innovación]. En los rituales del *inti raymi* [fiesta del sol] a *tinkuy* se lo encarna en danzas provocadoras que rememoran la confrontación de las comunidades por mantener la hegemonía de los espacios rituales, aunque la confrontación no es un gesto de hostilidad sino más bien de fortalecimiento de lazos de amistad y solidaridad.

Samay kawsay [la serenidad] es la perseverancia y disciplina que debe aprender a cultivar una persona para crear mecanismos que permitan controlar

¹⁹⁵ Cfr. A. Kowii, “Sumak Kawsay”, en G. Herrera (ed.), Antología del pensamiento crítico ecuatoriano contemporáneo, Quito, CLACSO, 2018, pp. 437-444.

reacciones compulsivas o acciones sin previa meditación. El mantener la *samay kawsay* en las acciones cotidianas conlleva a que las labores se desarrollen con respeto al otro y la naturaleza.

Runakay [el saber ser] es la suma de todos los elementos mencionados y sintetiza la realización del ser humano: *runa* [hombre] *kay* [ser] a simple vista se traduce en -yo soy- pero su significado es más profundo. El *runakay* representa la construcción de la identidad como un ser universal, una persona convencida de quién es. Identidad que brinda la seguridad para emprender la vida, al mismo tiempo, que es parte de una educación emocional fundamentada en la espiritualidad indígena ¡Lo que se hace, nace del interior de cada ser! (Kowii, 2018, págs. 437-444)

Constructos de la filosofía andina que se han mantenido vigentes en los pueblos *kichwa* como fundamento de su coexistencia, pero también, de una pedagogía emocional en principios y valores ontológicos que garantizan el equilibrio y la armonía individual, familiar y comunitaria a partir de la rutina del trabajo, considerando que los *kichwa* se han caracterizado por ser sociedades agro-céntricas. Para Kowii (2005) el trabajo gira en torno a la agricultura, por lo que tanto el trabajo como el sentir emocional son interdependientes a su cosmovisión: el trabajo es el corazón de la felicidad [*llankayka kushikuypa shunkumi kan*]¹⁹⁶. Así pues, el *runa kichwa* [hombre de los Andes] obtiene de la naturaleza solo lo que necesita para su plenitud de vida.

La tabla II-1 resume los valores del *sumak kawsay* que señalan un horizonte ético que está interiorizado en la vivencia cotidiana, para un vivir armónico.

Tabla II-1: Valores del *sumak kawsay*

Valores	Significado emocional
<i>Ama killa</i>	No ser ocioso – perezoso
<i>Ama llulla</i>	No mentir
<i>Ama shua</i>	No robar

Elaboración: propia

¹⁹⁶ Cfr., A. Kowii, *Cultura Kichwa, interculturalidad y gobernabilidad*, en *Aportes Andinos*, n. 13, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, (2005), p. 5.

La tabla II-2 indica los principios del *sumak kawsay* que se constituyen, conjuntamente con los valores del *sumay kawsay*, en una pedagogía emocional familiar y comunitaria que los inculcan y transfieren intergeneracionalmente.

Tabla II-2: Principios del *sumak kawsay*

Principios	Significado emocional
<i>Ayni</i>	Dar para recibir: reciprocidad entre la población que convive en un mismo territorio.
<i>Minka</i>	Trabajo comunitario: solidaridad en el trabajo que se asigna de acuerdo a las capacidades de los miembros de la comunidad.
<i>Makimañachi</i>	Presta la mano: solidaridad a un miembro de la comunidad que lo necesita en un trabajo de apoyo mutuo.
<i>Randy randy</i>	Dando dando: reciprocidad en las relaciones de intercambio entre los miembros de la comunidad que comparten alimentos u otro tipo de bienes.
<i>Paktachina</i>	Redistribución: equidad en la distribución de obligaciones y responsabilidades a todos los miembros de la comunidad por igual.
<i>Napay</i>	El saludo: norma de vida y convivencia asociada al respeto, la valoración y el reconocimiento del otro como un igual.
<i>Wakaychina</i>	Lo sagrado: saber cuidar el entorno, a sí mismo y los otros bajo el precepto que la naturaleza es sagrada, por ende, la vida es sagrada, siendo inadmisibles atentar contra la vida de los demás.
<i>Varachinpachik</i>	El encargo: relevo de liderazgos y responsabilidades a otros miembros de la comunidad para que asuman el reto del mando.
<i>Tinkuy</i>	El diálogo: ficción o confrontación que se requiere para alcanzar el consenso en las diferencias para renovar o construir algo nuevo.

Elaboración: propia

De ahí que el sentir emocional en el *sumak kawsay* responde sea un vínculo que se exterioriza en la manera en que se nombra a los elementos del cosmos y la naturaleza.

Está conectado sentimentalmente¹⁹⁷ a la relación afectuosa y respetuosa del *runa* [hombre] con el *pachakamak* [guardián del cosmos] con la *pachamama* [madre naturaleza] y todos los elementos que con ellos se relacionan (Ramírez & Vintimilla, 2019) al igual en sus actitudes y lenguaje. Por ejemplo, según señala Quishpe¹⁹⁸ las expresiones *mama* [madre] y *tayta* [padre] determinan la manera de pensar y sentir, esto es, una visión del mundo que marca la diferencia con la visión del mundo occidental. La proposición de *mama-tayta* contiene la noción de la naturaleza y el universo como seres vivos. En la cosmovisión andina, el cosmos-universo es considerado como el padre y la madre de los pueblos *kichwa*, lo que crea una relación de parentesco padre-madre-hijos, es decir, el *ayllu* [familia] que se complementan el uno con el otro, en una corresponsabilidad con todo lo que existe. Al igual, la naturaleza tiene vida, por ende, es un miembro del *ayllu* [familia]. De ahí que a la generalidad de los elementos de la naturaleza: *yaku* [agua], *allpa* [tierra], *nina* [fuego], *samay* [aire], *yurakuna* [plantas] y *wiwakuna* [animales] se los piensan y sienten como sus progenitores, incluso como deidades, a los que se respeta, cuida y venera como a sus antecesores.

La tabla II-3 resume varias de las interpretaciones del sentir emocional de los pueblos indígenas que están relacionadas con el cosmos, la naturaleza y la vida.

Tabla II-3: Espiritualidades del *sumak kawsay*

Progenitores	Significado emocional
<i>Pacha kamak</i>	Guardián del cosmos
<i>Pacha mama</i>	Madre naturaleza
<i>Allpa mama</i>	Madre tierra
<i>Yaku mama</i>	Madre agua
<i>Waka mama</i>	Guardián de lugares sagrados
<i>Nina mama</i>	Madre fuego
<i>Samay mama</i>	Madre aire
<i>Killa mama</i>	Madre luna
<i>Inti tayta</i>	Padre sol
<i>Kuyllurkuna</i>	Estrellas
<i>Chaskakuna</i>	Planetas

¹⁹⁷ Cfr., M. Ramírez e F. Vintimilla, “Il gioco: una mediazione pedagogica nella riaffermazione dell’identità *Kichwa* in Ecuador”, in A. Bonafin (a cura di), *Giocando s’impara. Per una pedagogia del gioco*. Ferrara: Volta la carta, 2019, pp. 185-234.

¹⁹⁸ Cfr., C. Quishpe, *Estudio de las experiencias educativas que se desarrollan en las comunidades indígenas de Cotopaxi, percepciones y su impacto para una propuesta común*, en master Gerencia Educativa, Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, Quito, 2007.

Ayllu	Familia
-------	---------

Elaboración: propia

En el *sumak kawsay* se establece una relación diferente entre los seres humanos y el cosmos por ello los pueblos indígenas *kichwa* tienen una noción distinta del tiempo, una mirada circular del tiempo en el que los momentos van y vuelven, el futuro no se lo puede ver, no se sabe qué va a pasar mañana, lo que sí se ve es el pasado que se lo conoce y que se lo recuerda, el pasado da la fuerza necesaria para enfrentar lo desconocido¹⁹⁹. Para Bretón, Cortez y García (2014) la concepción circular del tiempo²⁰⁰ es un sentir emocional ancestral del *sumak kawsay* ya que plantea una relación distinta con sus ancestros-abuelos, pero también, con sus hijos-nietos. Esto es lo que en palabras de De Sousa Santos (2006) significa tener responsabilidad intergeneracional²⁰¹. Significa, además, que la comprensión del tiempo²⁰², en la que se incluye la dimensión espacio, permite hablar de un tiempo natural que hace posible el sentir.

En el mismo orden de ideas Guerrero²⁰³ cuando nos habla de la percepción del tiempo del pueblo *kichwa Kitu Kara* y, recogiendo el pensamiento de su Consejo de Gobierno, señala que este siente y piensa desde una dimensión espiritual lo cual significa que para cambiar la vida hay que transformar nuestra propia existencia. Nos dice que el tiempo:

[...] es el “tiempo natural” que hace posible volver a sentir “el pulsar de la vida en todas las direcciones”. Conciencia sentida del tiempo natural que ha estado presente entre los pueblos de Abya Yala y otras sabidurías del planeta que tuvieron la capacidad de percibir la fuerza vital del bioverso, y por ello

¹⁹⁹ Macas, *kichwa Saraguro*, intelectual y líder histórico del movimiento indígena ecuatoriano. Lideró el primer levantamiento indígena en 1990 y fundó el movimiento político *Pachakutik*. Justamente, la concepción *kichwa* de *pachakutik* se fundamenta en la noción de circularidad del tiempo. Macas, *Sumak Kawsay*, La vida en plenitud, p.15.

²⁰⁰ Cfr., V. Bretón, D. Cortez y F. García, *En busca del sumak Kawsay*, en *Íconos*, n. 48, Quito, FLACSO Ecuador, (2014), pp. 9-24.

²⁰¹ Tener responsabilidad intergeneracional es la lógica cultural de los pueblos indígenas sobre la noción del tiempo. Cfr., B. De Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO, 2006.

²⁰² La comprensión del tiempo para los pueblos indígenas *kichwa* es la misma que tienen todas las culturas andinas y que tuvieron las culturas precolombinas mesoamericanas y América del Sur, que tenían una comprensión espiral del tiempo. Según Tatzó y Rodríguez “A diferencia de la concepción occidental que ha diafragmentado Tiempo y Espacio como dos dimensiones, el hombre andino ha mantenido en su pensamiento, lengua, ritualidad y forma de vida, la noción de que estos son dos factores inextricablemente unidos dentro del flujo de la Existencia Universal. *Pacha* es el término *kichwa* que los reúne en una sola expresión.” Cfr., A. Tatzó, G. Rodríguez, G. *Visión cósmica de los Andes*, Quito, Abya-Yala, 1996, p. 104.

²⁰³ Cfr., P. Guerrero, *La chakana del corazón desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*, Quito, Abya Yala, 2018.

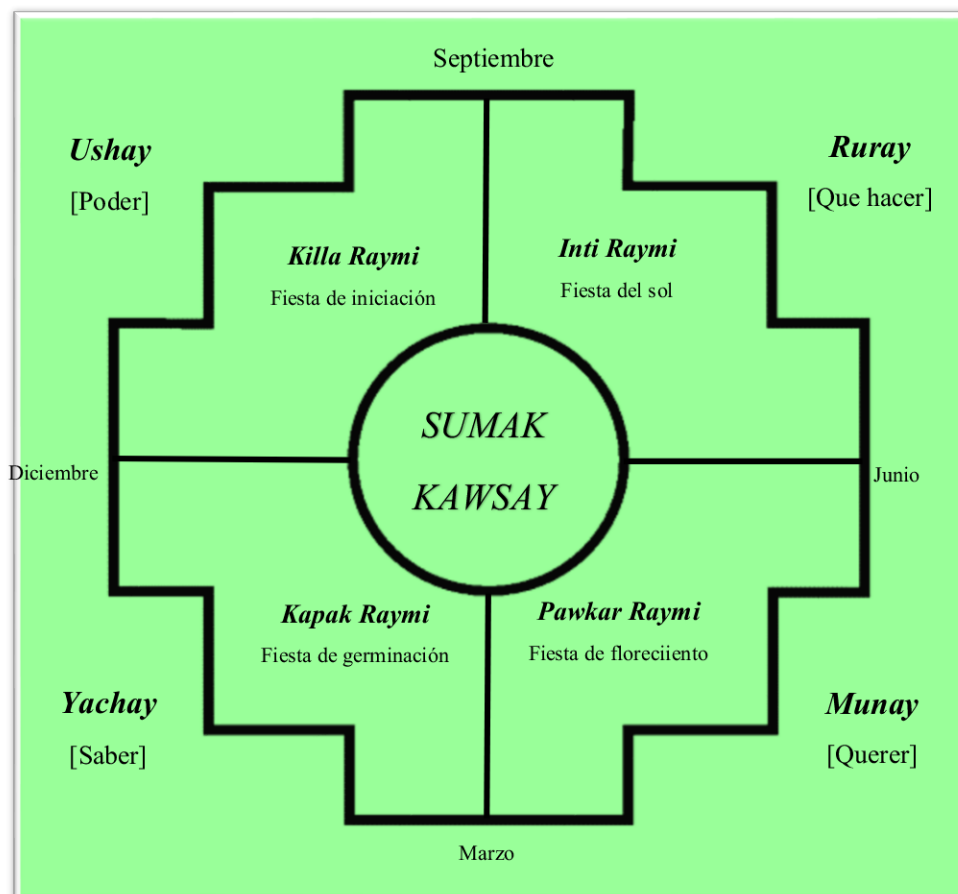
fueron capaces de conversar con las estrellas, de observar y medir los ritmos cósmicos, de leer los sistemas estelares, de aprender que la energía de la vida danza al ritmo del sol, de la luna y de las estrellas por eso [...] Este sentir del “tiempo natural” difiere del “tiempo artificial”, propio de la racionalización occidental, que en su arrogancia antropocentrista rompe con el tiempo cósmico para imponer un tiempo humano regido por la razón y la lógica del poder, un tiempo crono-lógico para también controlarlo. (Guerrero, 2018, págs. 314-315)

Por ello se entiende que la *chakana*²⁰⁴ [cruz andina o calendario indígena] es la base de una pedagogía emocional familiar y comunitaria. Pues la medición del tiempo determina los ciclos agrícolas, festivos, rituales y espirituales, es decir, el sentir emocional ancestral holístico en el que el *runa* [hombre] le da sentido a su cosmo-vivir, cosmo-sentir, cosmo-pensar, cosmo-imaginar, cosmo-decir y cosmo-hacer (Guerrero, 2018).

La figura II-2 nos grafica la *chakana*, símbolo espiritual de la cultura andina en torno a la cual se organizan los ciclos de la vida, la expresión de las emociones, la ritualidad, la sanación y purificación de la mente y el cuerpo de los pueblos indígenas *kichwa*. Refiere a una *tawa chakana* [escalera de cuatro lados] que simboliza su visión del universo o lo que podríamos decir una comunicación con el cosmos.

²⁰⁴ Véase: P. Guerrero, *La chakana del corazonar desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*, p. 491. Según señala Guerrero “En el caso de los Andes, la *Chakana* o cruz andina tiene origen precolombino, aunque fue reinterpretada después con la Conquista y se la confundió equívocamente con la cruz cristiana. La *Chakana*, como símbolo espiritual para leer el cosmos, ha estado presente en la cultura andina desde tiempos milenarios, la descubrieron mirando el cosmos (la Cruz del Sur) y comprendieron que en torno a ella se organizaban los ciclos de la vida, por ello la transformaron en el símbolo espiritual más poderoso de su cosmoexistencia, a tal punto que lo plasmaron en muchas de sus construcciones culturales y estéticas, por eso está presente en su arquitectura, en sus templos y en sus trabajos textiles y cerámicos. La *Chakana* no solo que ya era conocida en los Andes antes de la llegada de la cruz cristiana, junto a la espada y el arcabuz, sino que además la cruz andina se diferencia de esta en varios aspectos importantes: a nivel simbólico, la cruz cristiana es un símbolo de muerte, del poder opresor de lo humano, la *Chakana* simboliza la vida, la libertad cósmica;”.

Figura II-2: La *Chakana* o cruz andina



Elaboración: propia

En fin, será siempre necesario estas consideraciones para que, las interpretaciones del sentir emocional de los pueblos indígenas, no se lo realice desde un sentido único, pues ese tiempo natural que en su mayoría ha sido relacionado únicamente con el ciclo agrícola, tiene de acuerdo a Tatzo y Rodríguez (1996) otros periodos de recurrencia que para la cosmovisión andina tiene gran importancia porque significa el ciclo de renovación de la tierra *pachacutik*, es decir, el retorno de las edades. Un tiempo natural y un sentir emocional que genera valores y sabidurías que están presentes en los pueblos indígenas.

Tal cual se lo ha descrito, el sentir emocional en la cosmovisión andina del *sumak kawsay* es fundamental en la relación armónica hombre-cosmos-naturaleza como sustento de una pedagogía emocional familiar y comunitaria que educa-forma la personalidad y la

espiritualidad. Esto es, otra forma del saber vivir y del saber sentir que reafirma mitos y creencias, conocimientos y saberes, principios y valores en la interpretación del equilibrio y la convivencia armónica con la naturaleza, con consigo mismo y con los demás. Lo que a decir de Estermann (2006) es un sentir de conciencia de la duración de los recursos naturales para un manejo responsable de la *wasi* [casa] común y única de todos los seres vivos y el planeta tierra²⁰⁵.

1.5. *Sumak kawsay*: una pedagogía familiar y comunitaria

Durante las reuniones virtuales con jóvenes, líderes y estudiantes indígenas²⁰⁶ de comunicación social de la UPS, la pregunta inicial del diálogo fue ¿Qué es el buen vivir? Haciendo alusión a la figura legal con que se enuncia el *sumak kawsay* en la Constitución de la República. En un inicio ningún estudiante objetó la frase buen vivir, fue evidente que nadie está en contra de vivir bien. La plática prosperó a la interrogante ¿Cuál es la propuesta del buen vivir? En resumen, para unos, es un modelo postmoderno de desarrollo ecologista, para otros, es un estado de bienestar de tipo europeo. En la continuación de la charla se les exhorto ¡Entonces *sumak kawsay* y buen vivir son lo mismo! No, fue la respuesta en medio de un galimatías informático –es preferible omitir las frases que degeneraron al no rotundo-. A lo que se exclamó ¡Entonces qué mismo es el *sumak kawsay*! Justamente es lo que se compartirá en lo que continúa de este análisis hermenéutico desde la mirada e interpretación de los propios representantes de los pueblos indígenas, jóvenes, líderes y estudiantes *kichwa* que no estudiaron la significación del *sumak kawsay* en las aulas de clases, sino que lo aprendieron en las acciones cotidianas de una educación emocional familiar y comunitaria, en la que sus verdaderos maestros fueron sus progenitores y congéneres. Esto es otra pedagogía en la que todo está interconectado e interrelacionado con una filosofía de vida.

²⁰⁵ Cfr., J. Estermann, *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*, La Paz, ISEAT, 2006.

²⁰⁶ Más allá de mis limitaciones del conocimiento del idioma *kichwa*, debo reconocer toda la buena voluntad de (todos) mis estudiantes indígenas que han sido parte fundamental de esta investigación y, por supuesto, reconocer el aporte en este trabajo del doctor Fabián Vintimilla, conocedor de la realidad indígena del país y quien facilitó el acercamiento con otros jóvenes, dirigentes, líderes e intelectuales indígenas, que son intérpretes válidos y voces legítimas para hablar de su realidad, cosmovisión y en concreto de la existencia genuina de su sentir emocional. Por cierto, recogiendo la voluntad de mis estudiantes indígenas, en el capítulo tres me referiré, también, a la discriminación de la que fueron objeto durante su proceso de formación universitario.

Herencia cultural que en los actuales momentos emerge como una opción de vida vigorosa y traslúcida en la voz de estudiantes indígenas, ante las nuevas condiciones en las que vive la humanidad en el mundo, golpeada emocionalmente por una pandemia de coronavirus que ha irradiado miedo y restringido libertades en los albores de la globalización como resultado de la racionalidad, el progreso sin límites y el deterioro de la vida. Frente a ello se tratará de interpretar algunas particularidades de una pedagogía familiar y comunitaria en el contexto de la concepción del *sumak kawsay* para un aprendizaje de convivencia emocional en armonía y en equilibrio con la *pachamama* [madre naturaleza].

Un sentir emocional ancestral de una práctica pedagógica que enseña, pero también, que aprende de una convivencia en armonía con la naturaleza y en equilibrio con la sociedad para alcanzar una plenitud de vida [*sumak kawsay*] y asegurar la continuidad intergeneracional a la que ya me he referido. Una pedagogía familiar y comunitaria que se fundamenta, no solo, en conocimientos y saberes ancestrales, sino también, en principios y valores ontológicos como sustento de la armonía y el equilibrio en todos los matices de la vida humana y espiritual de los pueblos indígenas: armonía y equilibrio entre naturaleza humana y naturaleza no humana, entre vida y muerte, entre producir y consumir, entre dar y recibir, entre tiempo y espacio, entre hoy y ayer, entre trabajo y ritual. Esto es un sentir emocional ancestral que se expresa y se siente en la cotidianidad de una educación emocional en armonía y una pedagogía emocional en equilibrio.

En el *sumak kawsay* el trabajo es un valor ancestral que conlleva un sentir emocional de felicidad. El valor ontológico del *ama killa* [no ser ocioso-perezoso] se enseña y aprende desde la infancia. ACh²⁰⁷ lo describe como la ética de vida:

[...] Para nosotros, los pueblos indígenas, el trabajo físico no es una maldición, ni un castigo, peor algo indigno para el ser humano, mucho menos un simple medio de subsistencia. Al contrario, el trabajo es una comunión con la vida y el cosmos, pues solo a través del trabajo nosotros los runas protegemos la vida. Para nosotros el trabajo si es un sentir emocional porque renueva la vida y lo expresamos en la ritualidad a nuestra *pachamama* [madre naturaleza], nuestra *allpamama* [madre tierra], nuestra *yakumama* [madre

²⁰⁷ A. CH, *Kichwa* del pueblo Panzaleo, licenciado en Comunicación, graduado de la UPS.

agua], nuestra *samaymama* [madre aire], *nuestra ninamama* [madre fuego], nuestra *killamama* [madre luna] y nuestro *tayta inti* [padre sol]. Pues todos ellos son productores de vida, mientras que nosotros somos únicamente sus agricultores, es decir, labradores y protectores de la vida.

Una pedagogía emocional familiar y comunitaria que inculca que lo más importante es la vida, no solo del ser humano sino de todo lo que está en su entorno, es lo que aprendió de su abuela DT²⁰⁸:

[...] A nosotras las *warmi* [mujer] nos importa la vida de las plantas, los animales, los insectos, los cerros, los ríos, la luna, el sol; tanto ellos como nosotras somos una pequeña parte del mundo. Por eso buscamos una vida armónica con nuestra *pachamama* [madre naturaleza]. En la comunidad nos relacionamos en armonía con todos y con todo, un acuerdo recíproco donde todas nos preocupamos por todos y por todo lo que nos rodea. Lo más importante para nosotras no es el dinero sino la vida, una vida en familia y en comunidad. El *sumak kawsay* es una vida sencilla que mantiene el equilibrio en la comunidad y la armonía en la naturaleza.

La sabiduría de la *mama* [abuela-madre] y el *tayta* [abuelo-padre] es la que entrega claridad y orienta el horizonte por donde caminar para una vida en armonía y en equilibrio, es lo que le enseñó su abuelo materno a BA²⁰⁹:

[...] Para nosotros vivir en armonía es respetar y cuidar de nuestros progenitores: *pachamama* es nuestra madre naturaleza y *pachakamak* es nuestro padre del cosmos. Son ellos los que establecen los ciclos y los ritmos de nuestra vida y de nuestro trabajo en la tierra. Por lo que vivir en armonía es vivir en comunión con nuestros padres y ancestros, así como también, con la historia de nuestro pueblo para saber que estamos en tiempos de *pachakutik*²¹⁰ para el reordenamiento de la vida y las fuerzas naturales ante la

²⁰⁸ D. T., *kichwa* del pueblo Panzaleo, parroquia Guangaje, comunidad Chilca-Anchi, estudiante de la UPS, 2020.

²⁰⁹ B. A., *kichwa* del pueblo *Kayambi*, parroquia Cangagua, comunidad de Izacata, estudiante de la UPS, 2020.

²¹⁰ En la cosmovisión andina, el *pachakutik* es el tiempo del reordenamiento, no solamente para alcanzar el poder político sino esencialmente para reconstituir la vida. Cfr., J. Esterman, *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona Andina*. Quito: Abya Yala, 1998.

conducta insensible de los seres humanos. Mientras que vivir en equilibrio es coexistir con los ciclos de la vida, saber y sentir que todo está recíprocamente interrelacionado. Para mí, vivir en equilibrio es aprender que no debemos perder nuestra identidad ni destruir la naturaleza porque eso repercute en nuestra comunidad. En suma, vivir en armonía y en equilibrio, esencialmente, significa restablecer nuestra vida para reencontrarnos con nosotros mismos, con la comunidad y con la naturaleza.

Valores que se transmiten generacionalmente, que no prescriben en el tiempo ni el espacio. Pero cuál es el sentir emocional en el camino para una vida en armonía y en equilibrio. Para BG²¹¹ es el sentir del corazón como lo enseñó su padre:

Ama umata chinkachishpa, shunku ñanta purinshun [sin perder la cabeza, caminemos la senda del corazón] es la frase que mi padre dice para indicar que el horizonte de nuestro pueblo es el *sumak kawsay* [plenitud de vida]. Pues vivir en armonía y en equilibrio no solo es saber vivir sino también saber sentir que todo tiene vida. Una convivencia en armonía y en equilibrio con todas las formas de existencia, no solamente con lo que se ve, sino también con lo que no se ve, pero se siente. Mi padre dice que nadie -hombre, sociedad, país- es dueño del mundo ni la única fuente de conocimiento porque la naturaleza es sabia, no es un objeto al que se la puede maltratar o desechar. Vivir en armonía y en equilibrio significa escuchar la voz del corazón, entender que el camino al *sumak kawsay* no es una competencia de quién es más fuerte o veloz, sino que es un caminar juntos apoyándonos el uno al otro, es la vida en mancomunidad.

El sentir emocional ancestral del *sumak kawsay* es el mismo sentir emocional de las nuevas generaciones *kichwa* en un mundo globalizado. Para HS²¹², el conocimiento no solo está en las aulas de clase, sino también, en la lucidez de la mente, en el ejemplo que da valores y en la transparencia de la expresión de las emociones de la *mama* [abuela-madre] y el *tayta* [abuelo-padre] que forman la personalidad e identidad *kichwa*:

²¹¹ B. G., *kichwa* del pueblo Panzaleo, Parroquia Zumbagua, licenciada en Comunicación, graduada de la UPS.

²¹² H. S., *kichwa* del pueblo Saraguro, licenciado en Comunicación, graduado de la UPS, Gobierno Autónomo Descentralizado GAD de Saraguro en la provincia de Loja, actualmente cursa sus estudios de maestría en Ciencias Políticas en FLACSO-Ecuador.

[...] Si bien a nuestros abuelos y padres se les negó la oportunidad de ir a la escuela, los conocimientos y saberes ancestrales que se transfieren de generación en generación son patrimonio de todos los *kichwa*. Sin embargo, nuestros abuelos y padres son nuestros mejores maestros, pues ellos no solo nos enseñaron hablar *kichwa*, sino que nos enseñan a vivir y sentir como *kichwa*. Principios de vida como *ama killa* [no ser ocioso-perezoso], *ama llulla* [no mentir] y *ama shua* [no robar] se enseñan y aprenden haciendo: en el trabajo diario en la tierra, en la convivencia con la familia y con la comunidad. Quienes tenemos la posibilidad de estudiar o quienes toman otra opción de vida, en ningún caso, somos ni nos sentimos mejores que nuestros hermanos *kichwa*, pues todos vivimos, pensamos, sentimos, trabajamos, hablamos y soñamos como *kichwa*. Justamente, el *sumak kawsay* es la utopía que permite mantener viva la ilusión de una vida en armonía y en equilibrio con nosotros mismos, con la comunidad y con la naturaleza, siempre y cuando, mantengamos viva nuestra identidad para encontrar el camino del corazón que nos devuelva el equilibrio y la armonía de la vida.

Nuestra generación, jóvenes y profesionales *kichwa*, que disfrutamos la oportunidad de estudiar tenemos la responsabilidad generacional de mantener viva la utopía del *sumak kawsay* que no se aprende en las aulas de clases sino en la vida en familia y en comunidad. Ahora somos los ojos y la voz de nuestra *mama* [abuela-madre] y nuestro *tayta* [abuelo-padre], pero también, somos la esperanza de nuestros *yachak* [sabio-anciano] para caminar por la senda del corazón.

Una pedagogía emocional familiar y comunitaria que reafirma la identidad indígena y enseña principios y valores básicos de convivencia, no solo humanos, sino de la vida y de la naturaleza. Por así decirlo, es volver a la sabiduría de sus ancestros, a la senda sagrada del corazón, sin que ello signifique retroceder sino más bien reconstituir una filosofía de vida: una convivencia en armonía y en equilibrio con todas las formas de existencia. Un sentir emocional ancestral que muestra la grandeza de la sabiduría de la *mama* [abuela-madre], el *tayta* [abuelo-padre] y el *yachak* [sabio-anciano] para mantener viva la esperanza en las nuevas generaciones. Esto es una pedagogía emocional familiar y comunitaria que siembra-enseña-educa, pero también, cosecha-aprende-forma a las nuevas generaciones. Parafraseando a Villagómez y Cuna de Campo (2014) es una educación que no es solamente otra forma del saber sino también del sentir, al igual que

la pedagogía familiar y comunitaria es una metodología que reafirma la identidad *kichwa*.²¹³

El *sumak kawsay* como opción de vida, una plenitud de vida, solo quiere engrandecerse emocional y espiritualmente, no reproduce otros estilos de vida, menos aún sostiene estructuras de inequidad. Sin duda ese es el reto, no solo del *sumak kawsay* sino de la humanidad. Seguramente, no tiene todas las respuestas, pero si una pedagogía emocional familiar y comunitaria que nos invita a vivir, sentir, pensar, imaginar y construir una sociedad diferente en equilibrio y armonía con nosotros mismos, con la humanidad y con la naturaleza. Sin embargo, el *sumak kawsay* no puede ignorar, menos aún controvertir los avances de la racionalidad de la ciencia, en un mundo globalizado, en el que el desarrollo tecnológico ha alcanzado niveles inimaginables. En ese contexto, no me atreveré a cargar culpas, pero la cultura del individuo individualizado y ciudadanizado, hoy por hoy, limitado y restringido en sus libertades por una pandemia²¹⁴ que probablemente permitirá volver la mirada a otras formas de pensar y sentir, de mirar el mundo de manera diferente. Quizás nos encontramos en el umbral de cómo combinar los logros de la civilización occidental con saberes y sentires de nuestros pueblos indígenas.

Este compartir con mis estudiantes indígenas *kichwas* ha significado, también, un aprender para entender la profundidad de un sentir emocional ancestral que nos enseña a vivir en equilibrio y armonía. Pensamos que el sentir emocional de la pedagogía familiar y comunitaria de los pueblos indígenas, es un saber sensible que se conecta a un sistema relacional colectivo que demanda una actitud ética y un respeto a la vida. El *sumak kawsay* nos compromete a una epistemología otra, capaz de provocar un conocimiento no solo del hacer sino del sentir, es decir, un conocimiento sensible y razonado con otra mirada hermenéutica que logre interpretar una cosmovisión fundamentada en equilibrios y armonías para aprender a vivir en el mundo.

²¹³ Una educación que proponga otras epistemologías, otros saberes, otras formas de ser y de comprender el mundo; otras formas de aprender y de vivir. Cfr., M. Villagómez y R. Cunha de Campos, *Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias*, *Alteridad*, vol. 9, n. 1, Universidad Politécnica Salesiana, (2014), pp. 35-42.

²¹⁴ Se hace referencia a la pandemia de la enfermedad de coronavirus COVID-19 de la que tuvimos conocimiento a finales del 2019, y que ha provocado más de 5,8 millones de casos de enfermedad en 213 países y territorios, con más de 360 mil muertes. Pandemia que nos ha enfrentado con la muerte, con una situación de incertidumbre, miedo, restricción de libertades, inmovilización y crisis sociales, económicas y políticas devastadoras, sobre todo en los países latinoamericanos con problemas de pobreza, desempleo y reducción de ingresos, que dejarán profundas cicatrices por el impacto en las personas más vulnerables y las economías familiares.

Procurar un conocimiento que incluya el sentir emocional de los pueblos indígenas es un ejercicio de interculturalidad que contempla procesos de relacionamiento, de acciones, de saberes más solidarios y de otras narrativas que nos enseñen a sensibilizarnos, pero también a responsabilizarnos en la relación con los otros y con la naturaleza. A partir de esa mirada, la comunicación intercultural busca constituirse en esa pedagogía otra, visión que se constituye en una meta o tal vez en un sueño, para que desde su estudio se sensibilice a los jóvenes durante su proceso de formación profesional en comunicación, respecto de que la interculturalidad no solo son un principio constitucional sino una convivencia con la diferencia, un conocimiento otro, en resumen, el *sumak kawsay*.

2. Pueblos indígenas, actores de la interculturalidad

En el Ecuador las nacionalidades²¹⁵ y pueblos²¹⁶ indígenas mantienen sus propias formas de organización y prácticas culturales y, como ya lo he referido, su presencia ha logrado ser reconocida constitucionalmente, resultado de un largo proceso de sus luchas, protestas y propuestas que han definido la declaración del país como un Estado Intercultural y Plurinacional²¹⁷. Es una nueva forma de conceptualizar, entender y construir el Estado, otra forma diferente de gobernabilidad y relación con las nacionalidades y pueblos indígenas, y convivencia ciudadana en diversidad (CODENPE, 2012).

Su reconocimiento constitucional representa un marco legal de avanzada en el sentido de reconocer la diversidad cultural, sin embargo, eso no debe significar solo aceptación del otro, para Tibán²¹⁸ (2001) implica un principio de incorporación, es decir que las

²¹⁵ Ver, Otto Bauer, *La cuestión de las nacionalidades y la socialdemocracia*, (1881-1938) en 1967. El concepto de nacionalidad fue introducido en la ciencia política por el escritor austriaco y estudioso del marxismo Otto Bauer. En el Ecuador tiene también un enfoque político y ha de entenderse por nacionalidades a: “los Pueblos Indígenas con un mismo origen y territorio, una historia común, idiomas propios; están regidos por sus propias leyes, costumbres, creencias y formas de organización social, económica y política.”. Cfr., Codenpe, Consejo de Desarrollo de la Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, *Interculturalidad*”, Quito, Codenpe-AECID, 2011, p. 85.

²¹⁶ Se entiende por pueblo a: “un concepto de pueblo permite reconocer que al interior de una nacionalidad hay comunidades que se diferencian entre sí, por el sentido de pertenencia local, porque comparten una historia común, un sentido de pertenencia local y una propia forma de vivir su cultura. Codenpe, *“Interculturalidad”*, p. 85.

²¹⁷ Por Estado Plurinacional, según el Codenpe, se ha de entender como: “a la organización política y jurídica de los Pueblos y Nacionalidades del país. El Estado Plurinacional surge cuando varios pueblos y nacionalidades se unen bajo un mismo gobierno y Constitución. Codenpe, *“Interculturalidad”*, p. 84; cfr., Codenpe, Consejo de Desarrollo de la Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, *Legislación para el reconocimiento de la Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador*, Primera Edición, Quito, Codenpe-AECID, 2012.

²¹⁸ Lourdes Tibán, *kichwa* del Pueblo Panzaleo, de la provincia de Cotopaxi, cantón Salcedo, comunidad Chirinche Bajo. Doctora en Jurisprudencia y Máster en Ciencias Sociales, dirigente y líder indígena,

nacionalidades y pueblos sean incorporadas como iguales en la sociedad y no como reservas o como demanda intercultural, son culturas originarias con un sentido colectivo de sociedad en el que priman los valores comunitarios antes que los individuales²¹⁹. Destaca que no se trata de organizar una reserva social y territorial con la que se garantice su aceptación, respeto y manutención del patrimonio cultural, pero “yo en mi casa y tú en la tuya”, por ello la interculturalidad tiene mayores exigencias que el simple reconocimiento (Tibán, 2001, pág. 13).

Como se ha mencionado, la Constitución del Ecuador vigente desde 2008, reconoce al país como un Estado Intercultural y Plurinacional, incorpora el concepto de Buen Vivir²²⁰ como una nueva forma de convivencia ciudadana en armonía con la naturaleza y reconoce los derechos colectivos de las nacionalidades, pueblos y comunidades indígenas, que de entre ellos, se considera el pertinente a educación como lo señala el Art. 57, numeral 14²²¹:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. (Asamblea Nacional, 2008)

Es precisamente, a partir de esa realidad que el sistema de educación intercultural bilingüe propone una pedagogía emocional para la re-affirmación de su identidad de las nacionalidades y pueblos indígenas. (CODENPE, 2011)

2.1. Las nacionalidades indígenas

miembro del Movimiento Indígena *Pachakutik*; su incursión en la política inició como subsecretaria de Desarrollo Rural, secretaria ejecutiva del Consejo de Desarrollo de Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, Codenpe. Asambleísta por la provincia de Cotopaxi. Actualmente es miembro del Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas.

²¹⁹ Cfr., L. Tibán, *Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas del Ecuador: Aplicabilidad, alcances y limitaciones*, Quito, Instituto para el Desarrollo Social y de las Investigaciones Científicas, Hans Sede, 2001.

²²⁰ La Constitución de la República, en su articulado incorporó el principio *kichwa* del *sumak kawsay* -buen vivir- como una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza. El buen vivir se puede entender como “vida en plenitud” que comprende la armonía interna de las personas (material y espiritual); armonía social con la comunidad y entre comunidades; y, armonía con la naturaleza.

²²¹ Cfr., Asamblea Nacional, “*Constitución de la República del Ecuador*”, Registro Oficial Suplemento n. 449, Quito, 20 de octubre de 2008.

Presentar una caracterización de las nacionalidades indígenas de Ecuador responde, más que a una idea, al deseo de la autora en este caso, de que los lectores de esta tesis dispongan de una información amplia que contextualice la razón de ser de mi propuesta sobre comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia. Así como para un contexto determinado como es la educación en los pueblos indígenas *kichwa*. Por lo que no basta solo tener una idea de la diversidad cultural, sino que además es necesario saber quiénes son y los territorios donde habitan. La tabla II-4 muestra una caracterización de las nacionalidades indígenas de Ecuador que, idealmente, debería servir para comprender la realidad intercultural de mi país y el porqué de la necesidad de una formación en comunicación con enfoque intercultural.

Tabla II-4: Nacionalidades indígenas de Ecuador

Nacionalidad	Idioma	Provincia/s
<i>Awá</i>	<i>Awapit</i>	Carchi, Esmeraldas e Imbabura
<i>Chachi</i>	<i>Cha`palaa</i>	Esmeraldas
<i>Épera</i>	<i>Siapedee</i>	Esmeraldas
<i>Tsa`chila</i>	<i>Tsa`fiqui</i>	Santo Domingo de los Tsa`chilas
<i>Achuar</i>	<i>Achuar chicham</i>	Morona Santiago y Pastaza
<i>Andoa</i>	<i>Andwash</i>	Pastaza
<i>A'I Cofán</i>	<i>A`inwae</i>	Sucumbíos
<i>Waorani</i>	<i>Wao terero</i>	Napo, Orellana y Pastaza
<i>Secoya</i>	<i>Seikopai</i>	Sucumbíos
<i>Siona</i>	<i>Seikopai</i>	Sucumbíos
<i>Shiwiar</i>	<i>Shiwiar</i>	Pastaza
<i>Shuar</i>	<i>Shuar chicham</i>	Morona Santiago, Orellana, Pastaza y Zamora Chinchipe
<i>Zápara</i>	<i>Zápara</i>	Pastaza
<i>Kichwa</i>	<i>Kichwa</i>	Azuay, Bolívar, Cañar, Chimborazo, Cotopaxi, Imbabura, Loja. Napo, Orellana, Pastaza, Pichincha, Sucumbíos, Tungurahua y Zamora Chinchipe

Elaboración: Propia

Antes de profundizar en los pueblos que integran la nacionalidad *kichwa* es conveniente conocer que los pueblos indígenas son definidos como “colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económico, político y legal” (Tibán, 2001, pág. 35).

A continuación, y en respuesta a la primera parte de la pregunta ¿Quiénes son los pueblos indígenas *kichwa* y cuáles son los conocimientos, saberes, valores y prácticas ancestrales? Dire que, en esta investigación, el conocimiento sobre de los pueblos *Kichwa* de la región andina de Ecuador se constituye en la centralidad de este capítulo, porque si bien parto de su caracterización, esta busca presentar no únicamente la diversidad de pueblos que constituyen la nacionalidad *Kichwa*, su ubicación de acuerdo a la división político administrativa del país y su idioma, sino abrir un espacio de entendimiento a partir de la comprensión de su cosmovisión. No es un modo de acercarme a un objeto de estudio, eso sería arrogante de mi parte, es un acto de reconocimiento a una coexistencia plurinacional, a la alteridad y a otro conocimiento radicalmente distinto a la tradición del conocimiento científico, pero que podrían enseñarnos, sensibilizarnos y darnos pistas para una mejor existencia. Comprender su saber, su pensar y su sentir, en definitiva, construir la interculturalidad a partir de una comunicación intercultural que construye sentidos desde la subjetividad, la diferencia, la diversidad, lo comunitario, lo plural, lo político, lo incluyente para una convivencia armónica con la naturaleza y con el cosmos.

2.2. Pueblos indígenas de la Nacionalidad *Kichwa*

La nacionalidad *Kichwa* comparte territorio en las regiones de la Sierra Andina y Amazonía ecuatoriana, está constituida por 16 pueblos que tienen en común una identidad, historia, cosmovisión, lengua, tradiciones, juegos y costumbres propias. Es la única nacionalidad indígena en la que coexisten los pueblos: *Karanki*, Natabuela, Otavalo, *Kayambi*, *Kitu Kara*, Panzaleo, Chibuleo, *Kisapincha*, *Salasaka*, Tomabela, *Waranka*, *Puruwa*, *Kañari* y Saraguro, denominados kichwas de la Sierra. Se localizan en las estribaciones de la Cordillera de los Andes, entre pisos ecológicos que van desde los 1.800 hasta 4.800 msnm En el caso de la región Amazónica se encuentran: los pueblos *Kichwa* de Napo y *Kichwa* de Pastaza, se ubican en las cuencas de los ríos y zonas correspondientes al bosque húmedo tropical, caracterizado por un ecosistema complejo de abundante vegetación y gran biodiversidad.

En la tabla II-5 se presenta una caracterización de los pueblos indígenas que pertenecen a la nacionalidad *kichwa* que, mantienen características culturales comunes como su territorio y su lengua *kichwa*.

Tabla II-5: Pueblos indígenas pertenecientes a la nacionalidad *Kichwa*

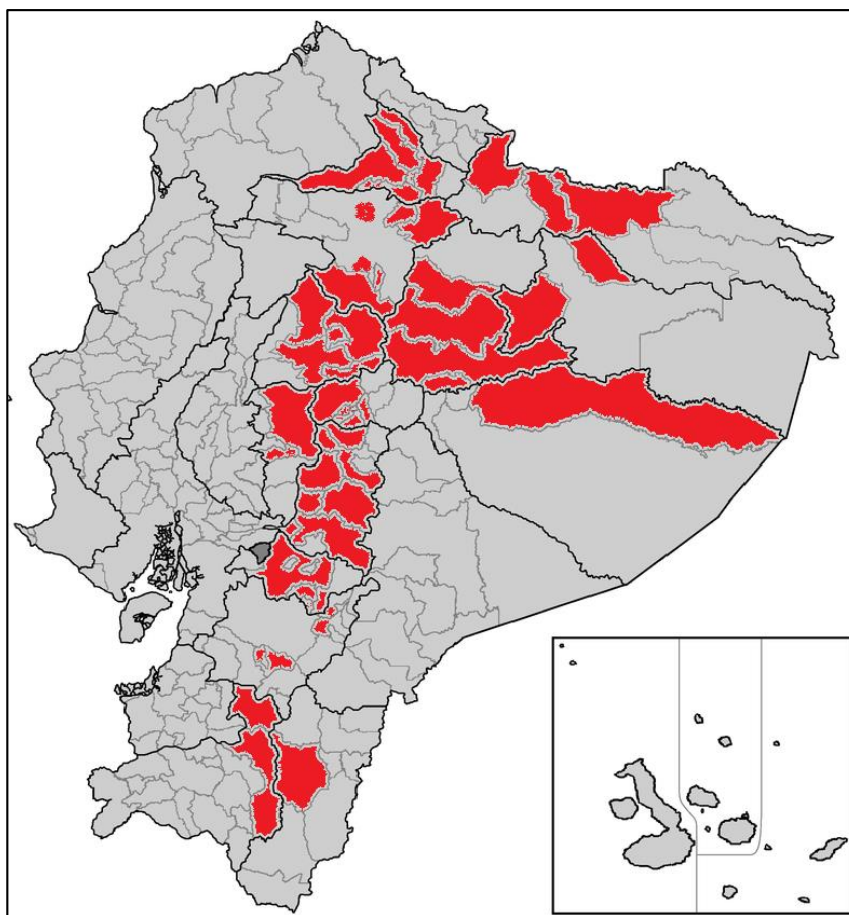
Pueblos <i>kichwa</i>	Idioma	Provincia/s
<i>Kañari</i>		Azuay y Cañar
<i>Karanki</i>		Imbabura
<i>Kayambi</i>		Imbabura, Napo y Pichincha
Chibuleo		Tungurahua
<i>Waranka</i>		Bolívar
Natabuela		Imbabura
Otavalo		Imbabura
Panzaleo	<i>Kichwa</i>	Cotopaxi
<i>Puruwa</i>		Chimborazo
<i>Kisapincha</i>		Tungurahua
<i>Kitu kara</i>		Pichincha
<i>Salasaka</i>		Tungurahua
Saraguro		Loja y Zamora Chinchipe
Tomabela		Bolívar y Tungurahua
<i>Kichwa</i> de la Amazonia		Napo, Orellana, Pastaza y Sucumbíos

Elaboración: Propia

Ahora bien ¿Dónde están? y ¿Cuántos son? Estas interrogantes demandan estadísticas más reales por fuera de los indicadores oficiales que, no consideran componentes de pertenencia o autodefinición acordes a la realidad de la población indígena del país. Para cumplir con este requisito de honestidad y rigurosidad en la investigación se toma como referencia la de proyección poblacional hasta el año 2018, emitida por el INEC, considerando la actual ocupación territorial de los pueblos *kichwa* de acuerdo a la división política administrativa²²² del país. En un ejercicio de recorrido geográfico de norte a sur se establece ubicación y concentración poblacional. La figura II-2 nos da la posibilidad de ubicar y establecer la concentración geográfica de los pueblos *kichwa* que están presentes en 2 de las 4 regiones del país; en 16 de las 24 provincias; en 74 de los 221 cantones; en 329 de las 790 parroquias rurales; y, en 2.500 comunidades indígenas (organización territorial y social primaria) que en el mapa se marca en color rojo.

²²² Se debe entender por división política administrativa, a la forma de organización territorial del Estado ecuatoriano en regiones, provincias, cantones y parroquias rurales, como unidades territoriales que son denominadas Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD). Por su parte, las comunidades indígenas legalmente se reconocen como unidades básicas de participación en los GADs, pudiendo constituirse en mancomunidades o circunscripciones territoriales indígenas. Cfr., A. N. Constituyente, *Constitución de la República del Ecuador*, en Registro Oficial n. 449 (20 de octubre de 2008), Quito, 2008.

Figura II-3: Concentración geográfica kichwa de Ecuador



Elaboración: Propia

Según la proyección del INEC, al 2018, la población nacional se ha incrementado en un 13,33% en relación al último censo de población de 2010, lo que permite contar con una proyección poblacional más actualizada de cada uno de los pueblos indígenas *kichwa*, conforme a la división política administrativa del país. En la tabla II-6 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo *Karanki*.

Tabla II-6: Pueblo *Karanki*

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
Sierra	Imbabura	Ibarra	Angochahua	3263
			Caranqui	1813
			La Esperanza	7363
		Antonio Ante	San Antonio	1752
			Andrade Marín	1164
			Otavalo	San Juan de Ilumán
		Pimampiro	Mariano Acosta	1544
			San Francisco de Sigsipamba	1269
				19448

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-7 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo Natabuela.

Tabla II-7: Pueblo *Natabuela*

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
Sierra	Imbabura	Antonio Ante	Andrade Marín	1164
			San Francisco de Natabuela	3955
			San José de Chaltura	944
		Ibarra	San Antonio	876
			6939	

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-8 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo Otavalo.

Tabla II-8: Pueblo *Otavalo*

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
Sierra	Imbabura	Antonio Ante	Imbaya	1279
			San José de Chaltura	2202
			San Roque	7099

		Apuela	1824
		Cotacachi	8570
	Cotacachi	García Moreno / Llumiragua	4048
		Imantag	3952
		Peñaherrera	1644
		Quiroga	5163
		Dr. Miguel Egas / Peguche	3418
		Eugenio Espejo / Calpaqui	3678
		González Suárez	2815
		Otavalo	26372
	Otaalo	Pataqui	269
		San José de Quichinche	4238
		San Juan de Ilumán	6015
		San Pablo	4953
		San Rafael	2710
		Selva Alegre	1200
	Pimampiro	Chuga	756
		Pimampiro	2723
		Cahuasqui	1813
	Urcuqui	La Merced de Buenos Aires	1893
		San Blas	2110
		Urcuqui	2602
			103346

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-9 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo *Kayambi*.

Tabla II-9: Pueblo *Kayambi*

División política administrativa					
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población	
Sierra	Imbabura	Ibarra	Angochagua	3263	
			González Suárez	1689	
		Otavalo	San Pablo	2727	
			Mariano Acosta	1544	
		Pimampiro	San Francisco de Sigsipamba	1269	
			Quito	Checa	1796
		Pichincha	Pedro Moncayo	La Esperanza	2790

			Malchinguí	3236
			Tabacundo	4920
			Tocachi	1985
			Tupigachi	3087
			Ascazubi	1515
			Cangahua	11361
			Cayambe	20331
		Cayambe	Juan Montalvo	2738
			Olmedo / Pesillo	4740
			Otón	2766
			San José de Ayora	4862
			Santa Rosa de Cuzubamba	4147
Amazonia	Napo	Chaco	Oyacachi	620
				81386

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-10 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo *Kitu Kara*.

Tabla II-10: Pueblo *Kitu Kara*

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
			Alangasí	2425
			Amaguaña	3110
			Calderón	15224
			Cumbayá	1573
			Llano Chico	2132
			Nono	1732
		Quito	Pifo	1664
			Pintag	1793
Sierra	Pichincha		Pomasqui	2891
			San Antonio	1617
			Tumbaco	2947
			Yaruquí	1785
			Zámbiza	2008
		Rumiñahui	Sangolqui	8114
		Mejía	Cutuglahua	1614
			El Chaupi	746

	Machachi	4143
	Manuel Cornejo Astorga	1130
	Tambillo	1246
	Uyumbicho	1382
		59276

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-11 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo Panzaleo.

Tabla II-11: Pueblo *Panzaleo*

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
			Alaquez	1378
			Belisario Quevedo	1907
			Guaitacama	2900
			José Guango Bajo	2240
			Latacunga	9835
		Latacunga	Mulalo	2428
			11 de Noviembre	1988
			Poalo	1712
			San Juan de Pastocalle	3434
			Tanicuchi	6415
			Toacaso	2305
			La Mana	3625
Sierra	Cotopaxi	La Mana	Guasaganda	1172
			Pucayacu	1025
			El Corazón	984
		Pangua	Moraspungo	3312
			Pinllopata	515
			Ramón Campaña	997
			Angamarca	3674
			Guangaje	5618
			La Victoria	1508
		Pujilí	Pilalo	1466
			Pujilí	3343
			Tingo	1235
			Zumbahua	8850

		Antonio José Holguín	876
		Cusubamba	2160
	Salcedo	Mulalillo	1921
		Mulliquindil	2170
		Panzaleo	1036
		San Miguel	3131
		Canchagua	3818
	Saquisilí	Chantilín	538
		Cochapamba	1627
		Saquisilí	4021
		Chugchilán	5467
	Sigchos	Isinliví	4923
		Las Pampas	1068
		Palo Quemado	1030
		Sigchos	2279
			109931

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-12 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo Chibuleo.

Tabla II-12: Pueblo Chibuleo

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
Sierra	Tungurahua	Ambato	Juan Benigno Vela	5219
			Pilahuín	8489
				13708

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-13 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo *Kisapincha*.

Tabla II-13: Pueblo *Kisapincha*

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
Sierra	Tungurahua	Ambato	Quisapincha	9100

	San Bartolomé de Pinllog	2728
	Ambatillo	3378
	Atahualpa / Chisalata	3078
	Augusto Martínez	2457
	Constantino Fernández	1773
	Santa Rosa	6300
	San Fernando	1047
	Pasa	4549
		34410

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-14 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo *Salasaca*.

Tabla II-14: Pueblo *Salasaca*

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
			Benítez / Pachanlica	1528
Sierra	Tungurahua	Pelileo	García Moreno / Chumaqui	4781
			Salasaca	5886
				12195

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-15 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo *Kisapincha*.

Tabla II-15: Pueblo Tomabela

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
			Cunchibamba	3028
			Huachi Grande	4876
		Ambato	Izamba	4358
Sierra	Tungurahua		Picaigua	2484
			Unamuncho	1401
		Mocha	Mocha	3852
			Pinguilí	1200

		Quero	4276
	Quero	Rumipamba	2081
		Yanayacu	1002
		San Andrés	3360
	Píllaro	San José de Poaló	1280
		San Miguelito	1493
	Tisaleo	Quinchicoto	1300
		Tisaleo	7585
			43576

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-16 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo *Waranka*.

Tabla II-16: Pueblo *Waranka*

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
		Caluma	Caluma	3938
		Chillanes	Chillanes	3964
		Echandía	Echandía	3634
			Facundo Vela	2323
			Guaranda	16612
		Guaranda	Salinas	4074
			San Luis de Pambil	3749
Sierra	Bolívar		San Simón / yacoto	2942
			Simiatug	7873
		Chimbo	Asunción	1985
			San José de Chimbo	1742
			Balsa pamba	1126
		San Miguel	Bilován	1008
			San Pablo	3722
				58692

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-17 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo *Kisapincha*.

Tabla II-17: Pueblo *Puruwa*

División política administrativa					
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población	
Sierra	Chimborazo	Alausí	Achupallas	7370	
			Alausí	3063	
			Guasuntos	1939	
			Huigra	1881	
			Multitud	1458	
			Pistishi	300	
			Pumallacta	633	
			Sibambe	2708	
			Tixán	7405	
			Chambo	Chambo	3565
		Chunchi	Chunchi	2221	
		Colta	Cajabamba	12992	
			Cañi	945	
			Columbe	12689	
			Juan de Velasco / Pangor	3134	
			Santiago de Quito	4534	
			Cumandá	Cumanda	3876
			Cebadas	6574	
			Guamote	Guamote	19710
			Palmira	9837	
			Guano	4955	
		Guano	Ilapo	1329	
			San Andrés	9436	
			Pacaicaguan	2116	
			San Isidro de Patulu	3320	
			San José del Chazo	830	
			Valparaiso	400	
			Pallatanga	Pallatanga	8080
			Bilbao	100	
			El Altar	885	
			Matus	690	
		Penipe	Penipe	1044	
Puela	435				
San Antonio de Bayushig	770				
Riobamba	Cacha	2536			
	Calpi	5175			

Cubijes	2011
Flores	3182
Licán	3981
Licto	3903
Pungala	2977
Punín	2988
Quimiag	2628
Riobamba	15572
San Juan	3685
San Luis	3600
	193462

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-18 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo *Kañari*.

Tabla II-18: Pueblo *Kañari*

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
			Baños	1685
			Molleturo	2149
			Octavio Cordero Palacios	1589
			Quingeo	2235
		Cuenca	Santa Ana	1610
			Sinincay	4757
			Tarqui	3147
			Turi	2689
			Valle	2430
Sierra	Azuay		Gualaceo	2144
		Gualaceo	Jadán	1297
			San Juan	1591
			Zhidmad	1921
			Cochapata	1075
		Nabón	El Progreso	1408
			Nabón	2857
		Oña	Susudel	1188
		Santa Isabel	Santa Isabel	3482
		Sigsig	Gima	2020

		Ludo	2356
		Pindilig	1682
	Azogues	Rivera	1233
		Taday	1309
		Biblián	4111
	Biblián	Nazón	1809
		San Francisco de Sageo	1211
		Turupamba	750
		Cañar	12834
		Chontamarca	2898
	Cañar	Chorocopte	2161
		General Morales	2380
		Gualleturo	2689
	Cañar	Honorato Vásquez	3113
		Ingapirca	5838
		Juncal	1518
		San Antonio	1381
		Zhud	1657
	Deleg	Deleg	3103
	El Tambo	El Tambo	6632
	Suscal	Suscal	4012
			105951

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-19 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo Saraguro.

Tabla II-19: Pueblo *Saraguro*

División política administrativa				
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población
		Loja	San Lucas	3271
			El Paraíso de Celen	1929
			El Tablón	917
			Lluzhapa	1193
Sierra	Loja	Saraguro	San Antonio de Qumbe	1146
			San Pablo de Tenta	2573
			San Sebastian de Yuluc	982
			Saraguro	8140

			Selva Alegre	1737
			Sumaypamba	1434
			Urdaneta / Paquishapa	3389
Amazonia	Zamora Chinchipe	Zamora	Guadalupe	2857
			Imbana	1126
			Guayzimi	
			28 de Mayo	
			La Paz	9370
			Tutupali	
			Yantzaza	
			Zurmi	
				40064

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-20 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo *Kichwa* de Napo o Bapo Runa.

Tabla II-20: Pueblo *Kichwa* de Napo o Napo Runa

División política administrativa								
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población				
Amazonia			Archidona	2337				
			Napo	Archidona	Cotundo	1675		
					San Pablo de Ushpayacu	980		
					Ahuano	1115		
					Chontapunta	1337		
					Pano	975		
			Tena		Puerto Misahualli	1025		
					Puerto Napo	1078		
					Talag	625		
					Tena	3393		
					Quijos	Papallacta	120	
					C.J. Arosemena	Carlos Julio Arosemena Tola	733	
					Orellana	Joya los Sachas	Joya los Sachas	3586
							Pompeya	362
			San Carlos	570				
			San Sebastián del Coca	1005				
			Loreto				Avila	1299
					Loreto	1268		

	Puerto Murialdo	1012
	San José de Payamino	937
	San José de Dahuano	1514
	Puerto Francisco de Orellana	4516
	Dayuma	1259
	Taracoa	525
Orellana	El Edén	180
	García Moreno	218
	Nuevo Paraíso	545
	San José de Guayusa	390
	San Luis de Armenia	402
	Nuevo Rocafuerte	204
Aguarico	Capitán Augusto Rivadeneira	140
	Santa María de Huiririma	145
	Tiputini	319
Cascales	El Dorado de Cascales	2272
	Santa Rosa de Sucumbíos	546
Cuyabeno	Cuyabeno	274
	Tarapoa	1043
	El Eno	1990
	Nueva Loja	2886
Lago Agrio	Pacayacu	1649
Sucumbios	Jambelí	994
	Santa Cecilia	1258
Gonzalo Pizarro	Gonzalo Pizarro	591
Putumayo	Puerto Carmen del Putumayo	1035
	Palma Roja	1785
	Limoncocha	1362
Shushufindi	Pañacocha	528
	Shushufindi	2637
	San Roque	630
		57269

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En la tabla II-21 se detalla la proyección poblacional de acuerdo a la División política administrativa del Pueblo Kichwa de Pastaza o Canelo.

Tabla II-21: Pueblo *Kichwa* de Pastaza o Canelo

División política administrativa						
Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Población		
Amazonia	Pastaza	Arajuno	Arajuno	1523		
			Curaray	1074		
			Canelos	1738		
			Montalvo / Andoas	1154		
			10 de Agosto	230		
			Teniente Hugo Ortiz	210		
			Río Corrientes	200		
		Pastaza	Fatima	530		
			Puyo	3665		
			Río Tigre	560		
			Sarayacu	2044		
			Tarqui	1704		
			Veracruz / Indillama	352		
			Madre Tierra	450		
		Mera	Mera	455		
			Santa Clara	1981		
						17870

Fuente: INEC, proyección 2018

Elaboración: Propia

En el marco de la caracterización territorial de los pueblos *kichwa*, la proyección del INEC, al 2018, es de 1'153.899 indígenas a nivel nacional. De esta, la población *kichwa* se estima en 957.523, de los cuales 574.514 son niñas, niños y adolescentes equivalente al 60% del total de la población *kichwa*. Y es precisamente, a partir de esa realidad poblacional, que se propone al juego como una mediación pedagógica para la reafirmación de su identidad.

2.3. Cosmovisión indígena *kichwa*

A priori, podría decirse que es una manera particular de ver o mirar el mundo si se toma como referencia que el término cosmovisión²²³ está compuesto de dos vocablos: cosmos (mundo) y visión (ver-mirar). Para los pueblos indígenas, la cosmovisión es su mirada y

²²³ Cfr., J. Illicachi, *Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina*, *Universitas*, 12, n. 21, Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana, (2014), pp. 17-32.

está en relación directa con la armonía entre la vida y la naturaleza en una constante que determina el valor de la sabiduría como fuente de conocimiento y de vida (Illicachi, 2014). En el mismo sentido Esterman (1998) concibe la cosmovisión²²⁴ como la manera de ver el orden del universo por parte de una cultura, un pueblo o una nacionalidad, o sea, una sabiduría autóctona. Por su parte Walsh (2012) y Lenkersdorf (1998) van un poco más allá al referir que la cosmovisión²²⁵ es un convivir en relación respetuosa y armónica con la naturaleza, con consigo mismo y con los demás, es una visión del mundo²²⁶ desde la cual se puede interpretar la vida dentro del cosmos, las manifestaciones de una lingüística ancestral que nos revela su riqueza y conocimiento. Como se observa hay coincidencias respecto a que la cosmovisión es una forma de entender el mundo y es a partir de estos criterios que se intentará como, principio hermenéutico, interpretar la cosmovisión indígena *kichwa* también conocida como cosmovisión andina.

Como ya lo he señalado, la cosmovisión de los pueblos indígenas *kichwa* de Ecuador se sustenta en la relación armónica hombre-cosmos-naturaleza que, significa que todo está vinculado simbiótica o energéticamente a la relación del *runa* [hombre] con el *pachakamak* [cuidador del cosmos], *pachamama* [madre naturaleza] y todos los elementos que con ellos se relacionan. Así podemos, primero, destacar la relación como un fundamento de la racionalidad *kichwa*, por ende, andina y comprender que esta relación no pueda ser alterada ni manipulada porque todos sus elementos están conectados y son concebidos como seres astrales semejantes a los seres humanos. En la cosmovisión *kichwa*²²⁷ todo de todo con lo que existe forma un solo tronco, un todo unido como un cordón umbilical lo que sugiere una mirada siempre en relación, por ello los *kichwa* expresan en un elevado respeto a lo que existe tanto en la naturaleza: *yaku* [agua], *allpa* [tierra], *nina* [fuego], *samay* [aire], *yurakuna* [plantas] y *wiwakuna* [animales]; como lo que está en el firmamento: *yaya inti* [padre sol], *mama killa* [madre luna], *kuyllurkuna* [estrellas], *chaskakuna* [planetas] (Quishpe, 2007, pág. 73).

²²⁴ La cosmovisión es la forma de ver la naturaleza, la forma de verse a sí mismo y la forma de ver al otro. Cfr., J. Esterman, *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona Andina*, Quito, AbyaYala, 1998.

²²⁵ Cfr., C. Walsh, (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*, Quito, Abya Yala, 2012; cfr., C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Abya Yala, 2013.

²²⁶ Cfr., C. Lenkersdorf, “Conceptos-Cosmovisiones”, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades. México D.F, 1998, pp. 9-18.

²²⁷ Quishpe, “Estudio de las experiencias educativas que se desarrollan en las comunidades indígenas de Cotopaxi, percepciones y su impacto para una propuesta común”, p. 73.

De ahí que educar-formar la personalidad y la espiritualidad *kichwa* tiene una gran significación y, el juego, es parte fundamental de ese proceso, por ende, también está relacionado con la cosmovisión indígena *kichwa* al guardar una relación armónica con todos los elementos de la naturaleza y enlaza a una educación familiar y comunitaria²²⁸ que, concibe al ser humano no como un individuo aislado sino que lo hace partícipe de un contexto social en el que promueve fuertes vínculos colectivos²²⁹. Así como también el júbilo y la celebración, estados esenciales en el juego, son expresiones de su cosmovisión manifiesta en sus festividades relacionadas con los ciclos o calendario agrícola, fiestas sagradas que se organizan en tiempos cósmicos²³⁰ y representan una simetría entre la *mama killa* [madre luna] y el *taita inti* [padre sol] organizando también los calendarios luni-solares (Guerrero, 2018).

La tabla II-22 resume las cuatro grandes fiestas sagradas de los *kichwa* denominadas *raymikuna* [fiestas] ligadas a los ciclos agrícolas y que se organizan en cuatro tiempos cósmicos que renuevan la vida.

Tabla II-22: Fiestas sagradas de los pueblos *kichwa*

Festividad	Significado	Tiempo
<i>Pawkar Raymi</i> [fiesta del florecimiento]	Celebración del renacimiento de la vida y del florecimiento de la madre tierra. Tiempo de cosecha de los primeros frutos e inicio del nuevo año: <i>mushuk nina</i> [fuego nuevo].	21 de marzo Equinoccio/Primavera
<i>Inti Raymi</i> [fiesta del sol]	Celebración de la fecundidad de la madre tierra. Tiempo de agradecimiento y disfrute por lo sembrado y lo cosechado.	21 de junio Solsticio/Verano
<i>Kulla Raymi</i> [fiesta de iniciación]	Celebración de la fertilidad de la madre tierra. Tiempo de preparación de la tierra para un nuevo ciclo productivo.	21 de septiembre Equinoccio/Otoño

²²⁸ Para Paulo Freire, la educación comunitaria representa un proyecto de vida, constituye una esperanza emancipatoria que se inscribe en una ontología distinta del acto de educarse en los contextos vivenciales.

²²⁹ Cfr., E. Pérez, J. Sánchez, *La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire*, Cabimas, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, vol. 9, n. 2, (2005), pp. 317-329.

²³⁰ Guerrero, *La chakana del corazonar desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*, pp. 506-507.

<p><i>Kapak Raymi</i> [fiesta de la germinación]</p>	<p>Celebración de la masculinidad del universo y la germinación de la madre tierra. Tiempo de crecimiento de la siembra y agradecimiento por las bondades y generosidad de la madre tierra.</p>	<p>21 de diciembre Solsticio/Invierno</p>
--	---	---

Elaboración: Propia

Todas las celebraciones rituales del calendario agrícola: solsticios (junio y diciembre) y equinoccios (marzo y septiembre) son constitutivos a la cosmovisión *kichwa* y transmitidos de generación en generación, a través del juego, en un ejercicio práctico de mediación pedagógica para la re-afirmación de la identidad *kichwa*. Así pues, desde su cosmovisión se aprende y juega, se festeja y agradece a la vez a todos los seres de la naturaleza y del cosmos, en una relación armónica que cuida, protege y reproduce principios, también ancestrales, como la reciprocidad, solidaridad y complementariedad.

De esta manera, el juego se convierte en una herramienta pedagógica esencial de su cosmovisión y ritualidad. Un ejemplo de ello es el significado que para los *kichwa* tienen los elementos de la naturaleza, indispensables para la vida de los seres humanos, los cuales son sujetos de respeto. Así lo interpreta PG²³¹ *amawta* [sabio] *kichwa Kayambi*:

El *samay* [aire] para nosotros es una *hatun mama* [abuelita] que cuando está cariñosa se transforma en energía y se presenta como un viento fresco y agradable. Pero, cuando ha sido irrespetada adopta la energía de un *akapana* [huracán] con toda la fuerza destructiva.

El *yaku* [agua] es nuestra *yaku mama* [madre agua] que en su regazo arrulla y protege a sus *wawakuna* [hijos] y *ayllus* [familias] que han cumplido con sus ritos. Pero, cuando alguien le hace enojar adquiere la forma de tormentas eléctricas, inundaciones y deshielos para destruir lo que está a su paso.

El *nina* [fuego] es nuestro *yaya* [papá] tierno y amoroso que tiene forma de rayos solares y provee de calor, energía y luz a sus hijos. Pero, provoca sequías y hambruna, cuando sus hijos no le obedecen.

²³¹ P. Guaña, *amawta* [sabio] del pueblo *Kayambi*.

La *allpa* [tierra] es nuestra *allpa mama* [madre tierra] que protege y provee alimentos y techo a las familias que habitan en ella: Por eso debemos respetarla con tiempos de descanso, ritos y abono (Guaña, 2018).

La interpretación de uno de los principales *amawtas* [sabios] del pueblo *Kayambi*, establece las diferentes concepciones que cada cultura tiene sobre un mismo elemento de la naturaleza que en el caso de la cultura occidental puede explicarse desde la rigurosidad científica en sus distintas áreas según el elemento, en cambio, desde la cosmovisión indígena *kichwa* son padres y maestros, fuente de conocimientos y orientación espiritual. En otro ejemplo, señala el significado que tiene *mama killa* [madre luna] para las comunidades andinas:

Para nosotros los *kichwa*, las fases lunares no son únicamente cambios de posición de la luna con respecto a la tierra y el sol, son también mensajes y señales que guían nuestra vida para tomar decisiones acertadas en la agricultura: *Mushuk mama killa* [luna nueva] es el período para organizarnos en lo personal y el florecimiento de las plantas. *Hatunyakun mama killa* [cuarto creciente de luna] es el momento para realizar trabajos relacionadas con la familia y la comunidad. *Mama killapura* [luna llena] es la ocasión para la purificación y sanación de las personas; así como también de cuidado de la naturaleza. *Uchillayakun mama killa* [cuarto menguante de luna] es la etapa de culminación de todos los trabajos pendientes y evaluación de las actividades realizadas. *Llullu mama killa* [luna tierna] es el lapso de oscuridad que da paso al renacer de la nueva luna que marca el tiempo para el descanso y la meditación; no está permitido hacer nada: no se puede lavar ropa porque se pudre, no se puede tumbar árboles porque entra la polilla, no se puede sembrar porque no germinan las semillas (Guaña, 2018).

En la tradición oral *kichwa* las fases lunares tienen influencias positivas y negativas tanto en la vida personal (salud, fecundidad) como en los ciclos de la agricultura (siembra, cosecha). Los conocimientos ancestrales y prácticas culturales son igualmente parte del desarrollo de habilidades y destrezas que los *kichwa* transmiten generacionalmente, como ya se lo ha mencionado, a través del juego en sus espacios familiar y comunitario. Para los *kichwa*, mayo es el mes preferido para jugar debido a la conexión con el cosmos, se da rienda suelta a acciones lúdicas la noche y madrugada del 3 de mayo porque, en ese día, en el firmamento, las estrellas se alinean para formar la *chakana* [cruz andina]. Es

por eso que se juega observando el cielo para recibir energía positiva (Guerrero, 2018). Los adultos recuerdan su niñez con juegos, en un acto de re-afirmación de la identidad *kichwa*, con diversos juegos ancestrales: *piruruwan* [perinola], *turtas* [tortas: fréjol seco grande], *kullkikamakwasipi* [banquero] o *kimsachishpa* [tres en raya]. Estos y otros juegos, constituyen una base importante en la adquisición de conocimientos, destrezas y responsabilidades conforme a las exigencias y necesidades del día a día.

2.4. Una educación familiar y comunitaria

La investigación y este ejercicio de mediación pedagógica desarrollada con jóvenes indígenas y estudiantes *kichwa*²³² de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador nos da cuenta que la familia (mi casa) y la familia ampliada (mi comunidad), son los escenarios²³³ más importantes de sus recuerdos y vivencias de juego. Es por esto que el juego, en el ecosistema²³⁴ de los pueblos indígenas *kichwa*, es uno de los grandes pedagogos en el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas, adquisición de conocimientos y saberes ancestrales, práctica de tradiciones y costumbres culturales, afianzamiento de principios y valores comunitarios, ratificación de compromisos y responsabilidades individuales y colectivas. Pero, también de satisfacción de necesidades y florecimiento de afectividades. Es el escenario familiar, ante todo, el espacio donde se descubren y desarrollan las primeras vivencias, experiencias y afectos. Así lo relata ET²³⁵:

Me acuerdo que tenía cinco años, cuando nació mi última hermana: Mi madre dio a luz en la cocina, al lado del fogón. Siempre me preguntaba ¿por qué dio a luz en la cocina? La respuesta es sencilla, el calor del fogón protegía del frío a mi pequeña hermana. El fogón es el lugar más importante de la casa, no solo porque allí se preparan y comparten los alimentos, sino porque es el espacio para reuniones familiares, organizar el trabajo en el campo y las labores de la casa, comentar las novedades de la comunidad, recibir visitas de familiares y amigos, escuchar los cuentos y leyendas narradas por mi abuelo [*hatun tayta*].

²³² En diálogo con jóvenes, líderes y estudiantes indígenas *kichwa* perteneciente a los pueblos Otavalo, Kayambi, Panzaleo, Kisapincha, Waranka, Puruwa, Kañari, Salasaka, Natabuela, Kitu Kara, Karanki, Chibuleo y Saraguro, compartieron sus recuerdos, vivencias de la niñez y relatos que consideran al juego como herramienta pedagógica en el proceso de aprendizaje de la niñez.

²³³ Se refiere al medio en el que los niños interactúan con otras personas y desarrollan formas de conocer y de hacer en su cultura, es decir, dentro de un modo de vida y de una forma de pensar.

²³⁴ Por ecosistema se debe entender en este trabajo: a la diversidad geográfica, ambiental, flora, fauna y especies vivientes que coexisten en los territorios que habitan los pueblos *kichwa* del Ecuador

²³⁵ Ib. 207, E. T., 2018.

De este relato inicial se puntualizan algunos epílogos: el escenario familiar satisface las necesidades inmediatas de los niños; los padres son las personas de referencia más importantes en el día a día; los niños identifican a las personas que forman su universo familiar del cual se siente parte y se reconoce con él. En la cultura *kichwa*, la madre lleva a sus hijos más pequeños a todas partes donde realiza sus actividades cotidianas: la chacra-campo, el pastoreo, de visita a familiares, a la feria. Todos estos espacios son optimizados para transmitir conocimientos y desarrollo de destrezas, por supuesto, también son aprovechados para las actividades lúdicas. Así lo recuerda EM²³⁶:

De niña, mientras mi mamá estaba en la feria, jugaba con mis hermanos a la *chungana* (juego con granos secos de frejol). El juego consiste en hacer un círculo en tierra, colocar dentro de él diez granos por jugador y sacar el mayor número de granos lanzando tortas (frejol grande parecido a una moneda). El juego finaliza cuando todos los granos son sacados del círculo. La costumbre era guardar los granos ganados en las partidas de *chungana* para presumirlos con nuestros padres.

Las experiencias de disfrute del juego que puede alcanzar un niño, con objetos sencillos, se relacionan directamente con su entorno familiar como base de su propia existencia. Esther, en su relato, nos quiere decir que el juego está íntimamente vinculado al escenario familiar y a la satisfacción de necesidades cotidianas. Por ejemplo, una práctica cultural en las comunidades *kichwa* es que los padres asignen semillas a un niño recién nacido; ellas se cultivan por separado y con el producto de las cosechas se cubren las necesidades del niño o la niña. También, es usual que un niño reciba un animal doméstico como regalo. Así, el desarrollo de la afectividad no se limita solo hacia las personas del núcleo familiar, sino hacia todo lo que les rodea. Así lo cuenta PM²³⁷, comunidad Pulucate:

De niño me gustaba pastar borregos, sobre todo, cuando hacía sol. Algunos borregos eran míos, hasta ahora recuerdo sus nombres: *samai* [alegría], *sairy* [príncipe], *sinchi* [fuerte] y *rimay* [hablador]. Cuando mi padre los vendió en la

²³⁶ E. M., *kichwa* del pueblo Otavalo, oriunda de la comunidad Quinchuqui, perteneciente a la parroquia Miguel Egas Cabezas (Peguche), cantón Otavalo, provincia de Imbabura, 2018.

²³⁷ P. M., *kichwa* del pueblo *Puruwa*, comunidad Pulucate, parroquia Columbe, cantón Colta, provincia de Chimborazo, 2018.

feria de Colta, lloré por mucho tiempo. Después entendí que la crianza de borregos era importante para la economía de la familia.

Desde muy temprana edad, los niños *kichwa* realizan actividades de responsabilidad en el escenario familiar. Por lo que, el juego en el proceso de aprendizaje, no es arbitrario. Así lo describe BA²³⁸ de la comunidad Izacata:

En todas las etapas de mi niñez, el trabajo y las tareas a las que he tenido que enfrentarme han sido fuertes y pesadas. En nuestra cultura, los niños tienen responsabilidades, en condiciones de apoyo a los adultos, pero sin dejar de jugar, aprendes de ellos la responsabilidad del trabajo. De ahí la diferencia, mientras los niños de la ciudad inician su formación a partir de la escuela, nosotros ya ingresamos con una rica y sólida formación dentro de nuestro contexto.

Justamente es en el escenario familiar donde aprenden su primera lengua (*kichwa*), sea a través de relatos, cuentos, leyendas o canciones (otra manera de jugar) que refuerzan su sentido de pertenencia. Los abuelos son quienes, por lo general, juegan a relatar leyendas y cuentos; así como también, juegan a aconsejar en base a sus propias experiencias y recordar las tradiciones e historias de la comunidad o el pueblo. Así lo recuerda SM²³⁹ de la comunidad Oñacapac:

Cuando era niña, nos gustaba que nuestro abuelito Ángel cuente la leyenda del maíz; nunca me olvidé de ella: Antiguamente, las familias del pueblo Saraguro estaban en constantes luchas por apoderarse de las mejores tierras y pastos. Hombres, mujeres y ancianos se pasaban días preparando sus armas; por ello no tenían tiempo para labrar la tierra y cultivar sus alimentos. Un día, cuando la gente estaba en plena batalla, una brisa helada cubrió todo el pueblo, se trataba de una mujer hermosa en forma de niebla. Nadie pudo mirarla, pero aquella mujer fue testigo de toda la maldad y ambición de la gente. Asustada la hermosa mujer de niebla corrió a lo más alto de la montaña. Allí, sentada sobre la paja lloraba amargamente por lo que había visto en la guerra; el dolor afligía su corazón y sus

²³⁸ Ib. 208, B. A., *kichwa* del pueblo *Kayambi*, 2018.

²³⁹ S. M., *kichwa* del pueblo Saraguro, oriunda de la comunidad Oñacapac perteneciente a la parroquia Saraguro, cantón Saraguro, provincia de Loja, 2018.

lágrimas caían inadvertidas en el campo. En su desesperación se preguntaba ¿Qué haré para que el pueblo no sufra y se mate por no tener que comer?

Después de un tiempo, la mujer regresó al pueblo para mirar cómo estaba la gente; pero en el camino se halló con unas plantas con flores extrañas y un fruto que nunca había visto. Entonces, se dio cuenta que las lágrimas derramadas por ella se habían convertido en estas plantas. Tomó entre sus manos las mazorcas y las llevó a su casa, de uno en uno sacó los granos mientras pensaba en darle un nombre al fruto. Por cada lágrima derramada un grano ha crecido; entonces, lloraré más y más para que se haga una gran planta que pueda alimentar a mi familia, mi comunidad y mi pueblo. Lo llamaré *sara* [maíz]. La mujer sembró los granos y los cuidó con esmero, todos los días les ponía agua y los protegía. Así nacieron las nuevas plantas, verdes y hermosas. La mujer se dirigió al medio de la chacra, alzó sus manos y pidió a la *Pachamama* que cuide las plantas para que la gente del pueblo deje de pelear y tenga que comer. Desde ese momento toda la gente de la comunidad se dedica a sembrar el maíz, al que también lo llaman *sara muro* porque la planta tiene apariencia de mujer.

Entonces se ratifica que el juego es una mediación pedagógica en el aprendizaje de actitudes, comportamientos y valores sociales, también es un intermediario en la transferencia de saberes, tradiciones y símbolos que son parte de la historia y de la memoria colectiva de los pueblos *kichwa*. Así, los relatos dan cuenta que la familia (mi casa) es el primer escenario de sus recuerdos y vivencias, no solo de juego. No obstante, la familia ampliada (mi comunidad) también lo es. Pues allí, se interactúa con personas de otros grupos familiares semejantes con quienes comparten, no solo un entorno natural sino una identidad afín, o sea, todos juegan con las mismas reglas: lengua, historia, cultura y cosmovisión. En consecuencia, las relaciones interfamiliares no son fortuitas, sino que, están cimentadas en los principios de solidaridad, reciprocidad y complementariedad. Una vez más, todos juegan en igualdad de condiciones. Así lo describe ACh²⁴⁰ de la comunidad Calhuasi Grande:

Todas las familias de la comunidad participamos en la *minka* [trabajo comunitario] para la construcción del canal de riego. Hombres, mujeres y niños

²⁴⁰ ACh., *kichwa* del pueblo *Kisapincha*, oriundo de la comunidad Calhuasi Grande, perteneciente a la parroquia Quisapincha, cantón Ambato, provincia de Tungurahua, 2018.

tenemos responsabilidades: los adultos surcan la tierra para el paso del agua, las mujeres preparan los alimentos y los niños ayudan en cosas menores y no pesadas. Con la *minka*, no solo hemos construido el canal de riego, sino también la casa comunal y la cancha de fútbol. La *minka* es una fiesta para nosotros, pues allí se afianzan valores comunitarios como la solidaridad, la igualdad y la afectividad. Es motivo de celebración a la finalización del trabajo se canta, baila, come, bebe, ríe y juega.

Precisamente, en el escenario intrafamiliar (mi comunidad) se desarrollan habilidades y destrezas colectivas, afianzan principios y valores comunitarios, adquieren conocimientos y saberes ancestrales, satisfacen necesidades colectivas, comparten momentos de goce y juego. El contacto con sus entornos familiar, comunitario, cultural y ambiental coadyuva al desarrollo de estructuras lógicas y lúdicas. A criterio de Conejo²⁴¹, el aprendizaje no solo se fundamenta en la relación profesor-alumno sino en la mediación pedagógica que desempeñan los contextos familiar y comunitario.

2.5. El juego como herramienta de aprendizaje

El primer acercamiento descifrado, en los escenarios familiar y comunitario, como espacios preferentes de juego en la niñez *kichwa* conforme los recuerdos, vivencias y relatos de jóvenes indígenas y estudiantes *kichwa* de la UPS, va a permitir, de aquí en adelante, abordar el juego como una mediación pedagógica en el proceso de aprendizaje de la niñez *kichwa*. Aprendizaje lúdico que se fundamenta en el aprender de las experiencias de los adultos a través de la reproducción de acciones. De esta manera, el juego como una herramienta de aprendizaje, está orientado hacia las exigencias de la vida cotidiana de la familia y la comunidad. En la cultura *kichwa* se juega, pero también se aprende jugando, desde acciones concretas como observar/haciendo, jugar-imitando y escuchar-recordando.

Me referiré, a continuación, a estos procesos de aprendizaje, pero, primero es necesario reconocer que esta investigación también ha sido una fuente de sentido, conocimiento y aprendizaje. Por ello en este trabajo con los jóvenes, líderes y estudiantes indígenas se ha hecho praxis de un ejercicio de mediación pedagógica y de humildad para aprender sobre

²⁴¹ Cfr., A. Conejo, *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso*, en *Alteridad*, vol. 33, n. 1, Quito, Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, (2008), pp. 64-82.

los pueblos indígenas. Se trata de abrir espacios de acción comunicativa y de diálogo para que sean los jóvenes *kichwa* quienes puedan expresarse a través de sus relatos, experiencias y saberes que reafirman su identidad.

2.5.1. Aprestamiento a un pensamiento de ordenación

Para explicar esta herramienta de aprendizaje, se toma de ejemplo la práctica cultural del regalo de semillas a un recién nacido. El regalar semillas, a parte de la intención práctica de contar con un capital (recursos económicos) a futuro para cubrir las necesidades del *ayu* [niño/a]²⁴², es también símbolo de una de las principales actividades vitales de sociedades agrarias como los pueblos *kichwa*. Entre los cuatro y cinco años, los niños aprenden a seleccionar semillas, en base a una clasificación por tamaño, color y forma (aprestamiento hacia un pensamiento lógico de clasificación, sistematización u ordenamiento). En términos pedagógicos, durante esta actividad los niños ejercitan su motricidad fina, desde luego jugando. Así lo recuerda JM²⁴³ de la comunidad Cruz Loma:

Mi madre, acompañada de mi hermana menor de tres años, estaba seleccionando semillas de papa, maíz y quinua. Las había de todo tamaño y forma, buenas y malas. Mi hermana observaba y trataba de hacer lo mismo. Mi madre sin interrumpir su actividad observaba a su vez los movimientos de mi hermana y, decía: esa sí, esa no. Mostrando una semilla le sugería: ¡como esta semilla tienes que seleccionar!

El relato deja como enseñanza una práctica pedagógica familiar que, a través de un objeto concreto (la semilla), de la acción (observación de las características del objeto) y la demostración (muestra una buena semilla que reúne determinadas cualidades), la niña es iniciada, por medio del juego, en el proceso de aprendizaje de selección de semillas. El propósito final de observar-haciendo es la imitación y reproducción de las actividades cotidianas realizadas por los adultos de la casa, sin que deje de ser un juego. Este argumento se refuerza con el relato de RCH²⁴⁴ de la comunidad de Óvalos:

²⁴² Neonato se refiere al recién nacido, niño o niña bebé que tiene menos de treinta días de nacido.

²⁴³ J. M., *kichwa* del pueblo *Kañari*, oriunda de la comunidad Cruz Loma, perteneciente a la parroquia Ingapirca, cantón Cañar, provincia del Cañar, 2018.

²⁴⁴ R. Ch, *kichwa* del pueblo Natabuela, oriunda de la comunidad Óvalos, perteneciente a la parroquia San Francisco de Natabuela, cantón Antonio Ante, provincia de Imbabura, 2018.

Me gustaba sembrar todos los granos. Cuando era pequeña pedí a mi mamá un pedacito de terreno, ahí sembraba un poco de frejol, un poco de trigo, un poco de maíz. Quería sembrar como si fuera un adulto, como mi mamá. Siempre quería hacer lo que hacía mi mamá, tanto para la siembra como para la cosecha. Así pensaba cuando era pequeña.

El desarrollo de un pensamiento lógico de ordenación mediante el observar-haciendo y el observar-jugando, no es un acto mecánico porque el sentimiento de responsabilidad y pertenencia están también involucrados como un valor que se transfiere. Una ejemplificación de ello, es el pastoreo (una de las actividades cotidianas y frecuentes que realizan y recuerdan, tanto niños como adultos). Durante el pastoreo los niños aprenden a reconocer sus ovejas, a cuidarlas y a distinguirlas de otros rebaños. Hasta los cinco años los niños *kichwa* acompañan a sus abuelos, padres o hermanos mayores en el pastoreo. Así lo recuerda JM²⁴⁵ de la comunidad Guasolata:

Aprendí a pastar borregos desde los cinco años, me enseñó mi abuelito. Juntos íbamos con el rebaño a Huaman Loma, porque ahí había bastante pasto y flores para que coman los borregos. Pero, empecé a pastar solito desde los siete años, siempre, llevaba a mi hermano menor y amigos de la comunidad. Recuerdo, cuanto nos divertíamos jugando carrera de carretillas²⁴⁶ o ensacados²⁴⁷.

En el mundo andino es frecuente ver a niños con sus rebaños. Entonces ¿Cómo reconocen los niños las ovejas de su rebaño? Los indicadores más frecuentes aprendidos son: la textura de la lana, el color, el tamaño y las características en el balido (sonido que emiten las ovejas). Indudablemente este aprendizaje, al igual que en la selección de semillas, subyace el principio de clasificación: los niños van adquiriendo la noción de ordenamiento de los elementos y las cosas según sus propiedades, cualidades y utilidad.

²⁴⁵ J. M., *kichwa* del pueblo *Salasaka*, oriundo de la Guasolata perteneciente a la parroquia Salasaca, cantón Pelileo, provincia de Tungurahua, 2018.

²⁴⁶ La carrera de carretillas es un juego de pareja: una persona se pone en posición de plancha y la otra persona la toma de las piernas, de modo que forman una carretilla. El juego inicia a la voz *wayrakachana* [correr]. Todas las carretillas humanas corren sin separarse hasta una línea marcada, donde tienen que cambiar de posición, es decir, el que sostenía las piernas pasa a ser plancha, para regresar al punto de partida. Gana quien llega primero sin soltarse.

²⁴⁷ La carrera de ensacados es uno de los juegos más populares en el que participan varios niños para desarrollar y demostrar agilidad y destreza. Quienes juegan deben meter sus piernas en un saco o costal, generalmente de cabuya o yute. Es un juego de competencia para niños y adultos, que al estar sus piernas metidas en un saco están impedidos de caminar o correr, lo que les obliga a saltar hasta llegar a una meta.

Es por esto que, al ingresar en la escuela, un niño *kichwa* maneja indicadores de clasificación, desarrolla diversas habilidades y destrezas, adquiere conocimiento y responsabilidades. Pero, sin dejar de jugar.

A parte de la responsabilidad del pastoreo de ovejas, los niños *kichwa* asumen otras tareas en el hogar como recoger y halar agua, cuidar a los hermanos menores, hacer mandados y apoyar en el trabajo de la chacra, según la actividad del calendario agrícola: desterrar durante la preparación del suelo de cultivo, colocar la semilla en el tiempo de la siembra, ayudar en el aporte y luego en la cosecha. Así lo describe NT²⁴⁸, de la comunidad Gradas Chico:

Desde los seis años comencé a trabajar en la tolada (limpieza del terreno), huachado (surcos que se hacen en la tierra con arado), el deshierbe (retiro de malas hierbas de los sembríos) y cosecha. Ayudando a mis papás en la chacra es como aprendí la agricultura. Mi papá trabajaba como partidario (persona que arrienda un terreno para sembrar), le ayudaba en los sembríos de cebada y trigo, en el monte Gradas Chico. Siempre me gustó cultivar y cuidar los animales.

A medida que un niño *kichwa* va asumiendo responsabilidades, inicialmente como observador, posteriormente como hacedor, los padres incluyen a sus hijos en las actividades de comercialización donde aprenden las equivalencias de compra y venta. En esta fase de aprendizaje, los niños adquieren la noción de valor y precio de los productos. El observar-haciendo está fundamentado en una relación de adulto-niño. En ella, los adultos representan la experiencia y los niños la inexperiencia, es decir, éste es un espacio controlado por la experiencia de los adultos; y, de lo que se trata es de adquirir la experiencia a fin de reproducirla. Su reproducción, a su vez, es su propio límite.

2.5.2. Imitar para adquirir roles, funciones y actitudes

Si bien el observar-haciendo es un espacio controlado por los adultos, el jugar-imitando, en cambio, es el espacio controlado por los mismos niños. Es la oportunidad de encontrarse con otros niños e intercambiar experiencias. Jugando se imitan escenas de la

²⁴⁸ N. T., *kichwa* del pueblo *Wuaranka*, oriunda de la comunidad Gradas Chico, perteneciente a la parroquia San Simón, cantón Guaranda, provincia de Bolívar, 2018.

vida familiar y comunitaria: la feria (mercado), los acontecimientos familiares y las fiestas son temas preferidos en el juego. Por ejemplo, no es extraño que después de la fiesta del *inti raymi*, los niños imiten las danzas, los cantos, los personajes o escenas de la misma. Es una manera de actualizar vivencias y actitudes observadas con detalles de los adultos. Así lo rememora ET²⁴⁹ de la comunidad de Cocotog:

Me gustaba disfrazarme de *kurikinki*²⁵⁰ [ave de los Andes], yo mismo hacía mi traje con plumas. Después de las fiestas del *Inti Raymi* [fiesta del sol] bailaba imitando los pasos del *kurikinki* al ritmo de la canción: “*Caras, caras kurikinki, caras, caras kurikinki, alza la pata kurikinki, alza la otra kurikinki, date la vuelta kurikinki, sigue bailando kurikinki*”. Para nosotros el *kurikinki* es un pájaro de buen augurio cuando aparece en la chacra, porque significa que tendremos una buena cosecha.

Los mismos niños son actores y jueces del juego. Durante el juego se ratifica o rectifica roles y funciones. En algunos juegos participan tanto niñas como niños, sobre todo, cuando juegan a representar escenas de la feria, la *huaraka*²⁵¹, los *chasquis*²⁵² y la carrera de carretillas. Otros juegos son exclusivos de las niñas cuando juegan a cocinar y a las ollas encantadas. Por lo general, un juego solo de niños son los *kushpi*²⁵³ (trompos). Así lo relata JT²⁵⁴ de la comunidad de San Alfonso:

En la infancia uno de mis juegos favoritos era la *huaraka*, lo jugábamos niños y niñas durante el pastoreo, en la casa o en la escuela. El juego consistía en hacer

²⁴⁹ E. T., *kichwa* del pueblo *Kitu Kara*, oriundo de la comunidad de Cocotog perteneciente a la parroquia Llano Chico, cantón Quito, provincia de Pichincha, 2018.

²⁵⁰ El *kurikinki* es un ave (pájaro) de los andes ecuatorianos, hoy por hoy en peligro de extinción. Para los pueblos kichwa es un ave mítica que representa buena suerte en el tiempo de cosecha. Es por eso que, el *kurikinki* es uno de los principales personajes que se recrea en las fiestas rituales del calendario agrícola. Les llaman, también, hombre pájaro (vestido blanco, con alas grandes de colores y un bonete alto sobre la cabeza que termina en un pico de ave) que imita el andar del *kurikinki*, en un baile ancestral en agradecimiento a la fertilidad de la tierra.

²⁵¹ La *huaraka* es un juego ancestral que lo juegan niños o adultos. Se lo juega en cualquier espacio amplio que permita correr fácilmente. En la actualidad se lo utiliza como dinámica de grupo en las escuelas del sistema de educación intercultural bilingüe.

²⁵² Los *chasquis* [mensajeros] es un juego de carrera de resistencia, imitando a los antiguos corredores del Imperio Inka. El juego consiste en que el *chasqui* reciba y entregue mensajes orales a dirigentes de las comunidades. Gana quien entrega los mensajes correctamente, sin distorsiones. Los *chasquis* en la antigüedad era un sofisticado sistema de comunicación de los pueblos indígenas *kichwa*.

²⁵³ Los *Kushpi* [trompos] es un juego que demanda de gran habilidad, destreza para hacer bailar el trompo y buena puntería para lanzarlo al suelo. Es un juego ha sido practicado desde la época de los Incas a los que se debe su nombre.

²⁵⁴ J. T., *kichwa* del pueblo Chibuleo, oriundo de la comunidad San Alfonso perteneciente a la parroquia Juan Benigno Vela, cantón Ambato, provincia de Tungurahua, 2018.

una ronda, todos parados con las manos en la espalda y con la cabeza agachada. Mientras un niño o una niña, en mano con una *huaraka* [cabestro] daba vueltas por fuera de la ronda recitando: “*Nadie mire por atrás porque aquí viene la huaraka, nadie mire por atrás porque aquí anda la huaraka*”. Lo recita hasta que entrega la *huaraka* a alguien de la ronda y grita, mientras corre: “*Siga la huaraka*”. El que recibió la *huaraka* persigue a la persona que está a su derecha, quien velozmente tiene que dar una vuelta a la ronda y no ser topado por la *huaraka*.

En conformidad con los relatos, los temas del juego revelan que la imitación de la danza ya sea del *kurikinki* o la dinámica de la *huaraka*, reproduce las prácticas culturales ancestrales, lo cual significa poner en juego, una manera particular de ver el mundo. Sin embargo, también es posible que la imitación a través del juego trate de reproducir las actividades cotidianas de los adultos, en especial de los padres. Así lo señala MA²⁵⁵ de la comunidad de Totorillas:

Cuando iba a pastar jugaba con mis amigas a las cogidas, pero me gustaba más jugar a la cocina, incluso a veces cocinaba habas y papas, como lo hacía mi mamá. También jugaba a las muñecas, yo mismo hacía mis muñecas con tusas de maíz y con trapos de tela vieja, mi mamá me ayudaba a hacerlas. Por eso, siempre, en los juegos hacía de mamá porque me gustaba llevar en mi espalda la muñeca de tusa con trapos, como lo hacía mi mamá.

Con el juego los niños satisfacen, simbólicamente sus necesidades y resuelven sus dificultades. La elaboración de sus propios juguetes, con recursos del medio u objetos desechados, es una muestra de creatividad, no solo por darles a los objetos la función que debe cumplir en el juego, sino el significado que representan los objetos recreados. La imitación de escenas de la feria, la cocina o las fiestas rituales son igualmente un recurso para asemejarse a sus progenitores.

2.6. La tradición oral

²⁵⁵ M. A., *kichwa* del pueblo *Puruwa*, oriunda de la comunidad Totorillas perteneciente a la parroquia Guamote, cantón Guamote, provincia de Chimborazo, 2018.

En culturas de tradición oral como la *kichwa*, las normas y comportamientos sociales se transmiten, principalmente, a través de mitos, ritos, leyendas, juegos, cuentos y canciones. Los ancianos son depositarios de estos valores y responsables de su transmisión. Por medio del rito se marca el paso de una etapa a otra etapa de la vida y se fijan comportamientos individuales y sociales (Yépez, 2015). La ritualidad del primer corte de cabello es un ejemplo de ello que, a más de anunciar que el niño pasa a ser un niño con responsabilidades, debe escoger padrinos para testificar el establecimiento de normas sociales como el respeto y la realización de obligaciones mutuas que demanda un compadrazgo.

Otro ejemplo es la conmemoración del día de difuntos, que es una de las fechas más significativas para los pueblos indígenas *kichwa*, no solamente porque recuerdan a sus familiares fallecidos sino por la práctica de ritos ancestrales que, a criterio de Bascope entienden el sentido de la muerte como el viaje a otra dimensión de la vida²⁵⁶. Experiencia que para el mundo andino es la trascendencia del espíritu y el movimiento del ciclo de la vida (Bascope, 2011). De ahí que el sentido festivo de difuntos, el juego y las acciones lúdicas sean parte de esa ritualidad. Así lo señala MC²⁵⁷ de la comunidad de Pucará, en su relato:

Previo al día de los difuntos, en la tarde y noche del 1 de noviembre recorren las comunidades “los rezadores” visitando de casa en casa para orar por las almas de los difuntos. Mi mamá, siempre, nos decía que en el día de los difuntos las almitas de todos nuestros parientes vienen a visitarnos. Por eso tenemos que recibirlos con la comida que más les gustaba (papas con cuy, mote, chicha). Mientras esperábamos su llegada jugábamos al maíz quemado, juego ritual ancestral, que se lo hace para comunicarse con nuestros muertos. Se utilizan 10 granos de maíz que tienen uno de los lados quemados (negro). El juego ritual consiste en lanzar los granos de maíz lo más alto posible al cielo, quien logra que más granos de maíz con el lado negro queden hacia la parte de arriba es la persona escogida por nuestros fallecidos para recibirlos.

²⁵⁶ Cfr., V. Bascope, “El sentido de la muerte en la cosmovisión andina: El caso de los valles andinos de Cochabamba”, Arica, Chungarra, vol. 33, n. 1, 2011, pp. 271-277. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562001000200012>

²⁵⁷ M. C., *kichwa* del pueblo Otavalo, oriundo de la comunidad de Pucará Alto perteneciente a la parroquia Eugenio Espejo, cantón Otavalo, provincia de Imbabura, 2018.

En la narrativa se reconoce la importancia que tienen los muertos para la cultura *kichwa*, no únicamente porque pertenecen al mundo de los antepasados sino porque estos tienen la función de protegerlos. No obstante, eso solo es posible si los pueblos *kichwa* cumplen con la ritualidad de la cosmovisión indígena (Guerrero, 2018) ritualidades que posiblemente son el medio verbal más importante para la transmisión de valores culturales (Ocampo, 2006). En algunos cuentos, los protagonistas son seres y fuerzas sobrenaturales, en otros son personas y animales. Muchos relatos tienen como tema la venganza, lo que se alcanza mediante la astucia, la magia, el engaño o el juego. En todo caso, la tradición oral ratifica relaciones y jerarquías fundamentadas en actitudes y comportamientos colectivos. A manera de ejemplo, JCh²⁵⁸ de la comunidad de Naranjito, reproduce el mito de las responsabilidades del cerro Imbabura, contados por su abuelo:

El *tayta* Imbabura [padre Imbabura] es uno de los cerros más responsables. Él siempre se levanta muy temprano por la mañana, con su arial sobre el hombro y una bolsa de maíz tostado de fiambre, se encamina a rodear laderas para ayudar a las personas en el trabajo. Es sorprendente, cuando las vacas lo ven llegar, comienzan a mugir fuertemente. Pero, si el *tayta*, en sus caminatas, ve que las *warmis* [mujeres] no cumplen con sus tareas en el ordeño de las vacas, se pone furioso y se aleja del lugar bruscamente. Muy enfadado va a visitar a sus otros amigos cerros para contarles de la pereza de las *warmis*. La reunión de los cerros toma la decisión de castigarlas enviando a su hijo, el *chuzalungu*²⁵⁹ [niño seductor y malévolo] para que las despierte temprano y cumplan con su trabajo. Asimismo, si el *tayta*, en sus caminatas, se encuentra con *runas kellakuj* (hombres perezosos) que no cumplen sus labores en el campo, también se enoja y se aleja del lugar furiosamente. Muy disgustado regresa a casa para contarle a su *warmi* la ociosidad de los *runas*. La esposa esparce por los aires la ceniza del fogón que cae en el campo en forma de helada para que los hombres tengan frío y enfermen. En los dos casos, el *tayta* Imbabura castiga a las personas perezosas, sea enviando un sinfín de enfermedades o a su hijo pervertido.

²⁵⁸ J. Ch., *kichwa* del pueblo *Karanki*, oriundo de la comunidad Naranjito perteneciente a la parroquia Caranqui, cantón Ibarra, provincia de Imbabura, 2018.

²⁵⁹ El *chuzalungu* es una criatura de la mitología *kichwa*, es el hijo de los cerros que vive en los Andes. Lo personifican del tamaño de un niño de seis años, con el cabello largo y rubio, con un pene enorme que brota de su ombligo y lo lleva al hombro. Es el terror de las mujeres por su habilidad de seducción y desenfrenado apetito sexual, que tiene la capacidad de asesinar personas con un golpe de viento. Cfr., J. Ocampo, *Mitos y leyendas latinoamericana*, Bogotá, Plaza & James Editores Colombia S.A., 2006.

El juego, al igual que el mito, tiene varias versiones, depende de quién lo cuente o dónde se lo cuente. Si se lee con detenimiento la trama del relato se notará que el tema central es el cumplimiento de las labores cotidianas que son controladas por una autoridad superior, en este caso representado por el *tayta* Imbabura. No es fortuito, para los pueblos *kichwa* los cerros tienen jerarquías, por tanto, son lugares sagrados. Cada pueblo tiene cerros o montañas con características y funciones específicas. El Imbabura es la montaña principal para el pueblo *Karanki*, su función es el control en un orden existente que debe ser mantenido a través de la responsabilidad que tienen, tanto hombres como mujeres, en las labores cotidianas del campo.

El poder del *tayta* Imbabura se extiende desde el premio a la obediencia hasta el castigo a la pereza en el trabajo. Las enfermedades y la muerte son los castigos frecuentes. Pero, el *tayta* Imbabura no es insensible, su poder no es arbitrario; más poderosa que él es la helada que está relacionada con su esposa. Entre ellos hay una relación de poder equivalente a la relación hombre-mujer. En el relato el *tayta* Imbabura es poderoso fuera del ámbito doméstico pero su mujer tiene el poder de convertir la ceniza en helada. Empero, ninguno de los dos, son ajenos al trabajo en el campo, necesitan de actividades agropecuarias para existir. Aquí encontramos una contradicción: al convertir la ceniza en helada están atentando contra su propia existencia. No hay temor más grande, entre los *kichwa*, que la caída de una helada sobre los campos de cultivo. Entonces ¿Qué significa esta actitud de autodestrucción? La respuesta la podríamos encontrar en la relación armónica del hombre con la naturaleza.

Llegada a este punto, ya se habrá notado que los intereses compartidos por quienes han sido los protagonistas de estos relatos y que determinan sus concretas ideas de experiencias vividas y conocimientos adquiridos, tienen también como finalidad enseñarnos. Y claro, eso es lo que ha ocurrido en esta investigación que interpreta, a su manera, la cosmovisión de los *kichwa* en sus procesos de re-afirmación de la identidad, en donde una mediación pedagógica hace posible fortalecer los conocimientos y prácticas ancestrales que poseen los pueblos indígenas *kichwa* de Ecuador. Su realidad comunitaria responde a un sentido ontológico de concebir la vida y la naturaleza como un equilibrio que aun permite que los niños y niñas *kichwa* cuenten con espacios vivenciales en donde el juego y las prácticas lúdicas están en paralelo con la armonía de su cosmovisión y las expectativas de recuperar prácticas culturales, afianzamiento de principios y valores comunitarios que ratifican compromisos y responsabilidades individuales y colectivas.

Se apela al juego para favorecer procesos de interrelación e interacción que refuerzan las formas en que los *kichwa* aprenden y enseñan antes de su ingreso al sistema de educación formal. Se trata entonces, de reconocer y entender que son en las acciones familiares y comunitarias donde los niños *kichwa* adquieren habilidades y destrezas cognitivas, mas si el juego es una de las acciones cotidianas inherentes a su cultura. Esto no quiere decir que el juego y la acción lúdica pierdan su carácter didáctico para enseñar, entre otros, ordenación de objetos según su cosmovisión, ciclos agrícolas, instrumentos de arado, artesanía, tejidos; así como el conocimiento del entorno y la fuerza de las energías cósmicas y de la naturaleza.

Para la cultura *kichwa* se enseña y se juega desde su realidad, lo que ratifican la mediación pedagógica al permitir aprender jugando, pensando, creando, reproduciendo, compartiendo y socializando, proceso que además facilita el uso de su lengua *kichwa*, esencial baluarte de su identidad. En este ejercicio hermenéutico, experiencial y de interculturalidad ha posibilitado aprendizajes mutuos de nuevos conocimientos y la vinculación a las prácticas cotidianas de responsabilidad, que no deben ser vistas como violentación de derechos de la niñez, sino como una adquisición de saberes, acciones y tareas útiles para desenvolverse en su entorno de manera independiente. Las historias contadas, los mitos y las ritualidades dan cuenta de los aprendizajes mediados desde un: observar/haciendo, jugar/imitando y escuchar/recordando, que re-afirma su identidad, establece una responsabilidad autónoma que requiere ser aprendida desde los primeros años.

Entonces, la mediación pedagógica, ya sea a través de juego o de otras prácticas culturales, estrecha los lazos de identidad, de sentido de pertenencia, de reconocimiento y de su autodeterminación como pueblos indígenas. Los juegos y las prácticas lúdicas, la interrelación familiar y comunitaria y las prácticas culturales tienen un carácter pedagógico porque hacen posible adquirir un conocimiento vivencial que da cabida a una epistemología “otra” que es el conocimiento de su propia cultura. Estas historias de vida de 14 jóvenes, líderes y estudiantes indígenas *kichwa* que, incluyen recuerdos y vivencias de 14 de los 16 pueblos indígenas *kichwa* del Ecuador, son una muestra cualitativa real de su diversidad lo que me ha permitido ir reflexionando en este capítulo sobre los pueblos *kichwa*, ubicarlos geográficamente y visualizar la organización territorial y ocupación geográfica conforme a la división política administrativa, que demanda de una

investigación rigurosa para la determinación de su distribución poblacional. Se procedió a sistematizar cada uno de sus relatos sobre juegos, cuentos y leyendas, ritos y prácticas culturales, sobre las que se ha ido flexionando. Ahora, puedo adelantar algunas conclusiones sobre la oportunidad de otros aprendizajes que nos ofrecieron la oportunidad de otros aprendizajes y un ejercicio cierto de interculturalidad.

MARCO EXPERIENCIAL

MARCO EXPERIENCIAL

CAPÍTULO 3. DIÁLOGO DE SABERES

1. Espiritualidad y sabidurías ancestrales

Luego de haber profundizado en el capítulo anterior sobre ¿Quiénes son los pueblos indígenas *kichwa*? Aspiro, ahora, esbozar una respuesta a la segunda parte de la pregunta que refiere a ¿Cuáles son los conocimientos, saberes, valores y prácticas ancestrales? porque nos acerca ciertamente al conocimiento de su cosmovisión. A partir de ello intento hacer una lectura sobre las implicaciones y articulaciones esenciales de una filosofía andina de vida que nos aproxima a los saberes y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas *kicwa* de Ecuador. Por interés pedagógico y comunicativo aspiro abrir un camino para el diálogo de saberes a partir la comprensión de los procesos y elementos pedagógicos y comunicativos existentes en las relaciones interculturales para, a través de un ejercicio hermenéutico, aproximar las espiritualidades y sabidurías ancestrales.

Los pensadores y sabios se han preocupado en todos los tiempos por comprender el mundo desconocido hacia el cual se sienten atraídos y preocupados por conocer, con el deseo de descifrar los enigmas que les son incomprensibles, sobre todo, aquellos relacionados con el propio ser humano, incluso poniendo en tela de juicio los misterios que esconde la vida y la muerte, la mente y el comportamiento humano. La necesidad de entrar en relación con ese mundo se constituye en enseñanza, comunión, mirada y visión del conocimiento humano que todas las civilizaciones, a lo largo de la historia, han buscado estas verdades para comunicarlas. De ahí las prácticas rituales y curativas y la unidad de sus enseñanzas conexas al conocimiento de plantas sagradas y medicinales.

En la antigüedad se hablaba de una práctica de medicina sagrada o divina. Según Alby (2004) esto era así hasta que Hipócrates de Cos²⁶⁰ rompió con la medicina sacerdotal,

²⁶⁰ Hipócrates de Cos (460 a.C- 370 a.C) es considerada la persona más influyente de la antigüedad por sus conceptos en el campo de la medicina. Entre los méritos que se le atribuyen están el haber liberado el arte de curar de las supersticiones y los temores de castigos divinos; la humanización de la medicina haciéndola más cercana a la comprensión de la propia naturaleza humana; la autonomía de los pacientes frente a las virtudes curativas del médico; la concepción del hombre como una unidad no separada en partes de un ensamblaje. Cfr., J.C. Alby, *La concepción antropológica de la medicina hipocrática*, en *Enfoques*, vol. 16, n.1, (2004), pp. 5-29.

afirmando que las enfermedades tenían causas naturales y , por tanto, los tratamientos debían ser también naturales. La teoría hipocrática²⁶¹ planteó que la salud y la enfermedad son el equilibrio de los elementos y humores que contiene el cosmos y el cuerpo humano, por lo que del equilibrio de estos dependían tanto la salud humana como los estados de comportamiento de las personas; en consecuencia, la tarea del médico era prevenir o tratar, en caso de producirse, el desequilibrio de estos elementos u humores (Kumate, 1997, pág. 16).

Si bien, a partir de este hecho se considera a la medicina como la ciencia del hombre, las medicinas milenarias no han dejado de existir, independientemente del desarrollo de las diferentes civilizaciones y la influencia de la religión que satanizó cualquier práctica médica fuera de los designios de Dios. En este lado del mundo, igualmente, las civilizaciones prehispánicas como la *Inka* [Inca], también desarrollaron una medicina sagrada²⁶² ejercida por el *kuraka* [sabio del pueblo] quien desempeñaba los roles de sacerdote y de médico poseedor de un amplio conocimiento arbóreo, sobre todo, del manejo de plantas sagradas como: la *kuka* [coca], el *shayri* [tabaco] y la *ayawaska* [ayahuasca]. En el caso particular de Ecuador, a pesar de que han transcurrido 528 años de la conquista e invasión española, aún sobreviven sabios de la medicina ancestral que recibieron como herencia de sus antepasados el saber de plantas sagradas y medicinales, así como la sabiduría de la naturaleza y sus lugares sagrados.

A decir de Tatzo²⁶³ para los pueblos indígenas la medicina ancestral, las plantas y la sabiduría de los antepasados son un regalo para la salud de la humanidad, a pesar que hoy sea motivo de debate y cuestionamientos desde la medicina científica e incluso por parte de los mismos usuarios de la medicina ancestral, debido a que han sido sujetos de estafa

²⁶¹ A decir de Jesús Kumate, la teoría hipocrática de la salud y la enfermedad se sustentaba en cuatro elementos (tierra, agua, aire, fuego) y cuatro cualidades resultantes de cuatro combinaciones: frío (tierra y agua), caliente (aire y fuego), húmedo (agua y aire) y seco (tierra y fuego). Y, en cuatro humores (bilis amarilla, bilis negra, sangre, flema) y cuatro caracteres que se expresaban en las personalidades de los individuos: colérico (bilis amarilla), melancólico (bilis negra), sanguíneo (sangre) y flemático (flema). Por lo que la salud era el equilibrio de los cuatro humores: equilibrio humoral=salud y desequilibrio humoral=enfermedad. Cfr., J. Kumate, “Salud: evolución de su concepto”, H. Aréchiga (coord.), Ciencias de la salud, México D.F, Siglo veintiuno editores, 1997.

²⁶² Entiéndase por medicina sagrada, en este trabajo, a las prácticas rituales y curativas ancestrales que tuvieron su origen en culturas prehispánicas, ejercida por personas dotadas de poderes especiales. Lo que no significa que estas prácticas rituales y curativas se hayan modificado.

²⁶³ Alberto Tatzo, pertenece al pueblo *kichwa* Panzaleo, es considerado un maestro *yachak* [sabio de la medicina andina], Proclama que del equilibrio de los elementos de la naturaleza (tierra, aire, fuego, agua) permiten a las personas encontrar su *ushay* [el poder ser capaz de] a través de hábitos y prácticas simples en la vida diaria, enseñan a sentir lo sagrado de cada momento y cada lugar.

realizada por charlatanes inescrupulosos que la mercantilizan, lo que ha originado dudas sobre la eficacia de su práctica y del conocimiento de plantas y recursos medicinales de parte de los agentes de la medicina moderna. Situación que se agrava por prejuicios de larga data sobre quienes practican la medicina ancestral y se los suele llamar brujos o hechiceros, casi siempre, por ser considerada contraria a los valores religiosos de la iglesia que la ve como producto de un conocimiento diabólico.

Será necesario entonces tratar de interpretar el significado que tiene una práctica y ética de la medicina ancestral, sin que eso signifique calificar o descalificar las distintas prácticas médicas, eso le atañe al lector. Por ahora el enfoque está en algunas concepciones de la medicina ancestral, que pueden ser comunes en la medicina ancestral practicada por las nacionalidades y pueblos indígenas de Ecuador y por otros pueblos indígenas de América Latina, eso sí, puntualizando que en ningún momento se pretende hablar por ellos. El análisis particulariza la medicina ancestral de los pueblos *kichwa* de la región andina ecuatoriana. Por lo que no puede amplificarse a las nacionalidades indígenas de la región litoral: *Awá, Chachi, Épera y Tsa'chila*, ni tampoco a las nacionalidades indígenas de la región amazónica: *Achuar, Andoa, Cofán, Kichwa de la Amazonia, Secoya, Siona, Shiwiar, Shuar, Waorani y Zápara*. Apostilla que se la considera oportuna hacerla, en vista de que cada nacionalidad se concibe como una entidad territorial histórica que tiene en común una identidad, idioma, cosmovisión, cultura, instituciones y formas tradicionales de organización social, política, jurídica y espiritual propias²⁶⁴ (Vintimilla, 2001).

El generalizar la concepción de la medicina ancestral andina a todo el conjunto de nacionalidades, pueblos y comunidades indígenas del Ecuador, sin tomar en cuenta sus particularidades, trasgrede la honestidad intelectual. De ahí que las referencias conceptual y metodológica se sustentan en el análisis e interpretación de la concepción *kichwa* sobre la salud y la enfermedad, la etiología de las enfermedades desde la cosmovisión andina, la ritualidad terapéutica de enfermedades comunes, la función social y espiritual que desempeña el *yachak* [sabio de la medicina andina] en los pueblos *kichwa*, la farmacopea²⁶⁵ natural *kichwa* y el ejercicio ético de la práctica de la medicina ancestral andina.

²⁶⁴ Cfr., F. Vintimilla, *Comunicación Social y Pueblos Indígenas del Ecuador en el proceso de interculturalidad de la sociedad nacional*. Ecuador, Ambato, Universidad Técnica de Ambato, 2001.

²⁶⁵ Recetario, arte de preparar y combinar plantas medicinales.

Justamente, es en este sentido que se aspira aportar a su comprensión, desde una experiencia práctica de interculturalidad desarrollada con tres *yachak kichwa* [sabio-médico-sanador-guía espiritual] de la medicina ancestral andina, con quienes a través de relatos de historias de vida de sus experiencias nos acercan: en unos casos, conocimientos y saberes de prácticas rituales y curativas; y, en otros casos, beneficios del uso de plantas medicinales. Lo que va a permitir reflexionar en la analogía de la racionalidad científica y medicina ancestral, sencillamente, desde otra mirada de la realidad. (Ramírez & Vintimilla, 2019)

1.1. Saberes ancestrales de los pueblos *Kichwa*

A decir de Gómez (1995) la racionalidad científica²⁶⁶ ha desvalorado las otras formas del saber, quedado establecida como la única senda del conocimiento y convirtiéndose en autosuficiente. En el mismo sentido Serrano²⁶⁷ sostiene que la racionalidad científica ha despojado al hombre del mundo de lo instintivo y lo emocional, del mundo de lo imaginativo y la fantasía para sustituirlo por un mundo pensado que lleva a la abstracción y que acaba estimando y valorando, únicamente, lo que se puede medir y pensar (Serrano, 1997, pág. 14). Tal cual, el arquetipo de que todo debe ser comprobado y contrastado, niega y discrimina otras tipologías del conocimiento, en especial los saberes ancestrales de los pueblos indígenas que se resisten a la homogeneización científica y cultural²⁶⁸ (Rosas, 1993). Precisamente, las ciencias de la salud²⁶⁹, personificada en la medicina científica, o sea, el conocimiento²⁷⁰ ha pretendido despojar de sus saberes a la medicina ancestral, encasillándola a las esferas de lo empírico (como la práctica de la medicina sin conocimiento científico), lo comercial (como la actividad que busca un beneficio

²⁶⁶ Por racionalidad científica se debe entender a la epistémica occidental exclusivamente instrumental, formal, metodológica, impuesta y ahistórica. Cfr., R. Gómez, “Racionalidad: epistemología y ontología”, en L. Olivé (ed.), *Racionalidad epistémica*, Madrid, Trotta, 1995, pp. 19-39.

²⁶⁷ Cfr., V. Serrano, *Ciencia Andina*, Quito, Ediciones Abya Yala, 1997.

²⁶⁸ Para Ana Rosas Mantecón, una de las transformaciones culturales que más se discuten se refiere al surgimiento y consolidación de una cultura global. Justamente, la globalización encuentra su sustento también en diversos procesos de homogeneización cultural. Cfr., A. Rosas Mantecón, *Globalización cultural y antropología*, *Alteridades*, vol. 3, n. 5, (1993), pp. 79-91.

²⁶⁹ Para Jesús Kumate las ciencias de la salud son un ejemplo de la inserción de la ciencia en todos los ámbitos del quehacer humano, siendo la medicina uno de los campos de mayor expansión científica y tecnológica. Cfr., J. Kumate, “Salud: evolución de su concepto”, en H. Aréchiga (coord.), *Ciencias de la salud*, México D.F, Siglo veintiuno editores, 1997.

²⁷⁰ Para Anita Gramigna el conocimiento que caracteriza al pensamiento occidental, tiene su núcleo simbólico en la razón, o sea en aquel sofisticado mecanismo coherente, evidente, consecuente, transparente y autorreferencial que es el intelecto. Cfr., A. Gramigna, *La epistemología de la diferencia en la formación educativa*, *Perfiles educativos*, vol. 27, n. 18, (2005), pp. 70-94.

lucrativo) y lo folclórico (como la costumbre que es parte de la tradición de un pueblo). Incluso a la medicina ancestral se la ha considerado como una forma primitiva del saber médico y psicológico²⁷¹ (Jaramillo, 2005).

Para el pensamiento andino, la interpretación del equilibrio del cosmos y la convivencia armónica con la naturaleza, son otra forma del saber. Al igual que la ritualidad es un conocimiento que reafirma mitos y creencias. En el mismo sentido Oviedo²⁷² sostiene que: “la base de la estructura del pensamiento andino es la observación sistémica de los fenómenos cósmicos que les permitieron desarrollar una organización social que mantienen una reciprocidad con los elementos de la naturaleza” (Oviedo, 1999, pág. 78). De ahí que para Illacachi (2014) sea una constante que determina el valor de la sabiduría como fuente de conocimiento y de vida, la manera de ver el orden del universo, es decir, un saber indígena: la forma de ver la naturaleza, la forma de verse a sí mismo y la forma de ver al otro (Estermann, 1998). Así pues, todo está relacionado como señala Guerrero:

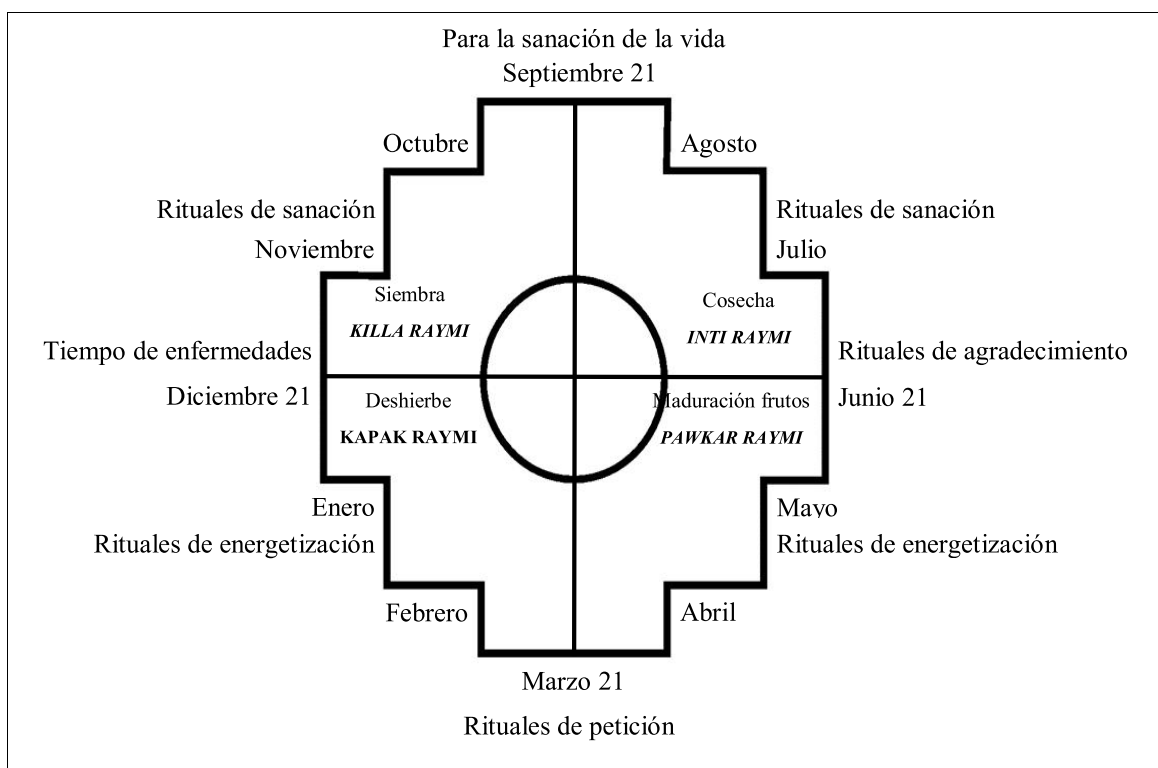
Cuatro son las energías primeras de los seres espirituales fundantes de la vida: agua, tierra, fuego y aire, poderes que danzan en las cuatro direcciones de la rueda medicinal de los cuatro vientos: Oeste, Norte, Este y Sur, que en su eterno girar van retroalimentando energía, curando y renovando la vida. (Guerrero, 2018, pág. 501)

En la figura III-3 se representa la *chakana* que esquematiza el pensamiento holístico Andino, su espiritualidad y ritualidad para la sanación de la vida. Un espacio-tiempo-sentido que se transforma entre dos equinoccios: (i) el 21 de marzo, equivalente a la primavera; anuncia el nacimiento del nuevo año andino; (ii) el 23 de septiembre, corresponde al otoño, nuevo ciclo agrícola del maíz. Y, dos solsticios: (i) 21 de junio, equivale a verano, la fiesta del *Inti Raymi* [fiesta del sol] el día más importante del mundo andino; (ii) 22 de diciembre, corresponde a invierno, tiempo para la limpieza de los males.

²⁷¹ Cfr., J. Jaramillo Antillón, *Historia y filosofía de la medicina*, San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2005.

²⁷² Cfr., M. Oviedo, *Hijos de la tierra*. Quito, Tierra Nueva, 1999.

Figura III-4: La *Chakana* ordenador de la ritualidad de sanación



Elaboración: Propia

En la *chakana* se contienen el saber, el sentir y el hacer que están regulados por cuatro principios o matrices: la relacionalidad, la complementariedad, la correspondencia y la reciprocidad que le dan sentido al *sumak kawsay* (Guerrero, 2018, págs. 502-503). Por tanto, su conocimiento, sabiduría, espiritualidad y ritualidad son parte de un sistema de sanación-curación que hace retornar el sentido de la vida, porque el curar es un acto de vida. Es por eso por lo que la medicina ancestral de los *kichwa* es una sabiduría sagrada que se expresa en los rituales de una práctica médica ancestral que busca el *sumak kawsay*²⁷³ [buen vivir] en armonía material y espiritual individual, en armonía social con la comunidad y en armonía con la naturaleza (Alulema & López, 2017).

²⁷³ El principio *kichwa* del *sumak kawsay* [buen vivir] incorporado en la Constitución del Ecuador desarrolla, en general, los derechos del buen vivir, entre ellos los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas a mantener, proteger y desarrollar sus medicinas y prácticas ancestrales, incluida la recuperación, promoción y protección de lugares rituales y sagrados, plantas, animales, minerales y ecosistemas que se encuentran en sus territorios. Así como también, dispone que el sistema nacional de salud promueva la complementariedad de la atención de salud con las medicinas ancestrales y alternativas. Además, garantiza las prácticas de salud ancestral y alternativa mediante el reconocimiento, respeto y promoción del uso de sus conocimientos, medicinas e instrumentos. Constituyente, 2008.

1.2. La medicina ancestral *Kichwa*

Cuando se menciona a la medicina ancestral *kichwa*, se alude al pensamiento andino representado en *chakana*, pero que, en su práctica, particulariza el conocimiento y la sabiduría de los pueblos indígenas *kichwas* de los Andes ecuatorianos. Me refiero a los ritos ancestrales, los elementos de la naturaleza, espacios y lugares sagrados que se articulan a los altares sagrados (los cuatro puntos cardinales) para obtener una espiral de purificación de cuya energía emana su fuerza curativa y sanadora. Guaña señala que, en la ritualidad de sanación están presentes sus divinidades: al norte, el *taita wayra* [padre aire]; al sur, la *allpa mama* [madre tierra]; al este, el *tayta inti* [padre sol] que representa al fuego; y, al oeste, *mama yaku* [madre agua o divina agua]. Y, que según su tradición comunitaria también están presentes la solidaridad y reciprocidad al compartir, con quienes participan de las ritualidades, conocimientos, saberes y valores que permiten mantener la armonía y el equilibrio con la naturaleza, porque los rituales de purificación son espacios de sanación colectiva. (Guaña, 2019)

Esta conexión entre su espiritualidad, el conocimiento de las plantas y la capacidad de cuidar la salud del ser humano, tiene una relación directa con la persona, su cuerpo y su sentir, es decir, con su totalidad. Evidentemente me estoy refiriendo a cognición, parafraseando a Le Breton (1990) las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del mismo son inherentes a la visión del mundo que cada sociedad tiene, por lo que el cuerpo es una construcción simbólica²⁷⁴ y no una realidad en sí misma. En efecto, para Muñoz²⁷⁵ las culturas latinoamericanas entienden que el cuerpo es una expresión de identidad con la naturaleza y la fuente de las relaciones interpersonales tanto con el otro ser humano como con la divinidad. Así se explica la concepción del cuerpo como una totalidad, como el punto de partida y de llegada de todas las dimensiones de la existencia humana: *hawa pacha* [mundo de los espíritus], *kay pacha* [mundo de los vivos] y *uku pacha*²⁷⁶ [mundo de los difuntos] (Muñoz M. , 2016, págs. 54-55).

²⁷⁴ Cfr., D. Le Breton, *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1990.

²⁷⁵ Cfr., M. Muñoz, *Antropología del cuerpo y el dolor*, *Universitas*, vol. 14, n. 24, Abya Yala, 2016, pp. 41-62.

²⁷⁶ En la cosmovisión andina mundo de los difuntos, no es lo mismo que mundo de los muertos. Los que pertenecen al *uku pacha* no están muertos, han pasado a otro estado de existencia, con quienes los vivos deben mantener una relación espiritual. Ib. 274, pp. 54-55.

De manera que la concepción *kichwa* sobre el cuerpo no radica en la lógica epistémica de belleza, arte o estética, sino en una dimensión práctica: el trabajo. La cosmovisión andina se caracteriza por ser agro-céntrica, por tanto, el trabajo y la ritualidad giran en torno a la agricultura, en la que el cuerpo es su alma. El *runa* [hombre] está constituido por dos componentes: el *ukku* [cuerpo, lo físico] como estructura orgánica y el *nuna* [alma, el espíritu] como estructura no orgánica, tanto el cuerpo como el alma son interdependientes y contrapuestos a la vez. Para el *yachak* Guaña²⁷⁷ el cuerpo requiere mantener el alma para existir:

Para nosotros los *kichwa* el alma [*nuna*] es la parte energética que mantiene y robustece al cuerpo [*ukku*] como base de la vida humana. Nuestro cuerpo requiere de energías para tener vigor y salud, por lo que las enfermedades son manifestaciones de disminución, obstrucción o acumulación de energía. El *ukku* [cuerpo] en su estructura física se afecta por desórdenes energéticos que experimenta una persona. (Guaña, 2019).

Asimismo, el cuerpo está integrado por varios elementos que son parte de un solo sistema: *aycha* [carne], *tullus* [huesos], *yawar* [sangre], *ankus* [venas], *shunku* [corazón], *mukus* [articulaciones], otros y *nuna* [alma]. Una vez más se referencia el alma como parte del cuerpo físico y orgánico, convirtiéndose en una concepción dualista del cuerpo, propia de la cosmovisión andina, en la que la alimentación física y espiritual son esenciales en el funcionamiento del cuerpo. Guaña (2019) enfatiza que el *mikuchiy* [alimento] mantiene el cuerpo, pero también, el cuerpo sirve para trabajar. El *llankay* [trabajo] es uno de los alimentos principales para el cuerpo porque el trabajo para los *kichwa* es bienestar, dignidad y alegría.

Para el *yachak* Picuasi²⁷⁸ la *thani* [salud] está relacionada al trabajo y la alimentación, esto es, estar dispuestos para el trabajo, para la *minka* y para la fiesta. La salud²⁷⁹ es un indicador de:

²⁷⁷ Entrevista: P. Guaña, *La concepción kichwa de la salud y la enfermedad*, (F. Vintimilla, Entrevistador), Cayambe-Ecuador, 10 agosto 2019.

²⁷⁸ Entrevista: J. Picuasi, *La concepción kichwa de la salud y la enfermedad*, (F. Vintimilla, Entrevistador), Ecuador, Peguche, 4 agosto 2019.

²⁷⁹ En concordancia conceptual, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la define: “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Cfr., Organización Mundial de la Salud *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*, 1948. <https://www.who.int/governance/eb/constitution/es/>

Estar *tanij* [sano] física y espiritual para trabajar en la *chakra* [huerto], sembrar y cuidar de ella con cariño para comer los alimentos cosechados. También es conocer y cuidar las plantas porque con ellas se prepara la medicina para sanar, por eso hay que preparar y cuidar la tierra. La salud es estar bien con la *pachamama* [madre naturaleza]. (Picuasi, 2019)

En suma, la salud para los pueblos *kichwa*, no solo es la armonía de los elementos biológicos del cuerpo, sino también, la armonía con los elementos de la naturaleza, sociales y espirituales que permiten alcanzar el *sumak kawsay* [buen vivir], para ello se debe estar *tanij* [sano]. Claro está, que la noción de salud como lo refiere Alcántara²⁸⁰ responde a una visión particular que una determinada sociedad puede tener sobre la misma. De hecho, cada época histórica corresponde a cierta estructura irrepetible de poder, técnicas, ideas, valores, costumbres, creencias y normas. Eso significa que, la noción de lo que se entiende por salud, referencie a fenómenos o procesos sociales en el contexto de una determinada sociedad que la reconocen y la aceptan, es decir, es resultado de una construcción social (Alcántara, 2008).

1.3. El origen de las enfermedades para los *kichwa*

La idea de enfermedad²⁸¹ es tan amplia como la propia vida. Al presente, la causalidad de las enfermedades, no solo se alegan a agentes patógenos (microorganismos: bacterias, hongos, virus, microbios) sino también a factores sociales, psicológicos, nutricionales, congénitos, carenciales, ocupacionales, ambientales, entre otros, propias de una sociedad de consumo. Esta percepción es reafirmada por Álvarez (2009) al establecer que la fundamentación biológica apuró su capacidad de explicar la génesis de las enfermedades y la eficacia para tratarlas, en una civilización en la que las enfermedades tienen un origen multicausal²⁸². Entonces, la(s) enfermedad(es) también responden a una construcción

²⁸⁰ Cfr., G. Alcántara, *La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad*, *Sapiens* vol. 9, n. 1, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2008), pp. 93-107.

²⁸¹ Por ejemplo, la OMS define la enfermedad de manera poco comprensible como “Alteración o desviación del estado fisiológico en una o varias partes del cuerpo, por causas en general conocidas, manifestada por síntomas y signos característicos, y cuya evolución es más o menos previsible”. Cfr., OMS, Organización Mundial de la Salud, *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*, 1948. Véase: <https://www.who.int/governance/eb/constitution/es/>

²⁸² Cfr., L. Álvarez, “Los determinantes sociales de la salud: más allá de los factores de riesgo, Gerencia y Políticas de Salud”, vol. 8, n. 11, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2009, pp. 69-79.

sociocultural²⁸³. Según Rodríguez²⁸⁴ la concepción *kichwa* de la etiología de sus enfermedades tienen un explicable origen:

[...] las llamadas enfermedades de la tierra, que están en relación con los elementos naturales. Generalmente afectan la periferia del organismo, tienen curso agudo y terminan con el restablecimiento del paciente; más si el *jinchi* está débil las afecciones tienden a exteriorizarse y ocupar los órganos internos, en un proceso mórbido más grave [...]. Por otro lado, están las enfermedades de Dios, son afecciones crónicas pero que no afectan a los órganos del alma, sino a zonas externas del cuerpo [...]. Un tercer género de afecciones que no son producto de la tierra ni de Dios, son consecuencia de un mal uso que las personas hacen de la medicina ancestral, las que se emplean contra una persona, lo que se conoce como *brujeashkamanta* [...] (Rodríguez G. , 1995, págs. 68-69).

Lo incontestable es que no existe unanimidad en la categorización de la etiología (origen) de las enfermedades en el mundo *kichwa*. La diversidad coexiste de 14 pueblos²⁸⁵ en la región andina ecuatoriana, dependiendo de su ocupación territorial, le atribuyen diferentes causalidades al origen de sus enfermedades. Igualmente, referencia bibliográfica, para este estudio, identifica distintas causales a las enfermedades de los *kichwa*. Como será evidente, ahora, se trata de emprender en un esfuerzo de análisis e interpretación²⁸⁶ desde un enfoque más bien racionalista para poder acercar las prácticas de la medicina ancestral andina.

Para los pueblos *kichwa* las enfermedades tienen varios orígenes: (i) las ocasionadas por des-mandos de frío-caliente; (ii) las provocadas por prácticas de la magia del daño²⁸⁷; (iii) las relacionadas con la tierra y la cosmología *kichwa*; y, (iv) las enfermedades de Dios

²⁸³ Por construcción sociocultural se debe entender, en este trabajo, a las particularidades sociales y culturales de los pueblos *kichwa*: idioma, identidad, arte, ciencia y tecnología, espiritualidad, medicina, costumbres y tradiciones, entre otras.

²⁸⁴ Cfr., G. Rodríguez, *La faz oculta de la medicina andina*, Colección Amaru (ed.), Quito, Abuya Yale, 1995.

²⁸⁵ La proyección estadística al 2018 emitida por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos estima una población de 1'153.899 indígenas a nivel nacional de los cuales 957.523 son población *kichwa*. Cfr., INEC, *Protección de población al 2018*, Ecuador, INEC, 2019.

²⁸⁶ Cfr., M. Ramírez e F. Vintimilla, "Gli enigmi della medicina ancestrale andina nei villaggi indigini *kichwa* dell'Ecuador", a cura di Carlo Rosa, *Medicina ancestrale e mondo contemporáneo*, n. 8, Ferrara, Volta a la carta, 2019, pp. 121-152.

²⁸⁷ Para efectos de este análisis se ha preferido llamarlas enfermedades de la magia del daño a aquellas que son provocadas y conocidas como enfermedades del mal, brujería o hechicería.

que están vinculadas al contacto y la influencia de los blancos²⁸⁸. McKee (2003) adiciona a las mencionadas causalidades, las enfermedades llamadas sobrenaturales²⁸⁹ como: el mal del ojo, el mal aire, la pérdida del alma por espanto o asusto. Por su parte, Demon²⁹⁰ en su análisis de las “concepciones de la salud en la cultura *kichwa* de la sierra ecuatoriana” reflexiona acerca de las distintas construcciones simbólicas generadas en torno a la medicina *kichwa* agrupando, para una adecuada comprensión y categorización, las causalidades de las evocadas enfermedades de alteración frío-caliente, las enfermedades relacionadas con el hábitat y la cosmología, y las enfermedades de la magia del daño. Sin embargo, no disgrega las enfermedades de Dios porque se las consideran como introducidas e incurables por parte de los especialistas *kichwa* de la medicina ancestral, incluso, de los especialistas de la medicina científica occidental (Demon, 2006).

Es así como las enfermedades de alteración frío-caliente, en el mundo *kichwa* guardan relación, no solo con ambientes calientes de lugares, alimentos, plantas o animales, sino también con el cuerpo de las personas que puedan ser afectadas por enfermedades tanto frías como calientes. Mientras que las enfermedades relacionadas con su medio ambiente y la cosmología (visión del cosmos) se inscriben en imaginarios que se proyectan alrededor del ecosistema *kichwa*²⁹¹. Según (Tatzo & Rodríguez, 1996, págs. 47-48) el agua es un estimulador de los centros nerviosos, por ejemplo, la circulación sanguínea; los colores y olores de las plantas tienen efectos curativos y sanativos que hoy se los conoce como cromoterapia; el sonido, entiéndase como música, produce estados de armonía y desarmonía; y, la cirugía, incisiones en el cuerpo con *tumis*, para drenar sangre, sacar pus o cuerpos extraños.

En el ecosistema y cosmología de los pueblos *kichwa* aparecen fenómenos conocidos como “aires” que contaminan con la putrefacción de una enfermedad o de la muerte y que

²⁸⁸ Las enfermedades de Dios, en la medicina ancestral andina, tiene dos interpretaciones: (i) se imputa su origen a enfermedades que fueron introducidas por los “blancos” en tiempos de la conquista e invasión española. (ii) se refiere a enfermedades que no pueden ser curadas por los especialistas de la medicina ancestral.

²⁸⁹ Cfr., L. McKee, *Ethnomedicine and Inculturation in the Andes of Ecuador*, en J. Koss-Chioino (ed.), *Medical Pluralism in the Andes*, London, Routledge, 2003, pp. 107-128.

²⁹⁰ Cfr., J. Demon, “Concepciones de la salud en la cultura *kichwa* de la sierra ecuatoriana”, en W. Waters, M. Hamerly (comp.), *Estudios ecuatorianos: un aporte a la discusión*, vol. II, Quito, FLACSO Ecuador, Ediciones Abya Yala, 2006, pp. 147-179.

²⁹¹ El ecosistema *kichwa* comprende: montañas, cerros, valles, rocas, lagos, cascadas, ríos, riachuelos, pozos, cuevas, los relámpagos, el arco iris, los animales, las aves, el viento y los olores, entre otros. Son interpretados como causalidades de enfermedades que no se entienden desde la racionalidad científica, aunque, los pueblos occidentales también convivieron en algún momento con similares manifestaciones de la naturaleza

causan el malestar conocido como “mal aire” u otras enfermedades. Al respecto Botero²⁹² describe el mal aire como emanación de mal olor que se conecta a todo tipo de enfermedad, incluso, se puede apoderar de una persona. Tal es el caso de los espíritus que merodean el hábitat *kichwa*, que son capaces de apoderarse del alma²⁹³ de las personas débiles, ocasionando enfermedades conocidas como espanto o susto, espíritus que necesitan ser aplacados para que la persona pueda recuperar el alma (Botero, 1992). Otro aspecto, que amerita en un futuro realizar otro estudio y análisis más detallado, son las enfermedades provocadas por la denominada magia del daño.

En el imaginario *kichwa* no hay doctor que pueda curar las enfermedades de la magia del daño. Por tal razón, para su cura se necesita recurrir a un *yachak* entendido, mejor si es de otra región que tenga suficiente poder para parar la enfermedad o dar la vuelta al mal (Demon, 2006). El brujero de la pisada, no solo afecta a la salud sino también suele afectar a los cultivos, al ganado, a la buena suerte. Entre las prácticas de la magia del daño más conocidas están la entrega del alma de una persona a los malos santos (San Bernardo de Otavalo y San Gonzalo de Ambato) o al *Rumí Cruz* en la comunidad La Calera-Cotacachi, lo que se consigue mediante un ritual con la foto de la víctima, un papel con su nombre, pelos de su cabellera, ropa o su pisada (toman la tierra pisada por la persona a la que se quiere hacer daño, o echan la pisada al agua o al camino). También se fabrican muñecos de trapo, con las características de la persona a quien se quiere hacer daño, para quemarlos, echarles excremento o atravesarle con agujas. Se regalan alimentos o bebidas maleadas que, en todos los casos, provocan enfermedades en el cuerpo del brujero que se manifiestan con síntomas de hinchazón por el apareamiento de bichos que pueden ser palpados o verse cuando se mueven dentro del cuerpo.

Una práctica de la magia del mal que no responde a los valores y principios del *sumak kawsay*, pero que, sin duda, hay quienes la practican, posiblemente han mantenido costumbres ancestrales que se anudan también con el mal, esa otra parte velada y oculta de las fuerzas negativas que ha sido atravesada de forma consciente, que busca destruir al *runa* [a la persona].

²⁹² Cfr., L.F. Botero, “El sistema de creencias de los indígenas de Chimborazo”, en L.F. Botero (ed.), Indios, tierra y cultura, Colección Antropología Aplicada, n. 5, Quito, Abya Yala, 1992, pp. 83-147.

²⁹³ El alma no se puede identificar bajo los parámetros de la concepción religiosa cristiana, en la cosmología *kichwa* se la comprende como a una de las partes constitutivas del cuerpo humano.

1.3.1. *Yachak*: sabio de los Andes

Una de las figuras más importantes del mundo andino es el *yachak*, pero, ¿Quién es o quiénes son los *yachak*? ¿Cómo distinguir un *yachak* de un charlatán? ¿Cuáles son sus funciones dentro de la comunidad? ¿Cuáles son sus límites en rituales de purificación y sanación? Seguramente es más lo que desconocemos de lo que conocemos, por mejor decir, poco es lo que se sabe y dice de los *yachak*.

En las siguientes líneas, intentaré descifrar estas interrogantes, a fin de evitar malas interpretaciones y malos usos de la principal figura de la medicina ancestral andina. Un primer obstáculo a enfrentar son los sinónimos con los que se homologa o hasta llega a calificarse a los *yachak*. Por ejemplo, la población no indígena, en general, los identifican o señalan como: chamanes, brujos, curanderos o hierbateros, en el mejor de los casos, pese a que los equivalentes léxicos no son parte de la tradición andina. Por el contrario, en las comunidades indígenas *kichwa*, cuando se refieren a quienes tienen el conocimiento, la sabiduría y la capacidad para purificar y sanar se los llaman *yachak* o *taita*, esta última [papá en *kichwa*] también se la utiliza para referirse a personas ancianas y autoridades comunitarias. Al *yachak* [sabio en *kichwa*] se lo reconoce y respeta por su sabiduría, poderes de sanación, guía y conductor de la comunidad.

En Ecuador, coexisten distintas formas de medicina ancestral que son comunes a otros pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios. Empero, la medicina ancestral en la cosmovisión *kichwa* es considerada una ciencia (Serrano, 1997). Por ese motivo, desde los organismos públicos de salud, a los *yachak* se los reconoce como los sabios de la medicina ancestral andina. De igual forma, quienes hacen recurren a la medicina ancestral reconocen a los *yachak*, por su pertenencia a un pueblo indígena o por la especialidad de su trabajo con plantas sagradas y medicinales. En todo caso, *yachak* o médico ancestral, deben ser entendidos y leídos con un mismo significado, especificando que tienen su propio nombre en cada una de las lenguas de las 14 nacionalidades indígenas del Ecuador.

Ahora bien, en la cosmovisión andina, el *yachak* es el vínculo entre el mundo real humano con el mundo simbólico espiritual. Es por eso por lo que el *yachak* desempeña un rol fundamental en las comunidades *kichwa*, no solo porque son los médicos y guías de la vida social y espiritual sino porque también son contenedores de la memoria y

conocimiento que se transmite de generación en generación²⁹⁴. Para el *yachak* Guaña, un *yachak* es:

Un experto en cosmología andina y un experto en diagnosticar los males del espíritu y el cuerpo, por lo que sabe cuándo una persona está enferma y qué planta debe utilizar para su sanación, mas su principal atributo es conectarse con las diferentes dimensiones de la realidad (Guaña, La concepción kichwa de la salud y la enfermedad, 2019).

¿Cómo distinguir un verdadero *yachak* de un charlatán? Para dar respuestas a esta inquietud la reflexión se centrará en cómo se inician los saberes de los *yachak* y las prácticas de sanación y purificación con las que se relacionan. En unos casos, la iniciación responde a un llamado sobrenatural en el que los saberes adquiridos no son parte de una transmisión o guía, más bien, se distinguen por haber vivido ciertos eventos especiales: impactado por el rayo, sueños o revelaciones, marcas de nacimiento. En otros casos, la iniciación es aprendida o adquirida por guía de un *yachak* del cual es su oficiante. Así lo testimonia Masaquiza²⁹⁵ *yachak* del pueblo kichwa Salasaka:

Los *yachak* no hemos estudiado en colegios o universidades, menos aún tenemos un título que nos convalide la labor de *yachak*. Hemos aprendido directamente de la naturaleza, guiados por nuestros *taytas* mayores quienes son los verdaderos profesores. El aprendizaje de la medicina ancestral se lo hace a partir de la identificación de las plantas, por lo que la naturaleza es el libro más importante de nuestros conocimientos. Un aprendiz u oficiante debe estar siempre a la orden y el control de un *yachak*, quien pone a prueba al aspirante, porque el aprendizaje no es cuestión de días o meses, es un asunto de tiempo. Un aprendiz no está autorizado para hacer curaciones si no tiene autorización de un *yachak* o es supervisado por este. Ser *yachak* es un don que tiene un enorme compromiso y una gran responsabilidad frente a la humanidad. La investidura de *yachak* exige reglas de conducta estricta, conforme a la tradición *kichwa* debe dar testimonio de una vida correcta, encaminada en el bien y ser ejemplo ante los demás. Los *yachak*

²⁹⁴ Cfr., P. Noriega, *El vuelo del águila y el cóndor. Historias de un yachak*, en: Tesis (Maestría en antropología y cultura). Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 2010.

²⁹⁵ Entrevista: S. Masaquiza *La concepción kichwa de la salud y la enfermedad*, (M. Ramírez, Entrevistador), Ecuador, Salasaca, 18 agosto 2019.

somos personas respetuosas de los demás, no podemos ser motivo de escándalo o mala conducta, somos los llamados a conservar las tradiciones y costumbres de nuestros pueblos. Nuestras casas de sanación están acondicionadas para trabajar con eficiencia, al mismo tiempo, que inspiren confianza en quienes acuden por nuestros servicios. Lo ético es que, si no funciona el tratamiento, el *yachak* debe sugerir visitar otro *yachak*, también, optar por la medicina convencional. Pero si se tiene el *yachak* la confianza de curar, se pide a los pacientes paciencia. Si un remedio no funciona buscamos otro hasta conseguir nuestro propósito, el sanar el cuerpo y el espíritu (Masaquiza, 2019).

Los saberes ancestrales se adquieren a través de la transmisión oral de un *yachak* a sus aprendices u oficiantes, pero también se lo hace mediante el estímulo parental, conocido como herencia del saber. Por ejemplo, en sesiones de sanación o purificación se puede observar que el aprendiz u oficiante son familiares sanguíneos del *yachak* que acompañan en la preparación de medicinas naturales y rituales curativos. El relato del *yachak* Masaquiza reafirma lo señalado:

El aprendizaje de los saberes ancestrales, no solo lo adquirí de la transmisión oral, sino también de la observación cotidiana del trabajo de mi abuelo. Los saberes míticos y simbólicos de los implementos rituales me los enseñó mi abuelo, al igual, que las técnicas de diagnósticos, invocaciones y oraciones. En el contexto de los pueblos *kichwa* existen diferentes descendencias de *yachak* según las funciones que desempeñan, elementos y plantas que utilizan para realizar las prácticas curativas. (Masaquiza, 2019)

En todos los casos el *yachak*, tanto para prácticas curativas como para ceremonias rituales, establece una conexión con los diferentes niveles del mundo real humano, del mundo simbólico espiritual y del mundo onírico, para diagnosticar, curar los males espirituales o biológicos e interpretar los sueños.

Lo onírico o el mundo de los sueños, es el fundamento de las respuestas a las preocupaciones del mundo natural. A decir de Gramigna²⁹⁶ el sueño es de crucial importancia porque es la especificidad de la identidad cultural de los pueblos “el lado

²⁹⁶ Cfr. A. Gramigna, *Il versant onirico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*, Roma, Aracne, 2019

soñador del conocimiento”. Durante el sueño es posible avizorar la forma como las fuerzas de la naturaleza [*samay*] se interrelacionan propiciando una comprensión simbólica de la realidad que vive el *kichwa*. Los sueños son textos en los que el *samay* se manifiesta bajo la forma de una montaña, un río o una laguna; en el día o en la noche. Son otra manera de categorizar el espacio y tiempo. Los sueños evidencian el equilibrio que el *kichwa* ha conseguido o debe restablecer en determinado momento de su vida. Equilibrio que se manifiesta como felicidad, lograda mediante la conservación de la salud corporal y emotiva de la persona [*sumak kawsay*].

La interpretación de los sueños tiene en cuenta la simbología de cada elemento de la naturaleza que pertenece al acervo cultural *kichwa* y que es una “puerta del conocimiento”. Los lugares sagrados tienen una dimensión sobrenatural que pueden manifestarse en los sueños, como fuerza de la naturaleza. El soñador se pone en contacto con la fuerza organizadora del *samay* que, durante el sueño, manifiesta su diseño concreto de comportamiento. Los *taitas* [ancianos] en las madrugadas van interpretando cada sueño, antes de comenzar las labores diarias, para así poder planificar el día y para tomar precauciones ante las predicciones.

1.3.2. Ritualidad, tratamientos y recetario

Según el *yachak* Picuasí, las enfermedades en las comunidades *kichwa*, sean estas ocasionadas por des-mandos de frío-caliente, las provocadas por prácticas de la magia del daño, las relacionadas con el hábitat, las enfermedades de Dios y las conocidas como sobrenaturales, tienen un carácter profiláctico más que terapéutico. Los tratamientos no solo se utilizan cuando una persona ha enfermado, sino que son parte del consumo cotidiano. Por ejemplo, infusiones e ingesta de hierbas y plantas con propiedades medicinales y curativas son parte de la dieta alimentaria de las familias *kichwa*. Es por eso que el consumo cotidiano inmuniza y previenen la contracción de ciertas enfermedades. Precisamente su carácter preventivo es una ventaja de la medicina ancestral andina.

El tratamiento de enfermedades es para curar [*jampina*], sanar [*tanina*] y cuidar [*yuyapuna*] en su sentido total, o sea, dotarle al enfermo de alimentos, protegerlo de los malos espíritus que asechan la enfermedad, evitar la presencia de personas de envidia y vigilar la recuperación: En el espacio comunitario, quién enferma, no se lo mira como

cualquier persona o individuo, el enfermo es un hermano o compadre. Por lo que el cuidado [*yuyapuy*] de la salud es un proceso que inicia con el diagnóstico y búsqueda de la causalidad. Así lo relata Picuasí:

El diagnóstico es un diálogo directo y sincero entre el enfermo y el *yachak* que permite conocer su afección o malestar. Luego se realiza un examen terapéutico que palpa dolores y malestares, la circulación de sangre, la temperatura del cuerpo y la examinación de orina; es un control del ritmo biométrico de acuerdo a la costumbre *kichwa*. Seguidamente, se realiza un diagnóstico a través de nuestros símbolos sagrados (lectura de la *ayaguaska*, tabaco o *wantun*), análisis de los sueños, análisis de acontecimientos extraordinarios (presagios) y la interpretación o lectura de las entrañas u órganos internos del *cuy* (Picuasí, 2019).

El relato describe que no existe tratamiento sin ritualidad. La eficacia del procedimiento no es de análisis nuestro, más sí, la fundamentación de la dimensión mítica para tratar y curar una enfermedad como la extracción de los malos espíritus. El uso de insumos naturales es la característica principal del tratamiento de enfermedades en las comunidades *kichwa*: hierbas frías o calientes se emplean para parches en el tratamiento de dislocaduras, fracturas, fisuras, entablillados, sangrías, hematomas, entre otras. Así lo comenta Guaña cuando señala que:

Los componentes de un parche para el dolor de estómago pueden ser ortiga negra, diente de león, pepa de papaya, linaza, anís, almidón, culantro, comino, moscada, ajo macho y placenta. Con este procedimiento se pueden tratar las caídas, golpes, lesiones, heridas, intoxicaciones y otras dolencias externas, enfermedades del sistema respiratorio, enfermedades del sistema digestivo, enfermedades de la piel, enfermedades del embarazo, del parto y puerperio, enfermedades del feto y del recién nacido (Guaña, 2019).

El sincretismo religioso, también, es parte del tratamiento de enfermedades. Las casas de sanación guardan imágenes de santos a los que se les consagra devoción, necesaria y esencial para la sanación de una persona. La medicina ancestral y la religión, en el mundo andino, se encuentran profundamente asociadas. Andrade²⁹⁷ narra que las prácticas

²⁹⁷ Cfr., S. Andrade, *Protestantismo indígena. Procesos de conversión religiosa en la provincia de Chimborazo. Ecuador*. Quito: IFEA, Abya Yala, FLACSO, 2004.

curativas incluyen invocaciones, plegarias y ofrecimientos, incluso, sacrificios y penitencias. La misa de la salud [*kulti misa*] y peregrinaciones son considerados por los familiares del enfermo esenciales para su sanación. Más en la realidad responden, básicamente, al interés de buscar salud y bienestar (Andrade, 2004)

Según criterios de los *yachak*, los pueblos *kichwa* de los Andes tienen sus propias plantas sagradas y variedades de flores y especies silvestres que son muchas de ellas cultivadas y utilizadas en ceremonias sagradas para la purificación, aprendizaje y curación; una de las ceremonias sagradas más importantes es el ritual andino. Las plantas y flores sagradas son utilizadas de acuerdo al calendario y ciclos agrícolas. Entre las que se consideran sagradas están: el *sayri* [tabaco], el *wantuk* [floripondio], la *kuka* [coca], la *ayawaska* [ayahuasca], el *chamico* [floripondio]. A estas se suman cuatro variedades de flores, cuyos pétalos son considerados sagrados porque tienen propiedades medicinales: el maíz y el chocho representan a la mujer por su forma que son cultivadas por los pueblos *kichwa*. El *ñakchay* [flor amarilla que representa al sol] y el *waminsí* [orquídea lila que representa la sabiduría] especies silvestres propias de los Andes.

Antes de presentar un detalle de las plantas utilizadas por la medicina ancestral para el tratamiento de enfermedades, es importante señalar que no existe elemento de la naturaleza y, especialmente en el hábitat *kichwa*, que no sea parte de su farmacopea para tratamiento de las enfermedades. Plantas, minerales y especies son utilizados para la prevención, recuperación, sanación y cuidado de las personas afectadas en su salud. Sin embargo, la medicina ancestral también suele utilizar sustancias orgánicas humanas como: el cordón umbilical de los recién nacidos como medicación de potencia; la placenta, empleada como emplasto, para los dolores estomacales; las heces del recién nacido para quitar las manchas y coloraciones en la piel de las madres parturientas, la grasa del recién nacido para quitar cicatrices. El uso de la orina es frecuente para curar las enfermedades inflamatorias, al igual que el uso de la saliva para evitar el sangrado.

La eficacia de los “remedios” o “resultados” del uso de sustancias orgánicas humanas no es de análisis o cuestionamiento de quien escribe. A continuación se presentan los resultados de una extensa revisión bibliográfica del Plan de Desarrollo de la Ciencia y Tecnología Indígena²⁹⁸ que permitieron hacer una caracterización de las enfermedades,

²⁹⁸ Cfr., Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, *Plan de Desarrollo de la Ciencia y Tecnología Indígena*. Quito: CODENPE, 2015.

así como también, una la identificación de plantas sagradas y medicinales, árboles y arbustos que son utilizadas por los *yachak* en el tratamiento de enfermedades, en las comunidades y pueblos *kichwa* de la región andina ecuatoriana.

La tabla III-23 presenta la caracterización de tratamientos de enfermedades que se realizan en los pueblos *kichwa*. Para cada enfermedad hay varias alternativas que responden a la preparación que los *yachak* realizan para cada caso.

Tabla III-23: Tratamiento de enfermedades en los pueblos *kichwa* de Ecuador

Enfermedad	Tratamiento
Mal de orina <i>uchilla ishpa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Agua de pelo de choclo, malva alta, linaza, raíz de rábano y limones. - Agua de <i>cachi</i> cerraña, tamarindo, caballo chupa. - Agua dulce de <i>mashua</i>. - Agua dulce de <i>cuchi papa</i>. - Agua de <i>cashá marucha</i>. - Licuado de malta negra, huevo, azúcar. - Se debe orinar sobre el fogón. - Emplasto de hojas de maíz sobre el ombligo durante una noche.
Rascabonito <i>sinshig japishca</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Baños de agua con jugo de <i>uchú jihua</i> - Baños de agua de matico. - Se cura fregando limón por toda la zona afectada.
Fiebre <i>Calenturajun</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Jugo de <i>achucha</i>, zambo tierno y <i>ali yuyu</i> hervidos con una cucharada de linaza cruda y linaza tostada. Al primer hervor agregar un manojo de malva alta. Una vez fría la infusión agregar jugo de limón. Beber tres jarros por día. - Dos vasos diarios de jugo de <i>alpa</i> recaída. - Aplicar clara de huevo sobre la espalda y barriga cubriéndolas con hojas de <i>huagra jallu</i>. - Moler y mezclar <i>cuyanguilla</i> con clara de huevo - Beber y frotar en el cuerpo.
Disentería- diarrea por calor <i>cunucjalishpa ishpajun</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Infusión de linaza, pelo de choclo, raíz de rábano, flores de malva alta y llantén. - Agua de linaza con clara de huevo batida. - Agua de anís estrellado, cáscara de mandarina, raíz de cebolla y pelo de choclo.
Disentería-diarrea por frío <i>chiry vicho</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de jiguera blanca calientes sobre la barriga.

<p>Ojo sangrado <i>ñabi yamar yashca</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agua de hojas de naranja, manzanilla, borraja de castilla y canela mezclada con trago y azúcar. - Ajustar al niño con bayeta de lana negra caliente untada con vela de cebo alrededor de caderas y nalgas. Sentarlo sobre un ladrillo caliente. - Infusión de orégano, manzanilla, cedrón, toronjil, té y anís. - Colocar en los ojos una gota de ambug tierno todos los días. - Limpiar la parte afectada del ojo con un villico (renacuajo) bien lavado. - La tela del huevo envuelta en orinas de un niño y colocar sobre los párpados.
<p>Abscesos <i>Chupo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emplasto de zambo podrido. - Emplasto de araña doméstica, lombriz de tierra, chiva ñavi y cuatro granos de maíz tostado aplicar sobre la zona afectada cubriéndola con tela blanca. - Amarrar en el trasero hojas calientes de <i>ashua tsetsera</i> durante la noche. - Restregar hojas de <i>quimbilla</i> entre las palmas de las manos y oler.
<p>Gripe <i>Rumades</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplastar pepas de hierba mora cerca de la nariz. - Vaso de trago con limón, tomar antes de acostarse. - Infusión de toronjil antes de acostarse. - Jugo de <i>ayaguachi</i>. - Jugo de hierba mora, verbena y orinas de un niño tierno. - Jugo de zambo tierno. - Agua de eucalipto una sola vez y limonada en las noches. - Frotar paico viejo asado en la nariz.
<p>Disentería-diarrea con sangre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jugo de <i>alku mikuna</i>, <i>atalpamikuna</i>, raíz de filac, raíz de escubillo y orejas de ratón. Tomar tres veces al día durante dos días - Frotar en las plantas de los pies <i>mishua uchu</i> tostada. - Media cucharada de agua de ají por dos ocasiones y frotar trago en las palmas de las manos. - Frotar hojas de <i>mishua uchu</i> en las palmas de las manos y en plantas de los pies.

<p>Agitación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oler hojas <i>mishua uchu</i>. Una cucharada de agua de manojo de flores de botoncillo, con pizca de sal. - Sentar al niño en un ladrillo caliente sobre hojas de jiguerilla. - Agua de bleo blanco con jiguerilla molida. - Infusión de filac, malva alta y <i>alcu micuna</i>. - Calentar hojas de zambo con velas de cebo y aplicar sobre el abdomen tres veces al día.
<p>Sarampión <i>murú ungu y japishca</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cocción de hojas y pepas de <i>piqui jihua</i>, pelo de choclo, gramos de morocho, arroz de cebada. Cernir y beber. - Cocción de linaza y clara de huevo: Beber tres veces al día. - Si el enfermo es adulto: mezclar jugo de limón y con clara de huevo. Beber en las mañanas.
<p>Dolor de corazón <i>shungu nanay</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hervir 12 granos de maíz negro y morocho y tomar solo el líquido dos veces al día - Infusión de hojas de patacón antes del desayuno.
<p>Sarna <i>Caracha</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Baños en flor de <i>chinche</i>. - Baños de <i>huagra jallu</i>. - Jugo de <i>huagra jallu</i> sobre las carachas. - Baños calientes de matico y aplicar unguento de matico.
<p>Heridas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Masticar pángulo y aplicarse sobre la herida. - Pomada de polvo de espadilla y dulce. - Si la herida es quirúrgica: aplicar polvillo de huesos de perro con vino por dos ocasiones para cicatrización rápida.
<p>Tabardillo-fiebre maligna-tifus <i>cunuc yalishca</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un cuy negro partido aplicar sobre la cabeza y la barriga. Jugo de zambo tierno y achogcha. Baños de sauco blanco. - Cocción de linaza, pepas de llantén y <i>alku mikuna</i>. Agregar pizca de sal y bicarbonato. Tomar tres veces al día durante cuatro días. - Jugo de <i>filac sapi</i>, <i>aya viro</i>, <i>alpaha ayahuachi</i>, raíz de maíz, achogcha ñabi, zambo ñabi juyanguilla y siempre viva dos jarros por día.
<p>Tos <i>Ujuy</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leche de burra recién ordeñada. - Leche de vaca hervida con ajo - Chupar tomate asado con sal tres veces al día.

Dolor de espalda <i>Washa nanay</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Leche de burra hervida con borraja tres veces al día. - Frotar <i>atuc pucha</i> caliente en la espalda. - Pinel de acequia sobre la espalda. - Agua de <i>atuc pucha</i>.
Mal de parto <i>yura wapa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hervir media cucharada de linaza cruda y linaza tostada, malva alta, pelo de choclo, llantén, randic y <i>madre jihua</i> como cicatrizante. - Aplicar sobre el vientre raíz de cebolla, infundía de chivo, borrego y gallina.
Dolor de parto por frio <i>Washa wachana chiri</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Emplasto caliente sobre el vientre de hojas de zanahoria blanca o higo. - Agua de higos cocida por tres días. - Emplasto caliente de chilca blanca sobre el vientre con bayeta de lana negra.
Lombriz intestinal <i>Kuikas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hervor de leche de vaca, raíz de hierba buena, paico todas las mañanas. - Jugo de verbena (planta sagrada) en ayunas. - Una copa de trago quemado. - Jugo de granadilla, hierba buena y paico antes de las comidas. - Sopa de paico y hierba buena con manteca de res. - Aplicar extracto de Quimbilla en el trasero y ano.
Disentería-diarrea leve	<ul style="list-style-type: none"> - Infusión de salva real o linaza para hidratación natural.
Dolores de cabeza o golpes <i>Washa uma – takani</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Emplasto de papa cruda sobre la zona afectada. Si requiere recubrir con tela. - Láminas delgadas de papa para aliviar el dolor.
Dolor de muelas <i>Washa wacoru</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Emplasto de flores de ajeno sobre la pieza dental afectada hasta que el dolor ceda.

Fuente: CODENPE, 2015

Elaboración: Propia

En la tabla III-24 se explican los usos de plantas medicinales cuyas partes o extractos son utilizados por los *yachak* para curar o aliviar enfermedades cuya preparación es una costumbre ancestral en los pueblos *kichwa*.

Tabla III-24: Uso de plantas medicinales

Planta medicinal	Uso
Espino <i>puka casa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Con la flor del espino se cura el dolor de corazón o de estómago, en este caso, se machaca la flor y se la sirve con agua de toronjil. - Del centro de la planta se saca miel que sirve para quemaduras y curar el dolor de muelas. - En emplasto sirve para curar heridas, fracturas y bajar la fiebre.
Aliso <i>Rambran</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Con las hojas de aliso calentadas se preparan emplastos que se usan sobre granos. Igualmente, en zonas afectadas por reumatismo. - La infusión de las hojas de aliso se utiliza también para dolencias gripales y para las molestias de la garganta. - Se emplea en infusión reparada con la corteza del aliso, a manera de enjuagues o gargarismos para dolores de la garganta y contra hemorragias. - La corteza inferior del aliso hervida en vinagre tiene efectos contra piojos y escamas de la piel.
Arrayán	<ul style="list-style-type: none"> - Hay tres variedades de arrayán: blanco negro y azul. - A manera de infusión para lavados o baños de heridas e hinchazones. - Como emplastos se usan sobre heridas o zonas afectadas de reumatismo o lesionadas por fracturas e hinchazones. - Para dolores de cabeza. - En preparación de bebidas y brebajes en caso de cólicos. - Para curar la gripe. - Como infusión para los riñones e hígado. - Las hojas verdes del arrayán al ser masticadas benefician las encías y blanquean los dientes.
Capulí	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en infusión se usan para casos de reumatismos, gripe, parto. - A manera de emplasto sobre heridas, zonas afectadas de reumatismos, lesiones fracturas. - En bebidas o brebajes para curar heridas, y los salpullidos.
Chanchunga	<ul style="list-style-type: none"> - Se la utiliza para baños de postparto.

Colca	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en infusión se utilizan en baños de posparto. - En bebidas se utiliza para curar molestias de la gripe.
Danas	<ul style="list-style-type: none"> - En casos gripales sus hojas se aplican en emplastos que alivian el malestar.
Fresno	<ul style="list-style-type: none"> - En infusión se lo utiliza en baños para tratar el reumatismo. - En bebidas sirve para curar cólicos.
Galuy-galay (cucharilla)	<ul style="list-style-type: none"> - Con las flores se preparan bebidas para contrarrestar fiebres, malestares de la gripe, dolencias hepáticas y renales, generalmente mezclado con hojas de manzanilla y toronjil se consume como refresco. - Es eficaz para la cura de hernias y quebraduras. - Su poder astringente cura el flujo uterino.
Guallag	<ul style="list-style-type: none"> - Las flores en baños para curar salpullidos e infecciones. - En bebidas se toma para curar los malestares de la gripe.
Guarango	<ul style="list-style-type: none"> - En emplasto se usa para curar heridas y salpullidos. - Se prepara la fruta para bebida en casos de salpullidos.
Higuerón	<ul style="list-style-type: none"> - En emplasto se aplica sobre heridas y zonas sensibles a dolor por casos de cólicos. - En bebida para aliviar cólicos y heridas.
Lamay	<ul style="list-style-type: none"> - El fruto en infusión sirve para baños en caso de reumatismos.
Laurel del cerro	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en infusión se usan para baños en caso de reumatismos y parto. - En bebida se usa durante el postparto.
Molle	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas se utilizan en baños en casos de menstruación. - En emplastos se usa sobre hinchazones, fracturas y también en cólicos. - Se puede tomar en el período menstrual. - El jugo blanco que se extrae de la corteza se utiliza como purgante. - En uso externo reduce la inflamación de tumores especialmente en los ojos.

Nogal	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en infusión sirven para lavar heridas y zonas afectadas por reumatismos. - En bebidas para reumatismos e inflamaciones y para contrarrestar la gripe.
Piquil	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en emplasto sirven para curar las molestias producidas por los enfriamientos.
Polaco	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en emplasto se aplican sobre inflamaciones.
Pujin	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en infusión sirven para lavar heridas y tratar los enfriamientos. - Sus hojas mezcladas con otras se emplean en los baños que se administran a las mujeres que han dado a luz.
Pumamaqui	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en infusión sirven para lavar las heridas, fracturas, salpullidos y granos. - Se emplea en los baños del postparto y en las fiebres. - En emplasto se usa sobre fracturas, heridas y para contrarrestar las cogidas de sol.
Quinua	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en infusión se usan para curar gripes. - En baños en casos de parto. - En emplastos se aplica sobre fracturas
<i>Quishuar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en infusión se emplean para baños en casos de enfriamientos y en el tratamiento del postparto, además en casos de reumatismo, fracturas, salpullidos y, en el tratamiento del mal aire. - En emplastos las hojas calientes se aplican sobre fracturas. Luego del parto las mujeres se amarran en la cintura. - Para los golpes se muelen las hojas de Quishuar con matico se aplican en la parte afectada. - En bebidas se toma luego del parto, como vigorizante.
Romerillo	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en infusión sirven para curar gripes. - Se emplea en baños típicos de post parto. - Es protector contra los espíritus.
Samal	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en infusión sirven para curar cólicos. - Se usa en forma de baño en caso de parto y como bebida en el parto para dar fuerzas.
Sapan	<ul style="list-style-type: none"> - El fruto en bebida sirve para curar las borracheras.

Sauco	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas y las flores se utilizan como infusión para lavar las inflamaciones y las partes reumáticas. - Sirve para bajar las fiebres, en frotaciones se usa contra los hechizos. - En infusión las hojas se utilizan para el dolor de pecho y para el mal de orina. - En bebida se toma para contrarrestar los hechizos, sanar salpullidos y cólicos. - Es un protector contra los malos espíritus.
Tarqui	<ul style="list-style-type: none"> - Se usan las hojas en bebidas y brebajes para curar la fiebre.
<i>Yucar-fanga</i>	<ul style="list-style-type: none"> - En infusión las hojas se utilizan para el reumatismo.

Fuente: CODENPE, 2015

Elaboración: Propia

La tabla III-25 se registran los nombres de las plantas medicinales que son consideradas sagradas por los pueblos *kichwas* y se detalla el uso curativo que los *yachak* hacen de ellas.

Tabla III-25: Plantas medicinales sagradas de los *kichwa*

Planta medicinal	Uso
Maíz de lobo <i>atug sara</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Es usado como emplasto hecho con flores y hojas para el reumatismo y afecciones de los huesos. - Tiene propiedades laxantes contra parásitos y para curar enfermedades de la piel. - La espiguilla es usada como jabón para el pelo. - La raíz y las hojas de la planta tierna son venenosas.
Chamana	<ul style="list-style-type: none"> - Se usa como emplasto en zonas afectadas por dolencias del reumatismo. - En infusión sirve para afecciones nerviosas o reumáticas.
Chilca	<ul style="list-style-type: none"> - En infusión las hojas y flores se utilizan para curar heridas e hinchazones por reumatismos y fracturas. - Sirve para bajar la fiebre, curar la borrachera, malestares gripales, dolencias hepáticas y el mal de orina.

Chuquiragua	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas tiernas sirven para madurar la chicha de jora. - La chilca negra calentada en tiesto sirve para el dolor de cabeza y la cogida de frío. - Como refresco de chicha preparado con penco, marco y capulí. - En infusión sirve para curar heridas, salpullidos y atacar la gripe. - En brebaje se administra para heridas, reumatismos, fiebres, salpullidos, cólicos y molestias menstruales, gripales, hepáticas y renales. - Sirve para contrarrestar la bilis y purificar la sangre. - Se utiliza en tratamientos de problemas hepáticos. - Se le atribuye protección contra espíritus.
Guanto	<ul style="list-style-type: none"> - Blanco o rojo colorado, hembra y macho: - En baños para curar heridas, contrarrestar fiebres, sanar salpullidos y para hechizos. - Para aliviar cólicos menstruales, gripe y para el mal aire. - En emplastos para afecciones reumáticas o fracturas, para aliviar los cólicos, para enfrentar hechizos, el mal viento y el espanto. - En bebidas para evitar la fiebre, los hechizos y el mal aire. - Se le atribuye virtudes de protección contra espíritus.
Higuerilla	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas son la base de emplastos para curar reumatismos. - En bebida para aliviar cólicos. - El aceite de ricino que se obtiene de esta planta se usa como laxante en estreñimiento en mujeres embarazadas y en niños. - Es un catártico purgante.
Higuilin	<ul style="list-style-type: none"> - Sirve para curar el reumatismo, salpullidos. - El amargo de las pepas machacadas sirve para desinfectar y curar granos.
Joyapa	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas en bebida se usan para acelerar el parto.
Lechero	<ul style="list-style-type: none"> - En forma de emplasto se aplica en caso de afecciones hepáticas. - En bebida usado como purgante.

Llin llin	<ul style="list-style-type: none"> - El peligro en su uso es que puede administrarse una sobredosis con efectos mortales. - En infusión se usa para baños en caso de salpullidos y parto. - En emplasto se utiliza para heridas, fracturas y salpullidos. - Se hace jora con los granos de maíz. - Las flores se utilizan en los dolores de parto. - En bebidas se usa en diarreas y colerín. En periodos menstruales y luego del parto. - Mezclados con cebo de borrego las hojas y flores sirven para quemaduras.
Malva	<ul style="list-style-type: none"> - Las hojas y flores en infusión se usan para lavar heridas, inflamaciones, zonas fracturadas, bajar la fiebre y curar la borrachera. - En emplasto se aplica en inflamaciones y fracturas.
Marco	<ul style="list-style-type: none"> - En baños las hojas sirven para reumatismos, salpullidos, granos, cólicos, hechizos, pasmos, mal aire y posparto. - En emplasto se usa reumatismos y salpullidos. - Se utiliza en las frotaciones y limpias para sacar el mal aire y las brujeadas. - El jugo de las hojas tiernas se coloca en las caries. - Mezclado con jugo de limón saca los parásitos o lombrices. - En bebida cura el reumatismo, salpullidos, granos y cólicos. - La pepa seca sirve para curar la bilis y las dolencias hepáticas. - En aplicación tónica para curar hemorroides o almorranas. - Las hojas se usan como protector de plagas y de los espíritus.
Matico	<ul style="list-style-type: none"> - En infusión las hojas curan heridas, inflamaciones, fracturas, salpullidos, mal de orina, bilis y gripes. - En emplasto sobre heridas, inflamaciones reumatismos fracturas, salpullidos y dolores hepáticos.

Mortiño	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando las personas han sido “cogidas las aguas” o “botadas del viento” las hojas se usan en cataplasma una vez calentadas. - En bebidas las flores y frutos para curar reumatismos, fiebres, cólicos, borrachera, gripe, dolencias del hígado, debilidad. - El fruto machacado para enfermedades de riñón y pulmón.
Retama	<ul style="list-style-type: none"> - En bebidas las hojas y flores para contrarrestar hechizos. - Las molestias propias de los periodos menstruales, dolencias del hígado y el mal de orina. - En infusión para baños contra hechizos, mal aire y espanto.
Romero	<ul style="list-style-type: none"> - En bebida para curar el reumatismo, la fiebre, los salpullidos y los hechizos.
Ruda	<ul style="list-style-type: none"> - Solo se usa las hojas y flores. - En emplasto para curar la fiebre y la gripe. - En bebida para sacar la fiebre, calmar el dolor de cabeza y el malestar de cólicos y el colerín. - Se utiliza para curar hechizos. - Es un antiespasmódico y antihelmíntico - Para tratar dolores de la gota, reumatismo y problemas nerviosos. - Para promover el principio de la menstruación. - Mascar hojas de ruda ayuda a calmar el dolor de cabeza, los nervios y el vértigo.
Salvia	<ul style="list-style-type: none"> - El extracto vegetal es usado como plaguicida. - En bebida las hojas para contrarrestar la diarrea y desórdenes intestinales. - Calentadas y hervidas calman dolores de cabeza y el frío. - Es un medicamento para afecciones reumáticas.
Achupalla	<ul style="list-style-type: none"> - La parte carnosa del tallo sirve para la curación de enfermedades pulmonares y hepáticas.
<i>Ashcu-jambi</i>	<ul style="list-style-type: none"> - En emplasto para dolencias provocadas por cólicos y hechizos.
Ataco	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene propiedades astringentes, utilizada para tratamientos de diarrea, irritaciones de boca y garganta.

Cabuya	<ul style="list-style-type: none"> - Internamente suministrada para disentería, hemorragia intestinal y excesiva menstruación. - En infusión las hojas para los enfermos de reumatismo. - En emplasto para fracturas. - El penco usado como astringente, diurético y laxante. - La savia es usada como desinfectante de bacterias a nivel intestinal, afecciones pulmonares y hepáticas. - La savia mezclada con aceite de oliva se usa en el tratamiento del reumatismo. - El agua donde se remoja la fibra puede ser usada como desinfectante del cuero cabelludo y contrarrestar la caída del pelo.
Cardo santo	<ul style="list-style-type: none"> - Usado para purificar la sangre y la orina. - En infusión las hojas para problemas estomacales. Las semillas para problemas del hígado, vejiga y bazo, e - Usado para aumentar la producción de leche en las madres que dan de lactar. - En decocción la raíz y las semillas actúan como purificadores de la sangre. - En infusión las hojas combaten la fiebre.
Chamico	<ul style="list-style-type: none"> - Calmante de dolores. - Hipnótico y narcótico se fuman sus hojas para el asma y los resfríos. - En emplasto alivia el dolor de las almorranas, fístulas o abscesos. - La aplicación de las hojas tópicas para combatir afecciones reumáticas o nerviosas.
Ortiga	<ul style="list-style-type: none"> - En emplasto las hojas para curar el reumatismo. - En bebida se suministra para curar salpullidos y borracheras.
Paico	<ul style="list-style-type: none"> - En emplastos las hojas para curar dolores de cabeza y colerín. - En bebida las hojas para mejorar la memoria. - En conjunto con el marco para la caries y el dolor de muela. - Es un antihelmíntico que se usa para expulsar lombrices, principalmente en niños.

Valeriana	- En bebida la raíz para las penas y como medicina para los nervios.
-----------	--

Fuente: CODENPE, 2015

Elaboración: Propia

Como ya se habrá advertido, en la medicina ancestral de los pueblos indígenas se cree que existe el bien y el mal y que las enfermedades son, casi siempre, consecuencia de esas fuerzas del mal. Tanto para los especialistas de la medicina ancestral andina, como para los charlatanes, por dar un nombre a quienes dicen conocer la medicina ancestral y lucran de ella, tienen la creencia que pueden trabajar con el bien y con el mal. Esto, a criterio de los *yachak*, no es posible. O sea, se trabaja “por el bien y para el bien” o “se trabaja para el mal o por el mal”. La medicina ancestral es de sanación y debe estar al servicio de toda la población.

En la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas el mundo está lleno de cosas visibles, pero también de cosas invisibles, esta mirada les ha permitido creer, ver y conocer las cosas invisibles, a diferencia de la ciencia de la razón que no cree en las cosas invisibles, por la cual suelen calificar a la medicina ancestral como superstición, mentira o magia. Será que hace falta un poco de humildad para preguntarse y comprender ¿Qué es la magia para los pueblos indígenas? ¿Acaso es el manejo de fuerzas o energías invisibles-inmateriales? Simplemente, magia, significa aquellas cosas que no pueden entender por sus miedos de investigación de corte cualitativo. Eso permitiría comprender que para el mundo indígena Dios es invisible, el mundo espiritual es invisible, los guardianes de la naturaleza y de los lugares sagrados son invisibles, el amor y los sentimientos son invisibles; pero, no por ser invisibles, podemos dejar de creer en ellos, ni pensar que no sirven en la concepción y práctica de la medicina ancestral. Su sabiduría es fuente de sentido.

Por eso un diálogo de saberes, la medicina científica debe dialogar con la medicina ancestral para entender y reflexionar sobre sus prácticas, y por sobre ello, admitir la posibilidad de la existencia de lo invisible-inmaterial. Así se podrá comprender que en la práctica curativa de la medicina ancestral se hacen referencia a, no pocas, enfermedades que pertenecen y se relacionan con el mundo de lo invisible-inmaterial: Mal aire, envidia, mal de ojo, sentimientos de rencor, amargura, egoísmo y el desequilibrio o no armonía de fuerzas espirituales que, para los pueblos indígenas son enfermedades o las causas de muchas de ellas. Sus conocimientos, saberes y prácticas de medicina ancestral,

trasmítidos de manera oral de generación en generación, les permite el ejercicio ceremonial y las prácticas médicas ancestrales para intervenir, ayudar y curar enfermedades del cuerpo y del espíritu.

El que la medicina ancestral sea considerada una práctica de magia, brujería, superstición, ignorancia o mentira, es un problema de conocimiento y de hermenéutica, para saber que la medicina ancestral de los pueblos *kicwa* actúa sobre las cosas visibles o invisibles. Por tanto, no es un problema para ellos, sino para quienes no conocen su cosmogonía y cosmovisión, no aceptan la diferencia y no existe un diálogo intercultural. En ambos casos el compromiso ético es trabajar siempre para el bien y con el bien, tanto en su sabiduría como en las prácticas de medicina ancestral para las cosas visibles como de las invisibles.

El reconocimiento de la medicina ancestral y de quien la práctica como es el *yachak*, no puede ser dado por personas no indígenas, ni por autoridades de gobierno, ni por centros de educación superior. No son instancias adecuadas para aprobar o desaprobado la medicina ancestral. Por ende, el reconocimiento como médico ancestral viene dado por la aceptación de los *taytas* [ancianos de la comunidad], líderes y miembros de la comunidad. De esta forma se identifica quienes no son médicos indígenas o charlatanes que no cumplen con el requisito del reconocimiento de su comunidad.

La medicina ancestral es parte constitutiva de los pueblos indígenas, al igual que otras culturas, no indígenas, que también han construido otras formas medicina alternativa. La medicina, reconocida como ciencia, busca prever, evitar y curar toda enfermedad del cuerpo humano. No se trata entonces de escoger o decidir cuál es la única, la más completa o la mejor. Todas las formas de medicina buscan en el fondo el mismo propósito: ayudar a la salud de la humanidad. Por eso se requiere de un diálogo intercultural que procure una conexión entre racionalidad, sensibilidad y conciencia de vivir; entender que las sabidurías de los pueblos indígenas si bien producen conocimientos, son en realidad fuentes de sentido y de existencia que reafirman no solo su sentir sino su identidad.

Nadie está en la condición de calificar o descalificar las otras formas de medicina. De igual modo no hay elementos suficientes para que las otras medicinas puedan calificar o descalificar la medicina ancestral. Que esto no se entienda desconocer la medicina, su carácter científico y competencia en el estudio para la cura de enfermedades del cuerpo

humano, pues la salud es primordial para la vida. Sin embargo, su hegemonía, ha sido responsable de la desaparición y mutación de los saberes, costumbres, tradiciones y prácticas de la medicina ancestral, lo que ha significado la desaparición de plantas y recursos medicinales, que por esta condición dejaron de utilizarse. Por ello, el diálogo intercultural, es urgente. Se requiere que, desde las esferas gubernamentales, la academia, los medios de comunicación y la población en general, se generen procesos y proyectos que permitan establecer sinergias y compromisos para un ejercicio práctico de la interculturalidad, que reconozca las diferencias, revalorice y fortalezca la medicina ancestral, sin conflictos y competencia con la medicina y los servicios médicos de atención en salud. El desafío es aportar en la construcción de una sociedad más justa, incluyente y respetuosa de las diferencias.

2. El sentir emocional de la Discriminación

2.1. Introducción

Mis jóvenes estudiantes y exestudiantes indígenas han sido un aporte fundamental al presente estudio en el que finalmente me referiré a la práctica educativa y a la expresión de las emociones. Quiero decir que no se trata de una lógica agregativa para dar exclusivamente respuesta a la última pregunta de investigación ¿Se reproducen prácticas discriminatorias durante el proceso de formación a consecuencia del desconocimiento de lo intercultural? Como si la investigadora llegara a la conclusión que el problema de la discriminación es competencia específica de la práctica docente, lo que me limitaría recoger respuestas desde este único aspecto, de manera de que estaría obligada a dar mayor preponderancia a este argumento. Esta aproximación es un primer paso y es muy importante, pero no suficiente. Siempre será necesario que la profesora permita que sus estudiantes sean quienes hablen de sus propios problemas y sentires frente a la discriminación, esos que les ha generado preocupaciones y una sensibilidad emocional. De manera que la investigadora-profesora intentará responder desde la sensibilidad, no una cualquiera, sino varias pertenecientes a estudiantes indígenas que han sido parte de una vivencia discriminatoria durante su proceso de formación en la universidad.

Me ha tocado decidir el equilibrio y, de alguna manera, el orden que corresponda o resulte conveniente narrar sobre cada una de las experiencias y su sentir emocional al construir la respuesta, que ha sido difícil, pero le he confiado a mi prudencia. En fin, estoy adelantando lo que ha sido el proceso de la investigadora, también como síntesis de lo

que he intentado interpretar y describir en este trabajo abierto a una experiencia vivencial que resulta, sin duda, transformadora.

Es en la práctica educativa donde justamente se van estableciendo nuevas formas de relación y es, en ese proceso de formación, en el que el centro de preocupación son los estudiantes y los nuevos escenarios de la comunicación²⁹⁹ que se articula en la perspectiva del perfil del futuro profesional de comunicación. Por eso se reflexiona sobre el significado que adquiere la expresión de las emociones de los estudiantes indígenas que continúan sus estudios de grado en la universidad, considerando que apenas el 2% de estudiantes matriculados en la universidad ecuatoriana pertenecen a pueblos indígenas.³⁰⁰ Por lo tanto, la expresión de las emociones se sustenta en referencias teóricas contemporáneas, sobre todo, al analizar el sentir emocional construido en el contexto sociocultural de los pueblos indígenas que dista del predominante en la universidad, lo que genera un choque cultural que en el entorno académico-pedagógico es ignorado, incluso mal interpretado, generando procesos de discriminación e inequidad. En otras palabras, cándidamente, se explorará otra mirada de la expresión de las emociones desde acciones de discriminación que siguen latentes en el sistema nacional de educación en Ecuador.

2.2. La expresión de las emociones

La expresión de las emociones ha sido puesta a comparación entre culturas, esto es, las diferencias culturales en la forma en que se manifiestan las emociones que, no necesariamente son equivalentes a todas las culturas, mucho menos, a pueblos indígenas. Como lo señalan Cole y Tan (2015) la expresión de las emociones se desarrolla en contextos sociales y culturales, en el que el entorno cultural modula la representación

²⁹⁹ Entiéndase como nuevos escenarios de la comunicación al establecimiento de escenarios y contextos de actuación comunicativa, que partiendo de un análisis de la realidad se establecen perspectivas de intervención e inclusión que se traducen en la capacidad de interpretar los procesos y relaciones comunicativas. Consideran, además, los principales actores y dinámicas sociales en Ecuador y América Latina en el marco de la globalización, con propuestas que promuevan la diversidad y el enfoque de género.

³⁰⁰ La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología [SENESCYT] al 2018 informó que en las 59 universidades y escuelas politécnicas del país se matricularon 724.216 estudiantes de los cuales se autodefinieron el 78% como mestizo, 4% como afroecuatoriano, 3% como blanco, 2% como indígena y 2% como montubio. Lo que representa que 14.484 indígenas pertenecientes a las nacionalidades *Awá, Chachi, Épera, Tsa'chila; Achuar, Andoa, Cofán, Secoya, Siona, Shiwiar, Shuar, Waorani, Zápara y Kichwa* optan por un título profesional. Sin embargo, en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SEIB] se contabiliza que aproximadamente 163.000 niños, niñas y adolescentes indígenas, estudian en uno de los 2.700 planteles de educación intercultural bilingüe.

social de las emociones³⁰¹, al igual que la aptitud emocional de las personas al sentir a través de distintos mecanismos de expresión.³⁰² Tal es así que, por ejemplo, los episodios emocionales de tristeza expresados en llanto en la cultura *kichwa* se reprimen con arengas, mientras que en la cultura *tas'chila* se responden con gestos afectivos.

Lo que a decir de Henao y García (2009) la expresión de las emociones en contextos indígenas ha sido poco investigada, por lo que son consideradas elementales para la racionalidad occidental. En consecuencia, se da por hecho que la forma correcta de sentir está definida por el marco social y cultural de matriz eurocéntrica, pues no se perciben posturas críticas a su modelo de ideal emocional que se transmite de forma constante y está generalizada en las sociedades nacionales.³⁰³ Lo que significa que los entornos sociales, culturales y lingüísticos de los estudiantes indígenas que definen sus emociones quedan in-visibilizados en el desarrollo de la educación formal.

De ahí que la vida emocional de los estudiantes indígenas ha sido históricamente mantenida al margen y minimizada. Así pues, la pluralidad social y cultural que aglutina las aulas universitarias, en las que predomina la presencia de estudiantes de ciudad, con formas de expresión emocionales diferentes que re-niegan de lo distinto, es relevante cuando desde la educación de los pueblos indígenas (familiar y comunitaria - no formal y educación intercultural bilingüe - formal) se asume un tipo de comportamiento emocional que lo somete a contraste permanente. En el caso específico de estudiantes indígenas que cursan sus estudios en la universidad, se refleja en el uso público de la lengua materna, los referentes culturales y las expresiones emocionales, en aras de una mejor interacción social, son dejadas de lado a pesar de que el sistema nacional de educación tiene una visión intercultural y reconoce los derechos de los pueblos indígenas.³⁰⁴

³⁰¹ De acuerdo con Mesquita y Dustin cuando se habla de contextos de una sociedad o una cultura se deben incluir las creencias, valores y costumbres compartidas que son dinámicamente transmitidas y modificadas inter generacionalmente. Cfr., B. Mesquita and A. Dustin, "The cultural regulation of emotions", in J. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation*, New York, Guilford Press, 2007, pp. 486-503.

³⁰² La interiorización de las representaciones emocionales está mediatizada por los contextos social y cultural en los que se construyen. Cfr., P. Cole and P. Tan, "Emotion socialization from a cultural perspective", in J. Grusec and P. Hastings (eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*, New York, Guilford Press, 2015, pp. 499-519.

³⁰³ La expresión de las emociones está asociada a la primacía de lo racional científico, quedando en un segundo plano u omitida la emoción como construcción social, al igual que su dimensión espiritual. Cfr., G. Henao y M. C. García, "Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, vol. 7, n. 2, 2009, pp. 785-802.

³⁰⁴ La Constitución de la República del Ecuador, vigente desde 2008, garantiza el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural acorde con sus principios, creencias y opciones

Por su naturaleza, el estudio de las emociones es un campo multidisciplinario que, a decir de Bourdin (2016) es normal que todos los seres humanos expresen estados y reacciones emocionales porque la sensibilidad emocional es un rasgo de humanidad; sin embargo, también se conjetura las emociones con lo irracional como un resultado indeliberado del cuerpo más que de la razón y la cultura.³⁰⁵ En todo caso todas las personas, pueblos o culturas están dotadas de la capacidad de experimentar y expresar emociones.

Así pues, constructos teóricos naturalistas fundamentan la expresión de las emociones en manifestaciones psíquicas que están asociadas a reacciones corporales y fisiológicas observables, propias del comportamiento expresivo de las personas que son inducidos por diversos contextos sociales y culturales. Es así como, la expresión de las emociones planteada por Charles Darwin ([1872] 1984) indujeron a que estas sean consideradas inherentes al comportamiento humano que se exterioriza en reflejos e instintos heredados, esto es, emociones básicas o primarias innatas a la experiencia humana: la alegría, la pena, el miedo, la culpa, el resentimiento, la tristeza, el odio, el asco, la ira y otras que son comunes a todos los seres humanos o pueblos.³⁰⁶ Aunque Wierzbicka (1986) sustenta que también existen emociones secundarias como resultado de la combinación de emociones primarias, por ejemplo: sorpresa + miedo = espanto/pánico, enfado + ira = furia/violencia, temor + miedo = terror/fobia.³⁰⁷

No obstante, Bourdin sostiene que no existe ninguna certeza de cuáles son las emociones primarias que puedan ser consideradas universales, mucho menos de que exista un conjunto finito de emociones primarias, por lo que resulta ser una ironía pensar que las

pedagógicas; además reconoce los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas para desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Cfr., Asamblea Nacional, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial Suplemento N° 449, Quito, 20 de octubre de 2008. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, vigente desde 2011, establece fortalecer y potenciar la educación intercultural bilingüe con criterios de calidad en todos sus niveles, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado, preservación y convivencia armónica con la pachamama, para el desarrollo integral de las personas, la familia y la comunidad. Cfr., Asamblea Nacional, *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Registro Oficial Suplemento N° 417, Quito, (31 de Marzo de 2011).

³⁰⁵ Cfr., G. Bourdin, "Antropología de las emociones: conceptos y tendencias", en *Revista de Ciencias Antropológicas*, vol. 23, n. 67, 2016, pp. 55-74.

³⁰⁶ La expresión de las emociones en la teoría evolucionista de Darwin destaca la preexistencia genética de modelos de respuesta de expresión emocional. Cfr., Ch. Darwin, *The Expression of Emotions in Man and Animals*, Apleton, New York, 1872. Traducción al español en Madrid: Alianza, 1984.

³⁰⁷ Cfr., A. Wierzbicka, "Human emotions: Universal or culture-specific?", in *American anthropologist*, vol. 88, n. 3, 1986, pp. 584-594.

expresiones emocionales tienen un límite o son iguales para todas las personas, pueblos o culturas.³⁰⁸ Aserción que es resguardada por las teorías culturalistas de la construcción social de las emociones, como la etnología³⁰⁹ que disiente de las teorías naturalistas, al sostener que la expresión de las emociones son de índole cambiante y se adquieren por aprendizaje consciente e inconsciente. En consecuencia, el estudio de la expresión de las emociones ha sido acudido desde distintas posiciones, tanto alejadas como aledañas a la psicología. Desde otra mirada Marcel Mauss ([1921] 1969) denota que las emociones son manifestaciones sociales que están normadas por el entorno social y por las formas culturales.³¹⁰ En el mismo sentido Lutz y White (1986) incorporan el enfoque de cultura emocional para explicar la existencia de conductas y sentimientos colectivos que se adecuan a determinadas situaciones de acuerdo al estatus social, la edad y el sexo de los individuos que están afectivamente involucrados.³¹¹ Mientras que Friedlmeier et al. (2011) consideran que el desarrollo de las emociones está vinculado a escenarios o contextos familiares y culturales, espacios en los que se modelan patrones deseados para interpretar la emoción como un proceso regular de socialización.³¹²

En otro orden de ideas, enfoques conjeturales conceden importancia a la expresión somática en la diferenciación de emociones, esto es, la relación simbólica entre las emociones y determinadas partes del cuerpo humano. Es así como, el lingüista *kichwa* Montaluisa (2011) asiente que la expresión de emociones en los pueblos indígenas, casi siempre, incorpora movimientos corporales, lo que personifica la ubicación física de las emociones.³¹³ Mientras que para Le Breton (1990) figuradamente las representaciones morfológicas del cuerpo y los saberes acerca del mismo son inherentes a la visión del mundo que cada sociedad tiene, por lo que el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí misma.³¹⁴ Aunque la noción de identificación de emociones en partes del cuerpo no es patrimonio exclusivo de los pueblos indígenas, pues en su momento la teoría hipocrática de la salud y la enfermedad propuso el equilibrio de los elementos y

³⁰⁸ Id 303, p. 57.

³⁰⁹ La etnología protege el razonamiento relativista de que las emociones son culturalmente adquiridas y variables de un grupo humano a otro. Id 303, p. 62.

³¹⁰ Marcel Mauss, en 1921, escribió que las sociedades determinan una “expresión obligatoria de los sentimientos” que influye sobre el individuo. Cfr., M. Mauss, *Essais de sociologie*, Minit, París, 1969.

³¹¹ Cfr., C. Lutz and G. White, “The anthropology of emotions”, in *Annual review of anthropology*, vol. 15, 1986, pp. 405-436.

³¹² Cfr., W. Friedlmeier, F. Corapci and P. Cole, “Emotion socialization in cross-cultural perspective”, in *Social and personality psychology compass*, vol. 5, n. 7, 2011, pp. 410-427.

³¹³ Montaluisa y Álvarez, *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*, 2011, pp. 75.

³¹⁴ Cfr., D. Le Breton, *Antropología del cuerpo y modernidad*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1990.

humores que contiene el cosmos y el cuerpo humano.³¹⁵ Por ende, la expresión de las emociones no se divide en particularidades físicas y mentales individualmente, sino que se expresa y se experimenta del mismo modo en un sentido unitario, no dual.

En la línea teórica del constructivismo social³¹⁶ autores como Geertz (1973) han sostenido que no solo las ideas sino también las emociones son efectos culturales.³¹⁷ En cambio Solomon (1984) distingue emociones de sentimientos, proponiendo que los sentimientos vinculados al cuerpo deben concebirse como un ornamento de la emoción: las emociones son juicios subjetivos que reflejan nuestras visiones del mundo individuales.³¹⁸ En contraposición Lutz (1988) sostiene que se ha dejado de lado el rol de la cultura en la emoción; la idea de la emoción como algo individual y psicofísico es un efecto del hábito cultural occidental de pensar en dualismos y oposiciones: cuerpo-mente, naturaleza-cultura, pensamiento-emoción.³¹⁹ Empero Freund (1990) argumenta que la relación entre cuerpo y emociones no se resuelve ignorando la importancia del cuerpo o considerando a las emociones simplemente como productos cognitivos.³²⁰

De tal forma que se pone énfasis a los contextos históricos, sociales, culturales y lingüísticos ya que la expresión de las emociones adquiere diferente significado, sentido y significación para los diferentes pueblos o culturas. De ahí caben otras preguntas como ¿Cuál es el significado cognitivo³²¹ de la expresión de las emociones? ¿Qué función

³¹⁵ La teoría de la salud y la enfermedad se sustentaba en cuatro elementos (tierra, agua, aire, fuego) y cuatro cualidades resultantes de cuatro combinaciones: frío (tierra y agua), caliente (aire y fuego), húmedo (agua y aire) y seco (tierra y fuego). Y, en cuatro humores (bilis amarilla, bilis negra, sangre, flema) y cuatro caracteres que se expresaban en las personalidades de los individuos: colérico (bilis amarilla), melancólico (bilis negra), sanguíneo (sangre) y flemático (flema). Por lo que la salud era el equilibrio de los cuatro humores: equilibrio humoral=salud y desequilibrio humoral=enfermedad. Cfr., M. Ramírez e F. Vintimilla, “Gli enigmi della medicina ancestrale andina nei villaggi indigeni kichwa dell’Ecuador”, in C. Rosa (a cura di), *Medicina ancestrale e mondo contemporaneo*, Ferrara, Volta la carta, 2019, pp. 121-152.

³¹⁶ Por constructivismo social se debe entender, en este trabajo, a la teoría que propone que el conocimiento científico también se origina en las prácticas culturales y los valores de la sociedad.

³¹⁷ Cfr., C. Geertz, *The interpretation of cultures*, Basic Books Inc., New York, 1973. Traducción al español en Barcelona: Gedisa, 2003.

³¹⁸ Cfr., R. Solomon, “Getting angry: The Jamesian theory of emotion in anthropology”, in R. Schweder and R. Le Vine (comps.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984, pp. 238-254.

³¹⁹ Catherine Lutz sostiene que las emociones son fenómenos esencialmente culturales, por lo que propone la deconstrucción del concepto tradicional de emoción en la cultura occidental, para emplearlo en la interpretación de la vida emocional de otros pueblos. Cfr., C. Lutz, *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory*, University of Chicago Press, Chicago, 1988.

³²⁰ Cfr., P. Freund, “The expressive body: a common ground for the sociology of emotions and health and illness”, en *Sociology of health & illness*, vol. 12, n. 4, 1990, pp. 452-477.

³²¹ Por significado cognitivo se debe entender, en este trabajo, a la adquisición de conocimiento mediante información recibida por aprendizaje o por experiencia.

cumple la lengua materna en la expresión de las emociones? ¿Qué incidencia tiene la pedagogía de las emociones? ¿Cuál es el sentir emocional de los estudiantes indígenas en el aula de clase? Son interrogantes que se las irá desarrollando, considerando que las emociones para los pueblos indígenas adquieren un rol fundamental en la formación de la personalidad, en la re-affirmación de la identidad cultural y en la relación intercultural. Justamente, es allí donde se anidan emociones con la familia, con el entorno, con los otros. Por lo tanto, las emociones que intermedian e interactúan en la transición de una educación formal y no formal a una educación de nivel superior, son emociones que se reconocen e identifican con una pedagogía familiar y comunitaria como raíz de una educación emocional³²² propia. Por lo que la dimensión emocional que significa dar el paso de un centro educativo comunitario a una universidad, es lo que se pretende interpelar e interpretar de las experiencias vividas por estudiantes indígenas.³²³

En un contexto de interacción social y cultural como lo es el aula de clase, el comportamiento emocional de estudiantes que pertenecen a pueblos indígenas es erróneamente interpretado como emocionalmente indocto. Lo que en palabras de Ibáñez (2015) induce a discriminar estudiantes de diferente procedencia cultural, creando inequidad de quienes forman parte de la cultura dominante.³²⁴ Por tanto se identifica la discriminación que ignora los conocimientos y saberes ancestrales, tradiciones y costumbres culturales, principios y valores comunitarios de los pueblos indígenas en su sentir emocional. La exclusión a estudiantes indígenas en el aula, según Mella et al. (2016) se expresa de manera sutil, alejando a los estudiantes indígenas “por su propio bien” al no amoldarse a una forma de sentir anhelada de la cultura dominante, debido a que el imaginario emocional que predomina en el aula continúa adherida a un pasado de sujeción a la cultura occidental de índole civilizada, jerárquica y hegemónica.³²⁵ Tal es así, que en el aula los estudiantes indígenas se ven enfrentados a discriminación e inequidad sociocultural, como resultado de una herencia colonial. Al respecto Gramigna (2015) señala que estas tendencias unidimensionales y unilaterales pretenden fragmentar

³²² Por educación emocional se debe entender en este trabajo: a las prácticas culturales de los pueblos indígenas que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los contextos familiar y comunitario.

³²³ Una investigación desarrollada con estudiantes indígenas de los pueblos *Panzaleo*, *Kisapincha* y *Saraguro* sobre sus experiencias y vivencias de discriminación en el trascurso de su educación en la escuela, el colegio y la universidad.

³²⁴ Cfr., N. Ibáñez, “La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 13, n. 1, 2015, pp. 357-368.

³²⁵ Cfr., E. Mella, D. Rapimán, S. Millán e E. Antileo, “Predomínio da educação emocional ocidental em contexto indígena: necessidade de uma educação culturalmente pertinente”, em *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 20, n. 3, 2016, pp. 523-532.

las visiones cosmogónicas y las visiones de contexto; por ello propone construir una pedagogía que haga de la solidaridad un valor epistémico de segura referencia.³²⁶

Sin embargo, las tergiversaciones del sentir emocional en el aula se reemplazan por un supuesto rutinario que reproduce las inequidades, sin tomar en cuenta los otros saberes y sentires. De manera que, el aula se convierte, en este caso, en un espacio que anima una educación que crea y re-crea la discriminación hacia los pueblos indígenas. Esto es, una educación que busca el desarrollo de las personas pero que in-visibility e in-aprecia la diversidad de los estudiantes indígenas en el aula, no solo por la omisión de sus saberes y conocimientos de su contexto sociocultural, entre los que la expresión de las emociones tiene un rol sustancial.³²⁷ En otras palabras, interpretando a Lewis (2008) se requiere de una educación que no solo reconozca las emociones en sus dimensiones comunes, universales y evolutivas, sino que además, respete las diferencias culturales.³²⁸

En todo caso, el significado cultural de los términos que designan emociones es el tema medular de la investigación. Los significados emocionales no son necesariamente universales, por el contrario, en sociedades diversas como la ecuatoriana, la expresión de las emociones, son estrictamente culturales y requieren del conocimiento de la diferencia y de una hermenéutica para su comprensión. Por ejemplo, en el contexto cultural de la nacionalidad *Waorani* no se producen manifestaciones de pena, no se habla de este sentimiento, ni existe un término para designarlo, es más, para los *wuaorani* la extensión de la pena en lástima o sufrimiento, no son una actitud emocional en su entorno. Entonces ¿Por qué los estudiantes indígenas, en un escenario como la universidad, se cuidan o restringen la expresión de sus emociones? Conjeturando se ven forzados a responder a formas sociales dominantes diferentes a su identidad y entorno cultural.

2.3. La discriminación desde el sentir emocional de estudiantes indígenas: experiencias en el aula de clase

³²⁶ Cfr., A. Gramigna, “Caminos educativos en el territorio de lo sagrado”, *Alteridad*, vol. 10, n. 1, 2015, pp. 100-112.

³²⁷ Cfr., A. de Anquín y M. Bazán, “Experiencias pedagógicas interculturales: Sobre los desafíos a la educación en la frontera noroeste de Argentina”, en *Journal of Latinos and Education*, vol. 14, n. 2, 2015, pp. 106-115.

³²⁸ Cfr., M. Lewis, “The emergence of human emotions”, in M. Lewis, J. Haviland-Jones and L. Barrett (eds.), *Handbook of emotions*, Third edition, New York, The Guilford Press, 2008, pp. 304-319.

No es la intención de este estudio profundizar los momentos y hechos históricos a los que fueron sometidos los pueblos indígenas en nuestro país. Sin embargo, será necesario, en este trabajo, asociar las implicaciones que este sometimiento significó en el sentir emocional de los pueblos indígenas ya que ello permitirá, más adelante, experimentar el sentir emocional como una herramienta pedagógica en el contexto del sistema nacional de educación sin dejar de lado el análisis de las contradicciones que produjeron la implementación de una educación escolarizada³²⁹ en las comunidades indígenas y las manifestaciones de discriminación³³⁰ a estudiantes en el aula.

A consecuencia de que la discriminación como sentir emocional aún sigue latente en nuestro país, no solo porque está anclada al pasado, sino que, sus ramificaciones llegan hasta el aquí y el ahora. A decir de Santos (2014) la discriminación ha estado, intrínsecamente, ligada al racismo que responde a una ideología irracional y antihumana que es utilizada para justificar la dominación, la exclusión y la supremacía racial-cultural de unos sobre otros a los que se los considera inferiores³³¹. Ese sentir emocional ha tenido efectos adversos para los pueblos indígenas en general, pero de manera especial, para los estudiantes indígenas que sobrellevan una exclusión sistemática en un sistema de educación en el que persiste un sentir emocional prejuicioso, tanto en el aula de clase como fuera de ella. Paradójicamente por ser indígena, todavía, se les sigue discriminando por el color de la piel, la forma de hablar, el modo de vestir o la manera de vivir.

En el pasado reciente, la segregación a los pueblos indígenas no solo produjo su aislamiento sino también la mutilación de sus conocimientos científicos y tecnológicos, esto es, se intentaron por todos los medios eliminar identidades, vaciar de contenido sus expresiones simbólicas, deslegitimar sus prácticas culturales y rituales, menospreciar sus formas de sentir y vivir.³³² (Quishpe, 2007) Es así como la escuela a criterio de Hernández

³²⁹ Por educación escolarizada se debe entender, en este trabajo, a la educación formal institucionalizada con base en una currícula de estudios establecida por los organismos públicos responsables de la gestión, administración y regulación del sistema nacional de educación.

³³⁰ Entiéndase por discriminación a las acciones u omisiones, temporales o permanentes que excluyen, menoscaban o anulan el goce o ejercicio de los derechos individuales o colectivos por razones de etnia, identidad cultural, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, idioma, religión, ideología, filiación política, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud o discapacidad que impiden la vida plena de las personas y pueblos. Asamblea Nacional, *Constitución*, 2008; Asamblea Nacional, *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, 2011.

³³¹ Cfr., M. Santos, “La discriminación racial, étnica y social en el Perú: balance crítico de la evidencia empírica reciente”, en *Debates en Sociología*, vol. 39, 2014, pp. 5-37.

³³² Cfr., C. Quishpe, “*Estudio de las experiencias educativas que se desarrollan en las comunidades indígenas de Cotopaxi, percepciones y su impacto para una propuesta común*”, en: *Maestría en Gerencia Educativa*, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito, 2007.

(1981) se convirtió en el espacio idóneo para producir y re-producir la ideología dominante, transmitir la cultura del dominador, hacer sentir al dominado su inferioridad cultural y pregonar modelos conductuales coloniales de dominación.³³³ De ahí que la escuela sea el mejor mecanismo para la reproducción de la discriminación. Entonces ¿Cuáles son las expresiones emocionales de la discriminación? ¿Cómo es sentida-vivida la discriminación por quienes la sufren? ¿Cuál es el sentir emocional de los estudiantes indígenas para sobrellevar encuentros discriminatorios? ¿Cuáles son las prácticas discriminatorias que se reproducen en el aula de clase? Son interrogantes sobre la experiencia vivida por estudiantes y exestudiantes indígenas en la universidad a las que, conjuntamente, trataremos de responder.

A raíz de la llegada de la escuela a los territorios de los pueblos indígenas, se impuso la educación escolarizada como modelo civilizatorio y de reproducción del orden hegemónico dominante, desconociendo las instituciones y manifestaciones sociales, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía educar.³³⁴ (López & Küper, 1999) Es así como esta educación intentó in-visualizar y anular las identidades de los pueblos indígenas, mediante la imposición de un modelo educativo que buscaba la homogenización lingüística-cultural porque la diversidad cultural existente era considerada como un problema para la consolidación de una estructura estatal y la constitución de la unidad nacional.

Si bien la presencia indígena en Ecuador ha sido motivo de inadecuadas apreciaciones e interpretaciones políticas, más que demográficas. Para unos, los pueblos indígenas son una minoría, para otros, son la mayoría de la población. En todo caso desde las estadísticas oficiales se los consideran una población minoritaria.³³⁵ (INEC, Proyección nacional de población al 2018, 2018) Al respecto Salgado (2001) argumenta que al menos el 70% de ecuatorianos son carentes de identidad propia, pues la población mestiza reniega de su raíz indígena ya que siempre está mirando hacia occidente y trata de encontrar allí sus referentes.³³⁶ Esto se debe, en parte, al desarrollo de una educación

³³³ Cfr., F. Hernández, “De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural”, en B. Batalla (comp.), Utopía y Revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina, México, Nueva Imagen, 1981.

³³⁴ Cfr., L. E. López y W. Küper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”, en Revista iberoamericana de educación, n. 20, 1999, pp. 17-85.

³³⁵ De acuerdo a la proyección poblacional al 2018, el Instituto Nacional de Estadísticas Censos registra 1'153.899 indígenas a nivel nacional, de los cuales el 60% son niñas, niños y adolescentes.

³³⁶ Cfr., M. J. Salgado, “La discriminación desde un enfoque de derechos humanos”, en Diversidad ¿Sinónimo de Discriminación?, Quito, Inredh, 2001, pp. 13-30.

dominante implementada en las comunidades indígenas y en las zonas rurales hasta la última década del siglo XX. La implementación de escuelas, en las comunidades indígenas, se realizaron con maestros que desconocían la realidad de los pueblos indígenas, al igual que su lengua y su cultura, siendo ello una fuente para la reproducción de la discriminación, mediante el ejercicio, incluso inconsciente, de una pedagogía emocional que exteriorizaba sentimientos y comportamientos emocionales negativos que se tradujeron en la desvalorización de la persona y de los pueblos.

Así pues, el sentir emocional de la cultura dominante ha utilizado y sigue utilizando terminología despectiva. Por ejemplo, para referirse a los indígenas, en la cotidianidad ecuatoriana, se usan expresiones vejatorias como: *longo* (para insultar a una persona de la región andina), *indio* (para reprochar que no es educado-culto), *guangudo* (para recriminar que tiene cabello largo), *runa* (para menospreciar por ser de origen humilde), *jíbaro* (para insultar a una persona de la amazonia), *auca* (para avergonzar porque es feo), *culi-verde* (para deshonrar por sus ancestros), *poncho dorado* (para desacreditar a dirigentes, profesionales o intelectuales indígenas), *primo* (para molestar entre amigos).³³⁷ Y lo que es peor aún se los conceptúa como sucios, vagos, rudos, incapaces; por lo cual es frecuente escuchar decir-llamar como insulto a toda joven indígena María y a todo joven indígena Manuel. De igual manera es común escuchar una serie de locuciones discriminatorias que se repiten, hasta de manera inconsciente, como: hacerse el indio (para indicar que no sabe); indio comido, indio ido (para levantarse de la mesa), el que nació indio, indio ha de morir (para decir que no es nadie), vamos en fila india (para ir uno atrás de otro); comida de indios (para señalar que es comida de pobres). A su vez, la palabra indio es utilizada en todos los estratos sociales como agravio: ¡indio bruto! ¡india de mierda! ¡bien india eres! ¡agárrale a ese indio! ¡indio sucio! ¡indio guangudo! ¡pareces indio! ¡vive como indio!

De acuerdo con Luengo (2005) el sentir emocional de la discriminación, fatídicamente, no proviene solo de la ciudadanía sino también del Estado.³³⁸ El Estado-Nación ecuatoriano se instauró hace 190 años, bajo las premisas de la discriminación que relegó e ignoró a los pueblos indígenas hasta 1998, año en que se reconoció sus derechos

³³⁷ Palabras *kichwa* como *longo* o *runa* son usadas como expresiones despectivas en el uso del idioma español, pero para la lengua *kichwa* tienen otra significación: *longo* es joven y *runa* es hombre.

³³⁸ Cfr., J. Luengo, *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2005.

colectivos en la Constitución de la República, ratificados y ampliados por la vigente normativa constitucional de 2008. No obstante, el sentir emocional discriminatorio ejercido desde el poder ha sido mucho más abominable. He aquí algunos ejemplos: “Yo no hablo con indios” fue la respuesta del ex presidente Rodrigo Borja Cevallos³³⁹ durante el levantamiento indígena de 1990; “No son ciudadanos ecuatorianos quienes demandaban sino unos pocos indígenas” lo dijo el ex mandatario Sixto Durán Ballén³⁴⁰ en respuesta a la demanda presentada por las nacionalidades indígenas de la Amazonía contra la empresa petrolera Texaco; “Los que marchan solo son cuatro pelagatos o indios fracasados” fue la contestación del ex presidente Rafael Correa Delgado³⁴¹ a la dirigencia indígena en la marcha por la vida y el agua en el 2015. Probablemente, las expresiones de los ex presidentes responden a la pre-existencia de un Estado discriminatorio que produce y reproduce prácticas discriminatorias al no considerar a los pueblos indígenas como interlocutores válidos.

Una discriminación institucionalizada que tiene como referente un modelo de educación homogenizante. El ingreso a la educación formal para muchos niños y niñas indígenas significó como lo señala Conejo (2008) no solo su primera experimentación emocional al interactuar con otras personas diferentes que representaban jerarquías de poder y relaciones de desigualdad, sino también fueron entes de prácticas discriminatorias en los salones de clase por parte de alumnos y profesores.³⁴² Es así como el paso de estudiantes indígenas por la escuela, el colegio y la universidad se convirtió en una experiencia traumática, llena de vejámenes y obstáculos, como lo recuerda EM, del pueblo *Kisapincha*, en el siguiente relato:

En la parroquia San Bartolomé de Pinllo de la provincia de Tungurahua, habitada en su mayoría por mestizos, las autoridades de la escuela dispusieron el uso diario de uniforme y llevar el cabello corto. De los treinta y cinco alumnos de sexto grado

³³⁹ Presidente de la República electo para el período 1988-1992. A pesar de que su gobierno se distinguió por preceptos democráticos y liberales, las reivindicaciones del movimiento indígena por un estado plurinacional fue escenario de contradicción y confrontación política.

³⁴⁰ Presidente de la República electo para el período 1992-1996. La implementación de políticas neoliberales, en su gobierno, acentuaron las diferencias con el movimiento indígena.

³⁴¹ Presidente de la República electo para los períodos 2007-2011, 2009-2013, 2013-2017 con el respaldo del movimiento indígena, en su primer período se promulgó la Constitución de 2008 fundamentada en el principio del *sumak kawsay* [plenitud de vida] con grandes reformas políticas, económicas, sociales y educativas. Sin embargo, sus dos últimos períodos se caracterizaron por un ejercicio de poder autocrático de confrontación directa con la dirigencia del movimiento indígena.

³⁴² Cfr., A. Conejo, “Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso”, *Alteridad*, vol. 3, n. 1, 2008, pp. 64-82.

solo cuatro éramos indígenas del pueblo kichwa *Kisapincha*. En una ocasión fui a clases puesto mi poncho sobre el uniforme, por lo que me habló el inspector de la escuela. Me exigió sacarme el poncho y por no hacerlo fui sancionado por conducta indisciplinada al no cumplir las reglas de la escuela. Mi padre fue llamado a la escuela para informarle del mal comportamiento de su hijo. En hora buena mi padre defendió las costumbres de nuestro pueblo: “no puede ser considerado como indisciplinada que mi hijo use poncho ya que la vestimenta es parte de la identidad de nuestro pueblo”. A pesar de ello fui sancionado con tres días de inasistencia a clases porque las autoridades de la escuela consideraron que había irrespetado el reglamento de la institución. De regreso a la escuela, luego de cumplir la sanción, tanto el profesor como mis compañeros de grado me empezaron a ver y tratar distinto, hasta que termine la escuela solo me decían el indio Moreta. Mi corazón se llenó de resentimiento, más aún, cuando mi padre presentó una queja sobre mi amonestación ante la Dirección Provincial de Educación de Tungurahua. Recibiendo como respuesta: “los reglamentos del plantel educativo, referido al uso diario del uniforme no contravienen ninguna ley de educación, ni las leyes generales del Estado ecuatoriano, por lo que es derecho de la institución hacer cumplir estos reglamentos”.³⁴³

En otrora, una serie de castigos físicos y aflicciones psicológicas se propinaron a niños y jóvenes indígenas en el aula de clase. Una característica de la escuela fue una práctica pedagógica impetuosa que tenía como lema “la letra con sangre entra” que, casi siempre, iba de la mano con insultos tales como: longo rudo, indio bruto, longo llumi, mejor anda cuidar vacas, no necesitas estudiar para no más de sembrar. Al respecto Dávalos (2002) señala que el poder castiga a quienes potencialmente impugnan las jerarquías de dominación.³⁴⁴ Entonces ¿Cómo se puede construir una educación emocional sin autoestima? El sentir emocional discriminatorio y sus formas conexas de intolerancia son un problema ético, pero también uno de los grandes obstáculos para el desarrollo emocional y sociocultural de los pueblos indígenas, cuando el auténtico "demos" ha sido excluido.³⁴⁵ De ahí que la exclusión producto de la discriminación impide la realización

³⁴³ E. M., Licenciado, líder y dirigente indígena de la juventud del pueblo *Kisapincha*, graduado en la UPS.

³⁴⁴ Cfr., P. Dávalos, “Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica”, en D. Mato (coord.), Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder, Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002, pp. 89-98.

³⁴⁵ La ética se halla coligada al quehacer educativo, por ello es importante salvaguardar y asumir la responsabilidad de ayudar al sujeto a construir y elaborar claves del mundo, herramientas de orientación,

de los seres humanos y promueve la conculcación del derecho a una educación sin prejuicios, como lo narra HS, del pueblo *Saraguro*, en la siguiente historia de vida:

Mis estudios de bachillerato los hice en instituciones de educación intercultural bilingüe en la ciudad de Saraguro. En el 2013 postulé a la Senescyt para ingresar a la universidad. Mi sueño era estudiar medicina, pero no fui aceptado porque no había disponibilidad de cupos. ¡No puede cumplir el sueño de ser médico! Pero, mi deseo de estudiar hizo que el siguiente año postulé nuevamente a la Senescyt. En esta ocasión obtuve una beca en la Universidad Politécnica Salesiana para estudiar comunicación social. ¡Mi segundo sueño se hizo realidad! Sin embargo, nunca tuve asesoría o acompañamiento de la Senescyt, tanto para instalarme en la ciudad de Quito como para matricularme en la universidad, no sabía dónde ir ni con quién hablar, gracias al servicio de bienestar estudiantil de la universidad pude matricularme y alojarme en la residencia salesiana Don Bosco. Mas, en el día a día de la vida universitaria me encontré con varias formas de discriminación. Me he sentido discriminado por mis compañeros de aula por el hecho de ser indígena y pobre. Por ejemplo, cuando los profesores mandaban trabajos en grupo, mis compañeros me segregaban de los grupos, por lo que los trabajos los realizaba yo solo, pero nunca los profesores dijeron nada, guardaron siempre un silencio cómplice. Otro ejemplo, me he sentido discriminado y humillado, cuando tenía que hacer una exposición en el aula, nunca entendieron que en el idioma kichwa no existe la vocal e, por lo que al pronunciar palabras en español con vocal e, solemos utilizar la vocal i, lo que al escuchar suena diferente o como mal pronunciadas, esto causaba risas y burlas no solo de mis compañeros sino también de mis profesores. Lo que es peor aún, he vivido y sentido expresiones de racismo y ejercicio de poder. El profesor de la asignatura de multimedios al iniciar el semestre, sin ningún motivo, en el laboratorio de multimedios me dijo que no aprobaré su materia. Al escuchar su adagio me sentí solo y triste, no tenía con quién hablar, estaba desmoralizado. El profesor, por más que me esforzaba me ponía notas bajas, estaba a punto de salir de la universidad porque si no aprobaba la asignatura perdía la beca y no tenía dinero para pagarme los estudios si me hacía perder el semestre. En lo personal no tenía respuestas, solo pensaba por qué el profesor me quiere hacer perder el semestre si yo cumplo con todos los trabajos.

conexiones de significado, escenarios significativos. Gramigna e Sancén, “Etica e formazione del soggetto nel tempo delle nanotecnologie”, pp. 55-71.

No sabía qué hacer, pero puse en conocimiento de las autoridades de la carrera, quienes llamaron la atención al profesor, ese fue mi error, pues el profesor no solo me calificaba mal, sino que se encaprichó conmigo por chismoso y me hizo perder el semestre. Lloré, pues perdí mi beca, pero gracias al sacrificio de mis padres pude graduarme de comunicador social y continuar con mis estudios de maestría.³⁴⁶

Por ello es necesario entender la dinámica del conocimiento³⁴⁷ para conocer cómo funciona el conocimiento y reflexionar sobre las relaciones profesores-estudiantes en los procesos de formación para comprender que las actuaciones o reacciones de profesores, a veces discriminatorias hacia estudiantes indígenas, se deben precisamente a la manera en que funciona su conocimiento, también producido de la educación formal. Lo que significa que el desconocimiento sobre los pueblos indígenas, su diversidad cultural y lingüística, saberes y sentires, provocan una desorientación al no tener códigos de significación que les ayude a entender que hay otras formas culturales de sentir, por ende, otras formas de pensamiento. Esto es, actitudes, comportamientos y valores, no siempre explícitos, pero que inciden en el sentir emocional afectando la interacción social. En otras palabras, la relación que debe existir como condición de concreción del proceso educativo que implica, además, un conocimiento que ponga en relación valores epistémicos y valores éticos.

Debemos hablar entonces de la construcción de un pensamiento intercultural a fin de provocar procesos cognitivos y sensibilidades en doble vía. Como bien lo señala Gramigna (2015) lo más importante será “la humildad” que nos auxilie de la ingenuidad de pensar, los procesos de formación y relación con los estudiantes, desde un conocimiento único y ser capaces de cambiar actuaciones generadas por desconocimiento o valoraciones del enfoque formativo en el que es importante advertir la dimensión afectiva de los estudiantes como aspecto fundamental para la interrelación entre estudiantes indígenas y no indígenas en el aula.

Ante lo dicho, el sistema nacional de educación en sus diferentes niveles se sustenta en la implementación de una pedagogía emocional dominante y deshumanizada, con rasgos de discriminación, en desmedro de la autoestima de estudiantes de diferente procedencia

³⁴⁶ H. S. líder indígena del pueblo Saraguro, licenciado en comunicación, graduado de la UPS.

³⁴⁷ Gramigna, *Dinamiche della conoscenza. Epistemologia y prassi della formazione*, p. 13.

cultural. Por lo que el sentir emocional de un complejo de superioridad, mantiene estructuras educativas injustas, con la prevalencia de grupos dominantes que avasallan a seres humanos a los que se consideran inferiores. Lo que impide conocer o reconocer los otros conocimientos y saberes de una educación indígena que prodigiosamente ha sido perpetuada más allá de los sentires de segregación y degradación. Un ejemplo de ello es la Educación Intercultural Bilingüe [EIB] que surge en el contexto de las luchas sociales del movimiento indígena a mediados del siglo XX, con el nacimiento de escuelas clandestinas que enseñaban la lengua *kichwa* y conocimientos sobre la *pachamama* [madre naturaleza] pero que fueron perseguidas por hacendados que se oponían a que los indígenas estudien.³⁴⁸ (González M. I., 2015) Así pues, la primera experiencia de educación indígena desarrollada en Ecuador fue la escuela clandestina *Yanahuaico* en 1946. Posteriormente se crearon las escuelas *kichwa* en las comunidades San Pablo Urco, La Chimba y Pesillo en el cantón Cayambe. Una experiencia de educación emocional liderada por Dolores Cacuango, que se reprodujo en otras comunidades indígenas de la región andina hasta 1963. De ahí que según Rodas (2007) la contribución de Cacuango a la educación indígena, sin duda, sentaron las bases de la EIB, recogidas en el sentir emocional de sus frases memorables:

“La gente cree que somos tontos. Nos han estado hablando sin explicamos nada. Sólo para hacernos aprender sin razonamiento. Queremos que nos expliquen clarito y con buenas palabras. En realidad, no se quería que aprendamos a leer y a calcular porque era peligroso para los intereses de los hacendados”.

“Pocos niños indígenas soportaban la escuela y los maltratos del profesor, de los empleados de la hacienda y aún de sus compañeros mestizos”.

“Así como el sol alumbró igualito a todos, hombres o mujeres, así la educación debe alumbrar a todos, sean ricos o pobres, amos o peones”.³⁴⁹

³⁴⁸ Las escuelas indígenas clandestinas fueron pioneras en el Ecuador, lideradas por Dolores Cacuango (1881-1971) llevaron los saberes culturales *kichwa* a la escuela, como una alternativa educativa a la educación homogenizante estatal que se daba en zonas rurales. Cfr., M. I. González, “Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural”, en *Revista colombiana de educación*, n. 69, Bogotá, 2015, pp. 75-95.

³⁴⁹ Cfr., R. Rodas, *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*, Quito, Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas, 2007, p. 81-83.

Una reflexión diferenciada amerita las radios comunitarias que surgieron en el contexto de la educación popular, como medios de comunicación para el desarrollo de programas de alfabetización. En los años 60 se crearon las primeras radios comunitarias: Escuelas Radiofónicas Populares en Riobamba en 1962, Radio Mensaje en Tabacundo en 1964 y Radio Federación Shuar en Sucúa en 1968. Una nueva forma de hacer comunicación, una manera diferente de educar a través de la radio³⁵⁰ (Borja, 1998). Entonces, se colige que las radios comunitarias historialmente han estado relacionadas al proceso de construcción de la EIB en Ecuador. Por lo que son concebidas como medios de comunicación para la formación y educación, pues muchas de ellas nacieron en la escuela indígena como medios de la expresión de las emociones en lengua materna y de la representación de la voz de los sin voz. De modo que, las radios comunitarias fueron y siguen siendo esenciales en nuestro país, por su aporte a los procesos de desarrollo de la EIB, su rol en la democratización de la educación, en las reivindicaciones de los pueblos indígenas, en el ejercicio y exigibilidad de derechos y en la generación de conocimiento.³⁵¹ (Ramírez & Vintimilla, 2020)

En la tabla III-26 se resumen las competencias emocionales de la educación intercultural bilingüe, considerando que la EIB se consolida como un modelo de educación y diálogo epistemológico que fundamenta el aprendizaje en una metodología propia de competencias emocionales de entendimiento y comprensión de los conocimientos en combinación con la práctica.

Tabla III-26: Competencias emocionales de la educación intercultural bilingüe

Competencia emocional	Aprendizaje cognitivo – sentir emocional
Reconocimiento	De lo que sabe o conoce
Conocimiento	De nuevos aprendizajes
Producción	De lo que se aprendió
Reproducción	De volver a hacer
Creación	De poner en juego la imaginación
Recreación	De mejorar los procesos de realización
Validación	De lo que pone a consideración
Valoración	De lo que pudo hacer

³⁵⁰ Cfr., R. Borja, *Comunicación Social y Pueblos Indígenas del Ecuador*, Quito, Abya Yala, 1998.

³⁵¹ Cfr., M. Ramírez y F. Vintimilla, “Entresijos de la aplicación de acciones afirmativas en la concesión de frecuencias del espectro radioeléctrico a medios comunitarios en Ecuador”, en T. Villalba y P. Villagómez (cords.), *La comunicación como espacio de resistencia*, Quito, Editorial Universitaria Abya Yala, 2020, pp. 125-168.

De manera que la EIB también es emocional, porque reafirma en los estudiantes indígenas la cosmovisión de sus pueblos y la práctica de los conocimientos de la ciencia indígena; además propicia la enseñanza y uso de las lenguas indígenas³⁵² como instrumento de aprendizaje y el español como lengua de relación intercultural. Entonces, en su sentido más amplio la expresión de las emociones plantea un sentir emocional entre iguales y en igualdad de condiciones, en un encuentro entre personas y culturas, un intercambio de saberes diverso donde la riqueza de los conocimientos de cada cultura es fundamental para el fortalecimiento de la identidad. A saber, una educación emocional articulada a la vida, el desarrollo de capacidades prácticas y la construcción de un modelo propio de convivencia social: el *sumak kawsay* [plenitud de vida]. Es así que la expresión de las emociones en la EIB se sustenta en una educación familiar y comunitaria, esto ratifica lo señalado también en el capítulo 2 al referir a la educación familiar y comunitaria en la que son los progenitores los encargados de la colectivización de las emociones, son los padres los “primeros profesores” de una educación emocional que es social y cultural. Esto es, el entorno mi casa (hogar-comunidad) es el escenario de la expresión de las emociones. Mientras que el entorno mi escuela (aula-comunidad) es el escenario de mediación de la forma de la expresión de las emociones que, habitualmente, se gesticulan en el contexto cultural de los pueblos indígenas, como lo expresa BG estudiante indígena del pueblo *Panzaleo*, en el siguiente relato:

Las mujeres indígenas, independientemente de su identidad cultural, cuando expresamos nuestro sentir emocional de alegría o de gracia, representada en risa, siempre nos cubrimos la boca con la mano, sin importar el lugar en el que nos encontramos: lo hacemos en la casa, en la comunidad, en el aula de clase o en la ciudad. Las mujeres indígenas de ningún modo exponemos libremente nuestra sonrisa, lo cual no significa que sea una expresión de vergüenza o miedo por expresar nuestra alegría. La expresión física de exhibir o enseñar los dientes cuando nos reímos es considerada como una insinuación femenina, por lo que nosotras las mujeres indígenas *kichwa*, *waorani*, *chachi*,

³⁵² En Ecuador se hablan las siguientes lenguas indígenas: Awapit, Cha`palaa, Siapedee, Tsa`fiqui, Achuar, Andwash, A`inwae, Wao terero, Seikopaai, Shiwiar, Shuar chicham, Zápara y Kichwa. Mas el español como lengua de relación intercultural.

siona o zápara cubrimos nuestra boca cuando reímos frente a otras personas, por considerarlo un sentir emocional afectivo.³⁵³

De ahí que, es interesante hacer notar que la expresión facial en estudiantes indígenas tiene un contenido comunicacional. Pues el rostro es un área privilegiada de la comunicación humana, lo dice todo o casi todo. Para Knapp (1999) el rostro tiene una potente capacidad de comunicar puesto que ocupa un lugar preferente en la expresión de los estados emocionales, tanto por reflejar actitudes interpersonales como por facilitar retroalimentaciones no verbales sobre los comentarios de los demás, junto con el habla, es la principal fuente de información emocional.³⁵⁴ Es por eso por lo que una gran mayoría de estudiantes indígenas conceden una amplia significación e interpretación a la expresión facial por su capacidad de comunicar. El rostro tiene la competencia de ser un mensaje al que se pone mucha atención por la información que contiene, aunque ¡caras vemos... corazones no sabemos! conocido refrán que es utilizado para expresar que no se conoce bien a una persona. Pues sí, un rostro revela la verdad, pero también miente, aunque sea de modo involuntario. Siendo así, la expresión facial se convierte en la huella de identificación y significación, al menos para los pueblos indígenas.

Aspectos que nos interpelan sobre una ética en el cotidiano educativo que conozca, comprenda e identifique el sentir emocional de nuestros estudiantes indígenas. Una educación del sentir, esforzada en las relaciones interculturales. Conforme lo señalan Gramigna y Sancén (2010) orientada desde una ética creativa³⁵⁵ con sensibilidad relacional para un actuar más humano, generado por un movimiento cognitivo provocado en docentes y estudiantes para aprender sobre el pensamiento y sentires de los pueblos indígenas, o sea, un nuevo conocimiento que oriente nuestras decisiones y actitudes. En esencia, una educación que construya relaciones entre saberes y entre personas, para un actuar “*trans-formativo*” desde una sensibilidad que comprenda la expresión de las emociones.

A modo de conclusión: La expresión de las emociones sigue siendo un tema pendiente de investigación, no en términos de confrontación entre miradas naturalistas y culturalistas,

³⁵³ B.G. *kichwa* del pueblo Pansaleo.

³⁵⁴ Cfr., M. Knapp, *Comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós, 1999, p. 229.

³⁵⁵ Cfr., A. Gramigna, F. Sancén, “La educación entre ética y ciencia: nuevos modelos en la modernidad tardía”, *Cuestiones Pedagógicas*, 2010, pp. 181-194.

eso hay que dejarlo a la racionalidad. Se trata de un conocimiento otro, de comprender otras formas de sentir como la expresión de las emociones en los pueblos indígenas, sus saberes, tradiciones y valores que son inherentes a una educación emocional de referencia colectiva, no formal, que atañe a una educación familiar y comunitaria en la que los responsables y referentes en esta enseñanza son padres y abuelos. Por su parte, la formal, que responde a una educación intercultural bilingüe en la que los responsables de la educación emocional son los profesores o guías en la transmisión de conocimientos cotidianos para la formación de la personalidad y la re-afirmación de la identidad indígena que determina las formas de pensar, sentir y actuar.

En el caso de los estudiantes y exestudiantes indígenas, con una tradición de educación emocional comunitaria, pero también identitaria, que continúan sus estudios universitarios y que se ven abocados a contextos y prácticas sociales y académicas que van más allá del conocimiento de epistemologías y marcos categoriales para el ejercicio profesional, porque en ese proceso enfrentan actitudes discriminatorias en un escenario que, supone, liberalidad de pensar y de sentir. Las complejas situaciones que enfrentan los jóvenes estudiantes indígenas, evidencian las fronteras no de disputa ideológica, más si, de fronteras socioculturales diversas, donde la expresión de las emociones adquiere otra significación que tiene serias implicaciones tanto en el estado emocional como en su desempeño académico.

Lo anterior implica la necesidad de reflexionar sobre la educación emocional que explícita o implícitamente se está confiriendo a los estudiantes en espacios universitarios como el aula de clase, porque no se trata únicamente de compartir y evaluar conocimientos, es necesario comprender los procesos emocionales que subyacen a las dinámicas académicas expresadas conductualmente en actos de discriminación étnica en el contexto universitario. Esto es, la importancia del conocimiento y re-conocimiento de normas sociales y emocionales que difieren entre los estudiantes indígenas y no indígenas. Se trata de hacer del aula de clase un espacio de relación intercultural, de prácticas pedagógicas éticas y del desarrollo de competencias emocionales, que eduquen la mirada para el reconocimiento, la expresión y regulación de emociones. Una tarea pendiente que aún tiene la universidad ecuatoriana.

Los patrones de representación emocional de una educación occidental dominante y excluyente, presente en el discurso histórico y el ejercicio de poder que produce y re-

produce la discriminación del otro, del diferente, deben ser superados. Es ahí donde la contribución de la educación es fundamental, mas, una pedagogía incluyente será determinante para contribuir, desde los saberes emocionales propios de pueblos indígenas, en procesos de aprendizaje mutuos y de revisión de modelos occidentales sobre lo que es deseable para el desarrollo emocional. En este marco, debemos trabajar en la construcción teórica, metodológica y práctica de una educación emocional que, desde la pluralidad epistémica, aporte a un diálogo intercultural con otras miradas del sentir emocional.

Existe entonces, la urgencia no únicamente de pensar en una educación emocional que tome en cuenta el sentir emocional de los estudiantes indígenas, sino hacer praxis de una educación que relacione conocimiento y sentimiento. Eso significa una reflexión epistemológica para comprender el sentir emocional no como una herramienta, pero sí, como un formar desde el sentir y sentir para aprender. Considerando, además, que el quehacer educativo es una opción de vida que nos permite compartir conocimientos, sentimientos y valores éticos, que nos sensibilicen en la responsabilidad de aportar a la solución de problemas. Sobre todo, a ser mejores personas, cuidar la naturaleza, recuperar el sentido de solidaridad, reciprocidad y convivencia intercultural, para abandonar actitudes discriminatorias.

MARCO METODOLÓGICO

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Diseño de la investigación

1.1. Planteamiento del estudio

Ahora puedo referirme al desarrollo de la investigación que sustenta mi tesis doctoral circunscrita en el paradigma interpretativo que, además, de mi interés por describir y explicar el fenómeno educativo de enfoque intercultural, he pretendido analizar la comprensión de sus procesos e implicaciones. Por lo que elegí como metodología de investigación el enfoque cualitativo que se sustenta en la teoría del conocimiento que explica lo dialéctico de su proceso tal como lo refiere Córdoba³⁵⁶ cuando señala que el conocimiento que se genera desde este enfoque es:

[...] un resultado de una dialéctica entre el sujeto (creencias, valores, intereses, concepciones que tiene de la realidad, entre otros) y el objeto de estudio o realidad que se aborda. Por consiguiente, para el enfoque cualitativo, no existen conocimientos rigurosamente “objetivos”. Es así que la investigación cualitativa en el campo social, busca explorar las experiencias, creencias y valores de las personas en su vida cotidiana y el investigador por consiguiente pretende comprender con naturalidad el fenómeno que se ocurre en dicha realidad. Esto lleva como resultado a que el estudioso deba esforzarse por entender el sentido de lo que se sucede y tal como se presenta en el contexto para confrontarlo con la teoría o su experticia y así realizar una aproximación inductiva del fenómeno, para finalmente explicitarlo a través del lenguaje. (Córdoba, 2017, pág. 8)

He optado por una investigación cualitativa³⁵⁷ ya que el tema de tesis es nuevo en su campo específico de formación en comunicación, en ese sentido, me han favorecido la avenencia y flexibilidad de sus métodos, o sea multimetódica (Rodríguez, Gil, & García, 1996) que me permitieron buscar los datos en contextos reales y desde un ejercicio

³⁵⁶ Cfr., H. Córdoba, *Investigación cualitativa*, Bogotá D.C., Fundación Universitaria del Área Andina, 2017.

³⁵⁷ Cfr., G. Rodríguez, J. Gil, E. García, *Metodología de la investigación cualitativa*, OAI, Granada, Aljibe, 1996, pp. 10-11.

práctico educativo: (i) en lo referente al ámbito educativo en concreto, la investigación se ubica en el aula de clase específicamente la experiencia con estudiantes y ex estudiantes indígenas *kichwa*, toma como referencia la Carrera de Comunicación de la Universidad Politécnica Salesiana en Ecuador, en la que imparto clases en las cátedras de Comunicación y Desarrollo, Diseño de proyectos de Comunicación y Planificación de la Comunicación que, si bien responden un plan de estudios contenidos en la malla curricular unificada o de rediseño³⁵⁸ trabajo con perspectiva intercultural.

(ii) contextos territoriales interculturales en los cuales el espacio familiar y comunitario de los pueblos indígenas *Kichwa* de Ecuador es donde se desarrollan las primeras experiencias educativas y se socializan los conocimientos y saberes ancestrales, tradiciones y costumbres culturales, valores y principios comunitarios, que están íntimamente ligados a una forma de vida de los pueblos indígenas, el *sumak kawsay*. Un observatorio privilegiado para este análisis, yo diría, un laboratorio de vivencia permanente donde es posible experimentar otras miradas.

El aspecto metodológico que incluye estrategias y herramientas operativas me ha permitido estudiar la comunicación intercultural desde supuestos referenciales de investigación cualitativa que se fueron adaptando, de manera progresiva, durante la recopilación y construcción de datos y paralelo análisis de interpretación. Esto es, un proceso de investigación con lineamiento concreto de una epistemología relacional del conocimiento que se sustenta en la dimensión intercultural de la educación y una corriente hermenéutica desde la que intento comprender el valor epistémico de la diferencia antes que explicarla. Aquí, fueron surgiendo otras preguntas, cuyas respuestas en base al análisis de literatura crítica reconocida que debate sobre el tema, me ayudaron a reflexionar, primeramente, sobre la relación comunicación-educación-interculturalidad. Luego, enfatizo la reflexión desde una matriz interpretativa para hablar de la enseñanza de la comunicación intercultural en el aula, las experiencias educativas de los pueblos indígenas en su espacio familiar y comunitario y la intercultural desde un ejercicio práctico.

En este sentido, la metodología cualitativa se constituye en un proceso analítico y pragmático que me dio la posibilidad de un enfoque de tipo inductivo en el que utilizo la

³⁵⁸ Véase: plan curricular de oferta académica de la Carrera de Comunicación de Rediseño de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador en: <https://www.ups.edu.ec/web/guest/razon-de-ser>.

autonarración³⁵⁹ (Segovia, Luengo, Luzón, Martos, & León, 2007) y la narración ³⁶⁰ para una reflexión profunda que constituye un viaje significativo a través de múltiples trayectos que me permiten poner en relación la especificidad de los pueblos indígenas *kichwa* de Ecuador, sus criterios y su sentir emocional, esto es, integrar la alteridad, la pluralidad y la diferencia en una narrativa de encuentro³⁶¹, la hermenéutica, dando importancia a sus narraciones, prácticas culturales y valor a sus saberes ancestrales o tradicionales. Es también poner en relación la comunicación y la educación, dos actitudes de experiencia significativa que convergen y que fueron concluyentes al establecer el orden de las fases de investigación y la estructura resultante del estudio determinado por categorías temáticas obtenidas del análisis crítico y hermenéutico que he realizado.

En el ámbito experiencial con los pueblos indígenas *kichwa* me enfoqué en conocer su legado cultural que hoy se constituyen en una experiencia educativa, formativa y de práctica comunicativa al compartir con los estudiantes indígenas de la carrera de comunicación de la UPS. Desde esta perspectiva, la investigación también adquiere una importancia social porque fue dejando huellas, sentidos y significados de las experiencias educativas, comunicativas, de reivindicación de derecho y de cambio social, en donde los pueblos indígenas son actores protagónicos de esos cambios. Por ello, para este estudio, las historias de vida³⁶², como método de investigación cualitativa tiene un valor científico, son fundamentales porque me permitieron conocer, acceder y hacer uso de los testimonios de quienes son los actores principales de la interculturalidad, en este caso jóvenes líderes dirigentes, *yachak* y estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas *kichwa*.

Contar con sus relatos obtenidos a través de observaciones participantes y entrevistas que se constituyen, por sí mismos, en producción de datos al haberlos transformado en textos transcritos³⁶³ (Filck, 2012) que son puestos en diálogo con los lineamientos teóricos al interrelacionarlos, intercalarlos e interactuar a lo largo de la redacción de la tesis, a partir

³⁵⁹ Cfr., D. Segovia, J. Luengo, J. Luzón, A. Martos, J. León, *Historias de vida e historia oral en educación*, en *Perspectivas*, vol. 35, 2007, pp. 12-22.

³⁶⁰ Cfr., A. Bolívar, J. Domingo, *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*, 2006, Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, vol. 7 n. 4, Art. 12. Disponible en: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161> [Fecha última de consulta: 20-03-2020]; cfr., A. Bolívar, J. Domingo, M. Fernández, *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla, 2001.

³⁶¹ Cfr., J. González, A. Gramigna, *Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa*, en *Revista Interuniversitaria*, vol. 21, 2009, pp. 79-94.

³⁶² Rodríguez, Gil, García, *Metodología de la investigación cualitativa*, p. 36.

³⁶³ Cfr., U. Filck, *Introducción a la investigación cualitativa*, 3ª ed., Madrid, Morata, 2012, p. 25.

del capítulo dos. El uso de fuentes orales³⁶⁴ Suárez (2002), Santamarina y Marinas; (1995), Bolívar y Domingo (2006) que, son una herramienta por excelencia, frente a la ausencia de fuentes escritas, considerando la tradición oral de los pueblos indígenas *kichwa*, son también memoria, relaciones, experiencias y ejercicio de la interculturalidad. Historias de vida que aportan a mirar lo diverso, entender la diferencia y conocer otros horizontes de sentidos, significativos para un país diverso, plurinacional e intercultural. Por lo que me inserto en un enfoque narrativo hermenéutico que me posibilita un marco de referencia situacional y experiencial que sistematiza su forma de conocer el mundo, sus sentires y saberes.

1.2. Proceso de la investigación

Las distintas fases o momentos de la investigación están definidas por dos fuentes productoras de datos: (i) desde la literatura crítica que sitúa la interpretación teórica del conocimiento relacional de la comunicación intercultural, interculturalidad, diferencia buen vivir y *sumak kawsay*, cuya importancia para este estudio es su fundamentación teórica y la comprensión del ideal social de su significación. (ii) desde la oralidad de los informantes de los pueblos *kichwa*, para lo cual he utilizado el método etnográfico que me permitió la obtención, producción e interpretación de datos. Dicho de otra manera, esto me demandó realizar una etnografía³⁶⁵ Martínez (2005), (2000), (1989) importante para este estudio, por su naturaleza interpretativa, porque no únicamente obtengo e interpreto datos y experiencias, sino también documento y contextualizo. Pues es una herramienta que me dejó observar y participar activamente con representantes de los diferentes pueblos indígenas *kichwa* en sus territorios, necesaria para las caracterizaciones realizadas en el presente estudio.

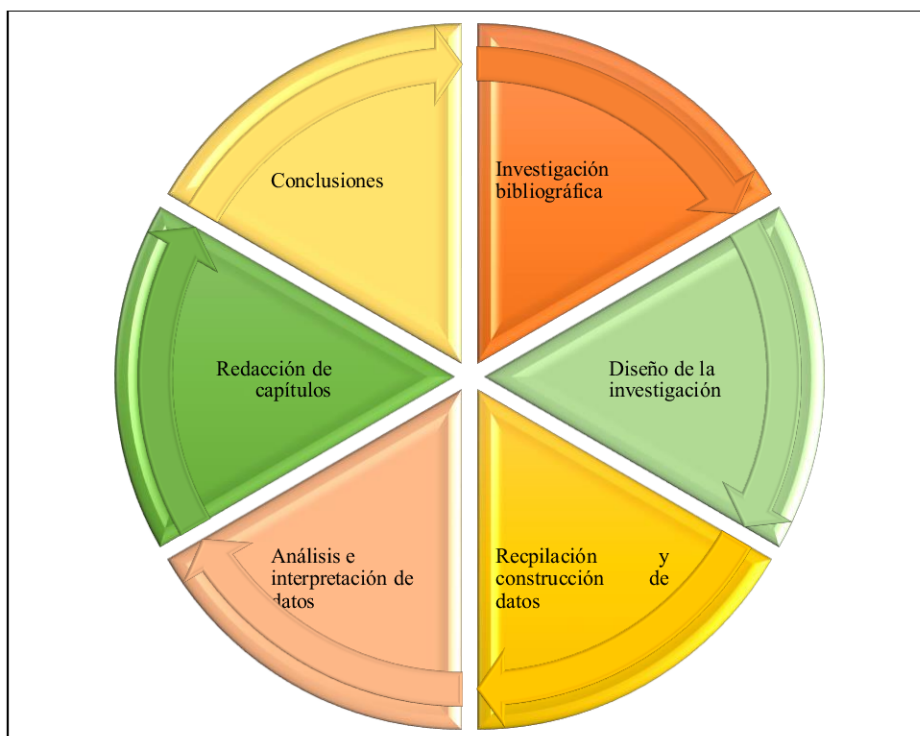
He logrado construir datos nuevos mediante la recopilación de información, de primera mano y a viva voz, directamente con los principales protagonistas de esta investigación,

³⁶⁴ Cfr. C. Santamarina, J. M. Marinas, “Historias de vida e Historia Oral”, en J. Delgado y J. Gutiérrez (coord.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Síntesis, 1995.

³⁶⁵ La etnografía trata de describir e interpretar las modalidades de vida de los grupos de personas habitadas a vivir juntas. El enfoque etnográfico se apoya en el contexto en el que se desenvuelven las personas, importante para explicar y comprender el significado de las tradiciones y valores individuales y colectivos de una sociedad. Los roles y normas del ámbito o ambiente en que se vive pueden explicar se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar las costumbres o comportamientos. Cfr., M. Martínez, *El método etnográfico de investigación*, 2005, en <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>. [Fecha última de consulta:14-11-2020]; cfr., M. Martínez, *La investigación Cualitativa Etnográfica*, México, D. F.: Trillas, 2000; cfr., M. Martínez, *El comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*, México, D. F. Trillas, 1989.

a través de diálogos en las aulas de clase y entrevistas que en una primera fase fueron presenciales y, luego, por circunstancias ajenas a mi voluntad provocadas por la pandemia del Covid19 que nos ha confinado, fueron realizadas en reuniones virtuales vía plataforma zoom. Reuniones virtuales que fueron enriquecedoras al poder dialogar de forma simultanea no únicamente para realizar en términos de objetividad científica y metodológica una aproximación al “objeto o sujetos de estudio”³⁶⁶, eso sería arrogante³⁶⁷. Se trató de un acercamiento a la realidad ecuatoriana y a quienes le dan sentido a la interculturalidad, es decir, un ejercicio investigativo de acercamiento que conoce, escucha, vive, describe, interpreta y comprende. También es un acto pedagógico ético-político y un ejercicio concreto de comunicación interculturalidad, porque no he buscado demostrar ni adelantar juicios, sino más bien mostrar y dejar que ellos y ellas nos hablen. En definitiva, ha sido una investigación inspirada en una pedagogía interpretativa, elemento central de mi propuesta, que me ha permitido una praxis hermenéutica. El proceso de investigación diseñado para mi tesis doctoral ha sido de encadenamiento como lo muestra la figura IV-5 en la que se grafica la secuencia de las distintas las fases de la investigación.

Figura IV-5: Secuencia fases de la investigación



Elaboración: propia

³⁶⁶ He aclarado antes este aspecto.

³⁶⁷ En un acto ético político he dejado andar, a lo largo de la redacción de esta tesis, sus relatos, saberes, experiencias y sentires.

Puedo afirmar que se ha cumplido el orden de las distintas fases de investigación y que todas las decisiones respecto a la decisión de una metodología adecuada para este estudio, ha determinado y orientado su consecución.

2. Voces de los pueblos indígenas *kichwa*

2.1. Informantes³⁶⁸ clave, lugar de estudio y muestra

El estudio se concentra en estudiantes universitarios indígenas³⁶⁹ de los pueblos *kichwa* de entre 20 y 25 años, que cursan la carrera de Comunicación en la Universidad Politécnica Salesiana en Ecuador, por ende, una población autoidentificada como indígena, con educación superior, acceso a información y un nivel de comprensión similar durante reuniones en clase, entrevistas y diálogos. Un grupo especialísimo (población) que también ha sido sumamente importante porque a pesar de cursar sus estudios en la ciudad de Quito, no han perdido su identidad y referencia comunitaria, lo que me permitió acceder a los espacios familiar y comunitario, así como, al diálogo con (otras poblaciones) *yachak* y jóvenes líderes dirigentes indígenas. El lugar de estudio en el entorno urbano fueron las aulas de clase de la UPS y en los territorios comunitarios, sugeridos por estudiantes *kichwa*, para el diálogo con líderes y *yachak* en los lugares de residencia.

La muestra se compone de un total de 22 informantes, los cuales se ha clasificado en tres categorías diferentes: (i) 7 estudiantes indígenas *kichwa* de la carrera de Comunicación de la UPS, sede Quito; (ii) 12 líderes dirigentes indígenas *kichwa* participantes que tuvieron un interés especial en mi estudio; (iii) 3 *yachak* de los pueblos *kichwa* ubicados en las provincias de Pichincha, Imbabura y Cotopaxi. Todos ellos pertenecientes a 14 de los 16 los pueblos que conforman la nacionalidad *Kichwa*³⁷⁰ de la región andina de

³⁶⁸ Para identificar a los informantes clave de este estudio: estudiantes, líderes dirigentes y *yachak* indígenas *kichwa* de la región andina de Ecuador, utilizo como referencia la primera letra de su nombre y apellido, señalando, además, el pueblo indígena y comunidad a la que pertenece.

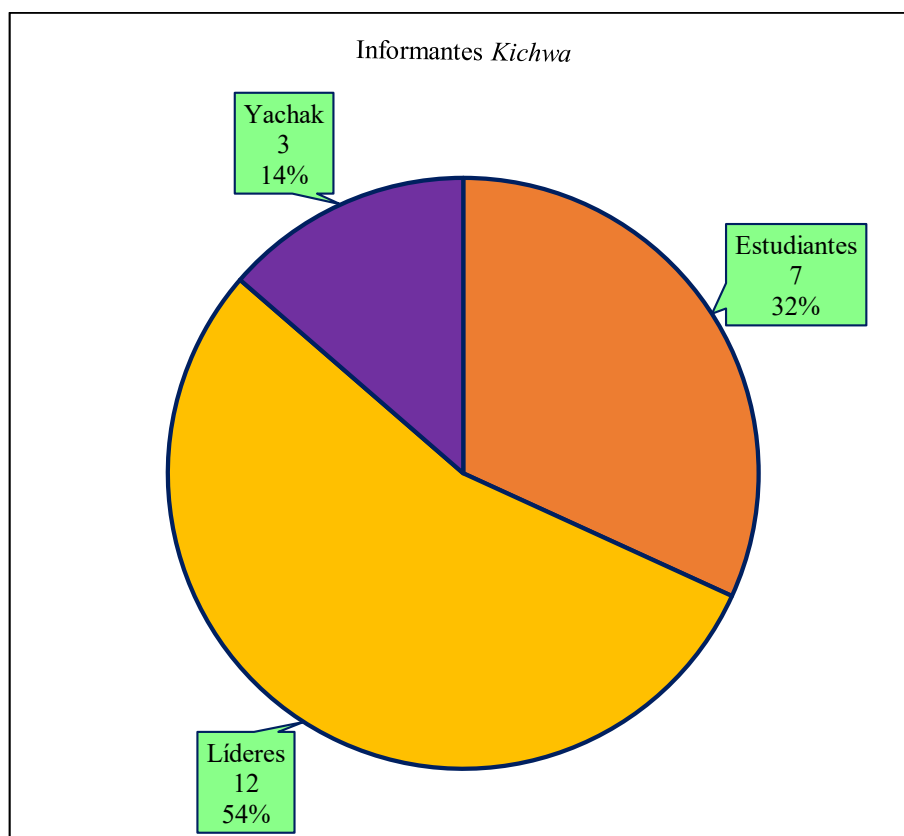
³⁶⁹ Como dato referencial, en la UPS Sede Quito, al año 2019, la población estudiantil de los pueblos y nacionalidades indígenas es de 988 estudiantes, de los cuales 12 son estudiantes indígenas *kichwa* de la Carrera de Comunicación, de acuerdo a los datos proporcionados por Irene Lema, responsable de la Coordinación de Bienestar estudiantil de la UPS. A nivel del país y de acuerdo al reporte de matriculados en las universidades y escuelas politécnicas al 2018, un número de 14.484 estudiantes indígenas de las 14 nacionalidades indígenas, incluida la *Kichwa*, han optado por una formación profesional, según datos de Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, SENESCYT.

³⁷⁰ Debo aclarar que en el Ecuador la nacionalidad *Kichwa*, se extiende hasta la región amazónica, sin embargo, para este estudio no se consideró los pueblos *kichwa* de la amazonia. Esto debido a que su cosmovisión es diferente a la de los pueblos *kichwa* de la región Andina.

Ecuador, aspecto que me permitió contar, sin proponérmelo, con una representatividad de los pueblos *kichwa*.

La figura IV-6 expone la proporción de la muestra de la totalidad de informantes en la que se incluyen estudiantes, líderes dirigentes y *yachak* indígenas *kichwa*.

Figura IV-6: Proporción de la muestra



Elaboración: propia

En relación a la clasificación de tres categorías de informantes, esta responde al haber considerado, por una parte, los temas abordados en diálogos, entrevistas y reuniones; por otra, la pertinencia de diferenciarlos en función de sus roles que desempeñan en el ecosistema de los pueblos *kichwa*.

La tabla IV-27 presenta la población de informantes en la que se considera exclusivamente a los estudiantes indígenas *kichwa* de la UPS, que también son miembros privilegiados de la comunidad no solo porque han tenido la oportunidad de estudiar una carrera universitaria, sino que son también referentes para el desarrollo comunitario de cada uno de sus pueblos y comunidades. Se especifica el tema de la entrevista y la fecha de realización.

Tabla IV-27: Población informante estudiantes indígenas kichwa

Informante	Pueblo	Comunidad	Tema	Año
DT	Panzaleo	Chilla Anchi	Historias de vida: recuerdos y vivencias de la niñez <i>kichwa</i> .	25-10-2018
			<i>Sumak kawsay</i> : la sabiduría de un sentir emocional ancestral.	10-04-2020
BA	<i>Kayambi</i>	La Chimba	Historias de vida: recuerdos y vivencias de la niñez <i>kichwa</i> .	14-11-2018
			<i>Sumak kawsay</i> : la sabiduría de un sentir emocional ancestral.	10-04-2020
SM	Saraguro	Oñacapac	Escenarios de aprendizaje de la niñez <i>kichwa</i> .	21-11-2018
EM	<i>Kisapincha</i>		Expresiones de discriminación en el aula de clase.	05-02-2020
HS	Saraguro	San Lucas	Expresiones de discriminación en el aula de clase.	05-02-2020
			<i>Sumak kawsay</i> : la sabiduría de un sentir emocional ancestral.	10-04-2020
BG	Panzaleo	Zumbahua centro	Expresiones de discriminación en el aula de clase.	12-02-2020
			<i>Sumak kawsay</i> : la sabiduría de un sentir emocional ancestral.	10-04-2020
ACh	Panzaleo	Guantopolo	<i>Sumak kawsay</i> : la sabiduría de un sentir emocional ancestral.	10-04-2020

Elaboración: propia

La tabla IV-28 presenta la población informante constituida por jóvenes líderes dirigentes de los pueblos *kichwa* que son autoridades comunitarias designadas por la asamblea comunitaria para desempeñar funciones específicas en los espacios de organización comunitaria específicos. Se especifica el tema de la entrevista y la fecha de realización.

Tabla IV-28: Población informante líderes dirigentes indígenas kichwa

Informante	Pueblo	Comunidad	Tema	Año
RCh	Natabuela	Óvalos	Escenarios de aprendizaje de la niñez <i>kichwa</i> .	06-11-2018
EM	Otavaló	Quinchuqui	Historias de vida: recuerdos y vivencias de la niñez <i>kichwa</i> .	06-11-2018
JM	<i>Salasaka</i>	Guasolata	Historias de vida: recuerdos y vivencias de la niñez <i>kichwa</i> .	08-11-2018

PM	<i>Puruwa</i>	Pulucate	Historías de vida: recuerdos y vivencias de la niñez <i>kichwa</i> .	11-11-2018
ET	<i>Kitu kara</i>	Cocotog	Historías de vida: recuerdos y vivencias de la niñez <i>kichwa</i> .	14-11-2018
MA	<i>Puruwa</i>	Totorillas	Historías de vida: recuerdos y vivencias de la niñez <i>kichwa</i> .	16-11-2018
NT	<i>Waranka</i>	Gradas Chico	Historías de vida: recuerdos y vivencias de la niñez <i>kichwa</i> .	16-11-2018
MC	Otavalo	Pucará Alto	Escenarios de aprendizaje de la niñez <i>kichwa</i> .	22-11-2018
JT	Chibuleo	San Alfonso	Escenarios de aprendizaje de la niñez <i>kichwa</i> .	24-11-2018
JM	<i>Kañari</i>	Cruz Loma	El juego en el mundo <i>kichwa</i> : una mediación pedagógica.	24-11-2018
ACh	<i>Kisapincha</i>	Calhuasi Grande	El juego en el mundo <i>kichwa</i> : una mediación pedagógica.	27-11-2018
JCh	<i>Karanki</i>	Naranjito	Historías de vida: recuerdos y vivencias de la niñez <i>kichwa</i> .	28-11-2018

Elaboración: Propia

La tabla IV-29 presenta la población de informantes *yachak* que son voces calificadas y tienen el reconocimiento de los miembros de la comunidad por las funciones que desempeñan como sanadores, mediadores y guías espirituales. Se especifica el tema de la entrevista y la fecha de realización.

Tabla IV-29: Población informante *yachak*

Informante	Pueblo	Tema	Año
PG	<i>Kayambi</i>	La cosmovisión <i>kichwa</i> : interpretación de los elementos de la naturaleza.	19-09-2018
		La medicina ancestral: otra forma del saber <i>kichwa</i> .	10-08-2019
JP	<i>Otavalo</i>	La medicina ancestral: otra forma del saber <i>kichwa</i> .	04-08-2019
SM	<i>Salaska</i>	La medicina ancestral: otra forma del saber <i>kichwa</i> .	18-08-2019

Elaboración: Propia

Recordemos que este estudio parte justamente de la necesidad de analizar la pertinencia de la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia para la enseñanza de la interculturalidad durante la formación universitaria en comunicación social, lo que ha implicado comprender la interculturalidad, pero, sobre todo, conocer a los actores de la interculturalidad, los pueblos indígenas *kichwa*, al igual que sus conocimientos, saberes, valores y prácticas ancestrales. Por lo que la determinación de quienes han compartido sus historias de vida, opiniones y relatos, son parte de un proceso de selección, por así decirlo, que se ajusta, en términos de método, a un muestreo propositivo³⁷¹ (Mendieta, 2015) acorde a la etnografía realizada. Sin embargo, responde, más bien, al privilegio de haber tenido un contacto directo con ellos siendo mis estudiantes en la carrera de Comunicación de la UPS, la mayoría de ellos ahora profesionales, y en el caso de los líderes dirigentes y *yachak*, dejarnos andar con ellos.

3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos y estrategias

Las principales técnicas fueron la observación directa o participativa y la entrevista, de las que he sido parte activa, aprovechando, por así decirlo, de dos aspectos que considero aventajados y defensorios en el proceso de la investigación: (i) la observación, contacto y diálogo directo en el aula con estudiantes indígenas, en el ejercicio docente, durante su proceso de formación me ha permitido el observar y participar directamente de prácticas interculturales, pero también observar prácticas discriminatorias en el aula de clase y fuera de ella; (ii) mi formación en comunicación y humilde conocimiento y experticia en proyectos de desarrollo comunitario que me han permitido vincularme a los pueblos indígenas por más de dos décadas. Por lo que ha sido un proceso de experiencias vivenciales y continuo de aprendizaje de otro saber y sentir. Lo que quiero decir es que esta investigación ha cumplido con el rigor procesual de recogida de datos, clasificación y análisis interpretativo realizado a lo largo del estudio.

Se realizaron entrevistas con preguntas esenciales³⁷² (Elder & Paul, 2002) y abiertas sobre temas que los he incorporado en la tabla IV-29, la tabla IV-30 y la tabla IV-31, que refieren a la población informante, su pertenencia a un pueblo y comunidad *kichwa*, tema

³⁷¹ Cfr., G. Mendieta Izquierdo, *Informantes y muestreo en investigación cualitativa*, en *Investigaciones Andina*, n. 30, vol. 17, (2015), pp. 1148-1150.

³⁷² Cfr., L. Elder, R. Paul, *El arte de formular preguntas esenciales*, Fundación for Critical Thinking, traducción con autorización de la Fundación para el pensamiento crítico, 2002.

de entrevista y fecha de realización. Para lo cual, más que elaborar un cuestionario³⁷³ semiestructurado que responde a un esquema que se aplica con carácter exploratorio (Murillo, 2004) procedí a diseñar una guía de preguntas para cada uno de los siete (7) temas y poderlos aplicar verbalmente a través de diálogos fluidos que no limiten las respuestas de los informantes y que se sientan cómodos con ellas. Esto en base a la experiencia de diálogos previos ya sea en el cotidiano de la clase o en el territorio, en los que pude observar mayor receptividad a una conversación abierta que, ajustarse a la composición de un documento al que debían ceñirse y contestarlo completamente lo que les resultaba tedioso, inclusive a mis estudiantes en clase, quiénes me sugirieron incorporar algunas preguntas sobre aspectos que para ellos era importante hablar, por ejemplo, su sentir sobre la discriminación en la universidad, tema que he abordado en el capítulo tres.

Como lo mencioné antes, debido a un confinamiento obligatorio y al no poder regresar a mi país por más de cinco meses, se realizaron reuniones vía plataforma zoom, estrategia que no estuvo prevista en la planificación de la investigación, pero que resultó muy enriquecedora al tener la facilidad de dialogar, más que entrevistarlos. El grupo que participó en las reuniones zoom es el de estudiantes indígenas *kichwa* de la UPS. Por las condiciones en las que se llevó a cabo estos diálogos en los que tuvieron la oportunidad de compartir de forma online, de reencontrarse, de intercambiar criterios, así como recordar actos discriminatorios de parte de profesores y compañeros estudiantes no indígenas. En segundo lugar, realicé una validación de la información recopilada un año atrás y, en el caso, de algunos estudiantes

Los temas de investigación abordados: (i) Historias de vida: recuerdos y vivencias de la niñez *kichwa*; (ii) El juego en el mundo *kichwa*: una mediación pedagógica; (iii) Escenarios de aprendizaje de la niñez *kichwa*; (iv) *Sumak kawsay*: la sabiduría de un sentir emocional ancestral; (v) La cosmovisión *kichwa*: interpretación de los elementos de la naturaleza; (vi) La medicina ancestral: otra forma del saber *kichwa*; (vii) Expresiones de discriminación en el aula de clase. Para lo cual todos y todas dieron su consentimiento libre e informado para incorporarlos a en esta investigación y para divulgar sus valiosos saberes. Ha sido un proceso que inició en 2018 y que me permitió dialogar sobre la

³⁷³ Cfr., J. Murillo, *Técnicas de Recogidas de Datos I: Cuestionarios y Escalas de Actitudes*, España, UAM, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, 2004.

interculturalidad, valores y principios, sus formas de vida en los espacios familiar y comunitario, sus prácticas ancestrales como la medicina, el juego, su concepción de vida y el *sumak kawsay*. El acercarme a sus espacios comunitarios, ser acogida en su ecosistema, lograr su confianza y hasta amistad, en el caso de mis estudiantes, me permitió también el encuentro y diálogo con los *Yachak* y sus conocimientos de medicina ancestral, el tratamiento de enfermedades, los rituales espirituales y el uso de plantas sagradas. Compartir su vivencia y escuchar sus relatos, anécdotas, leyendas e historias de vida, así como observar sus prácticas educativas, curativas y su rol social en el espacio comunitario ha sido lo más valioso de esta investigación que me permite dar testimonio de lo que escrito y he transcrito de mis informantes en los capítulos de mi tesis, porque nadie mejor que ellos y ellas pueden hablarnos de su forma de mirar el mundo, que en definitiva es lo que he querido mostrar.

4. Resultados y análisis interpretativo

4.1. Introducción

Los resultados que a continuación presento sobre la base de un trabajo en territorio, entrevistas, reuniones y diálogos, ya señalados, se divide en tres partes. La primera corresponde a cómo los informantes conciben el *Sumak Kawsay*, esto es, sus valores, principios, saberes y conocimientos y tradiciones y costumbres. La segunda a la caracterización y localización en el territorio de los pueblos indígenas *kichwa* de la región andina de Ecuador, cosmovisión, espiritualidad y ritualidad. Información que corresponde a los contenidos desarrollados en el capítulo 2 del marco situacional que ofrece al lector/a una contextualización de la realidad intercultural del país, pero que particularizan a los pueblos *kichwa*. La tercera responde a la experiencia y vivencias de todos los informantes de este estudio, las relaciones familiar y comunitaria, conocimientos y saberes ancestrales y el sentir emocional de la discriminación, información que corresponde a los contenidos trabajados en el capítulo 3 del marco experiencial de este estudio. En definitiva, presento la evidencia empírica cualitativa de esta investigación.

4.2. La concepción del *sumak kawsay* valores y principios

Las y los informantes de los pueblos *kichwas* coinciden que, si bien el *Sumak Kawsay* ha sido traducido como Buen Vivir, este difiere de esa generalidad y de la amplitud de

conceptos que la gran mayoría de la población los asocia. Efectivamente el *sumak kawsay* no es visto como un modelo de desarrollo, sino como una forma de vida que se basa en la armonía y el equilibrio consigo mismo, con su comunidad y la naturaleza. Para los pueblos *kichwa* es otra forma del saber vivir y saber sentir que se constituye en el fundamento de su coexistencia regida por valores y principios que fueron recogidos en la tabla II-1 valores del *sumak kawsay*, que resume su horizonte ético; al igual que sus principios básicos enunciados en la tabla II-2 principios del *sumak kawsay* (p. 105) aprendidos y transmitidos en el espacio familiar. Esto es, una mirada que tiene un vínculo espiritual con todos los elementos de su ecosistema y cosmología que se transmite intergeneracionalmente y que determina la manera de pensar y sentir, no únicamente con su familia y la comunidad, sino con cada uno de los elementos de la naturaleza, que son considerados como sus antecesores y progenitores como se los enuncia en la tabla II-3 espiritualidades del *sumak kawsay*.

Otro aspecto que para la generalidad de informantes adquiere un valor significativo es la concepción del tiempo, representada por la *chakana* que determina los tiempos no solo para el trabajo con la tierra, es decir, el tiempo de preparación de la tierra, el tiempo de siembra, el tiempo de cosecha y el tiempo de reposo de la tierra. Todas estas prácticas y actividades laborales se articulan también con los tiempos de celebración y agradecimiento determinados por los solsticios y equinoccios definidos por el calendario andino como se recrea en la figura II-1 la *chakana* o cruz andina. Tiempo que para los pueblos indígenas representa un sentir emocional que crea y recrea valores y sabiduría.

Sentir emocional que es una práctica educativa en el entorno familiar y comunitario que enseña conocimientos y saberes para producir, consumir, dar y recibir. Y, aprende que el trabajo no es una carga, es una ética de vida. A decir, un valor ancestral que transfiere un sentir emocional que se enseña y aprende en la convivencia cotidiana.

4.2.1. La transmisión de saberes en las nuevas generaciones *kichwas*

Los informantes coinciden notablemente en la significación de la transmisión de saberes, principios y valores, tanto desde su experiencia educativa en el espacio familiar y comunitario como en la reafirmación de prácticas culturales. Dicha coincidencia pone de manifiesto que esta es una experiencia y práctica educativa común en los pueblos *kichwa*. La tabla IV-30 resume los relatos de cinco informantes estudiantes indígenas.

Tabla IV-30: Relatos estudiantes informantes

Relato de informante	Tema: transmisión de saberes
Relato 1: ACh	Lo que significa el trabajo para los pueblos <i>kichwa</i>
Relato 2: DT	Lo que aprendió de su abuela
Relato 3: BA	Lo que le enseñó su abuelo materno
Relato 4: BG	Lo que le enseñó su padre
Relato 5: HS	Lo que es la identidad <i>kichwa</i>

Elaboración: propia

Situaciones que han sido narradas y que nos muestran un saber sensible que está conectado a un sistema relacional familiar y colectivo que provoca conocimientos desde el hacer y desde el sentir, es decir, sus propias formas de conocer y compartir conocimientos, saberes y costumbres.

4.3. Contextualización de la realidad intercultural del Ecuador

La caracterización y localización de los pueblos indígenas en el Ecuador es un primer acercamiento al conocimiento del otro y responde, si se quiere, a una segmentación de carácter metodológico que me permitió presentar, desde una microetnografía, la coexistencia de la diversidad cultural y lingüística de las nacionalidades y pueblos indígenas.

4.3.1. El Estado Plurinacional e intercultural

La presencia de 14 nacionalidades indígenas, los pueblos afroecuatoriano y montubio, y una población mayoritaria mestiza, han sido determinantes para el reconocimiento del Ecuador como un Estado Plurinacional e Intercultural. Esto como resultado de procesos y luchas reivindicativas generadas desde las diversas identidades culturales. Por lo que para este estudio se determinó pertinente una caracterización de las nacionalidades indígenas que coexisten el país como se presenta en la tabla II-4 nacionalidades indígenas de Ecuador, que permite mostrar justamente la realidad plurinacional e intercultural de país (CODENPE, 2012). Considerando oportuno especificar que cada nacionalidad es concebida como una entidad territorial histórica que, tiene en común, una identidad, idioma, cosmovisión, cultura, instituciones y formas tradicionales de organización social, política, jurídica y espiritual propias.

4.3.2. Pueblos indígenas *Kichwa*

La nacionalidad *Kichwa* es la de mayor concentración poblacional indígena en el Ecuador, con una capacidad organizativa y representación política y social que le ha permitido posicionarse en el escenario nacional. De ahí que su cosmovisión, forma de vida, conocimientos y saberes, principios y valores, tradiciones y costumbres, han sido acogidos y asumidos por el conjunto de las nacionalidades indígenas como propios. Una forma de convivencia armónica en comunidad y en equilibrio con la naturaleza. Esta caracterización nos permite tener una primera mirada de la diversidad de pueblos que constituyen la nacionalidad *Kichwa* y que comparten territorio tanto en las regiones de la sierra andina, como en la amazonia ecuatoriana. Está integrada por 16 pueblos que tienen en común su identidad, historia, cosmovisión, lengua, tradiciones y costumbres propias. La tabla II-5 pueblos indígenas pertenecientes a la nacionalidad *Kichwa*, cada uno de sus pueblos. Mientras que la figura II-2 concentración geográfica *kichwa* de Ecuador, se visualiza su ubicación geográfica en el territorio.

La unidad de análisis para la caracterización tomó como referencia la división administrativa y política del Estado ecuatoriano y respondió a las preguntas: ¿Quiénes son? ¿Dónde están? ¿Cuántos son? ¿Cuáles son sus conocimientos y saberes ancestrales, tradiciones y costumbres culturales, valores y principios comunitarios? Datos que se agruparon en la tabla IV-31 que resume la identificación de las 16 tablas en las que se caracterizaron a cada uno de los pueblos localizados por provincia, cantón y parroquia conforme a lo presentado en las tablas que a continuación se detallan:

Tabla IV-31: Tablas que registran la caracterización de los pueblos *Kichwa*

No. Tabla	Pueblos
Tabla II-6	Pueblo <i>Karanki</i>
Tabla II-7	Pueblo Natabuela
Tabla II-8	Pueblo Otavalo
Tabla II-9	Pueblo <i>Kayambi</i>
Tabla II-10	Pueblo <i>Kitu Kara</i>
Tabla II-11	Pueblo Panzaleo
Tabla II-12	Pueblo Chibuleo
Tabla II-13	Pueblo <i>Kisapincha</i>
Tabla II-14	Pueblo Salasaka

Tabla II-15	Pueblo Tomabela
Tabla II-16	Pueblo <i>Waranka</i>
Tabla II-17	Pueblo <i>Puruwa</i>
Tabla II-18	Pueblo <i>Kañari</i>
Tabla II-19	Pueblo Saraguro
Tabla II-20	Pueblo <i>Kichwa</i> de Napo
Tabla II-21	Pueblo <i>Kichwa</i> de Pastaza

Elaboración: propia

Es así como en un recorrido geográfico de norte a sur de la serranía ecuatoriana se ubican las provincias, cantones y parroquias en las que se encuentran localizados 14 pueblos indígenas *kichwa* de la región andina y 2 pueblos *kichwa* de la región amazónica. Caracterización que tomó como referencia la proyección poblacional, al 2018, emitida por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2018) dejando constancia que el último censo realizado en el país fue en el 2010 y, existiendo la obligatoriedad de que el censo se realice cada 10 años, este 2020 por motivos de la crisis sanitaria mundial a la que Ecuador no está ajeno, el censo de población y vivienda 2020 no se ha realizado.

4.3.3. Cosmovisión, una mirada otra

Aquí, no se trata de presentar un resultado cualquiera, recordemos que este trabajo tiene como presentación la interculturalidad dando cuenta de no definirla porque corremos el riesgo de generalizarla, sino de aprender a pensarla y abrir paso a un diálogo de alteridad. Es esto precisamente lo que voy hacer al narrar los criterios, saberes y miradas de mis informantes *kichwas*. Desde ese punto de vista, intentaré ceñirme a sus palabras y pensamiento a la hora de interpretarlos, pero también voy a realizar una autonarrativa porque ha involucrado también de mi parte una experiencia de vivencia con la diversidad cultural y la diferencia. Me han hablado y he participado de toda su alegría, del vínculo comunitario y de la celebración y ritualidad de sus fiestas que las he presentado en la tabla II-22 fiestas sagradas de los pueblos *kichwa*. Sus fiestas rituales son para uno de mis informantes *yachak*, espacios de juego, celebración y ritualidad. La tabla IV-32 identifica al *yachak* y resume dos temas de sus narraciones sobre la cosmovisión andina.

Tabla IV-32: Relatos informantes *yachak*

<i>Yachak</i>	Relatos	Tema
PG	Relato 1:	En la cosmovisión <i>kichwa</i> son fundamentales y de gran significación los elementos de la naturaleza: el <i>samay</i> [aire], el <i>yaku</i> [agua], el <i>nina</i> [fuego] y la <i>allpa</i> [tierra].
	Relato 2:	Las influencias positivas y negativas de las fases lunares y el significado e tiene <i>mama killa</i> [madre luna] son determinantes para las comunidades andinas.

Elaboración: Propia

El *Yachak* PG, *amawta* [sabio] del pueblo *Kayambi*, nos habla y enseña sobre sabiduría y espiritualidad de los *amawtas* y de la significación que los elementos de la naturaleza tienen para los pueblos *kichwa*. Sus relatos hacen referencia a la tradición oral y al llamado de las profecías de gran significación para el mundo andino porque están relacionadas con cambios en el planeta o como él los denomina “transformaciones cósmicas y espirituales” que nos ayudarán a la sanación, la preservación de la vida y el cuidado de la madre tierra que está en peligro de muerte por la voraz explotación de sus recursos. El poder de lo sagrado, de lo cósmico nos invita a pensar y redescubrir formas distintas otras de aprender, de hacer y de sentir.

En otro orden de resultados y desde experiencias de mediación pedagógica realizadas con mis estudiantes indígenas *kichwa* que, ya sea en la clase o fuera de ella, dejaron salir sus recuerdos e historias de vida para compartirme sus vivencias de una educación familiar y comunitaria, la significación que tiene el juego para las niñas y niños *kichwa*, las actividades del campo y las enseñanzas de *mamas*, *taytas* y *hatun taytas* [mamá, papá y abuelos]. Pero, también dejaron andar su palabra para compartirnos su sentir emocional sobre la discriminación de la que son y han sido objeto durante su formación universitaria. De forma sencilla y profunda sus narraciones nos muestran las realidades y vivencias en torno a sus experiencias que muchas veces les causó dolor y lágrimas. Recuerdos de vivencias de su niñez que también han sido contados de forma abierta y generosa sobre el juego, las actividades de pastoreo, las prácticas culturales, las tareas, el aprendizaje de la responsabilidad, relatos, cuentos, leyendas, música, la *minka* [la minga], como se aprende a clasificar a través del juego, como se aprende imitando, los sonidos de la naturaleza, la siembra, las fiestas, las danzas y roles, como se resumen en la transcripción de sus narraciones que han sido incorporados en el capítulo dos, que responden a

diálogos con líderes, estudiantes y *yachak* indígenas *kichwa* pertenecientes a los pueblos: Otavalo, *Kayambi*, Panzaleo, *Kisapincha*, *Waranka*, *Puruwa*, *Kañari*, *Salasaka*, Natabuela, *Kitu Kara*, *Karanki*, Chibuleo y Saraguro. La tabla IV-33 identifica informantes, grupo al que pertenecen, número de relatos y temas narrados.

Tabla IV-33: Relatos informantes indígenas *kichwa*

Informante	Grupo	Relatos	Tema
ET	Líder	Relato 1: Relato 2:	El juego como aprendizaje de saberes, valores comunitarios y afectos. Después de la fiesta del <i>inti raymi</i> los niños imitan las danzas, los personajes y las escenas de la vida familiar.
EM	Líder	Relato 1:	Las actividades del campo y el pastoreo son espacios para aprender y desarrollar destrezas.
PM	Líder	Relato 1:	El juego como una práctica cultural cotidiana y desarrollo de afectividad a los animales.
BA	Estudiante	Relato 1:	Tareas y desarrollo de responsabilidades.
SM	<i>Yachak</i>	Relato 1:	Los relatos, cuentos, leyendas y canciones contadas por los abuelos [<i>hatun taytas</i>].
ACh	Estudiante	Relato 1:	La interacción comunitaria, relaciones familiares y la <i>minka</i> [la minga].
JM	Líder	Relato 1: Relato 2:	La selección de semillas se aprende a clasificar y se desarrolla la motricidad. El juego, el pastoreo, sonidos y texturas para reconocer a sus ovejas
RCh	Líder	Relato 1:	Se juega a imitar, se observa haciendo y se aprende jugando.
NT	Líder	Relato 1:	La siembra y las responsabilidades agrícolas
JT	Líder	Relato 1:	Se determinan roles, se juega a imitar la feria

MA	Líder	Relato 1:	En los juegos se reproducen las actividades que realizan los adultos.
-----------	-------	-----------	---

Elaboración: Propia

La ritualidad de las fiestas, los juegos, la responsabilidad, la pertenencia e interacción comunitaria son valores que se transfieren, son maneras de actualizar vivencias y actitudes observadas desde la niñez. El trabajo, el pastoreo, la minga, los roles y otras prácticas culturales que son aprendidas en el espacio familiar y comunitario no se alejan de principios identitarios. Así como el desarrollo de un pensamiento lógico, de organización y clasificación están relacionados a sus contextos territoriales y familiares, los espacios comunitarios donde se aprende haciendo e imitando también mantienen vínculos emocionales con la familia, la naturaleza y el cosmos.

4.3.4. Tradición oral

Los pueblos indígenas *kichwa* son una cultura de tradición oral con valores, principios, normas y comportamientos sociales que son transmitidos en el espacio familiar y comunitario de generación en generación a través de la celebración de sus fiestas sagradas, rituales, profecías, juegos y demás prácticas culturales. Los ancianos, abuelos y los *yachak* al ser depositarios de estos valores y principios tienen la responsabilidad de su transmisión, que no se trata únicamente que enseñar sino de sembrar valores, sabidurías y espiritualidades. En este contexto, las ritualidades y su sentido festivo son probablemente el medio verbal y no verbal a través de los cuales se comunican y transfieren esos valores y principios culturales. La tabla IV-34 identifica dos líderes informantes y los temas relatados sobre los rituales de celebración y conmemoración en los pueblos *kichwa*.

Tabla IV-34: Relatos informantes *yachak*

Informantes	Temas
MC	La celebración de difuntos. Los juegos y rituales ancestrales
JCh	La leyenda del <i>tayta</i> Imbabura. La tradición oral, los ritos, la jerarquía y los comportamientos

Elaboración: Propia

Esto se traduce en un saber y sentir otro que nos permite comprender el sentido de sus fiestas y ritualidades, como diría Guerrero (2018, pág. 24) es una metodosabiduría de vida para enfrentar una razón sin alma. Otro aporte a mi propuesta de la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia que, he desarrollado de modo explícito en los contenidos de la presente tesis, eso sí, con mucha sensibilidad frente a esta labor del intérprete del pensamiento *kichwa* y, obviamente, de conformidad con cánones de una hermenéutica ética. Pero, también, con libertad interpretativa en momentos, situaciones, espacios e itinerarios que han transitado por cada uno de los párrafos de este estudio, es decir, siempre, según mi punto de vista. Asumiendo que el lector/a va a comprender mejor mi propuesta cuando me refiero a ese lugar central de interpretación de lo intercultural en donde la diferencia nos habilita a pensar la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia.

4.3.5. Saberes

La evidencia empírica presentada hasta ahora ha permitido esbozar un marco situacional que permita comprender la realidad plurinacional e intercultural del Ecuador, Ahora, centraré mi análisis interpretativo en un marco experiencial y vivencial de todos los informantes de este estudio, así como las aspiraciones de esbozar una forma de respuestas sobre ¿Cuáles son los conocimientos, saberes, valores y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas *kichwa*? Como lo manifesté al inicio del capítulo 3, existe de mi parte un interés pedagógico y comunicativo de abrir caminos de diálogo intercultural o diálogo de saberes, construir relaciones interculturales y también mostrar el sentir emocional de la discriminación. Se trata, en todo caso, de una interpretación orientada a aproximar los saberes y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas *kichwa* de Ecuador, también desde sus propias interpretaciones.

Uno de esos saberes y práctica ancestral tiene que ver con la espiritualidad y sanación de la vida que responde a la estructura del pensamiento andino organizado a través de la *chakana* como un sendero de espiritualidad como se muestra en la Figura III-3 la *chakana*: la ritualidad de sanación. La espiritualidad y la sabiduría están identificadas con la medicina ancestral que supone conocimientos sobre las plantas que son valoradas como sagradas por curar y preservar la salud y la vida, por lo que existe una relación basada en un sentir emocional de afecto por el cuidado de las plantas. Situación similar ocurre con la concepción del cuerpo, el trabajo y la ritualidad en torno a la agricultura, de ahí que la

salud esté relacionada con el trabajo y la alimentación. En la tabla IV-35 relatos de informantes *yachak*, que están incluidos en los contenidos del capítulo 3, establecen algunos indicadores respecto de la concepción de la salud y las enfermedades en los pueblos indígenas *kichwa* que están relacionados con el estar bien consigo mismo, con la comunidad y con la naturaleza y el cosmos.

Tabla IV-35: Relatos informantes *yachak*

<i>Yachak</i>	Relatos	Tema: la salud y las enfermedades
PG	Relato 3:	La <i>chakana</i> es un ordenador de la ritualidad y particulariza la sabiduría de los pueblos <i>kichwa</i> .
	Relato 4:	La concepción del cuerpo es dualista.
JP	Relato 1:	La salud está en relación con el trabajo, la alimentación, el cuidado de la tierra, el conocimiento y cuidado de las plantas.

Elaboración: Propia

El cultivo de las plantas requiere de un sentir emocional y de un conocimiento que se aprende desde la niñez y en contacto con la tierra. Esto es parte de un proceso de iniciación en el que los conocimientos, la sabiduría, la espiritualidad, como se dijo antes, se transmite generacionalmente para la práctica de la medicina ancestral. Práctica que se relaciona también con rituales de purificación y sanación en los que están presentes los cuatro elementos o divinidades de la naturaleza: aire, fuego, tierra y agua, que permiten mantener la armonía y equilibrio con la naturaleza.

4.3.6. Los *yachak* desde los *yachak*

Los *Yachak* son las figuras más importantes del mundo andino. Por eso, que mejor que ellos para hablar de lo que es el *yachak* y responder a las preguntas iniciales de esta investigación ¿Quién es o quiénes son los *yachak*? ¿Cuáles son sus funciones dentro de la comunidad? ¿Cuáles son sus límites en rituales de purificación y sanación? En la tabla IV-36 relatos informantes *yachak* sobre *Yachak*, son los tres informantes *yachak*: PG, JP y SM quienes establecen algunos indicadores en torno a la figura del *yachak*: sabiduría, aprendizaje, diagnóstico y tratamiento de enfermedades.

Tabla IV-36: Relatos informantes *yachak* sobre *Yachak*

<i>Yachak</i>	Relatos	Tema: quién es el <i>yachak</i>
SM	Relato 2:	El saber de los <i>yachak</i> .
	Relato 3:	Los aprendizajes de los sabios.
	Relato 4:	La ritualidad.
JP	Relato 2:	El diagnóstico de las enfermedades.
PG	Relato 5:	El tratamiento de las enfermedades.

Elaboración: Propia

Estos relatos sitúan justamente la importancia que tiene la figura del *yachak* para los pueblos y comunidades indígenas *kichwa*. El *yachak* es un sanador y guía espiritual que hereda los conocimientos y prácticas rituales milenarias o las aprende de los *taytas* [padres], *hatun taytas* [abuelos] o de familiar cercano. Es el encargado, en cada comunidad, de guiar espiritualmente y mantener la salud del cuerpo y del alma, esto es, un sanador que conoce y usa la medicina ancestral por lo que le atribuyen poderes de sanación y comunicación con el cosmos. Para los *yachak* SM, IP y PG su poder de curar y de sanar están relacionado con la sabiduría y espiritualidad que les enseñaron los *amawtas* [sabios]: Así, pueden diagnosticar las enfermedades y aplicar los tratamientos en base al uso de plantas sagradas y medicinales.

4.3.7. Terapéutica y farmacopea (recetario) *kichwa*

Los saberes y prácticas rituales de la medicina ancestral utilizadas para la curación de enfermedades en los pueblos *kichwa*, están ligados con la naturaleza y el cosmos, por lo que se recurre al uso, preparación y farmacopea (recetario), al igual que de procesos terapéuticos requieren ser realizados en lugares sagrados para estar en armonía y equilibrio con la naturaleza y el cosmos, lo que garantizará, según los *yachak* informantes; la energía cósmica para que los remedios y tratamientos³⁷⁴ den los resultados esperados.

Para complementar este estudio se realizó también una caracterización de las enfermedades, identificando las denominadas plantas sagradas, plantas medicinales, árboles y arbustos que utilizan los *yachak* para sus tratamientos y rituales de sanación como se presenta en la tabla III-24 tratamiento de enfermedades en los pueblos *kichwa*. Igualmente, en la tabla III-25 usos de plantas medicinales, se detalla las partes o extractos

³⁷⁴ Me reitero en señalar que el uso de remedios o sus resultados no son parte del análisis interpretativo de este estudio.

que los *yachak* utilizan para preparar su medicina ancestral. Seguidamente, en la tabla III-26 se señalan los nombres de las plantas medicinales sagradas y el uso curativo que los *yachak* hacen de ellas para sus tratamientos. Esto significa que la salud es de vital importancia para los pueblos indígenas porque les permite mantener una convivencia en armonía y equilibrio, esto es, el bienestar individual, colectivo y con la naturaleza. Para los *kichwas*, cuando un miembro de su comunidad enferma, se está perdiendo la relación armónica y en equilibrio. De ahí que la práctica de la medicina ancestral también es un saber y sentir emocional que promueve un aprender a estar bien consigo mismo, con la comunidad y la naturaleza.

5. El sentir emocional

Este es uno de los temas que se fui incorporando a la estructura de mi tesis durante el proceso de investigación y por sugerencia de mis estudiantes indígenas que compartieron sus historias de vida o, mejor dicho, malos recuerdos de experiencias vividas en el aula de clase durante su formación universitaria. Esto me llevó a profundizar sobre la expresión de las emociones. En consecuencia, los resultados de este indicador también buscan mostrar las emociones de las y los estudiantes indígenas que fueron compartidas para este estudio, por lo que no incorporarlas, no solo sería una actitud no ética sino una falta de respeto a su apertura y confianza.

Lo que se pretendió en este estudio fue interpelar e interpretar de las experiencias vividas por estudiantes indígenas en el compartir cotidiano de la clase en las aulas de la universidad. Se planteó algunas preguntas iniciales como ¿Cuál es el significado cognitivo³⁷⁵ de la expresión de las emociones? ¿Qué función cumple la lengua materna en la expresión de las emociones? ¿Qué incidencia tiene la pedagogía de las emociones? ¿Cuál es el sentir emocional de los estudiantes indígenas en el aula de clase? Esto por la dimensión emocional que provoca en los estudiantes indígenas a transición de una educación formal y no formal a una educación de nivel superior. Ese cambio de contexto, situaciones y emociones que, distan de la vivencia de una pedagogía familiar y comunitaria, y de educación emocional, resultó siendo una mala experiencia para la mayoría de los informantes estudiantes.

³⁷⁵ Por significado cognitivo se debe entender, en este trabajo, a la adquisición de conocimiento mediante información recibida por aprendizaje o por experiencia.

En el observar cotidiano de comportamientos y actitudes en la clase me fueron surgiendo otra interrogantes³⁷⁶ ¿Por qué los estudiantes indígenas, en un escenario como la universidad, se cuidan o restringen la expresión de sus emociones? Las respuestas fueron al unísono, pero la frase fue una: nos discriminan. En el diálogo fueron surgiendo recuerdos de experiencias traumáticas, de ofensas, burlas y dificultades. En la tabla IV-37 relatos informantes estudiantes indígenas *kichwa*, se sintetizan indicadores de historias de vida y recuerdos del sentir emocional de la discriminación de: EM, BG, HS.

Tabla IV-37: Relatos informantes estudiantes indígenas *kichwa*

Informante	Relatos	Tema: La discriminación una expresión del sentir emocional
EM	Relato 2:	Discriminación en el colegio por parte de profesores y compañeros.
HS	Relato 2:	Discriminación en la universidad por parte de profesores y compañeros.
BG	Relato 2:	La expresión del rostro.

Elaboración: Propia

Relatos que están incorporados en el capítulo tres, al igual que la tabla VI-27 competencias emocionales de la educación intercultural bilingüe, en el ánimo de presentar al lector/a como la EIB consolida un modelo de educación y diálogo de saberes epistemológico basado en una metodología propia de competencias emocionales para entender y comprender los conocimientos en combinación con la práctica, para la reafirmación de la identidad.

Finalmente, por así decirlo, dentro del marco científico, pero con métodos y estrategias de investigación cualitativa, he producido una serie de datos nuevos en más de dos años de trabajo en dos escenarios específicos: el aula de clase y los territorios y espacios comunitarios en los que tuve acceso y apertura por parte de los informantes de pueblos indígenas *kichwa*, que resalta sus experiencias e historia de vida. Lo que representa a más de la investigación, un recorrido educativo que me ha permitido, en primera instancia, el relacionamiento con mis informantes, en términos metodológicos que antes he aclarado, los nexos lógicos entre los elementos que se integran entre los sujetos de estudio porque

³⁷⁶ En algunas líneas de esta narración intervendrá también la autonarración porque responde a la experiencia de la clase.

mis informantes también aprenden la significación de una práctica intercultural y, el objeto, o sea yo, que aprendo de sus conocimientos y saberes ancestrales, tradiciones y costumbres culturales, valores y principios comunitarios. Eso es conocer la realidad de los pueblos indígenas *kichwa* de Ecuador, inspirada en mi propuesta de la comunicación intercultural como una pedagogía de la diferencia, esto es, entenderla desde un enfoque epistemológico relacional y pedagogía interpretativa, que busca antes de enseñar la interculturalidad comprenderla. Y la experiencia de compartir la clase con estudiantes de los pueblos indígenas *kichwa*, me ha brindado la oportunidad, privilegiada creo yo, de conocerlos y aprender de ellos y ellas. Por ello, mi propuesta de una pedagogía de la diferencia, expuesta en el capítulo 1, y que ha hecho de la redacción de la presente tesis una praxis hermenéutica de interpretación de la realidad plurinacional e intercultural de mi país, del pensamiento o cosmovisión andina, de las prácticas culturales y educativas en los espacios familiar y comunitario y de su sentir emocional. Por ello he incorporado la narración y autonarración como una estrategia, que la investigación cualitativa me habilita, para interpretar la significación del pensamiento andino el *sumak kawsay* representado en la *chakana*, recorrer sus territorios y comprender en qué consiste la vivencia armónica y el equilibrio con la naturaleza. Y por supuesto, las historias de vida, relacionadas con su proceso educativo, con elementos que han marcado su sentir emocional sobre la discriminación.

MARCO DE CONCLUSIONES

MARCO DE CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Esta investigación de comunicación y pedagogía propone un nuevo campo de estudio en comunicación, no considerado en las propuestas curriculares, líneas de investigación, ni en bibliografía cuando se trata de su pedagogía. De manera que las conclusiones a las que he llegado me permiten señalar lo siguiente:

La comunicación intercultural, en cuanto pedagogía de la diferencia, es una nueva idea de pedagogía interpretativa en comunicación. Tiene que ver con la necesidad no solo de repensar la comunicación social vulnerada por las tecnologías de información y comunicación con efectos sociales y culturales que la convierten en un instrumento mediático que impone un modelo de cultura única que invade nuestra vida, sino que, desde un enfoque epistemológico pone en relación dialógica comunicación-educación-interculturalidad. Una relación de saber que las coloca en convergencia con la voluntad de diálogo intercultural para el conocimiento del otro, lo que permitirá aprender a pensar y vivir la interculturalidad. Escenario descrito que corrobora mi primera hipótesis.

La comunicación intercultural concreta una pedagogía de la diferencia para el conocimiento de la interculturalidad. Esto significa una acción educativa transformadora que recupera el rol transformador y liberador de la educación, y que, el profesor/comunicador/periodista recupere el rol de la comunicación como acto creativo, cognitivo y fundamentalmente ético-político comprometido con un accionar comunicacional intencional que habilita una mediación para el conocimiento de la interculturalidad y la comprensión del valor epistémico de diferencia. Conclusión que confirma mi segunda hipótesis.

La comunicación intercultural como pedagogía interpretativa articula lógicas plurales de conocimiento y desarrolla herramientas de interpretación y competencias interculturales desde las cuales es posible una movilidad hacia el conocimiento y encuentro con el otro, en el caso particular del Ecuador al encuentro con las nacionalidades y pueblos que coexisten en el país como un ejercicio práctico de la intercultural. Criterios que ratifican la tercera hipótesis.

Si bien se reconoce el Buen Vivir como un nuevo modelo de desarrollo y un marco legal vigente que incluye derechos, interculturalidad y *sumak kawsay*. No se ha logrado una convivencia en interculturalidad, menos aún, la comprensión de la cosmovisión andina expresada en el *sumak kawsay*, como una filosofía de vida en armonía y equilibrio, consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza. Una sabiduría y espiritualidad que reafirma su identidad, sus conocimientos y saberes ancestrales, tradiciones y costumbres culturales, valores y principios comunitarios. Una cosmovisión y forma de vida que confirman la cuarta hipótesis planteada.

No existe un conocimiento pleno de la diversidad cultural del país, peor aún un ejercicio de la interculturalidad por lo que es imprescindible entender las singularidades de un Estado Plurinacional e intercultural como el Ecuador, en el que coexisten 14 nacionalidades y 16 pueblos indígenas, además de los pueblos afroecuatoriano y montubio. En el caso particular de los pueblos indígenas *kichwa*, su cosmovisión, saberes ancestrales, principios y valores comunitarios y sentir emocional, por desconocimiento, no son valorados y se los visibiliza como parte del folclore nacional, siendo que el conjunto de 16 pueblos indígenas que integran la nacionalidad *Kichwa* representan una realidad de diversidad única. Situación que da evidencia de la hipótesis quinta de este estudio.

Dentro del contexto situacional se comprueba, una vez más, que los pueblos indígenas siguen siendo excluidos y discriminados en todos los ámbitos de la vida social, económica y política del país. Un ejemplo de ello, es el acceso a la educación, apenas el 2% de todo el conjunto de estudiantes que optan por una carrera profesional pertenecen a los pueblos indígenas. En el caso específico de la Carrera de comunicación de la UPS, al 2019, de un conjunto de 650 estudiantes, solo hay 10 estudiantes indígenas que representan el 1.54%. Realidad que evidencia que si bien hay el reconocimiento jurídico de derechos colectivos de los pueblos indígenas al igual que la visión intercultural. No hay un reconocimiento por parte de la población nacional ecuatoriana. Situación que se replica en los espacios universitarios en los cuales no se hemos sido capaces de construir ni promover la interculturalidad. Dejando que se reproduzcan prácticas y actitudes discriminatorias y segregacionistas hacia los estudiantes indígenas. Situación que muestra la realidad discriminatoria que confirma la sexta hipótesis planteada.

Finalmente, el estudio da cuenta de la urgencia de una educación en comunicación con enfoque intercultural, mirada crítica y humana que ponga en diálogo cosmovisiones diversas para una vivencia intercultural. Por lo que aspiro que esta investigación sea un aporte original para una formación otra en comunicación social, contribuya al debate académico argumentado sobre la interculturalidad, procure una práctica pedagógica de la diferencia y motive la investigación de la comunicación intercultural desde un enfoque educativo que coadyuve en la construcción de una sociedad intercultural e incluyente. Y, que se valore los estudios de la comunicación que aportan a la educación con otras epistemologías para orientar el quehacer académico, los aprendizajes con enfoque intercultural y la práctica de la interculturalidad superando la idea de que la comunicación es únicamente una competencia que debe ser adquirida como condición para el logro educativo.

Los resultados obtenidos, en relación con los resultados esperados, han ido más allá al establecer la necesidad de un diálogo epistemológico que sitúe la diferencia como un valor epistémico para construir nuevos conocimientos integrando saberes, experiencias, prácticas pluriculturales, pero, sobre todo, comprender la diversidad, al otro y lo diferente.

El trabajo realizado puede aportar a que los europeos aprendan, en términos de educación intercultural, a humanizarse desde una profunda alteridad para no incomunicarnos por polémicas o por conveniencias frente a realidades sociales y contextos interculturales que nos diferencia desde la desigualdad. Hacer una cátedra viva que dialogue, reflexione, integre, no solo acoja. Hablo de movilizar procesos de transformación para provocar relaciones recíprocas, solidarias y respetuosas con los otros. Significa estar dispuestos a conversar de lo que en Ecuador llamamos diálogo de saberes, pensar hacia afuera y no desde la exclusividad del conocimiento.

El estudio condujo no únicamente a una revisión, sino a una profundización de los paradigmas pedagógicos de educación intercultural para hacer una propuesta epistémica desde la relación recíproca entre comunicación, educación e interculturalidad, en la que la relación dialógica de la comunicación articula el reconocimiento de lógicas plurales que van a posibilitar comprender la interculturalidad y otras estructuras de relación. Es decir, la comunicación intercultural entendida como una epistemología otra. Difícil tarea para una educación universitaria en comunicación que aún mantiene tradiciones funcionalistas. Por eso se requiere de una pedagogía que nos ayude a volver a pensar

sobre nosotros como pueblos diversos, a investigar e imaginar la realidad que interpretamos sabiendo que el conocimiento de lo intercultural no es solo una percepción, sino una construcción de la que no podemos olvidarnos ni evadir responsabilidades en el fortalecimiento de una sociedad intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (2011). El Buen Vivir desde la periferia social de la periferia mundial. En A. Oviedo, *Qué es el Sumak kawsay. Más allá del socialismo y del capitalismo* (págs. 7-20). Quito: Sumak Editores.
- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Acosta, A. (2015). El buen vivir una alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad*, 52(2), 299-330.
- Aguinaga, M. (2010). Ecofeminismo: mujer y Pachamama, no solo es posible una crítica al capitalismo y al patriarcado. *América Latina en Movimiento-ALAI*.
- Aibar, E., & Quintanilla, M. A. (2002). Aibar Puentes, Eduard, Cultura tecnológica: estudios de ciencia, tecnología y sociedad. No. 17, ICE/Horsori, 2002, pp. 15-38. *ICE/Horsori*(17), 15-38.
- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad. Concepto, alcances y derechos*. México, D.F.: Ediciones Mesa Directiva.
- Alby, J. C. (2004). La concepción antropológica de la medicina hipocrática. *Enfoques*, XVI(1), 5-29.
- Alcántara, G. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Sapiens*, 9(1), 93-107.
- Alfaro, R. M. (1993). *Una comunicación para otro desarrollo. Para el diálogo entre el norte y el sur*. Lima: Asociación de Comunicadores Sociales Calandria.
- Almeida, I., Arrobo, N., & Ojeda, L. (2005). *Autonomía indígena frente al estado nación y a la globalización neoliberal*. Quito: Abya Yala.
- Alsina, M. R., & Medina, P. (2009). Los medios de comunicación en contextos interculturales. *Sociedad y discurso*(16), 21-39.
- Alsina, R. (1999). *La comunicación intercultural* (Vol. XXII). Barcelona: Anthropos.
- Alulema, R., & López, M. (2017). Cosmovisión andina cañari y determinación social de la salud. *Talentos*, IV(2), 75- 80.
- Álvarez, F. (12 de 6 de 2017). <https://freddyalvarezg.wordpress.com>. Recuperado el 22 de marzo de 2020, de <https://freddyalvarezg.wordpress.com/2017/06/12/las-ilusiones-de-la-educacion/>
- Álvarez, L. (2009). Los determinantes sociales de la salud: más allá de los factores de riesgo. *Gerencia y Políticas de Salud*, 8(11), 69-79.

- Andrade, S. (2004). *Protestantismo indígena. Procesos de conversión religiosa en la provincia de Chimborazo*. Quito: IFEA, Abya Yala, FLACSO.
- Araya, J. (2014). Discurso y poder. Aproximaciones teóricas y prácticas. En *La instrumentalización de la comunicación en los conflictos étnicos: el discurso interultural como contracultura a la subordinación* (págs. 327-338). Santiago: ANID.
- Asamblea Nacional. (20 de octubre de 2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito, Ecuador: Registro Oficial 449.
- Asamblea Nacional. (20 de Octubre de 2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito, Ecuador: Registro Oficial Suplemento N° 449.
- Asamblea Nacional. (11 de agosto de 2010). Ley Del Deporte, Educación Física y Recreación. Quito, Pichincha, Quito: Registro Oficial Suplemento 255.
- Asamblea Nacional. (12 de octubre de 2010). Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Quito, Ecuador: Suplemento del Registro Oficial 298.
- Asamblea Nacional. (2019). Ley Orgánica Reformatoria a la LOC. Quito: Registro Oficial Suplemento N° 432 de 20 de febrero de 2019.
- Asamblea Nacional Constituyente. (11 de Agosto de 1998). Constitución Política de la República del Ecuador. Riobamba, Ecuador: Registro Oficial No.1.
- Ayala Mora, E. (2011). *Interculturalidad: Camino para el Ecuador*. Quito: La Tierra.
- Ayala Mora, E. (2012). Interculturalidad en el Ecuador. 22. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Balarezo, D. A. (2015). Interculturalidad y Cosmovisión Andina. 7(1), 88-92.
- Barraquero, A. (2005). Latinoamérica en la ruptura del paradigma de la comunicación para el desarrollo. El recorrido de los pioneros en la búsqueda de alternativas democráticas . *Punto Cero [online]*, 10(11), 7-22.
- Barrionuevo, N. (2011). , *Resistencia y liberación. Levantamientos indígenas y lucha de clases: Cinco Siglos de Resistencia*,. Quito: Sur Ediciones.
- Bascope, V. (julio de 2011). El sentido de la muerte en la cosmovisión andina: El caso de los valles andinos de Cochabamba. *Chumgarra*, 33(1).
- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E. T., Jackson, D., Schefflen, A., & Watzlawick, P. (1990). *La Nueva Comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. México: F.C.E.
- Bell, D., García, R., & Gallego, y. E. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social* (Vols. Bell, Daniel, Raúl García, and

- Eugenio Gallego. El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social. Madrid, España: Alianza editorial, 1976.). Madrid: Alianza.
- Beltrán, L. R. (2005). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un reencuentro de medio siglo. *III Congreso Panamericano de la Comunicación*. Buenos Aires. Recuperado el 14 de octubre de 2017
- Beltrán, L. R. (2006). La Comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. *Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación*, 4, 53-76.
- Bilgin, P. (2008). Thinking Past 'Western' IR. *Third World Quarterly*, 29(1), 5-23.
- Bjord, H. (2018). De la escuela intercultural a la cosmovisión indígena: los escollos del camino. En *Pueblos Indígenas y Educación No. 65* (págs. 103-119). Quito: Abya Yala.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. (F. Q. Research, Ed.) *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7(4). Recuperado el 20 de marzo de 2020, de <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161>
- Borja, R. (1998). *Comunicación Social y Pueblos Indígenas del Ecuador*. Quito: Abya Yala.
- Borja, R. (1998). *Comunicación y Pueblos Indígenas del Ecuador*. Abya Yala.
- Botero, L. F. (1992). El sistema de creencias de los indígenas de Chimborazo. En L. Botero, *Indios, tierra y cultura* (págs. 83-147). Quito: Ediciones Abya Yala.
- Bourdin, G. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 23(67), 55-74.
- Bretón, V., Cortez, D., & García, F. (2014). En busca del sumak Kawsay. *Íconos*(48), 9-24.
- Brower Beltramin, J. (2009). *Claves epistemológicas para abordar la investigación en el ámbito de la comunicación social*. Recuperado el 15 de abril de 2020, de <https://journals.openedition.org/polis/1633>:
<http://journals.openedition.org/polis/1633>
- Brower, J. (2009). *Claves epistemológicas para abordar la investigación en el ámbito de la comunicación social*. Recuperado el 15 de abril de 2020, de <http://journals.openedition.org/polis/1633>
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bryson, J. J. (2019). La última década y el futuro del impacto de la IA en la sociedad. En P. O. BBVA, *¿Hacia una nueva ilustración? Una década trascendental* (págs.

- 127-159). Nueva York: Sociedad, Ciencia y Tecnología. Obtenido de <https://www.bbvaopenmind.com/libros/hacia-una-nueva-ilustracion-una-decada-trascendente/>
- Bryson, J. J. (2019). La última década y el futuro del impacto de la IA en la sociedad. En P. O. BBVA, *¿Hacia una nueva ilustración? Una década trascendental* (págs. 127-159). Nueva York: Sociedad, Ciencia y Tecnología, 2019. Obtenido de <https://www.bbvaopenmind.com/libros/hacia-una-nueva-ilustracion-una-decada-trascendente/>
- Bussoletti, D., Guevara, Á. E., & Landín, D. M. (2011). La interculturalidad en América Latina: una categoría en construcción. *Recerca: revista de pensament i anàlisi*(11), 11-27. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de <https://www.raco.cat/index.php/RecercaPensamentAnalisi/article/view/256246>
- Canclini, N. G. (2006). El Consumo Cultural una Propuesta Teórica. En G. S. (coord), *El Consumo Cultural en América Latina* (pág. 534). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Carpio, P. (2008). El buen vivir, más allá del desarrollo: la nueva perspectiva constitucional. *América Latina en Movimiento-ALAI*.
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2001). *Internet y la sociedad red* (Vol. 14). La factoría.
- Castells, M. (2008). La era de la información. En *La sociedad red* (3ra. ed., Vol. I). Madrid: Alianza 2005, 1ra. reimpresión.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. C.-G. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 78-91). Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CODENPE, C. d. (2011). *Interculturalidad*. Quito: CODENPE-AECID.
- CODENPE, C. d. (2012). *Legislación para el reconocimiento de la Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador* (Primera Edición ed., Vols. CODENPE, Consejo

de Desarrollo de la Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, Legislación para el reconocimiento de la Nacionalidad). (C. d. CODENPE, Ed.) Quito: AECID.

- Cole, P., & Tan, P. (2015). Emotion socialization from a cultural perspective. En J. Grusec, & P. Hastings (Eds), *Handbook of socialization: Theory and research* (págs. 499-519). New York: Guilford Press.
- Comisión para la Auditoría de las Concesiones de Frecuencias de Radio y Televisión. (2009). *Informe definitivo y recomendaciones*. Quito.
- CONAIE, C. d. (2013). *Proyecto político para la construcción del Estado Plurinacional e intercultural. Propuesta desde la visión de la CONAIE 2012*. Quito: CONAIE-Fundación Pachacama.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 3(1), 64-82.
- Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador. (2015). Plan de Desarrollo de la Ciencia y Tecnología Indígena. Quito: CODENPE.
- Constituyente, A. N. (11 de Agosto de 1998). Constitución Política de la República del Ecuador. (1). Registro Oficial.
- Constituyente, A. N. (20 de octubre de 2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito, Ecuador: Registro Oficial 449.
- Constituyente, A. N. (20 de Octubre de 2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito, Ecuador: Registro Oficial No. 449.
- Contreras, A. (2000). Comunicación desarrollo para "otro Occidente". *Razón y Palabra*.
- Coraggio, J. L. (2011). *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*. Quito: Abaya Yala.
- Córdoba, H. (2017). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Cortés, C. (1995). *El campo comunicacional en América Latina. Contextos y desafíos de los estudios de comunicación social*. Quito: Servicio Conjunto de Comunicación.
- Cortés, C. (2004). *La comunicación al ritmo del péndulo: medio siglo en busca del desarrollo*. Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- Cortez, D. (2011). La construcción social del "Buen Vivir" (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida. *Aportes Andinos*(28), 23.
- Cortez, D. (2014). Genealogía del sumak kawsay y el buen vivir en Ecuador: un balance. En G. Endara (coord.), *Post-Crecimiento y Buen Vivir. Propuestas globales para*

- la construcción de sociedades equitativas y sustentables* (págs. 315-352). Quito: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES-ILDIS).
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Damasio, A. (2007). Brain And Mind: From Medicine To Society. En M. Corominas (Ed.), *Parc de Recerca Biomèdica*. Barcelona: UOC.
- Darwin, C. ([1872] 1984). *The Expression of Emotions in Man and Animals*. (Alianza, Trad.) New York: Appleton.
- Dávalos, P. (2002). Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica. En D. Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (págs. 89-98). Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dávalos, P. (2008). Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (Buen Vivir) y las teorías del desarrollo. *América Latina en Movimiento - ALAI*.
- De Conti, M. (2017). La competencia epistémica como guía para gestionar conflictos culturales, ideológicos y paradigmáticos. En T. González Pérez, *Identidades Culturales y Educación. Miradas transnacionales* (págs. 211-235). Valencia: Tirant humanidades.
- De Conti, M. (2017). La competencia epistémica como guía para gestionar conflictos culturales, ideológicos y paradignáticos. En T. G. (Coord.), & T. HUMANIDADES (Ed.), *Identidades Culturales y Educación* (pág. 237). Valencia, España: TIRANT HUMANIDADES.
- De Conti, M. (2018). Teoría del conocimiento pedagógico. *Pedagogía y Saberes*(49), 177-188.
- De la Tore, L. M., & Sandoval, C. (2004). *La reciprocidad en el mundo andino: el caso del pueblo de Otavalo*. Quito: Editorial Abya Yala.
- De Sousa Santos, B. (2001). Los procesos de la globalización. En B. d. Santos, & C. A. Rodríguez (Ed.), *La caída del angelus novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política* (pág. 305D). Bogotá: ILSA y Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *Rizoma*. Valencia: Pre-textos.

- Demon, J. (2006). Concepciones de la salud en la cultura kichwa de la sierra ecuatoriana. En W. Waters, & M. Hamerly, *Estudios ecuatorianos: un aporte a la discusión* (Vol. II, págs. 147-179). Quito: FLACSO, Sede Ecuador - Ediciones Abya Yala.
- Educación, M. d. (2011). Lengua Kichwa. Recuperado el 18 de Febrero de 2019, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/10/Asignatura-Optativa-Lengua-Kichwa-LL-3BGU.pdf>
- Elder, L., & Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. (R. P. L. Elder, Trad.) Foundation for Critical Thinking.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona Andina*. Quito: Abya Yala.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: ISEAT.
- Estermann, J. (2013). Ecosofía andina: Un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de Vivir Bien. *Revista FAIA*, 2(9), 2-21.
- Estermann, J. (8 de septiembre de 2014). *Colonialidad, descolonización e interculturalidad*. (P. [. línea], Ed.) Recuperado el 12 de enero de 2020, de <https://journals.openedition.org/polis/10164>
- Filck, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ra. ed.). Madrid: Morata.
- Flores, G. (2006). Aportes para entender el desarrollo desde la perspectiva indígena (en nombre del colectivo indígena ecuatoriano). En *Retos del Desarrollo Local*. Quito: Abya-Yala / IILDIS.
- Flores, T. (1999). Comunicación para el desarrollo sostenible. La Paz: mimeo.
- Fornet-Betancour, R. (2001). Lo intercultural: el problema de su definición. *Encuentro internacional sobre interculturalidad*. Barcelona: Cidob Ediciones.
- Fornet-Betancour, R. (2001). Lo intercultural: el problema de su definición. En *Interculturalidad, balance y perspectivas: Encuentro internacional sobre interculturalidad* (págs. 157-169). Barcelona: Cidob.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36 ed.). Montevideo: Siglo XXI Editores S.A.:
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza* (5ta, edición ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freund, P. (1990). The expressive body: a common ground for the sociology of emotions and health and illness. *Sociology of health & illness*, 12(4), 452-477.
- Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion Socialization in Cross-Cultural Perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(7), 410-417.

- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1998). *El Giro Hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gifreu, J. (1980). *El debate internacional en comunicación*. Barcelona: Ariel S.A.
- Godoy, L. (2004). Hacia una posible epistemología de las diferencias en contextos educativos . 27(2), 35-59. Recuperado el 2020 de enero de 15
- Gómez, R. (1995). Racionalidad: epistemología y ontología. En L. Olivé (ed.), *Racionalidad epistémica* (págs. 19-39). Madrid: Trotta.
- González, J., & Gramigna, A. (2009). Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa. *Revista Interuniversitaria*(21), 79-94.
- González, M. I. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista colombiana de educación*(69), 75-95.
- González, T., & Gramigna, A. (2014). Hermeneútica de la educación y nuevas fronteras entre las diferencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 159-180.
- Gramigna, A. (2005a). L'ontologia della differenza nella relazione trans-formativa. *Revista de Ciencias de la Educación*(202), 201-217.
- Gramigna, A. (2005b). La epistemología de la diferencia en la formación educativa. *Perfiles educativos*, XXVII(108), 70-94.
- Gramigna, A. (2007). La estética de lo lúdico. Enlaces entre la hermenéutica y la formación. En L. Primero, *Hermeneutizar la educación* (Vol. Colección de Archivos N° 19, pág. 311). México: Nacional, Universidad Pedagógica.
- Gramigna, A. (2009). La intercultural de las diferencias entre la utopía y el desarrollo. *Argumentos*, 22(61), 11-26.
- Gramigna, A. (2009). La paradoja de la innovación inmovil: Reflexiones críticas sobre la mitología educativa de la Agenda de Lisboa. (16), 43-73. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Gramigna, A. (2009). La Relación del sí con el sí. Hermenéutica y formación en Michel Foucault. En L. Primero (coord.), *Hermenéutica educativa contemporánea. Memoria del Segundo Simposio Internacional Hermenéutica y Educación: conexiones y desarrollos* (págs. 114-138). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gramigna, A. (2014). Caminos educativos en el territorio de lo sagrado. *Alteridad*, 10(1), 100-112.

- Gramigna, A. (2014). La razón interpretativa de la educación. Epistemología y nuevas prácticas educativas en la escuela. *Revista Linhas*, 15(29), 353-378.
- Gramigna, A. (2015). Caminos educativos en el territorio sagrado. *Alteridad*, 10(1), 100-112.
- Gramigna, A. (2015). *Dinamiche della Conoscenza. Epistemologia y Prassi della Formazione*. Ariccia: ARACNE.
- Gramigna, A. (2015). *Dinamiche della Conoscenza. Epistemologia y Prassi della Formazione*. Ariccia: ARACNE.
- Gramigna, A. (2016). Intercultura: clave hermenéutica de la educación. En F. Monroy Dávila (coord.), *Temas de formación docente. Reflexiones, diálogos y propuestas* (págs. 27-44). México: CAPLB.
- Gramigna, A. (2019). *Il versant onírico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*. Roma: Aracne.
- Gramigna, A. e. (2018). *Epistemologia della formazione e metodologia della ricerca*. Milano: Unicopli.
- Gramigna, A. (s.f.). Contra la tecnocracia mercantil, la propuesta de una educación estética. Italia.
- Gramigna, A., & Estrada, Y. (2018). *Epistemologia della formazione e metodologia della ricerca*. Milano: Unicopli.
- Gramigna, A., & Sancén, F. (2010). La educación entre ética y ciencia: Nuevos desafíos en la modernidad tardía. *Cuestiones Pedagógicas*, 181-194.
- Gramigna, A., & Sancén, F. (2010). La educación entre ética y ciencia: nuevos modelos en la modernidad tardía. *Cuestiones Pedagógicas*, 181-194.
- Gramigna, A., & Sancén, F. (2011). Democracia cognitiva y comunicación ética de la investigación científica. *Educació i Cultura*, 23-36.
- Gramigna, A., & Sancén, F. (2011). Etica e formazione del soggetto nel tempo della nanotecnologie. *Educació i cultura*, 55-77.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá: Norma.
- Groos. (1901). *The play of man*. New York: Appleton.
- Guaña, P. (19 de Septiembre de 2018). La cosmovisión indígena kichwa. *Interpretación de los elementos de la naturaleza*. (M. Ramirez, Entrevistador) Cayambe.
- Guaña, P. (10 de Agosto de 2019). La concepción kichwa de la salud y la enfermedad. (f. Vintimilla, Entrevistador) Cayambe, Ecuador.
- Gudynas, E. (2014). La Crítica al desarrollo y la exploración de alternativas desde el buen vivir. En C. V. Barlowen, M. Rivera, & L. Topfer, *Desarrollo sostenible en una*

- modernidad plural. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 169-179). Quito: Abya Yala.
- Guerrero, P. (2002). *La cultura: Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Abya Yala.
- Guerrero, P. (2004). *Usurpación simbólica, identidad y poder* (Vol. 51). (U. A. Bolívar, Ed.) Quito: Corporación Editora Nacional.
- Guerrero, P. (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad escenario de lucha de sentidos: Entre la usurpación y la insurgencia simbólica. En *Interculturalidad y diversidad* (págs. 73-100). Quito: Abya Yala.
- Guerrero, P. (2018). *La chakana del corazonar desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Guerrero, P. (2018). *La chakana del corazonar desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Quito: Abya Yala.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa: Racionalidad de la Acción*. Madrid, España: TAURUS.
- Heidegger, M. (1992). *El ser y el tiempo*. (J. E. Rivera, Trad.) Chile: Editorial Universitaria.
- Henaó, G., & García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Hernández, F. (1981). De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural. En B. BAatalha (comp.), *Utopía Y Revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina* (Vol. 25). México: Nueva Imagen.
- Hernández, M. (2009). El juego como expresión de libertad. En J. L. (comp.), *Juegos* (págs. 73-92). Galicia: INEF, Universidad de la Coruña.
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kausay (Buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. En *Ecuador Debate. Acerca del Buen Vivir* (págs. 57-76). Quito: Centro Andino de Acción Popular CAAP.
- Ibáñez, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 357-368.
- Illicachi, J. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. (U. P. Salesiana, Ed.) *Universitas*, XII(21), 17-32. doi:10.17163.uni.n20.2014.09

- INEC, I. N. (2010). Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Quito, Ecuador: INEC.
- INEC, I. N. (2018). Proyección nacional de población al 2018. Quito, Ecuador: INEC.
- Jaramillo, J. (2005). *Historia y filosofía de la medicina*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Knapp, M. (1999). *La comunicación no verbal*. Paidós.
- Kowii, A. (2005). Cultura Kichwa, interculturalidad y gobernabilidad. *Aportes Andinos*(13), 5.
- Kowii, A. (2005). *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*,. Quito: Abya Yala.
- Kowii, A. (2018). Sumak Kawsay. En G. Herrera (ed), *Antología del pensamiento crítico ecuatoriano contemporáneo* (págs. 437-444). Quito: CLACSO.
- Kruger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 11(683).
- Kumate, J. (1997). Salud: evolución del concepto. En H. Aréchiga (coord.), *Ciencias de la salud*. México DF: Siglo veintiuno editores.
- Larrea, A. M. (2014). El buen vivir como alternativa civilizatoria. En G. Endara (ccord.), *Post-Crecimiento y Buen Vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables* (págs. 237-254). Quito: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES-ILDIS).
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lenkersdorf, C. (1998). Conceptos-Cosmovisiones. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 9-16. México D.F., México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades.
- Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. En M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Barrett (eds), *Handbook of emotions* (Third edition ed., págs. 304-319). New York: The Guilford Press.
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 17-85.
- Lozano, J. C. (2007). *Teoría e Investigación de la Comunicación de Masas*. México: PEARSON Educación.
- Luengo, J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Ediciones Pomares.

- Lutz, C. (1988). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lutz, C., & White, G. (1986). The anthropology of emotions. *Annual review of anthropology*, 15, 405-436.
- Macas, L. (2010). Sumak Kawsay. La vida en plenitud. *América Latina en Movimiento*, 452, 14-16.
- Maigret, É., Martín Barbero, J., Lager, E., & Camacho, E. R. (2005). *Sociología de la comunicación y los medios*. Fondo de Cultura Económica.
- Marakan, G. (2012). *Interculturalidad, en Diálogo de los pueblos. Interculturalidad, concepto y práctica*. México: Sederec.
- Marques de Melo, J. (1998). *Teoria da comunicao. Paradigmas latinoamericanos*. Petrópolis: Editora Voces.
- Martín Barbero, J. (1999). Recepción de medios y consumo cultural: travesías. En G. c. Sunkel, *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martín Barbero, J. (2002). La globalización en clave cultural. Una mirada latinoamericana. *Globalización y pluralismo*. Montreal: Gricis. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf>
- Martínez, M. (1989). *El comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México D. F.: Trillas.
- Martínez, M. (2000). *La investigación Cualitativa Etnográfica*. México D. F.: Trillas.
- Martínez, M. (2005). El método etnográfico de investigación. Recuperado el 14 de noviembre de 2019, de <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>
- Masaquiza, S. (18 de Agosto de 2019). La concepción kichwa de la salud y la enfermedad. (M. Ramírez, Entrevistador)
- Mathelart, A. (1996). *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. México: Siglo XXI Editores.
- Mathelart, A., & Mathelart, M. (1999). *Historia de las Teorías de la Comunicación*. España: Paidós.
- Mattelart, A. (1996). *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. México: Siglo XXI Editores.
- Maturana, H., & Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos*. Universitaria.
- Mauss, M. ([1921] 1969). *Essais de sociologie*. Paris: Minuit.
- McKee, L. (2003). Ethnomedicine and Inculturation in the Andes of Ecuador,. En J. K.-C. (ed.), *Medical Pluralism in the Andes* (págs. 107-128). London: Routledge.

- Mella, E., Rapimán, D., Millán, S., & ntileo, E. (2016). Predominio da educação emocional ocidental em contexto indígena: necessidade de uma educação culturalmente pertinente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 523-532.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Montaluisa, L. (2018). La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas. San Miguel, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Montaluisa, L., & Álvarez, C. (2011). *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. Quito: Instituto de Idiomas, Ciencias y Sabees Ancestrales.
- Moragas, M. D. (1985). *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: Gili S. A.
- Morín, E. (1986). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Paris: Seuil.
- Morín, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, B. (2005). *Cultura y comunicación: Introducción a la teorías contemporáneas*. Madrid: Fundamentos.
- Muñoz, M. (2016). Antropología del cuerpo y el dolor. *Universitas*, 24, 41-62.
- Murillo, J. (2004). *Técnicas de Recogidas de Datos I: Cuestionarios y Escalas de Actitudes*. Madrid: Murillo, J. (2004). *Técnicas de Recogidas de Datos I: Cuestionarios y Escalas de Actitudes*. España: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
- Noriega, P. (2010). El vuelo del águila y el cóndor. Historias de un yachak. *Tesis (Maestría en antropología y cultura)*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Ocampo, J. (2006). *Mitos y leyendas latinoamericanas*. Bogotá: Plaza & James Editores Colombia S.A.
- OIT. (2014). *Convenio Número 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Oviedo, M. (1999). *Hijos de la tierra*. Quito: Tierra Nueva.
- Panikkar, R. (2006). *Pace e interculturalità a riflessione filosofic*. Italia: Herder.
- Parra, C. (2009). Investigación-Acción y Desarrollo Profesional. *Educación y Educadores*(15), 113-125.
- Picuasi, J. (4 de Agosto de 2019). La concepción kichwa de la salud y la enfermedad. (F. Vintimilla, Entrevistador) Peguche, Ecuador.

- Piscitelli, A. (1995). *Ciberculturas en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Prieto, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Stella, Ediciones La Crujía.
- Quijano, A. (2015). Colonialidad del poder y clasificación social. 5. Guadalajara: Contextualizaciones Latinoamericanas. Recuperado el 10 de agosto de 2019, de www.contextualizacioneslatinoamericanas
- Quintanilla, M. Á. (2005). *Tecnología: un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quishpe, C. (2007). La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas. 119. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Ramírez, M. (2016). Las TIC, la ciudad y los miedos. En L. d. Comunicación, *En La pantalla insomne* (págs. 2791-2802). Sociedad Latina De Comunicación Social.
- Ramírez, M. (2018). La comunicación intercultural una mediación pedagógica y social para el ejercicio de la ciudadanía. En J. Herrero, & M. T. (coords.), *Comunicación y Música: mensajes, manifestaciones y negocios* (págs. 697-719). La Laguna: Revista Latina de Comunicación Social. doi:10.4185/cil2018-095
- Ramírez, M., & Vintimilla, F. (2019). Gli enigmi della medicina ancestrale andina nei villaggi indigeni dell'Ecuador. En C. Rosa, *Medicina ancestrale e mondo contemporaneo* (págs. 121-152). Ferrara: Volta a la carta.
- Ramírez, M., & Vintimilla, F. (2019). Il gioco: una mediazione pedagogica nella riaffermazione dell'identità Kichwa in Ecuador. En i. G. Il gioco: una mediazione pedagogica nella riaffermazione dell'identità Kichwa in Ecuador", *Il gioco: una mediazione pedagogica nella riaffermazione dell'identità K* Giocando s'impara. *Per una pedagogia del gioco* (págs. 185-234). Ferrara: Volta la carta.
- Ramírez, M., & Vintimilla, F. (2019). Il gioco: una mediazione pedagogica nella riaffermazione dell'identità Kichwa in Ecuador. En A. Bonafin, *Giocando s'impara. Per una pedagogia del gioco* (págs. 185-234). Ferrara: Volta la carta.
- Ramírez, M., & Vintimilla, F. (2020). Entresijos de la aplicación de acciones afirmativas en la concesión de frecuencias del espectro radioeléctrico a medios comunitarios en Ecuador. En E. d. Villalba, & P. V. (coords.), *Entresijos de la aplicación de acciones afirmativas en la concesión de frecuencias del espectro radioeléctrico a*

- medios* La Comunicación como espacio de resistencia (págs. 125-168). Quito: Abya Yala.
- Ramírez, M., & Vintimilla, F. (2020). Entresijos de la aplicación de acciones afirmativas en la concesión de frecuencias del espectro radioeléctrico a medios comunitarios en Ecuador. En T. Villalba, & P. Villagómez (coords.), *La comunicación como espacio de resistencia* (págs. 125-168). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Ramírez, M., A., C., E., P., & D., M. (2018). Arquitectura de la información y usabilidad en un medio de comunicación universitario. En *Comunicación y música: mensajes, manifestaciones y negocios* (págs. 981-1003). La Laguna Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación.
- Rizo, M. G. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisuluble. *Global Media Journal*, 10(19), 27-42.
- Rodas, R. (2007). *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Quito, Pichincha, Ecuador: Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.
- Rodríguez, G. (1995). *La faz oculta de la medicina andina* (Segunda ed.). (C. Amaru, Ed.) Quito: ediciones Abya Yala.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, L. (2007). El vínculo ético entre la buena economía y el buen vivir de la polis. En M. Rossi (comp), *Ecos del pensamiento político clásico* (págs. 149-164). Valencia: Prometeo Libros Editorial.
- Rogers, E., & Shoemaker, F. (1971). *La comunicación de innovaciones: un enfoque transcultural*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica / Agencia para el Desarrollo Internacional.
- Rosa, C. (2019). Epistemologías locales y universalidad: un diálogo posible y necesario. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 931-941. Recuperado el 12 de enero de 2020, de <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/437/456>
- Rosas, A. (1993). Globalización cultural y antropología. *Alteridades*, 3(5), 79-91.
- Rosental, M., & Ludin, P. (1946). Diccionario filosófico marxista. *Versión de Dalmano*, 319. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Rostow, W. (1967). *Las etapas del crecimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica, 2da. ed.

- Rúa C., N. (2006). La globalización del conocimiento científico tecnológico y su impacto sobre la innovación en los países menos desarrollados. En T. S. Congreso Iberoamericano de Ciencia (Ed.), (pág. Mesa 6). Palacio de la Minería. Recuperado el 13 de diciembre de 2019
- Ruiz-Gallardón, I. (2014). Claves para comprender la sociedad de la información. *Comunicación y hombre*(10), 53-72.
- Salgado, M. J. (2001). La discriminación desde un enfoque de derechos humanos. En INREDH, *Diversidad ¿Sinónimo de Discriminación?* (págs. 13-30). Quito: Instituto Regional de Asesoría en Derechos Humanos (INREDH).
- Sánchez, R., Ramírez, M., & otros. (2018). Desafíos teóricos en la formación profesional de los comunicadores: Aproximaciones al debate desde Ecuador. En N. Aguar, & N. Medranda, *Comunicación, Desarrollo y Política* (págs. 17-39). Quito: Abya Yala.
- Santamarina, C., & Marinas, J. (1995). Historias de vida e Historia Oral. En J. y. Delgado, *Santamarina, C. y Marinas, J.M. (1995). Historias de vida e Historia Oral, en Delga Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.
- Santi, M. (2006). Sacha runa yacha, sumak allpa, sumakkawsay: una alternativa de gestión propia del desarrollo. En *Retos del desarrollo local*. Quito: Abya Yala / ILDIS.
- Santos, B. D. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, M. (2014). La discriminación racial, étnica y social en el Perú: balance crítico de la evidencia empírica reciente. *Debates en Sociología*, 39, 5-37.
- Sartori, G. (1965). *Aspectos de la democracia*. (M. L. Morán, Trad.) México: Limusa-Wiley.
- Scherbosky, F. (2015). Geocultura: un aporte de Rodolfo Kusch para pensar desde una perspectiva intercultural. *Pensamiento e ideas*, 43-52.
- Segovia, D., Luengo, J., Luzón, J., Martos, A., & León, J. (2007). Historias de vida e historia oral en educación. *Perspectivas*, 35, 12-22.
- Senescyt. (2020). Proyecto Nacional de Diálogo de Saberes. Quito, Ecuador. Recuperado el 4 de mayo de 2020, de <https://www.educacionsuperior.gob.ec/categoria/sincategoria>

- SENPLADES. (2010). *Los nuevos retos de América Latina: Socialismo y Sumak Kawsay* (Vol. Colección Memorias No. 1). Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- SENPLADES, S. N. (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 -2013. Quito, Ecuador: semplades. Recuperado el 24 de marzo de 2018, de <http://www.buenvivir.gob.ec>
- Serrano, V. (1997). *Ciencia Andina*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Serrata Rodríguez, D. (2018). El discurso del desarrollo y la educación en lo contemporáneo: ¿Es pertinente formar en ciencias? *Praxis&Saber*, 9(20), 167-189.
- Servaes, J. (2003). Communication for development approaches of some governmental and non-governmental agencies, *Approaches to development: studies on communication for development. UNESCO*.
- Simbaña, F. (2008). La Plurinacionalidad en la Nueva Constitución. *La Tendencia*, 102-117.
- Simón., A. (2011). Pensar la diferencia: la filosofía de Gilles Deleuze. *Eikasia Revista de Filosofía* , 38, 212-232. Recuperado el 2020 de Febrero de 21, de <http://www.revistadefilosofia.com>
- Solomon, R. (1984). Getting angry: The Jamesian theory of emotion in anthropology. En R. Schweder, & R. Le Vine (comps.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (págs. 238-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Soriano, R. (2004). *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*. Andalucía: Almuzara.
- Suárez, M. (2002). Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. En A. E. Hernández, Suárez Pazos, Mercedes (2002). *Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares, en A. Escolano y J.M. La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (págs. 108-133). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Sunkel, O., & Paz, P. (1999). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Siglo xxi.
- Tatzo, A., & Rodríguez, G. (1996). *Visión cósmica de los Andes* (Primera edición ed.). (EIB-GTZ, Ed.) Quito: Abya Yala.
- Tatzo, A., & Rodríguez, G. (1996). *Visión cósmica de los Andes* (Primera edición ed.). Quito: EBI-GTZ.
- Tibán, L. (2001). *Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas del Ecuador: Aplicabilidad, alcances y limitaciones*. Quito: INDESIC-Hans Seidel.

- Tickner, A., & Blaney, D. (2013). Pensar la diferencia: Introducción. (U. GERI, Ed.) *Relaciones internacionales*(22), 211-236.
- Tipán, D. (10 de abril de 2020). El sentir emocional ancestral en el sumak kawsay: la sabiduría de los taytas. (M. Ramírez, & F. Vintimilla, Entrevistadores) Zoom. Ferrara.
- Tortosa, J. M. (2011). Sumak kawsay, suma qamaña, buen vivir. *Aportes Andinos*(28), 3.
- Tubella, I., & Alberich, J. (2012). *Comunicación. Comprender los media en la sociedad de la información* (Vol. 216). Barcelona: UOC.
- Tubino, F. (2012). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En *América para los americanos* (págs. 355-366). Prácticas interculturales.
- Tubino, F. (2019). *La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia*.
- UPS. (2015). Dominios académicos: fortalezas científicas, tecnológicas, humanistas y artísticas de la Universidad Politécnica Salesiana. En U. P. Salesiana, *UPS, "Dominios académicos: fortalezas científicas, tecnológicas, humanistas y artísticas de la UCuaderno No. 16, Serie: Documentos institucionales* (pág. 48). Quito: Don Bosco.
- UPS. (2018). La identidad salesiana en la universidad. En U. P. Salesiana, *Cuaderno No. 19, Serie Documentos institucionales* (págs. 1-94). Quito: Abya Yala.
- Villagómez, M., & Cunha de Campos, R. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad*, 9(1), 35-42.
- Vintimilla, F. (2001). Comunicación social y pueblos indígenas del Ecuador en el proceso de interculturalidad de la sociedad nacional. Ambato: UTA, Universidad Técnica de Ambato.
- Vintimilla, F. (2001). Comunicación Social y Pueblos Indígenas del Ecuador en el proceso de interculturalidad de la sociedad nacional. 191. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.
- Vizer, E. (2005). El desafío de la cultura tecnológica y la educación globalizada: homogenización o diversidad. *OEI, Educación Ciencia y Cultura en Iberoamérica*(5), 1-2. Obtenido de <https://www.oei.es/>
- Vygotsky, L. (1982). El papel del juego en el desarrollo. En L. Vigotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Mental Proceses*. barcelona: Harvad University Press.

- Wallerstein, I. M. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo* (pág. 308). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2009). Estado plurinacional e interculturalidad. Complementariedad y complicidad hacia el “Buen Vivir”. En E. M. Alberto Acosta, *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad* (págs. 161-184). Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*(75), 96.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.
- White, R. (1992). Análisis cultural en la comunicación para el desarrollo. El rol de la dramaturgia cultural en la creación de una esfera pública. *Diá-logos*(34A).
- Wierzbicka, A. (1986). Human Emotions: Universal or Culture-Specific? *American Anthropologist*, 88(3), 584-594.
- Yépez, P. (2015). Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su incidencia en la educación intercultural. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*,(18), 231-251.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: Colmex.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México D.F.: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón* (Vol. I y II). Barcelona: Arthropos.
- Zemelman, H. (1994). Racionalidad y ciencias sociales. En *Círculos de reflexión latinoamericana en ciencias sociales. Cuestiones de teoría y método* (Vol. 45, págs. 5-23). Barcelona: Arthropos.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Arthropos.

ANEXOS

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA ASOCIADA A LA TESIS

Nombre de libro	Capítulo de libro	Editorial	ISBN	Año	Páginas
Pedagogia delle emozioni. Percorsi formativi nella ragione sensibile	– Il Sentire emozionale ancestrale nel <i>sumak kawsay</i> : una pedagogia familiare e comunitaria dei popoli indigeni dell'Ecuador	Volta la carta Ferrara-Italia	978-88-99302-35-1	2020	231-268
	– L'espressione delle emozioni: discriminazione degli studenti indigeni in attività di studio	Volta la carta Ferrara-Italia	978-88-99302-35-1	2020	289-324
Derechos a la comunicación: ética y competencias del comunicador	– Ética de la comunicación: entre la formación académica y el ejercicio de la profesión	Abya Yala Quito-Ecuador	978-9978-10-404-0	2020	13-31
La comunicación como espacio de resistencia	– Entresijos de la aplicación de acciones afirmativas en la concesión de frecuencias del espectro radioeléctrico a medios comunitarios en Ecuador	Abya Yala Quito-Ecuador	978-9978-10-403-3	2020	125-168
Medicina ancestrale e mondo contemporaneo	– Gli enigmi della medicina ancestrale andina nei villaggi indigeni kichwa dell'Ecuador	Volta la carta Ferrara-Italia	978-88-99302-27-6	2019	121-152
Giocando s'impara. Per una pedagogia del gioco	– Gamification: un'esperienza educativo-comunicativa di apprendimento ludico	Volta la carta Ferrara-Italia	978-88-99302-26-9	2019	167-183
	– Il gioco: una mediazione pedagogica nella riaffermazione dell'identità Kichwa in Ecuador	Volta la carta Ferrara-Italia	978-88-99302-26-9	2019	185-234
Comunicación y Música: mensajes, manifestaciones y negocios	– La comunicación intercultural una mediación pedagógica y social para el ejercicio de la ciudadanía	Sociedad Latina de Comunicación Social Tenerife-España	978-84-16458-93-6	2018	697-719
Comunicación, desarrollo y política	– Desafíos teóricos en la formación profesional de los comunicadores: Aproximaciones al debate desde Ecuador	Abya Yala Quito-Ecuador	978-9978-10-320-3	2018	17-39

Anexo 1: Publicaciones 2020

Dos capítulos en el libro



10.

**Il Sentire emozionale ancestrale nel *sumak kawsay*:
una pedagogia familiare e comunitaria
dei popoli indigeni dell'Ecuador**

Maria del Carmen Ramirez
Fabían Vintumilla

*Wawakunaka yurakunashna
wiñan, alli wakichikpika alli
wiñan, mana alli wakichikpika
mana alli wiñankachu.*

I bambini crescono come le
piante, quando si educano bene,
crescono bene, se non si educano
bene, non crescono bene.

Introduzione

Negli ultimi anni, in Ecuador, abbiamo visto con preoccupazione come il *sumak kawsay* (pienezza di vita) sia stato utilizzato indiscriminatamente come un'espressione che si ripete in maniera ricorrente, non solo in articoli della normativa legale del Paese, bensì anche nella cosa fare politico delle organizzazioni e collettivi sociali. Proprio per questo la concezione filosofica che rappresenta il *sumak kawsay* corre il rischio di convertirsi in una locuzione che si usa e si usa male, con il pericolo concreto di perdere il profondo significato che riveste per i popoli indigeni. Dato che, come sembra, ci siamo abituati a parlare ed ascoltare un termine che non conosciamo, tanto nella sua antologia come nelle sue espressioni.

231

Nombre del capítulo del libro				
Il Sentire emozionale ancestrale nel <i>sumak kawsay</i> : una pedagogia familiare e comunitaria dei popoli indigeni dell'Ecuador				
Editorial	Ciudad	ISBN	Fecha	Páginas
Volta la carta	Ferrara-Italia	978-88-99302-35-1	Octubre, 2020	231-268

12.

**L'espressione delle emozioni:
discriminazione degli studenti indigeni
in attività di studio**

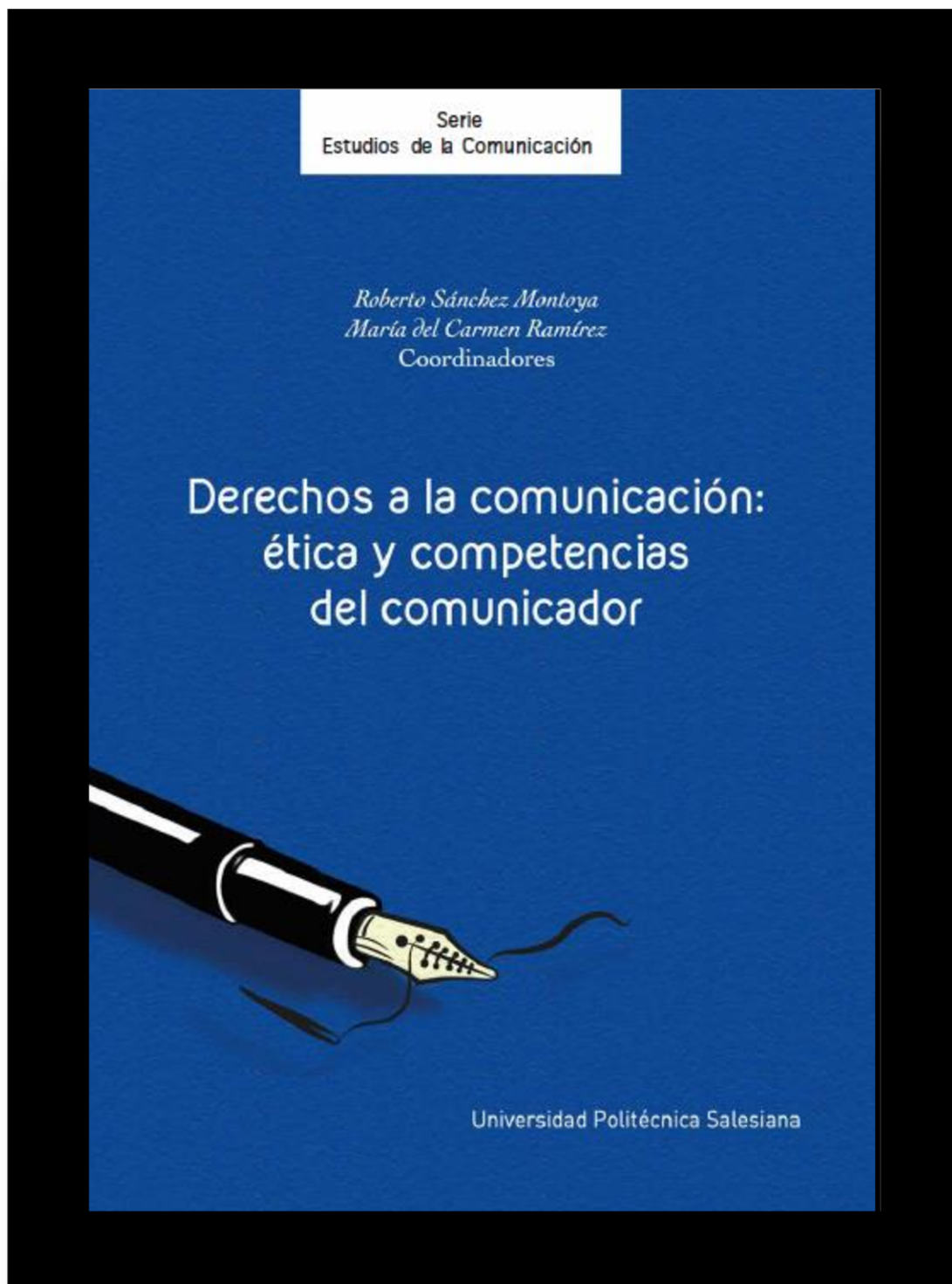
di Maria del Carmen Ramirez e
Fabián Vintimilla

*Rasyalla purikun nishpa manaalli kachinakun
yallikta rikushpa upallakuta
- payka mana kaymantachu ninakun -
kaymanta warmikunaka mana shina tyarinchu
kaymanta warmikunaka mana shina churakunchu
kaymanta warmikunaka mana shina rimanchu
kaymanta warmikunaka mana yachaywasiman rinchu
kaymanta warmikunaka mana ista karikunata munanchu
kaymanta warmikunaka mana nataka ninchu ninakun
ñukakarín yana urkuta
tunirishka ruku wasita yuyarikupipash
ñukanchik kawsakkuna
ñukanchik wañushkakuna chaykamallata kakkipash
shukmi nishpa rikurwanakun
yallikta rikushpa upallakuta
- payka mana kaymantachu ninakun -*

*A loro non piace il mio modo di camminare
mi vedono passare e mormorano
- lei non è di qui -
non si siedono così le donne di qui
non si vestono così le donne di qui
non parlano così le donne di qui*

289

Nombre del capítulo del libro				
L'espressione delle emozioni: discriminazione degli studenti indigeni in attività di studio				
Editorial	Ciudad	ISBN	Fecha	Páginas
Volta la carta	Ferrara-Italia	978-88-99302-35-1	Octubre, 2020	289-324



Ética de la comunicación: entre la formación académica y el ejercicio de la profesión

María del Carmen Ramírez Soasti
Universidad Politécnica Salesiana
mramirez@ups.edu.ec

Resumen

El presente ensayo es resultado de un proceso de investigación y reflexión realizado a partir de las experiencias en el ejercicio de la cátedra universitaria y los desafíos, posibilidades y responsabilidades de la profesión. En él se destaca, disiente y ahonda algunos entresijos y enigmas de una ética de la comunicación que debe guardar correspondencia con la formación de los comunicadores y el ejercicio profesional. Con estas apreciaciones se pretende analizar el por qué la educación superior en comunicación requiere reconcentrarse, no solo en la teoría y la práctica, sino en los principios que deben regir la práctica de la comunicación. Para ello se presenta una mirada crítica a los modelos de ética que se superponen en la interacción comunicativa y, finalmente situar esta preocupación en el marco de una propuesta de análisis hermenéutico que permita dar respuesta al por qué de una ética de la comunicación durante la formación académica y el ejercicio de la profesión.

Palabras clave

Ética de la comunicación, modelos éticos, formación y educación superior, ejercicio profesional.

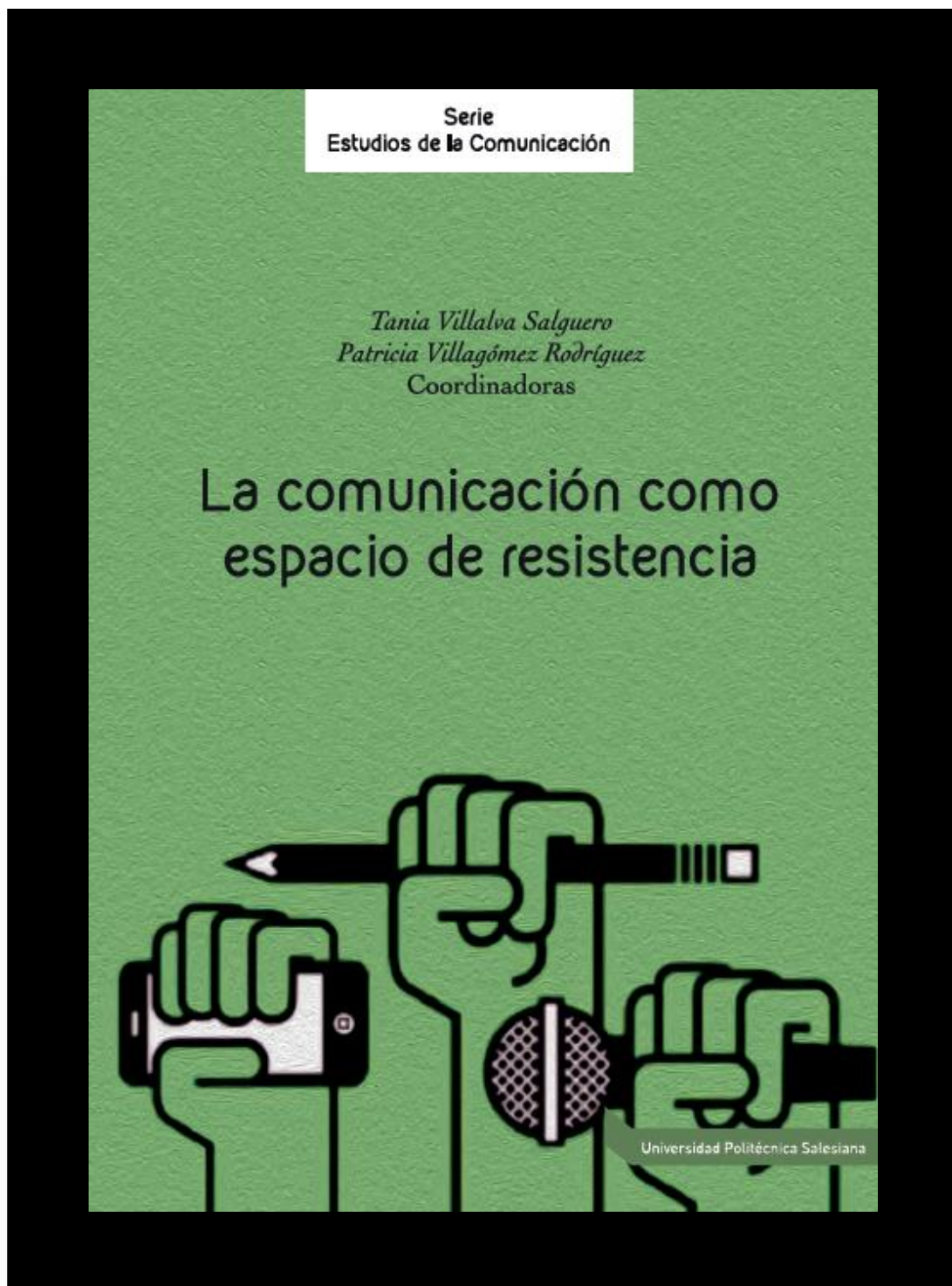
Introducción

La última reforma a la LOC,¹ vigente desde junio 2013, deja varias interrogantes respecto de la protección, garantía, regulación y fomento del desarrollo y funcionamiento del sistema de comunicación social en Ecuador (LOC, 2013).² En la opinión de quien escribe, si bien la legis-

1 La Ley Orgánica de Comunicación Registro Oficial Suplemento 22 del 25 de junio de 2013, última modificación Registro Oficial Suplemento 432 del 20 de febrero de 2019.

2 De acuerdo con el art. 384 de la Constitución, el sistema de comunicación social lo conforman las instituciones y actores de carácter público, privado y comunitario.

Nombre del capítulo del libro				
Ética de la comunicación: entre la formación académica y el ejercicio de la profesión				
Editorial	Ciudad	ISBN	Fecha	Páginas
Abya Yala	Quito-Ecuador	978-9978-10-404-0	Marzo, 2020	13-31



Entresijos de la aplicación de acciones afirmativas en la concesión de frecuencias del espectro radioeléctrico a medios comunitarios en Ecuador

María del Carmen Ramírez Soasti
Universidad Politécnica Salesiana
mramirez@ups.edu.ec

Fabián Vintimilla Larrea
Universidad Politécnica Salesiana
fvintimilla@hotmail.com

Resumen

El presente estudio es el resultado de una investigación cualitativa y cuantitativa que sistematiza las situaciones en el cumplimiento de las disposiciones constitucionales, legales y reglamentarias en relación a la aplicación de acciones afirmativas para la creación y fortalecimiento de medios comunitarios mediante la concesión del 34% de frecuencias del espectro radioeléctrico para estaciones de radio y televisión comunitarias, considerando que la Ley Orgánica de Comunicación (LOC), vigente desde junio de 2013, ha sido reformada en un 76% de su articulado y se encuentra en vigor desde febrero de 2019. La investigación da cuenta del análisis realizado a la información generada y expuesta en publicaciones y medios electrónicos por parte de los organismos públicos responsables de la regulación, promoción y protección de los derechos a la comunicación (CORDICOM) y de la administración, regulación y gestión de las telecomunicaciones y el uso de frecuencias del espectro radioeléctrico (AR-COTEL), información que es contrastada con las normas jurídicas vigentes y voces calificadas de agentes de la comunicación, lo que nos permite puntualizar en "plausibles avances" y en "posibles omisiones" en el cumplimiento de la legislación en comunicación, en su objeto de garantizar el ejercicio de los derechos a la comunicación que tienen, tanto las personas y colectivos como los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianas y montubias que históricamente han sido discriminados y se encuentran en situación de desigualdad frente a los poderes mediáticos.

Palabras clave

Medios comunitarios, ley de comunicación, acciones afirmativas, concesión de frecuencias, espectro radioeléctrico.

Nombre del capítulo del libro				
Editorial	Ciudad	ISBN	Fecha	Páginas
Abya Yala	Quito-Ecuador	978-9978-10-403-3	Marzo, 2020	125-168

Anexo 2: Publicaciones 2019

Un capítulo en el libro

Medicina ancestral e mondo contemporaneo

a cura di Carlo Rosa



FRONTIERA
di

Gli enigmi della medicina ancestrale andina nei villaggi indigeni kichwa dell'Ecuador

di Maria del Carmen Ramirez¹

Fabian Vintimilla²

Introduzione

L'essere umano, prioritariamente, ha avvertito la curiosità di decifrare enigmi che gli risultavano incomprensibili, soprattutto quelli relazionati con la propria umanità, tanto da porre in discussione i misteri che riguardano la vita e la morte, la mente e il comportamento umano. In tutte le civiltà, nel corso della storia, sono esistite e continuano ad esistere pratiche rituali e curative connesse alla conoscenza di piante sacre e medicinali. Nell'antichità, per esempio, si praticava una medicina sacra o divina, finché, secondo Alby,³ Ippocrate di Cos ruppe con la medicina sacerdotale, affermando che le infermità avevano cause naturali,

¹ Professoressa dell'Università Politecnica Salesiana in Ecuador, frequenta il dottorato di Scienze Umane all'Università degli Studi di Ferrara.

² Dottore in Comunicazione Sociale. Giornalista e politologo con 25 anni di esperienza ed esercizio professionale in differenti aree della comunicazione e politica, diritti e cittadinanza.

³ Ippocrate di Cos (460 a.C - 370 a.C) è considerato la persona più influente dell'antichità per i suoi concetti nel campo della medicina. Tra i meriti che gli si attribuiscono vi sono l'aver liberato l'arte di curare dalle superstizioni e dai timori di castighi divini; l'umanizzazione della medicina rendendola più vicina alla comprensione della propria natura umana; l'autonomia dei pazienti di fronte alle virtù curative del medico; la concezione dell'uomo come un'unità non separata in parti da un insieme. Cfr. J.C. Alby, "La concepción antropológica de la medicina hipocrática", in *Enfoques*, vol. 16, no. 1, 2004, pp. 5-29.

Nombre del capítulo del libro				
Gli enigmi della medicina ancestrale andina nei villaggi indigeni kichwa dell'Ecuador				
Editorial	Ciudad	ISBN	Fecha	Páginas
Volta la carta	Ferrara-Italia	978-88-99302-27-6	Octubre, 2019	121-152

**Giocando s'impára.
Per una pedagogia del gioco**

a cura di Angela Bonafin



Gamification: un'esperienza educativo-comunicativa di apprendimento ludico²²⁶

Maria del Carmen Ramirez Soasti

Introduzione

Le tecnologie dell'informazione e comunicazione istituiscono una nuova dinamica di vita e il relazionarsi tra apparati elettronici e telematici che provocano un'aspettativa diffusa di manovrabilità tecnica, lasciando il passo allo sviluppo di un diversificarsi di industrie, innovazioni, aree di conoscenza e progetti. Manuel Castells²²⁷ ci ha insegnato che tale è "l'era dell'informazione" che: "Costituisce un periodo storico caratterizzato da una rivoluzione tecnologica centrata sulle tecnologie digitali di informazione e comunicazione, concomitante ma senza relazioni di causa, con l'emergenza di una struttura sociale in rete, in tutti gli ambiti dell'attività umana, e con l'interdipendenza globale della suddetta attività. È un processo di trasformazione multidimensionale che è, a sua volta, includente ed escludente in funzione dei valori e interessi dominanti in ogni processo, in ciascun paese ed in ciascuna organizzazione sociale. Come ogni processo di trasformazione storica, l'era dell'informazione non determina un corso unico della storia umana"²²⁸.

Vale a dire: il cambiamento tecnologico contiene nuovi processi di interazione sociale che si producono e si organizzano attorno a reti informatiche le quali, a loro volta, vanno a realizzare altre forme di comunicazione. Come si può evincere, esiste una tendenza tecnologica vertiginosa che si inserisce in diversi campi della scienza, territori specialistici anche in educazione, come ovvio. A ciò si somma che le nuove generazioni, che Prensky²²⁹ denomina "nativi digitali", esigono

²²⁶ Traduzione dallo spagnolo a cura di Angela Bonafin

²²⁷Cf., M. Castells, *La era de la información: Economía, Política y Cultura*, Vol.1, México, Siglo XXI, 1996.

²²⁸M. Castells, *La era de la información, op.cit.*, p. 45.

²²⁹Cf., M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*, Part 1, «On the Horizon», 9(5), MCB University Press, 2001.

Nombre del capítulo del libro				
Gamification: un'esperienza educativo-comunicativa di apprendimento ludico				
Editorial	Ciudad	ISBN	Fecha	Páginas
Volta la carta	Ferrara-Italia	978-88-99302-26-9	Julio, 2019	167-183

Il gioco: una mediazione pedagogica nella riaffermazione dell'identità Kichwa in Ecuador²⁵⁹

Maria del Carmen Ramírez Soasti e Fabián Vintmilla Larrea

*Amashayakuychu, kashash pukllay!
Non startene in disparte, gioca anche tu!*

Introduzione

Il proposito di questo studio è di riformulare, per così dire, il significato che acquisisce il gioco nelle pratiche culturali delle popolazioni *kichwa* dell'Ecuador, in un esercizio di mediazione pedagogica²⁶⁰ per la riaffermazione dell'identità. In nessun modo, pretendiamo di sostenere il gioco con riferimenti teorici contemporanei. Tuttavia non mancheremo di considerarli nell'analizzare la relazione tra gioco e cultura, per l'importanza che acquista la comprensione e interpretazione dell'attività ludica²⁶¹, non solo nell'infanzia, o nella relazione tra educazione e gioco per la trasvalutazione, che significa concepire l'educazione al di là della trasmissione dei contenuti. Semplicemente, giocheremo a giocare con un altro sguardo sulla realtà.

Il gioco per le popolazioni *kichwa* non è unicamente parte del momento ludico, bensì una pratica culturale ed educativa vincolata pure a necessità individuali e collettive. Per intendere ciò è fondamentale caratterizzare e ubicare geograficamente ognuna delle popolazioni in

²⁵⁹ Traduzione dallo spagnolo di Angela Bonafin

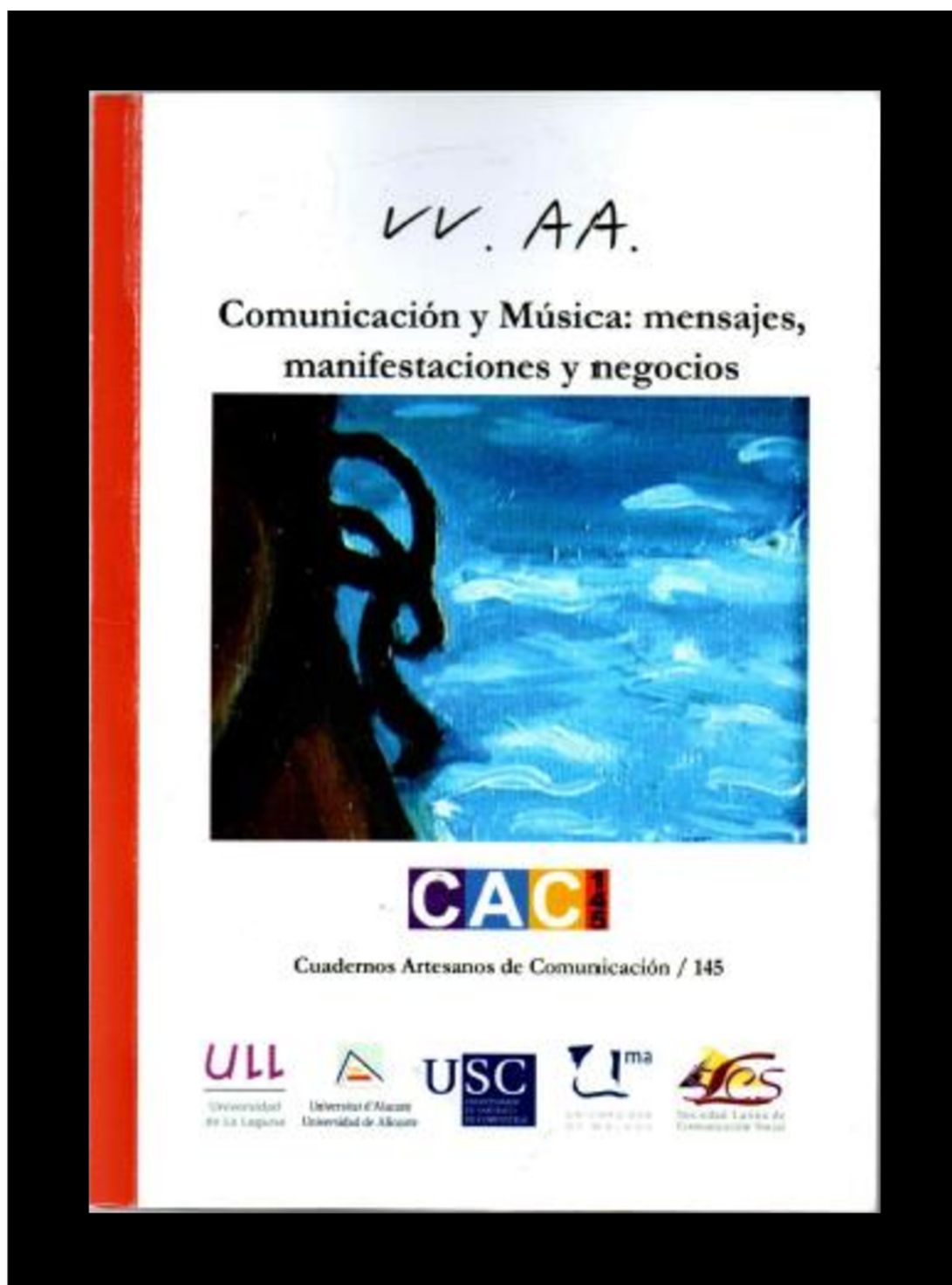
²⁶⁰ Per mediazione pedagogica si deve intendere in questo lavoro: le pratiche culturali delle popolazioni *kichwa* che fanno parte dei processi di insegnamento-apprendimento dei bambini nei contesti familiare e comunitario.

²⁶¹ Per ludica si deve intendere in questo lavoro: quella dimensione dello sviluppo dell'essere umano che fa riferimento alla necessità di sentire e produrre emozioni orientate verso l'intrattenimento, lo svago o divertimento che genera piacere, risate e pure il pianto.

Nombre del capítulo del libro				
Il gioco: una mediazione pedagogica nella riaffermazione dell'identità Kichwa in Ecuador				
Editorial	Ciudad	ISBN	Fecha	Páginas
Volta la carta	Ferrara-Italia	978-88-99302-26-9	Julio, 2019	185-234

Anexo 3: Publicaciones 2018

Un capítulo en el libro



La comunicación intercultural una mediación pedagógica y social para el ejercicio de la ciudadanía

María del Carmen Ramírez Soasti – Universidad Politécnica Salesiana –
mramirez@ups.edu.ec
www.mariaramirez.info

Resumen: En el presente artículo se presentan los resultados de la investigación realizada sobre la experiencia de la producción de programas y contenidos interculturales que se realizan en un medio de comunicación comunitario gestionado por la Carrera de Comunicación de la Universidad Politécnica Salesiana en Ecuador, como es Radio Mensaje, ubicado en el cantón Cayambe, provincia de Pichincha, como un laboratorio de prácticas preprofesionales, que se constituye en un espacio de mediación para el ejercicio de ciudadanía. Analiza los cambios que, desde un proceso de innovación educativa, han incidido en la formación de comunicadores sociales y su vinculación con la sociedad, precisando no solo el uso de tecnologías de información y comunicación como herramientas para la producción y difusión de contenidos, sino la importancia de comprender a la comunicación intercultural como mediación para el diálogo intercultural y el ejercicio de ciudadanía.

Es una investigación de carácter cualitativo (Parra, 2009), que vincula la programación con las audiencias para incidir justamente en la construcción de ciudadanía a través de su programación y producción radiofónica con enfoque intercultural en cuyo proceso se realiza una mediación pedagógica y social que, procura en los estudiantes una comprensión de lo intercultural y en la audiencia un constructo sociocultural para el ejercicio de su ciudadanía.

Se reflexiona sobre la producción radial intercultural incluida en la programación realizada por docentes y estudiantes de la carrera de Comunicación como es el caso de las cápsulas informativas interculturales inclusivas con las que se da cumplimiento a lo que establece el Reglamento

ISBN-13: 978-84-16458-93-6 / D.L.: TF-799-2018 / DOI del libro: 10.4185/cac144 Página | 697

Libro colectivo en línea: <http://www.revistalatinacs.org/185/CS/libro-colectivo-2018.html>

Nombre del capítulo del libro

La comunicación intercultural una mediación pedagógica y social para el ejercicio de la ciudadanía

Editorial	Ciudad	ISBN	Fecha	Páginas
Sociedad Latina de Comunicación Social	Tenerife-España	978-84-16458-93-6	Diciembre, 2018	697-719



Capítulo 1
**Desafíos teóricos en la formación profesional de los comunicadores:
Aproximaciones al debate desde Ecuador**

Roberto Sánchez Montoya
María del Carmen Ramírez Soasti
Rubén Bravo Castillo
Armando Cuichán Anas
Pablo Romero Guayasamín
Mario Plaza Trujillo

Resumen

El presente ensayo parte de la necesidad de reflexionar sobre aspectos teóricos y prácticos contemporáneos en la formación del comunicador a partir del contexto particular ecuatoriano, con énfasis en los debates latinoamericanos y también con mirada global. La propuesta se esboza alrededor de los principales retos en los aprendizajes que deben tener los estudiantes de comunicación para el ejercicio de la profesión. Esta labor fue esbozada por un conjunto de profesores de la carrera de Comunicación de la Universidad Politécnica Salesiana al momento de perfilar el proyecto de rediseño curricular de la carrera profesional, que, debía además, responder a los requerimientos de los organismos de supervisión de la educación superior del país.¹ Los autores se reunieron a lo largo del 2016, en prolongadas sesiones de trabajo en las cuales fueron redactando de forma colaborativa un documento inicial que luego fue enriquecido con aportes de otros colegas. El objetivo central de la propuesta es sentar las

¹ Estas reflexiones presentadas, a modo de breve ensayo, comenzaron a trabajarse como parte del proyecto de rediseño de la Carrera de Comunicación de la Universidad Politécnica Salesiana. Convocados por la Dirección de Carrera de la Sede Quito, un grupo de profesores elaboraron, el año 2015, un primer borrador de la propuesta que se detalla y que fue enriquecida con los comentarios de los colegas de las Sedes Cuenca y Guayaquil.

Nombre del capítulo del libro				
Desafíos teóricos en la formación profesional de los comunicadores: Aproximaciones al debate desde Ecuador				
Editorial	Ciudad	ISBN	Fecha	Páginas
Abya Yala	Quito-Ecuador	978-9978-10-320-3	Septiembre, 2018	17-39

HERRAMIENTAS E INFORMANTE

Anexo 4. Guion de entrevistas

El *Sumak Kawsay* y el Buen Vivir

¿Qué es el buen vivir?

¿Cuál es la propuesta del buen vivir?

¿Qué es el *sumak kawsay*?

¿*Sumak kawsay* y Buen vivir son concepciones sinónimas?

- Interpretación del *sumak kawsay*

***Sumak kawsay*: la sabiduría de un sentir emocional ancestral de los pueblos indígenas.**

Sumak kawsay: la sabiduría de un sentir emocional ancestral.

- Es una nueva epistemología
- Es otra hermenéutica
- Es un sentir emocional ancestral

¿Qué función cumple la lengua materna en la expresión de las emociones?

¿Qué incidencia tiene la pedagogía de las emociones?

La cosmovisión *kichwa*

¿Cómo se realiza la trasmisión de saberes en los pueblos *kichwa*?

- Lo que significa el trabajo para los pueblos *kichwa*
- Lo que aprendió de su abuela
- Lo que le enseñó su abuelo materno
- Lo que le enseñó su padre
- Lo que es la identidad *kichwa*

La cosmovisión *kichwa*

¿Cuál es el significado de la naturaleza?

¿Cómo se interpretan los elementos de la naturaleza y cuál es su significación?

- El *samay* [aire]
- El *yaku* [agua]
- El *nina* [fuego]

- La *allpa* [tierra].
- Las influencias positivas y negativas de las fases lunares

¿Cuáles son las ritualidades para los pueblos *kichwas*?

- La celebración de difuntos.
- Los juegos y rituales ancestrales
- La leyenda del *tayta* Imbabura.
- La tradición oral
- Los ritos
- La jerarquía
- Los comportamientos

Pedagogía familiar y comunitaria en los pueblos indígenas *kichwa*

¿Cuáles son los escenarios de aprendizaje de la niñez *kichwa*?

¿Cuál es la importancia del juego en el mundo *kichwa*?

- El juego como aprendizaje de saberes
- El juego como aprendizaje de valores comunitarios
- El juego como aprendizaje de afectos.

¿Las actividades del campo y el pastoreo son espacios para aprender y desarrollar destrezas?

- El juego como una práctica cultural cotidiana
- El juego como desarrollo de afectividad a los animales
- Tareas y desarrollo de responsabilidades
- La interacción comunitaria
- Relaciones familiares
- Se aprende a clasificar y se desarrolla la motricidad.
- Se juega a imitar
- Se observa haciendo
- Se aprende jugando.
- La siembra y las responsabilidades agrícolas

¿En el juego los niños y niñas *kichwas* reproducen las actividades que realizan los adultos?

- Determinan e imitan roles
- Historias de vida: recuerdos y vivencias de la niñez *kichwa*.

- Los relatos, cuentos, leyendas y canciones

La *chakana* un ordenador de la ritualidad y la sabiduría de los pueblos *kichwa*

- La ritualidad
- La concepción del cuerpo
- La salud y su relación con el trabajo
- La alimentación
- El cuidado de la tierra

El rol del *yachak* en el contexto de los pueblos *kichwa*

¿Quién es el *yachak*?

- El saber de los *yachak*
- Los aprendizajes de los sabios.
- El diagnóstico de las enfermedades.
- El tratamiento de las enfermedades.
- El conocimiento y cuidado de las plantas.

La medicina ancestral un saber *kichwa*

¿Cuál es la concepción *kichwa* de la salud y la enfermedad?

- Interpretación del significado de salud

¿Cuál es la etiología (origen) de las enfermedades?

- Construcción sociocultural de las enfermedades
- Causas de las enfermedades
- Enfermedades de la magia del daño

¿Cuál es la ritualidad y la farmacopea (recetario) *kichwa*?

- Tratamiento de enfermedades
- Plantas sagradas y medicinales
- Eficacia en el tratamiento de enfermedades

El sentir emocional de una discriminación étnica a estudiantes indígenas en el aula de clase

¿Cuáles son las expresiones emocionales de la discriminación?

- La expresión del rostro.

¿Cómo es sentida-vivida la discriminación por quienes la sufren?

¿Cuál es el sentir emocional de los estudiantes indígenas para sobrellevar encuentros discriminatorios?

¿Por qué los estudiantes indígenas, en un escenario como la universidad, se cuidan o restringen la expresión de sus emociones?

- Discriminación una expresión del sentir emocional

¿Cuáles son las prácticas discriminatorias que se reproducen en el aula de clase?

- En el colegio por parte de profesores y compañeros.
- En la universidad por parte de profesores y compañeros.
- Expresiones de discriminación en el aula de clase.

Anexo 5. Lista de participantes

ACh: Alex Chaluisa

ACh: Antonio Chachipanta

BA: Benjamín Aigaje

BG: Blanca Guanotuña

DT: Digna Tipán

EM: Elías Moreta

EM: Esther Muenala

ET: Efraín Tashiguano

HS: Hatari Sarango

JCh: Javier Chuquin

JM: Juan Masaquiza

JM: Juana Mishirumbay

JP: José Picuasí

JT: Jacinto Toalombo

MA: María Aucancela

MC: Manuel Criollo

NT: Nancy Tenelema

PG: Pedro Guaña

PM: Pedro Morocho

RCh: Rocío Chirán

SM: Segundo Masaquiza

SM: Silvia Medina