



Primer Congreso Internacional de Interculturalidad

Desde Adentro y Desde Afuera

Ponentes:

Antonio Daher

Ricardo Salas Astrain

Fernando José Vergara Henríquez

Olga Lucía Arbeláez Rojas

Carlos Enrique Martín Cabrejos Fernández

Nikte' María Juliana Sis Iboy

Adir Casaro Nascimento

Heitor Queiroz de Medeiros

Freddy Enrique Simbaña Pillajo

Abril de 2015

MEMORIAS



ORGANIZACIÓN DE
UNIVERSIDADES CATÓLICAS
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



UNIVERSIDAD CATÓLICA
de Colombia
Vigilada Mineducación

Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe - ODUICAL

1er Congreso Internacional de Interculturalidad
"Desde Adentro y Desde Afuera"

**Organizado por la Universidad Católica
Santo Toribio de Mogrovejo**

Av. San Josemaría Escrivá de Balaguer N° 855
Ex Panamericana Norte Chiclayo -Perú
Teléfono: (074) 606200
Web: www.usat.edu.pe
Emails: pcampos@usat.edu.pe / cmendoza@usat.edu.pe

Publicado por la Universidad Católica de Colombia

Oficina de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales

Comité organizador:

Patricia Campos Olazabal
Rectora USAT y presidente de
la Red de Interculturalidad

Carlos Mendoza Canto
Director ICUSAT y coordinador de
la Red de Interculturalidad

Pedro Pablo Rosso
Presidente y vicepresidente
región cono sur ODUICAL

Antonio Daher Heckem
Secretario general ODUICAL

Dirección editorial

Stella Valbuena García

Coordinación editorial

María Paula Godoy Casasbuenas

Corrección de estilo

Gustavo Farías

Diseño y diagramación

Juanita Isaza Merchán

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.
Bogotá D. C., Colombia

Editorial

Av. Caracas no. 46 - 72, piso 5
editorial@ucatolica.edu.co
www.ucatolica.edu.co

Impreso y hecho en Colombia

Contenido

Presentación 5

Prólogo 11

1 Interculturalidad y diálogo fe-culturas 13



Antonio Daher

Secretario General (2010-2015) de la Organización de Universidades Católicas de América y El Caribe, ODUCAL. Ha sido expositor en más de un centenar de Congresos y Seminarios en Chile y el exterior, y autor de más de 90 publicaciones en libros y revistas científicas en Inglaterra, Italia, España, Estados Unidos y Latinoamérica. Asimismo, ha sido consultor de diversos Ministerios, del Consejo Superior de Educación en Chile, del Programa de Gestión Urbana de Naciones Unidas y de ILPES-CEPAL. Fue Profesor Adjunto de la Universidad de Chile y Profesor Invitado de la Escuela de Ciencia Avanzada de la Universidad de São Paulo. Es Profesor Titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Entre 2000 y 2010 fue Director General de Pastoral y Cultura Cristiana, y participó en el Consejo Superior y en el Comité Directivo de la Rectoría de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

2 Perspectivas hermenéuticas sobre la filosofía intercultural y el diálogo de saberes 25



Ricardo Salas Astrain

Doctor en Filosofía por la Universidad de Lovaina con una tesis sobre una hermenéutica del lenguaje religioso mapuche. Ha escrito varios artículos acerca de la religión y cultura mapuche, los cuales se encuentran compendiados, en parte, en su libro *Lo Sagrado y lo Humano* (Santiago, Ediciones San Pablo, 1996). Es el autor del libro *Ética Intercultural* (Santiago, Ediciones UCSH, 2003). Ha investigado sobre problemas relativos a la identidad y la modernidad en el pensamiento latinoamericano; recientemente publicó la obra colectiva *Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos fundamentales* (3 tomos, Santiago, Ediciones UCSH, 2005); y también editó dos libros colectivos acerca de las teorías del reconocimiento del pueblo mapuche (París, 2015; Münster, 2016). Es profesor del Departamento de Sociología y Ciencia Política e investigador principal del Núcleo de Estudios Interculturales de la Universidad Católica de Temuco (NEII). En la actualidad es Director del Doctorado en Estudios Interculturales e investigador del Conicyt. Recientemente inició el proyecto FONDECYT N° 1170383, titulado *Problemas y perspectivas de una teoría contextual de la justicia*.

3 Sociohermenéutica de la modernidad e interculturalidad dialógica. Co(i)mplicación conceptual 35



Fernando José Vergara Henríquez

Vicerrector de Identidad y Desarrollo Estudiantil y Decano (I) de la Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía de la Universidad Católica Silva Henríquez. Es Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Doctor en Filosofía de la Universidad de Deusto, España, y Postdoctorado de la Universidad de Barcelona, España. Ha publicado una serie de libros y artículos en revistas latinoamericanas sobre la relación entre hermenéutica, modernidad e interculturalidad, entre los que se encuentran: *Sociohermenéutica trágica de la modernidad. Razón, interpretación e identidad* (Ediciones UCSH, 2014); *Las estrategias de temporalización de la modernidad en Reinhart Koselleck: experiencia, expectativa y aceleración* (Revista de Filosofía, Universidad del Zulia, Venezuela, N°77, 2014-2); *La modernidad revelada o la crítica ante la irrenunciabilidad al progreso en Adorno y Horkheimer* (Revista Opción, Universidad del Zulia, Venezuela, Año 27, N°65); *Weber y Habermas o los umbrales de la modernidad progresista: constitución, interpretación y comprensión* (Utopía y Praxis latinoamericana, Universidad del Zulia, Venezuela, Año 16, N°52, 2011); *Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje* (Revista de Filosofía, Universidad del Zulia, Venezuela, N°69, 2011-2); y *Metáforas de la modernidad tardía: nihilismo y "muerte de Dios" en el pensamiento de Nietzsche* (Revista Veritas, Chile, N°22, marzo de 2010).

4 Pilares de la interculturalidad: relaciones de doble vía47



Olga Lucía Arbeláez Rojas

Profesora Titular de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Investigadora y directora de la Línea de Investigación en Interculturalidad del grupo de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB. Los temas de mayor énfasis en sus investigaciones se centran en la formación de maestros, etnoeducadores y relaciones interculturales.

5 Historia para la interculturalidad: la enseñanza de la historia local y regional en Lambayeque, Perú .57



Carlos Enrique Martín Cabrejos Fernández

Maestro de Historia y Secretario Académico de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Es investigador pedagógico y de Historia Regional, evaluador de Historia del Programa de IB y capacitador en el Programa Nacional de Capacitación Docente del Ministerio de Educación. Es autor de cuatro obras históricas, la última de ellas titulada *Almácigos de Historia Lambayecana*, y es conferencista en temas de educación, historia e interculturalidad, además de articulista en medios periodísticos y científicos de Perú y el extranjero.

6 Guatemala multicultural y plurilingüe: en búsqueda de la unidad en la diversidad. Aportes desde la Universidad Rafael Landívar67



Nikte' María Juliana Sis Iboy

Mujer Maya, con idioma Achi como lengua materna. Licenciada en Lingüística, graduada en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, especializada en Lingüística Aplicada a Idiomas Mayas, y con un Profesorado en Pedagogía y Psicología de la Universidad Rafael Landívar. Desde 2010 hasta la fecha es Coordinadora Académica de las carreras de Profesorado en Educación Intercultural Bilingüe y Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe del Departamento de Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar. Fue lingüista investigadora en la Asociación *Oxlajuuj Keej Maya' Ajtz'iib' -OKMA-* (Investigaciones Lingüísticas). Cuenta con experiencia docente en los niveles primario, medio y superior. Ha trabajado como profesora universitaria en lingüística, idiomas mayas, culturas y diversidad en Guatemala, en la Universidad Rafael Landívar, la Universidad de San Carlos de Guatemala y la Universidad del Valle de Guatemala. Ha escrito materiales técnicos y didácticos en idioma Achi, así como diversos artículos sobre educación intercultural bilingüe, cultura e idiomas mayas.

7 Experiências da Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil, no campo da pós-graduação stricto sensu, na produção da interculturalidade com povos indígenas79



Prof.ª. Dr.ª Adir Casaro Nascimento

Profesora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) -Mestrado e Doutorado- da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Doutora em Educação, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil. Coordenadora no PPGE/UCDB da Linha de Pesquisa *Diversidade Cultural e Educação Indígena*.

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) -Mestrado e Doutorado- da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Doutor em Ciências - Ecologia e Recursos Naturais, pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Coordenador do PPGE/UCDB atuando na Linha de Pesquisa *Diversidade Cultural e Educação Indígena*.

8 Interculturalidad en la ciudad: entre el barro y la música.....87



Freddy Enrique Simbaña Pillajo

Docente e investigador en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS) y docente en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe y Antropología Aplicada. Forma parte del Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI - UPS) de la Universidad Politécnica Salesiana. Pertenece al Pueblo *Kitu Kara* de la Nacionalidad *Kichwa* del Ecuador. Es integrante de la comuna indígena y campesina *Chilibulo Marcopamba La Raya*. Es gestor y mediador cultural, y hace parte de la danza ancestral *La Yumbada* en Quito, Ecuador.

Desde ODUICAL

Ponemos el libro *Primer Congreso Internacional de Interculturalidad* a consideración de los estudiosos e interesados en la interculturalidad, por ser esta considerada un fenómeno y objeto de estudio contemporáneo que crece a medida que aumentan los movimientos sociales y la opinión en general con respecto a los valores, los derechos humanos (como la igualdad, la equidad, la inclusión y la libertad de expresión) y la apertura y aceptación migratoria, hoy vapuleada por algunos líderes políticos, a pesar de las presiones conflictivas como el crecimiento abrumador de la globalización económica y mediática, representan un contrapeso para posicionar no solo científica, sino políticamente, la agenda de la interculturalidad en nuestros tiempos.

Este texto, presentado por la Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL), junto con la Universidad Católica de Colombia y la Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), es producto del trabajo sistemático y organizado de la Red de Estudios de Interculturalidad de la ODUICAL, en la cual se exponen los resultados del Primer Congreso Internacional de Interculturalidad *Desde adentro y desde afuera*, realizado en Chiclayo, Perú, en el año 2015, donde participaron connotados académicos de ocho instituciones de educación superior de diferentes países del continente.

Este siglo XXI, además de un cambio de milenio y, por tanto, de siglo, trajo una serie de interpretaciones sobre el cambio social y cultural en el mundo, pues la globalización del mundo capitalista y la lucha por implantar diferentes modelos de sociedad desde

distintas perspectivas sociológicas, políticas y económicas, han abierto discusiones nuevas en odres viejos.

Zygmunt Bauman (2013)¹, utilizando la figura literaria de la liquidez, refiere al debilitamiento de las estructuras fijas y fuertes de la sociedad contemporánea; en ese sentido, coincide con el planteamiento de que la sociedad actual, que pareciera ser el modelo ideal esperado por la evolución misma de la humanidad, se encuentra en un cuestionamiento que cada vez hace más eco entre los estudiosos de las ciencias sociales, los políticos y los estadistas mundiales.

Sin duda, existe un acuerdo más o menos común sobre esta época: en esta, el debilitamiento del Estado y de algunas instituciones que habían permanecido más o menos fuertes con el correr del tiempo, actualmente son cuestionadas en su función social. Por otro lado, la continua búsqueda de la democracia, el desarrollo de los derechos humanos, la implantación de la equidad como postura política y el auge de la ideología de defensa de lo local y de las comunidades étnicas han venido generando nuevas explicaciones y concepciones en el campo de las ciencias sociales y humanas.

Tal como sucede con el estudio de la cultura, considerada como una noción emergente que se tiene que redefinir y construir en formas menos monolíticas y homogéneas, sobre todo alejadas de las tendencias a universalizar y mundializar, ha tendido a un entendimiento del isomorfismo cultural. De este modo, con la finalidad de entender y respetar las diferentes y variadas expresiones humanas, la noción de cultura hoy en día tiene que explicarse a

¹ Bauman, Z. (2013). *Tiempos líquidos*. España: Tusquets editores.



partir de la singularidad, la diversidad y la especificidad antropológica, social y ambiental de sus entornos regionales y locales.

Debemos pasar de las explicaciones de una cultura monolítica a las explicaciones culturales variadas y diferenciadas que nos explican los mosaicos culturales (multiculturalidad o pluriculturalidad), las diferencias y alternativas distintas de las formas culturales (interculturalidad), y los casos irreconciliables, como las interpretaciones de la anticulturalidad. Y también, desde las interlocuciones de los habitantes de las culturas y el diálogo frontal y horizontal, es necesario mejorar las culturas, siempre y cuando se respeten sus propias cualidades individuales desde la perspectiva de la interculturalidad.

La interculturalidad, como agenda pública, ha pasado de las explicaciones científicas a las posturas ideológicas y, en algunos casos, hasta las políticas institucionales en diferentes organismos sociales. En el contexto de la discusión teórica se han perfilado cuestionamientos, en la mayoría de los casos en defensa de los grupos y comunidades indígenas a lo largo de América Latina; mientras que en el campo ideológico se ha avanzado en el respeto de los derechos de pluralidad y diferencias étnicas y raciales; y en el político se han generado programas y políticas públicas menos invasivas y más negociadoras. Incluso, numerosas organizaciones de la sociedad civil y de las iglesias han ejercido un rol importante en los diálogos y la búsqueda de consensos para mejorar las condiciones económicas y sociales de grupos marginados y autóctonos en las diferentes regiones del continente latinoamericano.

Sin duda, en este libro las teorías de colonización se ratifican y se ponen a prueba en nuestro contexto actual, pero ahora los colonizadores somos los mismos pobladores mayoritarios desde nuestra actitud de mestizaje, ya que seguimos colocando posturas ideológicas de superioridad racial o económica. Y aun cuando sigue existiendo la violencia física o simbólica como forma de aculturación, se siguen acomodando modos y métodos desde perspectivas de ajuste o adquiridas mediante procesos de negociación que, en la mayoría de los casos, se aplican de forma vertical hacia las minorías.

Los trabajos aquí presentados son resultado de cavilaciones hermenéuticas, interpretaciones teóricas y resultados de prácticas y experiencias vividas en espacios y ambientes interculturales. Y cada uno de los capítulos que articulan este texto proceden de perspectivas disciplinares e interdisciplinares variadas, que parten de las ciencias filosóficas, históricas, sociolingüísticas, antropológicas, etnográficas, educativas, pedagógicas y de las visiones teológicas de la verdad revelada.

Algunas de las explicaciones que nos dan los diferentes autores de seis países fueron planteadas desde los propios terrenos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, otras tantas desde los espacios urbanos de grupos ocupacionales marginados, otras más desde el aula con el compromiso de los estudiantes y profesores, y otras desde los gabinetes académicos. Sin embargo, todas estas interpretaciones de la interculturalidad en Latinoamérica parten del entendimiento y reconocimiento del otro en un diálogo ético y de manera horizontal como premisa de una interlocución de respeto.

El capítulo de Ricardo Florentino Salas Astrain, de la Universidad Católica de Temuco, y el de Fernando Vergara Henríquez, de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, ambos de Chile, abordan el tema de la reflexión hermenéutica de la interculturalidad, colocan este concepto en el desafío dialógico integrador, y plantean un cambio de paradigma con respecto al conocimiento previamente excluido, para que sea tenido en cuenta en un diálogo abierto y reflexivo para establecer ideales comunes.

Por otro lado, el trabajo de Olga Lucía Arbeláez Rojas, de la Universidad Bolivariana de Colombia, nos presenta el puente entre la historia de la interculturalidad y la pregunta profunda “¿Existe una cultura latinoamericana?”, a la que responde, además, con una pregunta de doble vía. Por su parte, el ecuatoriano Freddy Simbaña Pillajo, de la Universidad Politécnica Salesiana, en el ambiente urbano de la ciudad de Quito, expone en su capítulo las dicotomías de un gremio de albañiles que constituyen una banda de música, quienes al combinar su actividad laboral con el esparcimiento y el tiempo libre, contraponen los significados culturales de ambas ocupaciones.

Adicionalmente, se presentan cuatro trabajos provenientes de diferentes países que enmarcan la interculturalidad en los ámbitos educativos y pedagógicos: en el primero, Heitor Queiroz de Medeiros y Arlinda Cantero Dorsa, de la Universidad Católica Don Bosco de Brasil, exponen su experiencia con estudiantes de posgrado en la búsqueda académica y justificante de la autonomía y la construcción de políticas de sustentabilidad en dos pueblos indígenas de *Mato Grosso do Sul*; en el segundo, Martín Cabrejos Fernández, de la Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo, de

Perú, presenta cómo es que la enseñanza de la historia a adolescentes y jóvenes del sistema de educación básica sería una forma de integrar la historia de la interculturalidad al entendimiento de su región; mientras que en el tercero, Nikte' María Juliana Sis Iboy, de la Universidad Rafael Landívar, de Guatemala, nos explica desde un enfoque sociolingüístico la situación de plurilingüismo y la multiculturalidad de la educación guatemalteca y la forma en que es afrontada por parte de su institución; y por último, Antonio Daher Hechem, ex Secretario General de ODUICAL y profesor de la Pontificia Universidad Católica de Chile, expone el diálogo fe-culturas que presupone la interculturalidad, siguiendo el principio de que el cristianismo es pluricultural, y que las universidades son las depositarias e interlocutoras de las historias culturales de los pueblos donde están ubicadas.

Este libro que ponemos en manos de ustedes, nuestros lectores, busca ser una aproximación a la discusión contemporánea de la interculturalidad que, ante todo, quiere entender las diferencias culturales de los pueblos de Latinoamérica, exponer algunas de las distintas expresiones del estudio de la interculturalidad, e instalar dichas explicaciones en este foro editorial con el fin de que sean consideradas como elementos de apoyo para el diseño de políticas públicas en beneficio de la resolución de los conflictos interculturales propios de Latinoamérica.

Con este libro, las universidades que constituimos la ODUICAL expresamos nuestro compromiso y misión para preservar la historia, el presente y el futuro de las diferentes y variadas culturas de Latinoamérica.

ODUCAL

7

Desde la Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo

En el año 2015, como perteneciente a la red ODUICAL, la Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo fue sede del Primer Congreso Internacional de Interculturalidad, evento que fue denominado “Desde adentro y desde afuera”, y que marcó un antes y un después en nuestras relaciones como universidades católicas. Como fruto de este primer encuentro, actualmente contamos con una Red de Interculturalidad muy activa, la cual, en esta ocasión, presenta el libro en el que se documentan las experiencias de lo que fue *desde adentro* dicho congreso.

En la actualidad, y al ser ahora el mundo una aldea global, nos comunicamos técnicamente mejor y estamos más cerca virtualmente. Pero considero que hemos perdido un poco de la esencia del ser seres culturales porque a pesar de estar cerca, estamos cada vez más lejos; y en vez de celebrar la igualdad o respetar las diferencias, tendemos muchas veces a estar *lejanos* y a no a aceptar a los que somos *diferentes*.

Las ponencias impartidas en el congreso abarcaron muchos temas, todos diferentes y suplementarios, y todo inició con una puesta al día sobre “a qué vamos a llamar *interculturalidad*” y sobre lo que existe acerca de las teorías de la misma. Se encontraron puntos de vista antagónicos, pero a la vez complementarios en la construcción de lo que son nuestras culturas y sobre cómo podemos establecer un puente hacia la unidad en lo diverso. El Estado no siempre ha considerado como prioridad la preservación de culturas que se encuentran casi en extinción y, al mismo tiempo, desconoce las urgencias que

pueden surgir en estos temas; los capítulos iniciales de este libro se dedican precisamente a esclarecer esto.

Por una parte, en *Gestión e Interculturalidad* se abarcan diferentes tópicos: desde los modelos de gestión que se trabajan actualmente, hasta lo que significa la formación en competencias de interculturalidad; tema por demás muy importante en el curriculum oculto de nuestras carreras universitarias. Por otra, *Hermenéutica e Interculturalidad* nos llevan a la interpretación de los significados en los distintos contextos tanto individuales como colectivos, y abarcan la temática desde el punto de vista filosófico y del diálogo de saberes. El *Derecho* también se hace presente con su interpretación de lo ético y lo normativo referente a lo aplicado para las minorías étnicas. Mientras que *Arte e Interculturalidad* reflejan lo que son las diferentes expresiones de la interculturalidad en nuestros diversos pueblos latinos.

La idea original fue no solo plasmar lo vertido en las conferencias, sino ahondar en lo que realmente queremos que signifique la interculturalidad para nosotros. Esperamos que disfruten de las líneas de este libro tanto como los asistentes disfrutamos del congreso, que encuentren en ellas el significado de lo que es ser *hermanos en la diversidad*, y que su lectura nos ayude a seguir construyendo puentes hacia un mañana realmente rico en diversidad.

Muchas gracias.

Patricia Campos Olazabal

Rectora

Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo

Chiclayo, Perú

Desde la Universidad Católica de Colombia

Para la Universidad Católica de Colombia es un honor contribuir al fortalecimiento de la identidad católica mediante la integración de las perspectivas de interculturalidad en nuestra región. Agradecemos a la Red de Interculturalidad de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL) y, de manera especial, a la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo por su laboriosa tarea en la organización, logística y liderazgo en el *Primer Congreso Internacional de Interculturalidad*.

Las conclusiones y enseñanzas que resultan de las diferentes ponencias plasmadas en este libro de memorias se nos presentan como un desafío frente a las múltiples manifestaciones culturales que convergen en el mundo moderno y que necesitan ser interpretadas o comprendidas.

La situación se torna aún más desafiante para quienes nos dedicamos a la formación humana e integral de las futuras generaciones. Nos encontramos con un mundo que tiende hacia la uniformidad debido a la globalización y cuyo lente desde el capitalismo propende casi exclusivamente por el lucro y la competencia. Esta realidad se torna en contra a aquellas manifestaciones culturales donde todavía se respiran los valores de la solidaridad, el respeto y la valoración del otro, especialmente de quien se encuentra en situaciones de mayor fragilidad.

Frente a situaciones tan complejas, desafiantes y a su vez enriquecedoras, a las universidades católicas, como fieles colaboradoras de

la Iglesia, desde la doctrina de Cristo, se les presenta la gran oportunidad de ejercer su misión de inclusión intercultural al abordar a la persona del estudiante desde su dignidad, ejerciendo el diálogo y el respeto, de manera tal que se le permita descubrir no solo su grandeza, sino el valor de todo ser humano como hijo de Dios.

Desde el contexto que ha convocado este Congreso, la concepción de interculturalidad nos remite al diálogo, pues este facilita la interacción armónica entre las diferentes culturas que componen nuestro continente. Quizá la esperanza que se devela ante América Latina se convierta en el sustento para pensar en el poder de la palabra y el encuentro que ella encarna como vía de acceso al pensamiento y a las formas de vida que identifican a la diversidad de pueblos y familias ancestrales que constituyen la pluralidad de nuestra tierra.

En este sentido, el reconocimiento del otro nos permite pensar en el concepto de ciudadanía que puede consolidarnos como continente. La integración entre las diferentes tradiciones de organización que identifican y definen a cada grupo humano es una posibilidad para sentirnos, en un sentido fraterno, más hermanos –y más humanos– en la medida de que la diferencia no nos distancia, sino que, al contrario, es una fuente de riqueza que nos concede el acceso al aprendizaje y al trabajo colaborativo para hacer de nuestras dinámicas propias, caminos de acción mancomunados que nos lanzan a una acción política para trabajar juntos en



pro de vivir en armonía, en paz y en la proyección de un continente que puede ofrecer lo mejor de sí, atendiendo a la hospitalidad que nos identifica y al buen trato por el que nos reconocen.

Se abren grandes horizontes a las universidades católicas y considero que las diferentes reflexiones del *Primer Congreso Internacional de Interculturalidad* se nos presentan como un punto de inicio para seguir abordando estos temas en bien de las futuras generaciones.

Agradecemos a todos los conferencistas y participantes su presencia y contribución en este evento, así como al Comité Editorial del

texto por sumar esfuerzos para la edición de este libro de memorias. A todos, muchísimas gracias por su cooperación y estímulo permanente al diálogo, al trabajo y al respeto mutuo en cada uno de nuestros países.

Este libro no hubiera sido posible sin la colaboración interinstitucional de cada uno de los miembros de la ODUCAL. Agradecemos su permanente compromiso y labor.

Francisco José Gómez Ortiz
Rector

Universidad Católica de Colombia
Vicepresidente Región Andina – ODUCAL

El *Primer Congreso Internacional de Interculturalidad “Desde adentro y desde afuera”*, celebrado en abril de 2015, es un evento resultante de la dinamización de la *Red de Interculturalidad*, encargo conferido en el año 2013 a la Universidad Católica Santo Toribio de Mogro-vejo (USAT) y al Instituto de Cultura por la Organización de Universidades Católicas de América y el Caribe (ODUCAL). Los objetivos de la *Red de Interculturalidad* y de este congreso son: integrar las diversas perspectivas de interculturalidad construidas por distintas dependencias de las universidades miembro de la ODU CAL con las surgidas desde los foros de gobierno, la academia y algunos protagonistas de acción entre culturas; activar un eje de interés de la ODU CAL sobre interculturalidad a través de propuestas de acción organizadas desde la USAT; propiciar espacios para el estudio y la investigación de la educación y la cultura intercultural; además de visibilizar la diversidad cultural existente, crear instrumentos de gestión de la diversidad cultural en distintos contextos de América Latina y el Caribe, y celebrar la diversidad cultural como bien preciado, no solo de la diferencia, sino como generador de caminos diversos hacia una realidad de mutua necesidad y convivencia.

Los ejes temáticos planteados para la Red y este Congreso fueron:

Desde adentro y desde afuera: Teorías sobre interculturalidad. En este eje se presentan las distintas perspectivas de investigación, es decir, tanto la Emic (desde adentro) como la Etic (desde afuera), que resultan ser antagónicas,

pero complementarias en la construcción de las diversas identidades culturales; pues es a partir de ellas que se puede marcar un punto de partida al diálogo intercultural.

Gobierno e interculturalidad. Acá se describe la praxis del poder dentro las urgencias culturales y las iniciativas de diálogo, imposición y reacción.

Modelos de gestión e interculturalidad. En este eje se presentan diversos universos de gestión, sus alcances y su réplica en esferas de distinta magnitud.

El lenguaje del espacio entre culturas. En este apartado se da cuenta de la apropiación cultural del espacio, la cual tiene reverberaciones conductuales. Y se plantea que la recreación de los lenguajes de los espacios creados por el hombre deben elegir instaurarse al margen o subsumirse en dimensiones propias y ajenas.

Hermenéutica e interculturalidad. Acá se desarrolla la interpretación del discurso en los distintos contextos del lector, el texto y la audiencia ante un concepto de por sí plurisemántico.

El derecho entre culturas. Acá se describe la normativa, lo ético y lo plausible de las leyes, además de su aplicación a las minorías étnicas.

Interculturalidad y arte popular. En este eje se presentan diversos artistas y sus vivencias ante la propuesta del diálogo a través de su arte.

Expresiones de la interculturalidad. Por último, en este eje se describe la diversidad cultural como un punto de partida y de expresión duradero.



Cada uno de estos ejes temáticos se desarrolló a través de ponencias, conferencias magistrales, mesas de trabajo, presentaciones artísticas y visitas a espacios patrimoniales. En total se dictaron 12 ponencias –con la participación de universidades católicas de siete países– y una conferencia magistral a cargo del Secretario General de la ODUICAL. La presente publicación, que recoge parte de ellas, ve la luz gracias a la Oficina de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales de la Universidad Católica de Colombia.

Actualmente, la interculturalidad constituye un componente central dentro de nuestra estructura social tan diversa, y permite encausar anhelos de convivencia y respeto mutuo, además de reconocimiento, comunicación con el otro y como un auténtico uno mismo; a la vez que promueve escenarios que facilitan el desarrollo sostenido en el mundo actual globalizante.

Tener visión y acción intercultural favorecerá siempre las interrelaciones sociales de individuos y grupos sociales con diferentes culturas, idiomas y orígenes. Su buena práctica y promoción en el espacio académico universitario, como en cualquier otro espacio, contribuirá siempre en la reivindicación de los derechos fundamentales, además de un ambiente de bienestar, respeto y convivencia armoniosa. Las personas que participamos del evento –conferencistas, asistentes y organizadores– tuvimos esa visión, y hoy tenemos la satisfacción de haber impulsado un gran tema en el espacio académico universitario. Ahora, con este documento dejamos en sus manos parte de lo vertido en el *Primer Congreso Internacional de Interculturalidad*, un desafío y un proceso en construcción que juntos enrumbamos hace algunos años.

Carlos Mendoza Canto
Director ICUSAT

Coordinador Red Interculturalidad ODUICAL



Interculturalidad y diálogo fe-culturas

Antonio Daher¹

Ex Secretario General de la Organización de Universidades
Católicas de América Latina y El Caribe.

RESUMEN²

El diálogo entre la fe y las culturas presupone la interculturalidad, pues sigue el principio de que “el cristianismo no tiene un único modelo cultural” (EG, n. 116) y reconoce que “toda cultura propone valores y formas positivas” (Ecclesia in Oceania, n. 16). En este sentido, la exculturación del cristianismo en el mundo contemporáneo –“el drama de nuestro tiempo” (EN, n. 20)– representa un desafío para las universidades católicas en su misión de inclusión intercultural y de gestación de nuevas sociedades y culturas, ya que “la misión que la Iglesia confía, con gran esperanza, a las Universidades Católicas, reviste un significado cultural y religioso de vital importancia, pues concierne al futuro mismo de la humanidad” (ECE, Conclusión).

Palabras clave: Interculturalidad, diálogo fe-culturas, universidades católicas, inclusión intercultural.

Interculturalidade e diálogo fé-culturas

RESUMO

O diálogo entre a fé e as culturas pressupõe a interculturalidade, pois segue o princípio de que “o cristianismo não tem um único modelo cultural” (EG, 116) e reconhece que “toda cultura propõe valores e formas positivas” (Ecclesia in Oceania, 16). Nesse sentido, a exculturação do cristianismo no mundo contemporâneo –“o drama do nosso tempo” (EN, 20)– representa um desafio para as universidades católicas em sua missão de inclusão intercultural e de criação de novas sociedades e culturas, já que “a missão que a Igreja confia, com grande esperança, às Universidades Católicas, reveste um significado cultural e religioso de vital importância, pois concerne ao futuro em si da humanidade” (ECE, Conclusão).

Palavras-chave: diálogo fé-culturas, inclusão intercultural, interculturalidade, universidades católicas.

Introducción

El tema central del presente documento es la relación entre el diálogo fe-culturas y la inculturalidad, y es tratado con especial referencia a la misión de las universidades católicas en tanto centros culturales. Una primera “tesis” sostenida en el texto expresa que, lejos de un cristianismo inculturado en las sociedades y culturas actuales, este más bien resulta exculturado de las mismas, tanto porque es excluido por ellas, como por nuestra propia incapacidad de encarnarlo en el mundo actual.

¹ Profesor titular, adaher@uc.cl

² Artículo basado en la Conferencia dictada por el autor, como Secretario General de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y El Caribe, ODUICAL, en el 1er Congreso Internacional de Interculturalidad, en la U. C. Santo Toribio de Mogrovejo, USAT, Chiclayo, Perú, 23-25 de abril, 2015. Versiones previas de secciones de este texto fueron publicadas por el autor en 2013 “Universidades Católicas: Compromiso Social y Contradicción Cultural”, en Pontificio Consejo de la Cultura-CIES-D. Passaniti (coord.) *V Encuentro Centros Culturales Católicos del Cono Sur* (pp. 139-173). Dunken: Buenos Aires; y en 2014 “Impases y opciones en la misión social y cultural de las universidades católicas latinoamericanas”. Y en V. H. Mendes, R. Islas y J. Pineda (Eds.) *La Universidad Católica hoy: a 25 años de la Ex Corde Ecclesiae* (pp. 99-144). Bogotá: Publicaciones del CELAM.

Como constataba ya hace algunas décadas Pablo VI en el *Evangelii Nuntiandi* (EN, 1975), “la ruptura entre Evangelio y cultura es (...) el drama de nuestro tiempo” (EN, n. 20). Este divorcio, que cómoda y equívocamente solemos atribuir al secularismo, a la indiferencia religiosa o a la increencia, inculpándoles su autoría y responsabilidad, es, sin embargo, y en no menor medida, responsabilidad y culpa nuestra: denunciamos secularismo donde debiésemos reconocer nuestra desencarnación; y endosamos culpas al materialismo cuando debiéramos buscarlas en nuestro espiritualismo ajeno a la realidad y al prójimo.

Así, y como categóricamente constatan nuestros obispos en *Aparecida*, “el cristiano de hoy no se encuentra más en la primera línea de esta producción cultural” (DoAp, n. 509). A nuestra incapacidad para el diálogo con las culturas se agrega, dramáticamente, el paso a la retaguardia en la generación y renovación cultural. Sin producción de nuevas propuestas culturales, y más aún sin gestación de una nueva cultura, renunciamos a la construcción de una nueva sociedad.

El Papa Francisco, en *Evangelii Gaudium* (EG, 2013), señala algunas directrices muy claras para el diálogo fe-culturas en contextos de interculturalidad:

la gracia supone la cultura; [...] el cristianismo no tiene un único modelo cultural; [...] toda cultura propone valores y formas positivas; [...] no haría justicia [a la encarnación] un cristianismo monocultural; [...] una sola cultura no agota el misterio

de la redención; [...] de aquí la importancia de la evangelización entendida como inculturación (EG, n. 115 a 122).

Subrayando el requerimiento de que “la gracia supone la cultura”, y por ende la relevancia de una evangelización inculturada, Francisco (EG, 2013) excluye un “cristianismo monocultural” y fundamenta el diálogo policultural con un reconocimiento muy significativo: “toda cultura propone valores y formas positivas”. Esta valoración optimista y esperanzadora de la multiculturalidad y la inculturalidad resulta fundamental tanto para la encarnación cristiana como para el diálogo fe-culturas.

En efecto, y como expresara ya hace un cuarto de siglo Juan Pablo II (*Ex Corde Ecclesiae [ECE]*, 1990), “el diálogo de la Iglesia con la cultura [...] es el sector vital, en el que se juega el destino de la Iglesia y del mundo” (*ECE*, n. 3). Tal indisociabilidad Iglesia-mundo, fundada en el Dios que se hace carne e historia, y consecuentemente tal comunidad de destino entre Iglesia y humanidad, nos recuerda la dura advertencia del mismo santo y papa: “una fe que no se convierte en cultura es una fe [...] no vivida con fidelidad” (Juan Pablo II, 1982). Si la fidelidad supone la inculturación y humanización de la fe, entonces se comprende mejor la profética afirmación –tan real en el tiempo actual– del Concilio en *Gaudium et Spes* (*GS*, 1965): una fe al margen de todo lo humano y de toda cultura es una “fe decapitada [...] una fe en proceso de autoanulación” (*GS*, n. 58; *ECE*, n. 44).

Universidades católicas, gestoras de cultura y cambio social

No casualmente, la Constitución Apostólica de Juan Pablo II sobre las universidades católicas hace suya esa afirmación de los padres conciliares. Sin embargo, la Constitución espera de las universidades de Iglesia no solo un diálogo con las culturas, sino una inculturación fecunda del Evangelio, capaz de transformar la sociedad.

En efecto, en la Constitución Apostólica *Ex corde Ecclesiae* se hacen presentes dos grandes desafíos vigentes para la Iglesia contemporánea que requieren de la colaboración universitaria: el de la evangelización de la cultura y el de la transformación de la sociedad, ambos estrechamente interrelacionados.

La tarea de evangelización de la cultura no tiene otro camino que el de la inserción social, que es, a la vez, de diálogo, de disputa, de propuesta cultural, de asumir para redimir, y de encarnación cristiana.

¿Cuál ha sido el aporte histórico de las universidades católicas a la cultura? “Nacida del corazón de la Iglesia, la Universidad Católica se inserta en el curso de la tradición que remonta al origen mismo de la Universidad como institución” (ECE, n.1). En efecto, Llano (2005) sostiene: “La universidad es un descubrimiento cristiano, una invención histórica de los discípulos de Jesús de Nazareth” (p. 141).

En términos similares, el Cardenal Paul Poupard (2005c) expresa: “La Universidad, como

sabemos, es la invención católica del conocer desde la fe. “*Credo ut intelligam y el intelligo ut credam*”, dio origen en la Edad Media a la más potente institución del conocer científico del hombre, la Universidad” (p. 3; véase también Poupard, 2004a).

La Universidad será también semilla fecunda de la naciente cultura europea y sin duda de la creación misma de la identidad europea. Monseñor Leuzzi (2003), en el Prefacio de *Università et Chiesa in Europa*, recuerda con Juan Pablo II que Europa, más que un lugar geográfico, es un concepto “prevalentemente cultural e histórico”, y afirma que “la Universidad se encuentra puesta en el rol de protagonista en la formación de la identidad cultural de la nueva Europa” (p. 3).

El propio Pontífice Juan Pablo II (2003), en su discurso en el Simposio homónimo, declara que “esta memoria histórica es indispensable para fundar la perspectiva cultural de la Europa de hoy y del mañana, en cuya construcción la universidad está llamada a desarrollar un rol insustituible” (p. 11).

Así como en la historia europea, también en América Latina “la presencia de la Iglesia en el ámbito educativo [...] estuvo marcada desde los primeros años del descubrimiento europeo del nuevo mundo. Esto explica la casi inmediata presencia de universidades católicas ligadas a la evangelización” (Zecca, s.f., p. 1).

¿Cuál es la tarea de las universidades católicas en el diálogo fe-cultura y en la evangelización

de la cultura? y ¿qué rol cumplen entre los llamados Centros Culturales Católicos? Arteaga (2006) afirma que:

[...] las Universidades Católicas son centros culturales y, en el contexto de la evangelización de la cultura, tienen una tarea de primera línea y pueden considerarse, por su antigüedad, prestigio e influencia en la vida social, los hermanos mayores entre los Centros Culturales Católicos (p. 154).

¿Y qué son los Centros Culturales Católicos y cuál es su misión específica? Poupard (2004b) responde:

no es posible pensar una Nueva Evangelización que no sea renovada e inteligente inculturación del Evangelio de Cristo en las culturas del presente [...] Un instrumento adecuado y privilegiado de acción y respuesta para este reto son ciertamente los Centros Culturales Católicos (p. 25).

Y en un documento sobre los Centros Culturales Católicos del CELAM y el Pontificio Consejo de la Cultura (2004) se afirma que

el centro cultural católico, si bien profundamente ligado a la vida de la comunidad eclesial, se coloca en la frontera, o mejor, sobrepasa las fronteras, de cualquier tipo [...] haciéndose presente y operante [en donde] se decide la cultura y el estilo de vida de las personas y las comunidades” (p. 38).

Constatando que la denominación genérica de “Centro Cultural Católico” incluye realidades extremadamente diversas, el Cardenal Poupard (2005b) releva la importancia de tales centros como verdaderos “campamentos de frontera” en medio de la ruptura entre fe y culturas, entre Evangelio y vida

cotidiana, y en ambientes de indiferencia o ateísmo práctico de muchos.

Así pues, estos centros culturales despliegan, con mayor o menor efecto, pero siempre con fecundidad, su misión de humanización, de aportar a la plenitud de vida, y de “animación” —es decir, dar alma, promover el alma— de las culturas y las sociedades.

Al respecto, en la Universidad de La Habana, Juan Pablo II (23 de enero, 1998) señalaba que “cada cultura tiene un nicho íntimo de convicciones religiosas y de valores morales que constituyen su ‘alma’”. Y apuntando precisamente al descubrimiento de la intimidad religiosa y moral en el alma de las culturas, el Cardenal Poupard (2004b) identifica que “la verdadera misión de los Centros Culturales Católicos es ‘discernir’ en las expresiones culturales y anticulturales de la propia sociedad, el movimiento de plenitud sembrado por Dios en el hombre” (p. 40).

Cultura y crítica cultural

El concepto y la acepción de cultura en el magisterio resulta pertinente para comprender a cabalidad tanto la inculturación cristiana como la crítica cultural. Citando el *Gaudium et Spes*, el Consejo Pontificio de la Cultura (1999, n. 2) indica que la cultura representa “ese modo particular en el cual los hombres y los pueblos cultivan su relación con la naturaleza y sus hermanos, con ellos mismos y con Dios, a fin de lograr una existencia plenamente humana” (GS, n. 53).

En *Evangelii Nuntiandi*, Pablo VI se refiere a la cultura aludiendo a “los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida de la humanidad” (n. 19).

Mientras que Juan Pablo II en la UNESCO (1980), define la cultura en los siguientes términos: “el hombre vive una vida verdaderamente humana gracias a la cultura [...] La cultura es aquello por lo que el hombre, en tanto hombre, es más hombre”.

¿Cómo se caracteriza a la cultura contemporánea?, ¿qué rasgos se ponen de relieve?, y ¿cuáles se critican habitualmente? A propósito de la pastoral de la cultura al alba del Tercer Milenio, el Cardenal Poupard (2006) se refiere al subjetivismo, el relativismo, el hedonismo y el esoterismo. Y como consecuencia de la secularización, se señalan, entre otras, el paso de la pertenencia sociológica a una adhesión más personal de la fe, y el paso de la vivencia de la fe en una cultura de apoyo a una cultura pluralista (Subcomisión Episcopal de Universidades de la Conferencia Episcopal Española, s.f.)

El Consejo Pontificio de la Cultura (1999, n.7), caracterizando la nueva época en la historia de la humanidad, describe: “un ateísmo práctico antropocéntrico, la ostentación de la indiferencia religiosa, un materialismo hedonista que lo invade todo, [que] marginan la fe como algo evanescente sin consistencia ni

relevancia cultural en el seno de una cultura ‘prevalentemente científica y técnica’” (*Veritatis Splendor*, n. 112).

Juliatto (2009), a su vez, identifica algunos retos actuales para la evangelización en la universidad: el fenómeno de la fragmentación, el debilitamiento de las utopías, el rechazo de los grandes relatos, la búsqueda de significado para la existencia, y la crisis del humanismo. Asimismo, añade que la experiencia de fe en el contexto actual enfrenta un retorno a lo sagrado con un cierto riesgo de fundamentalismo y también de superficialismo religioso.

En el ambiente más propiamente universitario de la cultura contemporánea, la crítica cultural es expuesta con mayor precisión, así como también los desafíos para superar las divergencias, en especial el desencuentro entre fe y razón. Si bien las universidades no agotan su quehacer solo en el ámbito de la razón y de las ciencias —y menos aún en la acepción más restrictiva de aquella y de estas— pueden, sin duda, hacer una importante e insustituible contribución en la restauración del diálogo entre fe y razón y, más ampliamente, en la renovación del encuentro entre cristianismo y cultura.

Al respecto, el discurso de Benedicto XVI (2006a) en la Universidad de Ratisbona concluye con esta interpelación: “en el diálogo de las culturas invitamos a nuestros interlocutores a este gran *logos*, a esta amplitud de la razón. Redescubrirla constantemente por nosotros mismos es la gran tarea de la universidad” (p. 11).



Y en la misma línea, antes de su pontificado, el Cardenal Ratzinger (2000), comentando la “*Fides et Ratio*” y apuntando a “la esencia de la cultura”, afirmaba que “la disputa con la cultura moderna, la disputa sobre la verdad y el método, es la primera veta fundamental de nuestra encíclica” (p. 14), y aludía a la “reducción metodológica” y a “una forma unilateral de racionalidad” en las ciencias empíricas.

Asimismo, Benedicto XVI (2009), en el primer encuentro europeo de profesores universitarios en 2007, en el Vaticano, indicaba que “una correcta comprensión de los desafíos planteados por la cultura contemporánea, y la formulación de respuestas significativas a esos desafíos, debe adoptar un enfoque crítico de los intentos estrechos y fundamentalmente irracionales de limitar el alcance de la razón” (p. 18), y abogaba por “el ensanchamiento de nuestra comprensión de la racionalidad” (p. 18), para hacer posible “explorar y abarcar los aspectos de la realidad que van más allá de lo puramente empírico” (p. 18).

De aquí una tarea y responsabilidad para las instituciones de educación superior católicas: contribuir a la ampliación de la razón para su encuentro fecundo con la fe.

Encarnación e inculturación

A propósito de la misión de encarnación e inculturación, conviene recordar, una vez más, el certero diagnóstico de Paulo VI: “la ruptura entre el Evangelio y la cultura es sin duda alguna el drama de nuestro tiempo, como lo fue también en otras épocas” (EN, n. 20).

En este sentido, ¿cómo enfrentar esta ruptura?, y ¿cómo asumir este drama?

Juan Pablo II les plantea esta enorme responsabilidad en gran medida a las universidades católicas, precisamente en su Constitución Apostólica: “el diálogo de la Iglesia con la cultura de nuestro tiempo es el sector vital, en el que se juega el destino de la Iglesia y del mundo” (ECE, n. 3)

Con anterioridad, el mismo Papa Juan Pablo II, en la Carta que instituye el Pontificio Consejo de la Cultura (20 de mayo, 1982) señalaba: “he aquí lo que está en juego en una pastoral de la cultura: una fe que no se convierte en cultura es una fe no acogida en plenitud, no pensada en su totalidad, no vivida con fidelidad”, (Consejo Pontificio de la Cultura, 1999, n. 1).

Así pues, permanece válido, en el orden pastoral, el principio de encarnación formulado por San Ireneo: “lo que no es asumido no es redimido”, como recuerda el Documento de Puebla (n. 400). Por lo mismo se concluye que “la Pastoral de la cultura [es] una consecuencia eclesiológica del Misterio de la Encarnación y Redención” (Poupard, 2006, p. 13).

Juan Pablo II, en su discurso al mundo de la cultura en la Universidad de La Habana (23 de enero, 1998) señala: “la Iglesia, que acompaña al hombre en su camino, que se abre a la vida social [...] se acerca con la palabra y con la acción a la cultura”. Y Leuzzi (2006), en sentido similar, afirma que “la clave de lectura de la trasmisión de la fe hoy es el binomio

Palabra-cultura”, y alude a “la dimensión pública del cristianismo” y a la necesaria “presencia de la Iglesia en la ciudad [...] que tiene un valor eminentemente cultural fundado antropológicamente” (p. 17 y 20).

En consecuencia, y con realismo, “aún queda mucho por hacer para que la pastoral de la cultura sea efectivamente decisiva para la nueva evangelización [...] Es necesaria hoy tanto una ‘conversión cultural’ como una ‘conversión pastoral’” (Errázuriz, 2004, p. 5). Lo que sería una doble tarea, porque los desafíos no solo están en la cultura, sino también al interior de la Iglesia. Más aún en América Latina, con una población todavía mayoritariamente católica, y cuya cultura es –por consiguiente y con todos sus valores y antivalores– la cultura del “pueblo de Dios”.

Arteaga (2007), citando al Cardenal Poupard en su intervención en Aparecida (16 de mayo, 2007) reitera que “una auténtica evangelización inculturada, siguiendo el modelo de María, en quién la Palabra se hizo carne, [supone] una pastoral de la cultura [que] propone la antropología cristiana” (p. 3). Y agrega, de la síntesis de los aportes recibidos para Aparecida que es “preciso que nuestra fe aliente una nueva creatividad cultural para que de manera propositiva, no puramente reactiva, los cristianos mostremos que contribuimos al bien de la sociedad” (DoSi, p. 339), lo que queda reflejado en el Documento de Aparecida: “es necesario comunicar los valores evangélicos de manera positiva y propositiva” (n. 497).

La encarnación e inculturación cristianas requieren, como se ha señalado, de un diálogo intercultural. En efecto, Juan Pablo II propone un *Ícono*, un “rostro mestizo” como expresión y modelo de la Palabra hecha cultura en América: “el rostro mestizo de la Virgen de Guadalupe fue ya desde el inicio en el continente un símbolo de la inculturación de la evangelización” (EiA, n. 70).

A propósito de esta tarea in e intercultural, es oportuna aquí una cita del Cardenal Poupard (2005a): “más que convencer, la evangelización de la cultura trata de preparar un terreno favorable a la escucha, es una especie de pre-evangelización” (p. 61). ¿Acaso no fue esa también la misión y la actitud de María?

Disputa y empatía intercultural

La inculturación y el diálogo intercultural, tanto para la Iglesia en general como para sus universidades suponen una constante tensión entre empatía y disputa culturales. En América Latina –en mayor medida–, la misión cultural de las universidades católicas es indisociable de su misión y responsabilidad social. Expuestas en las fronteras culturales e interpeladas por sociedades vulnerables y fragmentadas, para las universidades de Iglesia la opción entre el compromiso con disolución de su identidad, o el repliegue con contradicción y disputa cultural (Brugués, 2010), pareciera insostenible.

Esta tensión entre compromiso y contradicción puede entreleerse también en la siguiente reflexión del Cardenal Ratzinger (2000),



quién, refiriéndose a la superación de las culturas en la Biblia y en la historia de la fe, hace referencia a

un proceso en el que Dios lucha con el hombre y le abre lentamente a su Palabra [...] la Biblia no es mera expresión de la cultura del pueblo de Israel, sino que está continuamente en disputa con el intento, totalmente natural de este pueblo, de ser el mismo e instalarse en su propia cultura [...] La fe de Israel significa una permanente autosuperación de la propia cultura (pp. 18-19).

En relación a esto, Poupard (2005c) indica que, entre otros, “la pastoral de la cultura posee un principio Antropológico de diálogo cultural. En cuanto este dinamismo de identidad es pleno, y plenificante, la pastoral de la cultura profesa un principio Cristológico de diálogo cultural” (p. 4).

Respecto a la necesaria empatía cultural, el Documento de Aparecida (n. 477) señala que “la V conferencia mira positivamente y con verdadera empatía las distintas formas de cultura” y que “el anuncio del Evangelio no puede prescindir de la cultura actual” y “deberá engendrar modelos culturales alternativos para la sociedad actual” (DoAp, n. 480).

No prescindencia, por lo tanto compromiso y más aún “verdadera empatía” cultural, pero también contradicción y gestación de una propuesta cultural alternativa. Esta tensión se expresa sintéticamente en la siguiente afirmación de Arteaga (2004): “los cristianos en la historia [...] han tenido una ‘simpatía crítica’ con la cultura” (p. 1).

Pedagógica y pastoralmente, “evangelizar las culturas exige entrar en ellas con amor e inteligencia para comprenderlas en profundidad y hacerse allí presente con verdadera caridad” (Poupard, 2005a, p. 86). Consecuentemente, Chomalí (2001), a propósito de la evangelización de la cultura, recuerda que la *Redemptoris Missio* postula que

por medio de la inculturación, la Iglesia encarna el Evangelio en las diversas culturas y, al mismo tiempo, introduce a los pueblos con sus culturas en su misma comunidad; transmite a las mismas sus propios valores, asumiendo lo que hay de bueno en ellas y renovándolas por dentro (n. 53).

Este acogimiento, expresado en la introducción de los pueblos con sus culturas en la misma comunidad eclesial, es para la Iglesia un *kairos*, un tiempo favorable para una nueva evangelización en la que los nuevos rasgos de la cultura constituyen otros tantos desafíos y puntos de apoyo para una pastoral de la cultura” (Consejo Pontificio de la Cultura, 1999, n. 7).

Las universidades católicas latinoamericanas y la inclusión intercultural

Las universidades católicas, como instituciones de Iglesia y por su propio quehacer cultural, están llamadas a colaborar preferentemente en esta inclusión intercultural. En efecto, “la Universidad Católica es el lugar primario y privilegiado para un fructuoso diálogo entre el Evangelio y la cultura. La Universidad Católica asiste a la Iglesia precisamente mediante dicho diálogo, ayudándola

a alcanzar un mejor conocimiento de las diversas culturas” (ECE, n. 43 y 44). Y, de hecho, “el objetivo de una Universidad Católica es el de garantizar de forma institucional una presencia cristiana en el mundo universitario frente a los grandes problemas de la sociedad y la cultura” (ECE, n. 13) en su dimensión humanística y socio histórica.

En América Latina, un subcontinente históricamente pluricultural, las sucesivas conferencias episcopales han relevado, en distintos términos y con diferentes acentos según cada época, los desafíos del diálogo con las culturas.

En el documento de Puebla se afirma que

las ideologías en boga saben que las universidades son un campo propicio para su infiltración y para obtener el dominio en la cultura y en la sociedad [...] De ahí la atención que todos debemos dar al ambiente intelectual y universitario. Se puede decir que se trata de una opción clave y funcional de la evangelización (n. 1053 y 1055).

En la Cuarta Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Santo Domingo se dice: “en particular creemos que la universidad católica a partir de la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* está llamada a una importante misión de diálogo entre el Evangelio y las culturas y de la promoción humana en América Latina y el Caribe” (n. 276).

En el Documento de Aparecida (n. 341-346) se apunta que

según su propia naturaleza, la Universidad Católica presta una importante ayuda a la Iglesia en su misión evangelizadora [...] por consiguiente [las

universidades católicas] habrán de desarrollar con fidelidad su especificidad cristiana, ya que poseen responsabilidades evangélicas que instituciones de otro tipo no están obligadas a realizar. Entre ellas se encuentra, sobre todo, el diálogo fe razón, fe y cultura [...] La V Conferencia agradece este servicio de las instituciones de educación católica y las llama a proseguir incansablemente en su abnegada e insustituible misión apostólica.

Puede agregarse que, según Brugués (2010),

la universidad católica [...] permite a la Iglesia participar, de manera positiva, en la ‘construcción de la cultura social’ [...] en cierta forma, la ‘nueva evangelización’, de la cual el Papa Juan Pablo II decía que se jugaba, en primer lugar, en la cultura, hace de la Universidad un lugar privilegiado (p. 9 y 10).

En consecuencia, “la presencia de la Iglesia en el ámbito de la Universidad, como parcela singular del mundo de la cultura, se inscribe en el amplio proceso actual de inculturación de la fe como ineludible exigencia de la evangelización” (Subcomisión Episcopal de Universidades de la Conferencia Episcopal Española, s.f. p. 89).

Esta exigencia de la evangelización nace de la fe y la razón: “el mundo de la universidad constituye hoy para la Iglesia motivo de particular interés para que el mensaje cristiano penetre en sus contextos culturales”, porque la fe cristiana, citando a Juan Pablo II en el *Discorso ai docenti delle Università dell’Emilia-Romagna* (18 de abril de 1982) “exige de ser pensada como ‘desposada’ con la inteligencia del hombre” (*Comisionne Episcopale par l’Educazione Cattolica, la cultura, la scuola e l’Università*, 2000, p. 6).



Conclusiones y desafíos

Las universidades católicas no solo tienen una tarea cultural, sino que su misión es verdaderamente una “misión cultural”. Sin embargo, en un mundo cada vez más globalizado (Ardura, 2005), la producción y difusión culturales requieren que tal “misión” sea abordada, para ser fecunda y eficaz, por todas las instituciones de educación superior católicas en conjunto.

En efecto, en el documento interdicasterial sobre la presencia de la Iglesia en las universidades se señala que

la existencia de un número importante de universidades católicas –muy variada según las regiones y países, ya que va desde la multiplicación dispersiva en unos, hasta la carencia total en otros– es en sí misma una riqueza y un factor esencial de la presencia de la Iglesia en la cultura universitaria. Sin embargo, a menudo ese “capital” está lejos de dar los frutos que legítimamente se esperan” (Congregación para la Educación Católica, *Consejo Pontificio para los Laicos & Consejo Pontificio de la Cultura*, 1994, pp.14-15).

En similar perspectiva, y apuntando a la mayor fecundidad en la evangelización de la cultura, en la Constitución Apostólica *Sapientia Christiana* de Juan Pablo II (1979) se afirma que “en esta acción de la Iglesia respecto a la cultura tuvieron particular importancia y siguen teniéndola las Universidades Católicas” (*Proemio*, II), y agrega que

con el fin de que las Universidades Católicas consiguieran mejor esta finalidad –que hagan

presente y hagan también progresar el auténtico mensaje de Cristo en el campo de la cultura humana– mi predecesor Pio XII trató de estimular su común colaboración cuando en el Breve Apostólico del 27 de Julio de 1949, constituyó formalmente la Federación de las Universidades Católicas (*Proemio*, II).

Con posterioridad, en la Constitución sobre las Universidades Católicas, el mismo Juan Pablo II (1990) reiteraba que “con el fin de afrontar mejor los complejos problemas de la sociedad moderna y de fortalecer la identidad católica de las Instituciones, se deberá promover la colaboración a nivel regional, nacional e internacional [...] entre todas las Universidades Católicas” (*ECE*, Normas Generales, n. 7).

Esta comunión interuniversitaria, que envuelve también una solidaridad entre instituciones hermanas, es subrayada en el documento *Presencia de la Iglesia en la Universidad y en la Cultura Universitaria*: “la cooperación inter universitaria e internacional conoce un progreso real allí donde los centros académicos más desarrollados están en grado de ayudar a los menos avanzados” (Congregación para la Educación Católica, Consejo Pontificio para los Laicos, Consejo Pontificio de la Cultura, 1994, p. 11).

Los desafíos para la Iglesia y sus universidades son complejos y, a la vez, apasionantes. En efecto,

entre los inmensos campos de apostolado y de acción de que la Iglesia es responsable, el de la cultura universitaria es uno de los más prometedores, pero

también uno de los más difíciles [...] la urgencia de este compromiso apostólico es grande, ya que la Universidad es uno de los más fecundos lugares creadores de cultura (Congregación para la Educación Católica, Consejo Pontificio para los Laicos, Consejo Pontificio de la Cultura, 1994, p. Conclusión).

En esta “misión cultural”, sin duda, los laicos –insertos en medio del mundo y de sus culturas– tienen un aporte insustituible. Así,

la Iglesia es plenamente consciente de la urgencia pastoral de reservar a la cultura una especialísima atención. Por eso la Iglesia pide que los fieles laicos estén presentes, con la insignia de la valentía y de la creatividad intelectual, en los puestos privilegiados de la cultura, como son el mundo de la escuela y de la Universidad (*Christifideles Laici*, n. 44).

Siempre valorando el aporte laical, y particularmente el de los que trabajan en el ámbito de las ciencias, se afirma que “la pastoral de la cultura tiene igual necesidad de científicos católicos que sientan como una exigencia aportar su contribución propia a la vida de la Iglesia, compartiendo su experiencia personal de encuentro entre la ciencia y la fe” (Consejo Pontificio de la Cultura, 1999, n. 12).

Benedicto XVI (2006b) renovaba esta invitación en el discurso a los participantes del *Convegno della Chiesa di Roma*, el 5 de junio de 2006, convocando a promover una verdadera y propia “pastoral de la inteligencia” (p. 9).

Por su parte, en su Constitución Apostólica, Juan Pablo II expresaba con una certeza conmovedora y comprometida: “deseo mani-

festaros mi profunda convicción de que la Universidad Católica es sin duda alguna uno de los mejores instrumentos que la Iglesia ofrece fue a nuestra época” (*ECE*, n.10).

Tal distinción conlleva sin embargo una gran responsabilidad: “la misión que la Iglesia confía, con gran esperanza, a las Universidades Católicas reviste un significado cultural y religioso de vital importancia, pues concierne al futuro mismo de la humanidad” (*ECE*, Conclusión).

Referencias

- Ardura, B (2005). Le défi d' un nouveau dialogue cultural dans le contexte de la mondialisation. *Culture e Fede XIII (3)*, 204-206.
- Arteaga, A. (2004). Consensos de fe y diferencias políticas en un Chile multicultural. En *Católicos en el servicio público*. Ponencia en el Encuentro de Reflexión llevado a cabo en Santiago de Chile.
- Arteaga, A. (2006). Desde el corazón de la Iglesia hasta el corazón del mundo. Los Centros Culturales Católicos y las universidades católicas. En CELAM y Consejo Pontificio de la Cultura (Eds). *La Pastoral de la Cultura en América* (pp. 154-169). Bogotá: Publicaciones CELAM.
- Arteaga, A. (2007). Desafíos culturales de Aparecida. En *Primer Congreso de Centros Culturales Católicos de Chile*. Ponencia llevada a cabo en Santiago de Chile.
- Benedicto XVI (2006a). *Fe, Razón y Universidad. Discurso en la Universidad de Ratisbona. Cuaderno Humanitas 18*, 2-11.
- Benedicto XVI (2006b). La pastorale dell' intelligenza. (Dal discorso ai partecipanti al Convegno della Chiesa di Roma, 5 junio 2006). En Diocesi di Roma, Ufficio per la pastorale universitaria (Ed.). *Edificare la Chiesa come Pietre Vive (9)*. Roma. Lateran University Press.
- Benedicto XVI (2009). Discurso en el Primer Encuentro Europeo de Profesores Universitarios. *Aportes para la misión de la Pastoral Universitaria. Cuaderno 2*, 16-20.
- Brugués, J. L. (2010). Universidad Católica y Sociedad. Los desafíos del cristianismo en el mundo de hoy. Santiago: Capítulo Chileno de Universidades Católicas - LOM.
- CELAM-Pontificio Consejo de la Cultura. (2004). *Centros Culturales Católicos*. Vademecum. Bogotá: Publicaciones CELAM.



- Chomalí, F. (2001). La Evangelización de la Cultura. En Conferencia Episcopal de Chile (Ed). *La Universidad para un nuevo humanismo*. (pp. 285-298). Santiago: Tiberiades
- Congregación para la Educación Católica, Consejo Pontificio para los Laicos, Consejo Pontificio de la Cultura (1994). *Presencia de la Iglesia en la Universidad y en la Cultura Universitaria*. Ciudad del Vaticano.
- Consejo Pontificio de la Cultura (1999). *Para una Pastoral de la Cultura*. Santiago: San Pablo.
- Constitución Apostólica *Sapientia Christiana* (1979). Constitución Apostólica *Sapientia Christiana* del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las universidades y facultades eclesíásticas. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html
- Documento de Puebla (1979). Puebla. La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina. Caracas: Ediciones Trípode.
- Errázuriz, F. J. (2004). Presentación. En CELAM-Pontificio Consejo de la Cultura (Eds). *La Pastoral de la Cultura en América* (pp. 5-8). Bogotá: Publicaciones CELAM.
- Ex Corde Ecclesiae (1990). *Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades Católicas*. Santiago: Conferencia Episcopal de Chile, Area de Comunicaciones.
- Francisco (2013). Exhortación apostólica *Evangelii Gaudium* del santo padre Francisco a los obispos a los presbíteros y diáconos a las personas consagradas y a los fieles laicos sobre el anuncio del evangelio en el mundo actual. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Juan Pablo II (1980). Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/147957269/Juan-Pablo-II-unesco>
- Juan Pablo II (1982). Carta por la que se instituye el Consejo Pontificio para la Cultura. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1982/documents/hf_jp-ii_let_19820520_foundation-letter.html
- Juan Pablo II (1998). Discurso de Juan Pablo II en ocasión del encuentro con el mundo de la cultura, en la Universidad de La Habana, 23 de enero.
- Juan Pablo II (2003). Discurso de Sua Santità Giovanni Paolo II. En *Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa (CCEE). Simposio Europeo Università e Chiesa in Europa* (pp. 11-12). Torino: ELLEDICI.
- Juan Pablo II (2005). Mensaje de Juan Pablo II con ocasión del VIII Fórum Internacional de Jóvenes. En *Pontificium Consilium Pro Laicis*, (pp. 15-18).
- Juliatto, I. C. (2009). Pastoral universitária: a universidade católica a serviço da evangelização. *Revista de Pastoral da ANEC*, 1, 31-48.
- Leuzzi, L. (2003). Prefazione. En *Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa (CCEE)* (pp. 3-5).
- Pablo IV (1975). Exhortación apostólica de su santidad Pablo IV "Evangelii Nuntiandi" al episcopado, al clero y a los fieles de toda la iglesia acerca de la evangelización en el mundo contemporáneo. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html
- Poupard, P. (2004a). La Iglesia, la Sociedad y la Universidad Católica. En Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Ed.) *Documentos. Cuarto Congreso Universitario Jubileo 2000. Universidad y Sociedad* (pp. 15-28). Valparaíso: PUCV.
- Poupard, P. (2004b). La misión de los Centros Culturales Católicos, un servicio al Evangelio que refuerza la identidad católica. En Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Consejo Pontificio de la Cultura* (pp. 23-46).
- Poupard, P. (2005a). *¿Dónde está tu Dios? La fe cristiana ante la increencia religiosa*. Valencia: Edicep.
- Poupard, P. (2005b) Introducción. En *Pontificium Consilium de Cultura (Ed.). Centres Culturels Catholiques. 4ème édition*. Città del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Poupard, P. (2005c). Saludo de S. E. Paul Cardenal Poupard a los profesores y alumnos universitarios participantes en la sesión universitaria, 9 de junio. Rio de Janeiro.
- Poupard, P. (2006). Desafíos culturales hodiernos y el nuevo dinamismo de la pastoral de la cultura en América. En CELAM y Consejo Pontificio de la Cultura (Eds). *La Pastoral de la Cultura en América* (pp. 9-31). Bogotá: Publicaciones CELAM.
- Ratzinger, J. (2000). Fe Verdad y Cultura. Reflexiones a propósito de la encíclica Fides et ratio. *Huellas, cuaderno N. 1*. Ediciones Encuentro.
- Subcomisión Episcopal de Universidades, Conferencia Episcopal Española (s/f). *Orientaciones de Pastoral Universitaria en el ámbito de la Pastoral de la Cultura*. Madrid: EDICE.
- Zecca, A. (s.f.). *La Evangelización de la Cultura. Un desafío para la Universidad Católica*.



2

RESUMEN

Las perspectivas hermenéuticas que operan en el decurso de la Filosofía Intercultural se han vuelto relevantes porque buscan producir un cambio de paradigma en sus niveles teóricos y científicos con el propósito de incorporar conocimientos que previamente habían sido excluidos (como el sentido común, los saberes populares e indígenas, la autorreflexividad de mujeres y jóvenes, etc.), a través de un diálogo abierto y una reflexión sobre los ideales que guían la investigación científica y las ideologías que la sustentan. Las universidades católicas son deudoras de una antiquísima tradición universal, cuya misión se sustenta en un particular diálogo entre lo universal y lo particular; por esto mismo, su identidad católica se asume a partir de una vocación por la universalidad del conocimiento que no suprime los contextos. De esta forma, las universidades tienen hoy el gran desafío de asumir la diversidad cultural y étnica a partir de una perspectiva intercultural que involucre el diálogo entre los distintos universos contextuales que buscan la universalidad a través de la comunicación auténtica.

Palabras clave: Hermenéutica, filosofía intercultural, diálogo entre culturas, políticas del reconocimiento.

Perspectivas hermenéuticas sobre a filosofia intercultural e o diálogo de saberes

RESUMO

As perspectivas hermenéuticas que operam no transcurso da filosofia intercultural se tornam relevantes porque procuram produzir uma mudança de paradigma em seus níveis teóricos e científicos com o propósito de incorporar conhecimento que previamente tinha sido excluído (senso comum, saberes populares e indígenas, autorreflexividade de mulheres e jovens etc.), por meio de um diálogo aberto e da reflexão sobre os ideais que orientam a pesquisa científica e as ideologias que a sustentam. As universidades católicas são devedoras de uma antiga tradição universal em que sua missão está baseada num particular diálogo entre o universal e o particular, e por isso sua identidade católica é assumida a partir de uma vocação pela universalidade do conhecimento que não suprime os contextos. As universidades católicas têm hoje o grande desafio de assumir a diversidade cultural e étnica a partir de uma perspectiva intercultural que envolva o diálogo entre os universos contextuais que procuram a universalidade por meio da comunicação autêntica.

Palavras-chaves: diálogo entre culturas, filosofia intercultural, hermenéutica, políticas do reconhecimento.

Perspectivas hermenéuticas sobre la filosofía intercultural y el diálogo de saberes

Ricardo Salas Astrain

Universidad Católica de Temuco, Chile.

Una definición del problema hermenéutico

En la actualidad se tiende a analizar la hermenéutica desde un marco ideológico europeo que la refiere sobre todo a una corriente epistemológica moderna, desarrollada principalmente por la escuela histórica alemana en la segunda mitad del siglo XIX, donde el problema central era el estatuto de la “comprensión” histórica; esta corriente, conforme al ideal romántico, cuestionaba la racionalización excesiva y la mera explicación que se derivaban de la ciencias formales (lógica y matemática) y empírico-formales (cuyo modelo es la física), lo que no favorecía la comprensión apropiada de las obras histórico-culturales. De modo general, la hermenéutica puede ser considerada como un vasto movimiento teórico cuestionador del cientificismo o positivismo predominantes aún en la actualidad, y suele ser identificada con un método comprensivo y relacionado con las técnicas cualitativas.

Empero, se olvida que el término de “hermenéutica” es tan antiguo como el pensamiento griego, no solo por el pensamiento mítico en el que se hace alusión al dios *Hermes*, sino por la filosofía aristotélica griega, ya que tiene en cuenta el ejercicio de la comprensión de los significados lógicos de los enunciados (véase el famoso libro *Peri Hermeneia*). Y no solo eso, algunas de las discusiones relacionadas con el significado de los enunciados se encuentran en los orígenes del cristianismo, pues en ese momento se establecieron los procesos de exégesis que conformaron la Escritura y por los cuales es posible alcanzar, por ejemplo, la correcta comprensión de los significados alegóricos y religiosos presentes en la Biblia.

De este modo, la hermenéutica está vinculada con la historia de la exégesis desarrollada por la tradición cristiana occidental en tanto que postula que interpretar el verdadero sentido de la Escritura Sagrada es descubrir un sentido oculto que está presente en el propio texto sagrado. Posteriormente, la cuestión hermenéutica se tornó central en los orígenes de la modernidad europea, pues esta se asumió en la Reforma Luterana y pasó a configurar los tópicos centrales del comprender (*Verstehen*) en la filosofía y en las ciencias históricas elaborados en el mundo alemán.

Ahora bien, la hermenéutica actual se despliega fundamentalmente a partir del movimiento filosófico alemán que caracterizó el historicismo del siglo XIX, en especial en la obra de Dilthey y su versión ontológica en el *Sein und Zeit* de Heidegger. Esta primera recepción se vio enriquecida por la publicación de obras de filósofos “hermeneutas” europeos de las últi-

mas décadas, como las que están a la base de la disputa entre Gadamer y Habermas acerca de la relación entre la hermenéutica y la crítica de las ideologías; a lo que se ha sumado una versión francófona que aparece en la obra de Ladrière y Ricoeur, en la que se relaciona a la hermenéutica con la fenomenología y la filosofía del lenguaje.

En Ricoeur (1995), por ejemplo, la hermenéutica destaca que lo central es no anclarse en el acontecimiento en sí mismo, sino en el sentido que derriba del distanciamiento infranqueable de la comunicación entre unos y otros. De este modo, la hermenéutica habilita desde el trazo abierto en la dialéctica entre acontecimiento y sentido, la comprensión mutua; y, asimismo, la relevancia del diálogo de la experiencia humana cooperaría para poder superar la radicalidad del desencuentro. Además, si bien los sentidos y significados no son traducidos totalmente desde la vivencia, la comunicación dialógica y crítica permite acercamientos entre sujetos con experiencias y contextos culturales distintos.

Por otro lado, al destacar el proceso de comprensión de los sentidos y acciones ligados a los contextos histórico-culturales, esta operación, denominada “hermenéutica”, exhibe la permanente actividad interpretativa de las subjetividades comunitarias e individuales y el carácter simbólico de las acciones humanas. Ahora bien, al reconocer la importancia del análisis del simbolismo y del imaginario, los diferentes sistemas simbólico-míticos y

práxicos de los mundos de vida se vuelven relevantes para dar cuenta de la diversidad cultural y de las múltiples formas de resistencia que generan las comunidades históricas.

Es allí donde se encuentra uno de los grandes destellos de la hermenéutica para la Filosofía Intercultural y el pensamiento periférico desde Latinoamérica, pues la experiencia del acontecimiento no es lo traspasable en sí mismo, sino que se da a través de la traducción; y es esta traducción la que hace plausible superar las trabas uniformizantes y sesgadas en relación a los otros. Así se lograría ver más allá de la Totalidad, como diría Lévinas (1977), más allá de lo que las esferas de poder han impuesto. De este modo, el trazo infinito del intercambio en la intersubjetividad y, por lo mismo, lo que Ricoeur (1995) menciona como *acontecer del diálogo* es una propuesta que se abre al entendimiento entre los diversos contextos e imaginarios socioculturales; y así, la hermenéutica crítica devela entonces que el diálogo puede abrirse a los otros y fisurar lo injusto de lo instituido.

En un sentido, a la hermenéutica se la puede ubicar dentro de las filosofías críticas cuestionadoras del provincianismo europeísta; y, al mismo tiempo, como la base de una auténtica Filosofía Intercultural, lo que permitiría romper con una visión monológica predominante en el Occidentalismo, y se pasaría de la explicación a la comprensión, lo que demostraría la riqueza de los diversos *logoi* presentes en las múltiples y plurales culturas de la humanidad y revelaría la fuerza semántica de las culturas no occidentales.

En la situación latinoamericana, la hermenéutica se ha fortalecido en la comprensión de la vitalidad de sus culturas indígenas, afroamericanas y populares, como señala Picotti (2001). En este sentido, esta filosofía hace parte de un pensamiento alternativo, ya que cuestiona la lectura única de la historia a partir de los parámetros de la cultura desarrollada por Europa, y valora el modelo heterogéneo de las culturas; de este modo, también ubica a la lectura homogénea de la historia de los pueblos indo-europeos frente a la historia mundial de todas las civilizaciones y culturas humanas, lo que permite redescubrir las otras formas de racionalidades que han quedado escondidas y aplastadas por el predominio de una filosofía moderna deudora de la *Ratio moderna*. Así, los presupuestos de la hermenéutica se convierten en apoyos teóricos del pensamiento alternativo porque pretenden comprender las especificidades de las diversas sociedades humanas de la periferia, y rompen la lectura unilateral para favorecer la mirada desde el Centro.

La necesidad de un giro intercultural del filosofar

Se sabe que la filosofía contemporánea se ha abierto desde diferentes tradiciones al desafío de la diversidad cultural, a pensar los saberes y prácticas de otras culturas y, sobre todo, a recuperar la figura del Otro y de los otros en el seno del pensar. Tales aportes se hacen notar especialmente en el mundo alemán, como se demuestra en los trabajos de Wiemmer, Höffe, y Fernet-Betancourt. En este sentido, las perspectivas actuales de la filosofía asumen el problema hermenéutico de la universalidad del conocimiento adoptando un *giro*



intercultural basado en el reconocimiento de que existen filosofías situadas, y en el rechazo de la diferencia tajante entre lo universal y lo particular; y al abrirse al desafío de la interculturalidad, la filosofía actual hace relevante el diálogo entre universos contextuales que buscan la universalidad a través de la comunicación recíproca y dialógica.

Dicha universalidad se expresa a través del ejercicio contextual de compartir experiencias fundamentales y referencias hacia sus universos respectivos a través de su traducción mutua. Por lo mismo, este giro intercultural se abre a la interpretación con otros mundos y propende a la interconexión recíproca que con el tiempo podría mitigar las asimetrías propias de los contextos marginados y aportar a la convivencia común en una época donde a veces se polarizan cada vez más las posiciones. Es por esto que se plantea una cuestión hermenéutica, pues refiere a un ejercicio de comprensión de los otros mediado por el lenguaje, y de las posibilidades prácticas de convivir en común.

En este contexto, las perspectivas hermenéuticas de la Filosofía Intercultural sobresalen en la actualidad porque buscan producir un cambio de paradigma en sus niveles teóricos y científicos con el propósito de incorporar conocimientos, saberes y cosmovisiones previamente excluidas por una ideología racionalista que alimenta el cientificismo imperante; porque propende guiar la generación de una investigación científica articulada a los distintos mundos de vida a través de un diálogo abierto y la reflexión sobre los otros ideales; y porque, al mismo tiempo, busca la

identificación de otras prácticas para reorganizar el mundo globalizado que respeten la diversidad cultural y cuestionen las fuerzas de la estandarización y la uniformidad del sistema económico hegemónico.

La cuestión hermenéutica llegó a América Latina de la mano de los exiliados españoles, estudiosos de los textos de la filosofía alemana de Dilthey y Heidegger. En los últimos años, a esta filosofía se han incorporado, por una parte, perspectivas metodológicas y epistemológicas abiertas para lograr una comprensión del *ethos* cultural y la interpretación mutua entre contextos complejos; y por otra, estudios del lenguaje y perspectivas históricas que han ayudado al desarrollo de la Filosofía Intercultural y de nuevos enfoques de la cultura latinoamericana, acompañados del surgimiento del pensamiento crítico y alternativo.

En este sentido, un aporte sugerente lo encontramos en la obra del pensador catalán Raimundo Panikkar, pues sostiene que la contraposición griega clásica entre *logos* y *mythos* ha conducido al concepto occidental de la razón a través de una perversión racionalista que le ha impedido ubicar la centralidad de lo narrativo en el seno de la cultura, en vez de reconocer sus diversas voces o, como dice Fernet-Betancourt (2004), su polifonía. La respuesta que ofrece Panikkar cuestiona, ciertamente, la primacía de una determinada forma predominante en Occidente, en la que se ha homologado la razón al *logos*, pero se olvida que también es *mythos*. Al respecto Panikkar, en Arnaíz (2002) nos señala:

El lenguaje no es solo *logos*; es también *mythos* y si los *logoi* pueden de algún modo ser traducidos, los *mythoi* son muchos más difíciles de transplantar. La “comprensión” humana en el sentido de armonía y concordia requiere la comunión con el *mythos* y no se soluciona con el sueño de la *lingua universalis* de la “Ilustración” en donde toda palabra tiene un sentido preciso (Panikkar citado por Arnaiz, 2002, p. 50).

Desde nuestra óptica se requieren enfatizar entonces matrices para reconocer los diversos *logos* que operan en las culturas, y a la vez exhibir aquellos aspectos limitantes para el encuentro con los otros. Ahora bien, sabemos que el *mythos* no puede ser entendido solo como experiencia, sino que es también un discurso. Esto es particularmente verdadero en el ámbito de lo que se podría denominar la razonabilidad o reflexividad, una de las categorías clave de nuestro punto de vista filosófico intercultural, puesto que surge desde los niveles simbólicos y narrativos más básicos de una cultura humana.

Desde el momento en que afirmamos el reconocimiento de la problemática de las razones de los otros destacamos otras formas discursivas diferentes a la argumentación, pues esta no puede considerarse más como la forma por excelencia para debatir en el terreno comunicativo. Nos parece que en el sentido estricto de una teoría de las formas discursivas –que se vincula con los actos de habla– habría que reconocer que la idea medular es asociar la reflexividad con las diversas formas discursivas, pues estas son las herramientas en las que se apoya cualquier sujeto de una cultura específica para expresar los significados y

los sentidos de sus discursos humanos y así llevar a cabo la voluntad de una común interacción comunicativa.

Por otro lado, es en esta confluencia de contextos que emergen la interpretación y la traducción que enriquecen la mirada unilateral. Teniendo en cuenta que para Vattimo (1991) la interpretación significa actos de traducción, sentidos que interactúan en la densa esfera práctica, la hermenéutica fisura entonces la rigidez de las opciones en la interacción y la tensión entre el mito y la razón. Por lo tanto, una contribución de la hermenéutica al pensamiento intercultural sería que lo predominante pierde su estabilidad debido al cuestionamiento y el desafío a las identidades inmóviles. De esta forma, la hermenéutica enfatiza que los significados y las prácticas no están encapsulados en los contextos sino que pueden ser re-interpretados y acercados por la intersubjetividad y sus implicancias en el campo ético-político.

Los saberes vinculados a los contextos locales permiten cada vez más una articulación de una universalidad no fáctica y crítica al modelo económico hegemónico. El quehacer político del reconocimiento, entendido como una acción social con sentido histórico, no se reduce a la facticidad del poder, y, por ende, replantea el ejercicio del poder más allá de la violencia y de la guerra. Si esta tesis acerca de la criticidad ético-política es correcta, podemos afirmar que en todos los contextos culturales se requiere alcanzar niveles de enjuiciamiento frente a determinadas situaciones inhumanas.



En cada cultura la vida ética se logra a través de las virtualidades de las formas discursivas, las cuales pueden ser llevadas a su nivel de mayor reflexividad. Así, el trabajo de los especialistas coincidiría entonces con la posibilidad de sostener que el problema de la lingüística contextual permite comprender las relaciones intersubjetivas, lo que implica poner de relieve conjuntamente la perspectiva pragmática y la hermenéutica en el análisis de las razones. De esta forma, se lograría establecer una concordancia entre *las razones de los otros* y *las diversas formas discursivas* que expresan la polifacética experiencia humana y moral; y existiría entonces la posibilidad de sostener que, por una parte, la relación práctica no se reduce de ningún modo a un acto comunicativo-lingüístico, pero, por otra, se lograría aprovechar el tema de las *razones morales* de un modo eminentemente comunicativo y reflexivo en el terreno de los actos de habla.

De tal modo, es necesario forjar un modelo teórico que permita establecer efectivamente su articulación mutua; lo que se puede encontrar en la categoría de la reflexividad como base de una experiencia social que se articula y se abra a las instancias más radicales de la crítica.

Perspectivas hermenéuticas de la convivialidad

La hermenéutica no es un modelo que se ubique en un solo plano de la comprensión; ella, en su despliegue actual, muestra que es a la vez una propuesta metodológica, epistemológica y ontológica que cuestiona el racionalismo iluminista y el positivismo presente en las ciencias sociales, cuyas bases sustentan

en buena parte el actual modelo tecno-científico prevaeciente; asimismo, levanta alternativas frente a la racionalidad instrumental hegemónica en cuanto que no acepta el supuesto de la racionalidad economista —presente en el neoliberalismo— que reduce la razón humana a una mera racionalidad de cálculo.

La racionalidad instrumental que ha sido cuestionada por la hermenéutica crítica de la Escuela de Frankfurt se vincula en la actualidad con la visión ideológica que se aglutina en torno al pensamiento único, el que se presenta desde la caída del Muro de Berlín en los 90, hasta nuestros días, como la principal matriz imaginaria impulsora de una cultura cosmopolita, individualista y competitiva propiciada por el capitalismo mundial. Por ello, la Filosofía Intercultural, al destacar el valor de los textos y de los contextos culturales en la configuración del saber ético de los pueblos, cuestiona dicha cultura y sus mitologías derivadas que consagran las rupturas maniqueas entre el bien y el mal, entre un occidente libre y un oriente amenazante, y entre la civilización y la barbarie, mostrando de esta forma que son los lazos socioculturales y los valores comprensivos del bien y de la justicia los que establecen los cimientos de la cultura de la solidaridad.

Ahora bien, la principal innovación de la hermenéutica latinoamericana radica en asumir positivamente los valores de los mundos de vida que son la base de las culturas autóctonas y populares para dar cuenta de otros modos de vida diferentes a la racionalidad predominante:

Frente al otro no cabe entonces la reconstrucción teórica desde mi forma de pensar, sino la reserva teórica del que se pone a escuchar el discurso de otra forma de pensar, y vislumbra ya en esa escucha el comienzo de la transformación recíproca (Fornet-Betancourt, 1994, p. 20).

Es preciso reconocer que en todas las culturas existen diversos niveles reflexivos, por lo que entender, por ejemplo, un determinado enunciado ético exige insertarlo en un contexto sociocultural y sociohistórico. Tal como lo hemos demostrado en nuestra ética intercultural, es justamente el terreno moral y ético el que es paradigmático porque en él se observa cómo opera la reflexión, que no se reduce única y exclusivamente a las manos de los especialistas en la clarificación de los sentidos morales, sino que es una capacidad posible de ser desarrollada por todos y cada uno de los sujetos a fin de alcanzar su plena vida moral. Por otra parte, la ética da cuenta de formas de vivir y valores que pueden cuestionar lo impuesto por medio del diálogo; y el verdadero fin de la vida ética es entonces lograr explicitar las acciones de uno mismo y permitir la apertura a otros sujetos que compartan nuestro mundo de vida.

En este sentido, el diálogo intercultural también es un aporte ético, un eje primordial en la Filosofía Intercultural. Como señala Fornet-Betancourt (1994), el diálogo intercultural en apertura es interpelación común, no depende de un solo lado, es interpretación de lo propio y de lo otro. De este modo, hay una relación con los mundos de otros, y así “el diálogo intercultural es un motor ético para abrir la lógica de lo existente, aporte ético a la convivencia humana” (Álvarez, 2012). Eje que

trabaja hacia la potencialidad de los sujetos y las comunidades, donde sentidos y significados diversos se tensionan y comunican desde la convergencia y no desde la dominación de unos sobre otros.

Asimismo, la interculturalidad transgrede parte de la constitución del sí mismo, porque no se puede ver ni pensar desde otro modo dentro de un *logos* que restringe. En este sentido, pone en manifiesto que los límites de los horizontes culturales son custodiados por la lógica monológica y su frágil capacidad de traducción. Por esto, la irrupción del diálogo intercultural es un propulsor ético, epistémico y político. Fornet-Betancourt (1994), plantea:

Subrayar la dimensión crítica frente a lo propio, de no sacralizar la cultura que es nuestra [...] Hay que partir de la propia tradición cultural, pero sabiéndola y viviéndola no como instalación absoluta sino como tránsito y puente para la inter-comunicación (p. 13).

En este sentido, la propuesta intercultural en Fornet-Betancourt (1994) no es una respuesta a verdades culturales, sino, más bien, un proceso: lo que acontece a partir de la reflexión y praxis con otros; un tránsito constante e incierto de la comunicación para no dar nada como dado o resuelto. Por esto mismo, el eje fundante de la interculturalidad, según Álvarez (2012), es la reflexión en base a la interconexión y el diálogo fecundo: una co-creación con ese otro en un espacio común de *inter-logos* ligado a la búsqueda del sentido humano-intercultural que se no construye desde un Mismo totalizador, como lo asegura la teoría occidental etnocéntrica.

Ahora bien, la interculturalidad propone una interconexión con otros horizontes culturales para generar puentes críticos en la convivencia humana, pero es menester que esta se fundamente desde la contextualidad y la historicidad de los sujetos y comunidades. Es poco plausible generar transformaciones en la convergencia común sin *la afirmación de la contextualidad* (Fornet-Betancourt, 2004), sin pensar desde esos lugares invisibilizados con la lógica de la negación.

La contextualidad y la instalación permiten visibilizar perspectivas silenciadas que reevalúen desde la praxis el centralismo cultural y político. En este sentido, Fornet-Betancourt (2009) señala: “la filosofía intercultural, la afirmación de la contextualidad es la condición que posibilita un mapa del mundo en el que los lugares del mundo aparecen [...] como lugares que prueban, justifican, acreditan e identifican realizaciones de mundo” (p. 107).

Desde esta afirmación de mundo, de reconocernos situados, el diálogo intercultural aporta a la potencia de lo existente desde comunidades y sujetos. El diálogo crítico pensado desde la Filosofía Intercultural traduce los sentidos y prácticas incommunicables desde un pensar etnocéntrico. Así puede generarse la comunicación recíproca en los contextos complejos, considerando que habitamos en un mundo que adolece ante otros considerados como extraños, sobre todo cuando se trata de los pueblos indígenas que caracterizan la Macrorregión Sur de Chile.

Si queremos avanzar de una manera productiva en esta discusión acerca del carácter problemático del concepto de filosofía que se abre con esta cuestión de la multiversidad cultural, una indicación fecunda sería la de analizar cómo es que la Filosofía Intercultural considera el papel de las categorías. Por esta vía habría que aceptar que la misma filosofía no se escapa de esta cuestión de tener que responder por su propio concepto de saber, y es aquí donde encontramos un rasgo relevante del pensamiento crítico elaborado por la hermenéutica: es preciso dar cuenta de los propios presupuestos y del contexto histórico-cultural en el que se enuncian los discursos. En la formación académico-universitaria recibida, generalmente, se da por supuesto que esta es homogéneamente de origen griego, y son pocos los grandes maestros y profesores de nuestras universidades los que ayudaron a reconocer en su propio origen esta marca problemática, su vocación de búsqueda, aspecto que ha quedado plasmado en la misma tradición formativa occidental.

Con estas ideas queremos recordar que la filosofía aparece estrechamente vinculada a la problematización de un ejercicio crítico y práctico, a una puesta en acto de un cuestionamiento de las pseudoevidencias o de lo ya dado como incuestionable. En este contexto, la dinámica de la racionalidad y dentro de ella los saberes locales, las ciencias humanas y la filosofía, por tanto, no solo se tornan disconformes con las meras tradiciones culturales, sino que se vuelven permanentemente

disconformes con sus propias búsquedas. Un punto que puede ilustrar esta búsqueda es el asunto referido al vínculo o la separación clásica que se hace en el mundo universitario occidental entre *logos* y *mythos*, punto central en la configuración de los mundos de vida.

Para no concluir

Por la vía ya descrita, la hermenéutica es una perspectiva que se abre a la intercomprensión de los otros, de su dignidad y al valor de todos los productos culturales humanos, de modo que defiende una perspectiva intercultural sustentada en la defensa de los valores auténticos de las culturas y de los pueblos, y en la reconstrucción de nuevas interpretaciones de los sentidos y significados en las prácticas humanas.

Esta lógica contradice al pensar definido solo por los parámetros de una racionalidad científica, ya que la racionalidad estratégica deriva una vez más en un planteamiento meramente cientificista, contradictorio y que no deja espacio para las consideraciones ético-políticas exigidas por un modelo de desarrollo que no es sustentable. Toda teoría de la competencia económica no solo no es válida porque posee contradicciones de la misma racionalidad que la inspira, sino que tampoco es razonable al no dar cuenta de las necesidades humanas de los pueblos; razón por la cual cae en la inmoralidad y en la defensa de la mera facticidad del poder. Teniendo esto en cuenta, la hermenéutica simbólico-mítica, al propugnar el estudio de los valores inherentes a las fiestas, a los carnavales, a las prácticas de resistencia étnica y popular, entrega

otra visión del imaginario creativo de todos los seres humanos, y de todas las culturas, sin caer en elitismos de ningún tipo.

Es relevante entender que la Filosofía Intercultural no está marcada exclusivamente por una teoría filosófica, sino que, sobre todo, se ha configurado en el proceso interpretativo de los sentidos y significados de los tejidos culturales de las diversas comunidades históricas y de los movimientos sociales. La dinámica interpretativa de la Filosofía Intercultural hace parte del mismo proceso histórico de constitución de subjetividades históricas, ya que se va explicitando a sí misma a partir del conjunto de prácticas sociales donde los sujetos van reestructurando sentidos sociales y apropiándose de las significaciones que les son propias para el desarrollo de una vida cultural digna y auténtica en contra de visiones hegemónicas, dominantes y totalitarias. En este marco, los pueblos, los sujetos y los movimientos sociales y étnicos redefinen siempre en contextos culturales específicos su propia acción sociocultural, la identidad y los valores que le son propios.

Ahora bien, las universidades católicas, sobre todo las ubicadas en territorios históricamente marcados por la interetnicidad, se ponen al servicio del cultivo de conocimientos y prácticas humanas a través de la consulta abierta de la pluralidad de saberes y prácticas del pasado y del presente que colaboran en el encuentro de las culturas. De esta forma, la universidad cumple su labor ayudando a la reflexividad de las culturas ya que si bien todas las culturas indígenas incluyen procesos de discernimiento y prácticas de



diferenciación internas que son al mismo tiempo reflexiones de conflictos internos (por ejemplo, expresiones de litigación intercultural entre fuerzas sociales con distinto poder e intereses políticos, económicos y religiosos) requieren de un proceso formativo de mayor elaboración.

Teniendo en cuenta que la perspectiva intercultural considera la experiencia cultural como la práctica de la filosofía situada, esta ponencia aboga por la participación de indígenas en los procesos formativos con el propósito de discernir lo que puede ser reconocido como “sabiduría” en un universo cultural determinado. Por lo tanto, es necesario progresar mediante un diálogo entre los tipos de conocimiento, especialmente en seminarios, clases e investigación por parte de intelectuales tanto indígenas como no indígenas, tales como el Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e Interculturales, el magister y el doctorado en estudios interculturales, y una formación humanista transversalizada por las valoraciones de diversidad e identidad en curso en la Universidad Católica de Temuco.

Bibliografía

- Álvarez, I. (2012). La frontera de los otros en el territorio ancestral mapuche. *Revista Sociedades Paisajes Áridos y Semi-Áridos*, 6, 67-81.
- Arriarán, S. (1996). *La fábula de la identidad perdida. Una crítica a la hermenéutica contemporánea*. México: Editorial Itaca.
- Beuchot, M. H. (2001). La naturaleza de la hermenéutica analógica. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* (83-86), 9-13.
- Beuchot, M. H. (2005). Hermenéutica analógica. En Salas, R. (Ed.), *Pensamiento Crítico Latinoamericano II* (pp. 505-517). Santiago: Ediciones UCSH.
- Castro-Gómez, S., & Mendieta, E. (Eds.). (1998). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización en debate*. México: Porrúa.
- Dussel, E. D. (2003). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander (Ed.), *La colonialidad del saber*. Buenos Aires: UNESCO.
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José: Editorial DEI.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural a la filosofía latinoamericana*. Madrid: Editorial Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Temuco: Editorial UCT.
- Giannini, H. (1995). Ética de la proximidad. Artículo presentado en una mesa de trabajo para la Educación en Filosofía.
- Hinkelammert, F. (2001). *El nihilismo al desnudo*. Santiago: LOM.
- Jervolino, D. (2005). Hermenéutica. En Salas, R. (Ed), *Pensamiento Crítico Latinoamericano II* (pp. 497-504). Santiago: Ediciones UCSH.
- Kusch, R. G. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda.
- Kusch, R. G. (2000). *Obras Completas Vol. 4*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ortiz-Osés, A., Patxi, L. (2001). *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Ediciones Universidad de Deusto.
- Panikkar, R. (2002). La interpelación intercultural. En G. González (coord.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Picotti, D. (2001). *El negro en la Argentina. Presencia y Negación*. Buenos Aires: Editores de la América Latina.
- Picotti, D. (2007). Exigencia histórica de integración e interculturalidad. En Santos, J. (Ed.), *Integración e Interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina*. Universidad de Santiago de Chile: Colección Instituto de Estudios Avanzados.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI.
- Salas, R. (2003). Ética Intercultural. Santiago: Ediciones UCSH.
- Salas, R. (2011). Universidad, interculturalidad, y mundo de la vida. Hacia un proyecto multi-verso de la formación universitaria. En Fundación Equitas (2011), *Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior* (pp. 119-131). Seminario internacional de inclusión social y equidad en la educación superior llevado a cabo en Santiago de Chile.
- Salas, R. (2014). Debates teórico-metodológicos acerca de reconocimiento e interculturalidad. *Revista Faro*, 2(20), 55-65.
- Sidekum, A. (2003). *Alteridade e multiculturalismo*. Inujú: Ediciones Unijuf.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.



3

Sociohermenéutica de la modernidad e interculturalidad dialógica. Co(i)mplicación conceptual

Fernando José Vergara Henríquez
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Carácter hermenéutico de la interculturalidad

El presente artículo intenta desarrollar categorías que adquieren una profunda urdimbre conceptual: no podemos pensar la modernidad sin un sujeto crítico-interpretador, sin el reconocimiento del otro en un diálogo simétrico, sin el proyecto socio-político de la identidad, ni sin el encuentro cultural en el horizonte de la solidaridad, la equidad y la libertad. Sin estos elementos, no podríamos definir el proyecto de la interculturalidad liberadora propio de una modernidad que revela a la interculturalidad como una etapa de engrandecimiento de las culturas en respuesta a los avatares de la globalización neoliberal y del progreso resultista.

Llama la atención la existencia de cierta equivalencia y dependencia entre la cualidad coimplicativa de la sociohermenéutica y la cualidad intercultural de la propia modernidad, la cual se expresa en una simetría en el intercambio simbólico e interpretativo, en la

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad presentar la conexión teórica entre la modernidad, la interculturalidad y el diálogo en el horizonte de la hermenéutica filosófica contemporánea. La situación de la cultura latinoamericana se ha visto silenciada por el así llamado progreso que resulta de la racionalidad instrumental, pues esta enmudece a los protagonistas de la construcción del sentido y la comprensión; y solo el diálogo dignificante del reconocimiento rescata los esfuerzos realizados en la creación de dichas construcciones.

Palabras clave: Diálogo intercultural, modernidad, hermenéutica, interculturalidad.

Sócio-hermenêutica da modernidade e interculturalidade dialógica. Co(i)mplicação conceitual

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a conexão teórica entre a modernidade, a interculturalidade e o diálogo no âmbito da hermenêutica filosófica contemporânea. A situação da cultura latino-americana tem sido vista silenciada pelo assim chamado *progresso* que resulta da racionalidade instrumental, já que esta cala os protagonistas da construção do sentido e da compreensão. O diálogo dignificante do reconhecimento será a ferramenta a utilizar para resgatar os esforços realizados na criação dessas construções.

Palavras-chave: diálogo intercultural, hermenêutica, interculturalidade, modernidade.

expansión de los márgenes del eurocentrismo y en el tránsito desde los Estado-Nación hacia la ciudadanía; desde la unidad y uniformidad de la razón hacia la diferencia y la diversidad de los colectivos culturales, y del paso de la lógica de representación a la lógica de redes centrada en los actos comunicativos del flujo de la información.

A este respecto, el centro neurálgico de la interculturalidad es hermenéutico y su origen reactivo es moderno, pues articula el reconocimiento de la pluralidad de perspectivas e interpretaciones en un horizonte de sentido compartido, aunque en el contexto de la no-diferencia (Vergara, 2008).

La hermenéutica asume al sujeto como una entidad dinámica y cambiante, lo que posibilita el rebasamiento del símbolo y de la metáfora para situarse en la dimensión transformadora de la autorreferencialidad, de la subjetividad cerrada y de la identidad en tanto que representación. Mientras que la hermenéutica contemporánea articula un decisivo proceso de radicalización y universalización de la significatividad del comprender en el ámbito epistemológico y ontológico, y del interpretar en el filosófico e histórico, para reposicionar al sentido como eje especular. De esta forma, los problemas modernos que refieren al sujeto, al lenguaje y a la existencia cobran profundidad interpretativa y urgencia crítica por entender los actuales modos de habitar la realidad sobre un (des) fondo último de conceptuabilidad abierto

por el progreso con su tecnicidad, la secularización con su laicidad y la individualidad con su consumismo (Vergara, 2014).

El horizonte hermenéutico de la interculturalidad

La hermenéutica encuentra su origen en el infinitivo griego *hermeneúein*, que designa al menos tres direcciones de significado: expresar –afirmar y hablar–; explicar –interpretar y aclarar–; y traducir –trasladar–. Sin embargo, los determinantes hermenéuticos de la acción interpretativa que acentúan la eficacia lingüística del término –dar a conocer y penetrar–, son expresar e interpretar, pues lo verdaderamente importante de esta acción es que “algo” –aquello interpretable– debe hacerse comprensible –esclarecimiento– o que ese algo debe ser comprendido –desvelamiento–, en otras palabras, intelegir el significado oculto a la comprensión humana, pero inscribiéndolo por el carácter de la interpretación como búsqueda de ese “algo”.

Esta búsqueda se vuelve un desafío para el ser humano dada la necesidad de un mediador, un intercesor que domine el “arte de comprender” las contradicciones propias de la existencia, y es acá donde aparece el dios Hermes, un elevado, un *daimon* transmisor e interpretativo, complemento e intermediario de geniales capacidades de inventiva y manejo en el tráfico de mensajes, dichos, susurros y miradas de complicidad entre dioses y hombres; un intérprete que maneje una lengua divina y una humana, a fin de hacer humano el mensaje divino y representar adecuadamente las necesidades, súplicas y sacrificios

de las personas frente a la sublime instancia. Así, Hermes, en cuanto mediador, trabaja en los extremos, en los límites polares de los mundos, conjunta lo que está separado y ayuda a la comunicación en todas sus formas. De aquí es que surgen las labores fundamentales de la hermenéutica: la transferencia, la interpretación y la comprensión de sentidos contenidos en formas simbólicas; más allá de las modernas aspiraciones epistemológicas y determinaciones teóricas absolutas.

Desde su utilización en el siglo XVIII como “arte del comprender” o “técnica de la correcta comprensión” –acuerdo, avenencia, compenetración, armonía–, la hermenéutica hizo referencia a la “ciencia o arte de la interpretación de textos” bíblicos, legales y literarios –teología, derecho y filología–, y se atuvo a la condición de herramienta para dar determinadas reglas para la interpretación; su fin era preferentemente auxiliar, normativo e incluso técnico, ya que brindaba instrucciones metodológicas a las ciencias interpretativas medievales –*arsinterpretandi*– para evitar arbitrariedades y malos entendidos tanto en el campo exegético de la literatura bíblica –*hermeneutica sacra*–, como en el del derecho –*hermeneuticajuris*– y en el de la filología –*hermeneutica profana*–; también se incluía dentro de las “artes del sermón” –*arssermonicales*–, se enseñaba junto a la gramática, la lógica, la retórica y, casualmente, la poética, como “artes de la composición”; y a diferencia de la retórica, se practicaba como “arte del diálogo”.

A fines del siglo XIX, pese a mantener un carácter auxiliar para las ciencias de la interpretación, la hermenéutica se presenta con pretensiones de universalidad filosófica en la hermenéutica romántica y en la psicolingüística de Schleiermacher (considerado padre de la hermenéutica moderna) y en su experiencia reconstructiva de un contexto vital del intérprete. Para Schleiermacher, la hermenéutica debe ser entendida como el “arte del entendimiento” a partir del diálogo, donde su verdadero punto de partida se encuentra en la relación dialogal del entendimiento como un aspecto significativo para la comprensión o, en otras palabras, que la hermenéutica es una reconstrucción histórica de un discurso dado.

Posteriormente, en la hermenéutica metódica de Dilthey y su historicismo objetivista se plantea la necesidad de clarificar la dimensión metodológica de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza. Si su tarea es la explicación, la función de las ciencias del espíritu es la comprensión, en tanto preocupación principal de la hermenéutica. Pero, ¿comprender qué y cómo?, se trata de comprender al hombre, es decir, ofrecer una visión unitaria del mismo y el sentido de su existencia. Para ello, será necesario comprender el sentido de los hechos estudiados por las ciencias humanas o ciencias del espíritu, que son las encargadas de estudiar las múltiples dimensiones de lo humano.

Para Dilthey, imaginar es interpretar comprensivamente, mientras que comprender es el mecanismo para percibir la intención



ajena. Esto trae consigo la incorporación de aspectos internos del sujeto para un mejor análisis; y por tanto, para acercarnos más fielmente a su intención, deben ser considerados los elementos pertenecientes a la dimensión valorativa del sujeto. En este sentido, para poder interpretar comprensivamente, se requiere el esfuerzo de reconstruir todo lo que rodea a este sujeto, y esto es imposible. El reconocimiento de esta imposibilidad de reconstrucción holística supone admitir que es el intérprete y su propio contexto el que condiciona en alguna medida el sentido y utilidad del texto producido por ese otro.

Durante el siglo XX, la hermenéutica ingresa a la escena intelectual como alternativa crítica a la idolatría por la ciencia metodológicamente positivada –ciencias naturales– y la incuestionabilidad de la capacidad de esta para dar cuenta de los problemas gnoseológicos que afectan a las ciencias del espíritu; y se presenta como una filosofía con aspiraciones de universalidad para sus postulados y campos de acción, ya que la interpretación –conformada por la vida, la historia y el lenguaje– participa en toda relación entre el hombre y el mundo, y tiene como finalidad la comprensión del peculiar modo de ser del ser humano. De esta forma, el problema hermenéutico de la comprensión trasciende los límites impuestos por el método de la ciencia moderna, las aporías del historicismo y la epistemología neokantiana, y se extiende a formas de experiencia tales como el arte, la historia y la filosofía, cuyos carac-

teres precientíficos elevan –cada uno en su ámbito– una pretensión de verdad similar a la de la ciencia.

Uno de los factores determinantes en la actual situación de la hermenéutica lo constituyó el giro lingüístico realizado por la filosofía contemporánea, que centra el carácter ontológico del lenguaje al redescubrir el acontecimiento lingüístico de articulación del pensamiento con el mundo en tanto productor de sentido, articulación que expresa que no hay comprensión del sentido, ni sentido, en la comprensión sin la mediación del lenguaje.

A partir de lo anterior, la hermenéutica alcanza su estatuto de teoría filosófica al hacer de la comprensión y de sus precondiciones ontolingüísticas el centro problemático de su interés como rasgo básico de la existencia humana, y al mismo tiempo, reconocer a la interpretación como una cuestión fundamental para la filosofía. En este sentido, la hermenéutica reclama para sí teorizar las aporías de la finitud humana desde la perspectiva de la temporalidad que le define, así como también la situación del lenguaje en tanto *medium* y condición para el acceso comprensivo de la realidad y su fundamento metafórico, arquetípico e instituyente del conocer, que trabaja con anterioridad a toda conceptualización y proyecto existencial.

Con Heidegger, la hermenéutica cambia de objeto y finalidad –la interpretación de textos– para dar un giro existencial y abandona su estatuto técnico para ser concebida como

una forma de filosofía. Gadamer, desde su vinculación con la raíz fenomenológica husserliana, pero especialmente con el pensamiento de Heidegger, intenta esclarecer el fenómeno de la comprensión mediada por el lenguaje desde su determinación histórica, y viene a completar –urbanizar, edificar– la hermenéutica heideggeriana de la facticidad de corte ontológico-existencial del ser y de la comprensión, al proveer los fundamentos ontolingüísticos e histórico-dialógicos del comprender.

Gadamer sostiene que el lenguaje alberga la comprensión y la interpretación, y que de ello surge la implicación hermenéutica entre el lenguaje y el ser: el ser que puede ser comprendido es lenguaje. Esto evidencia la configuración intralingüística del ser, en la que la comprensión es la búsqueda de la inteligibilidad desde la misma existencia, pues el ser del hombre es el que comprende y da forma a esa comprensión. Asimismo, la interpretación es la forma-molde de la comprensión; y, a su vez, el comprender gesta el sentido de la interpretación desde la existencia.

Para ambos autores, tanto la interpretación como la comprensión constituyen un destino y uno de los modos de existir en el que el hombre y el mundo conforman nudos lingüísticos, discursivos y prácticos de caracteres ontológicos, existenciales e históricos las características del nudo interpretación-comprensión –que podemos denominar como *a priori* hermenéutico– se pueden resumir en tres: primero, el nudo constituye

un proceso holístico y circular en el que toda interpretación requiere de una proyección de significado del objeto interpretado –anticipación o presentimiento de sentido– desde el cual el intérprete comienza la interpretación en dirección hacia la comprensión; segundo, requiere de una suerte de reserva tácita de conocimiento que sirva de inicio para la interpretación; y tercero, que la misma interpretación es siempre parcial y revisable, y funda su operatividad y apertura de forma infinita para la comprensión que designa un comportamiento de aplicación práctica –carácter indispensable para no confundirlo con la interpretación y así poder entender la acción del sujeto en la historia– para entender la manera en que experimenta el sujeto su arraigo en el mundo o, en otras palabras, que la comprensión es una actitud originaria de clarividencia que adviene desde ella misma y se dirige hacia el mundo.

Sociohermenéutica y modernidad

Dentro de este marco, el espacio epistémico denominado sociohermenéutica (Vergara, 2014) incorpora interpretativamente las conceptualizaciones de modernidad, interculturalidad y diálogo en el horizonte de la hermenéutica de la comprensión. Y así, el propósito más propio de la hermenéutica sería ser una búsqueda y mediación de posibilidades fecundas de sentido en tanto capaz de donar otra perspectiva de la realidad interpretada, trazando narrativas que le concedan sentido.



La sociohermenéutica, entonces, será la teorización general del modo de ser humano interpretativo, comprensor, comprensor y razonador de las profundas conexiones que se fraguan en la modernidad sobre-enfática en su realización racional de la historia: la recuperación del sujeto de las garras de la teodicea terrenal y la capacidad emancipatoria y regulatoria de la razón.

Desde Nietzsche, sabemos que la hermenéutica del conocimiento, de la realidad y de la verdad, depende de la multiplicidad de ángulos que constituyen la interpretación; desde Gadamer, que la comprensión adquiere un carácter universal en el horizonte del diálogo y de las labores de la historia en nuestra consciencia y ser; desde Ricoeur, que la hermenéutica representa el arte de interpretar teniendo como objeto interpretativo el mundo mismo, el sentido y la existencia; desde Dussel, que el pensamiento latinoamericano tiene una misión liberadora respetuosa de su historia y que a partir del proyecto epistémico de la modernidad-colonialidad-decolonialidad, la modernidad es un fenómeno de acoplamiento de experiencias culturales provenientes de múltiples formas de organización de la vida, de sus bienes naturales y materiales, de su espacio y su tiempo. Y también sabemos, desde Roig, que el sujeto de la globalización, asumido desde y consumido por el consumo, debe construirse como fenómeno histórico-cultural diverso, emancipador, emergente y como proyecto latinoamericano; así como que, desde Fernet-Betancourt, la

alteridad simétrica y contextual equilibra la historia en un horizonte común de co-dignificación dialógica.

Ahora bien, convengamos que la entrada de Latinoamérica a la modernidad ha significado una resemantización de las categorías de pensamiento y de creencias; una revalorización de pautas de convivencia ético-políticas y de las normas morales; una resimbolización cosmovisional con una nueva arquitectónica en la construcción de sentido; una explosión epistémica de los paradigmas de pensamiento; una relectura de las tramas culturales tradicionales; y una resignificación de los órdenes discursivos hegemónicos y tradicionales.

La modernidad, con toda la contundencia de su proceso onto-tecno-globalizado capitalista de integración económica, ha dibujado una marginalidad discursiva en la que ha dejado por fuera la oportunidad de aceptar la pluralidad cultural de intercambio de interpretaciones como las migraciones, la diversidad, y la inclusión de nuevos sujetos culturales, por citar algunos ejemplos, étnicos, de género, etarios.

Por ello, la interculturalidad apuesta por el cruce dialógico como elemento esencial para alcanzar la igualdad, la comprensión, la liberación y la relación, y el mutuo reconocimiento de los participantes en el diálogo intercultural y en la equilibrada y simétrica cuota de poder relacional. El diálogo salva al sujeto de caer en las opacidades de las representaciones unilaterales sobre la realidad y

de la imposición, dominación, conversión o imposición de las culturas, pues al desplegar la palabra relacional del diálogo se despliega la identidad y se prolonga una unidad discursiva o narrativa como disposición del ser, del pensar y del hacer.

Hermenéutica intercultural y diálogo

La interculturalidad (Fornet-Betancourt, 2014) es un desafío dialógico integrador, y por ello conlleva en sí misma una exigencia dialógica de base sin la cual no se entiende ni se pone en práctica. Por esto, el diálogo no es un proceso mecánico ni programado instrumentalmente, sino que es fruto de la voluntad de reconocimiento de cada uno de los envueltos en el diálogo.

Entenderse significa mostrarse, compartir lo que pensamos y aceptar los diversos modos de vida, y que el otro pueda tener la razón: el diálogo es el arte de comprender que el otro pueda tener razón, y yo también. La morada lingüística es la morada del saber y con ello de la comprensión; y el saber decir y el saber escuchar se constituyen como los polos en los que se enmarca la experiencia de la comprensión, pues esta se concretiza como el resultado del diálogo entre los pensamientos hablados que se transmiten voluntaria y libremente, dado que lo decisivo en el diálogo es que el mundo se nos presenta como comprensible, nuestra humanidad adquiere sentido y la historia nos acoge.

También, el diálogo incorpora el acuerdo (Gadamer, 2005), ya que se establece a partir de

preguntas repensadas junto con el contemplar la realidad desde la perspectiva del otro con el fin de encontrar un entendimiento generalizado desde la particularidad de la opinión. Es, por tanto, una suerte de espejo en el que se refleja el mundo conformado por los diferentes puntos de vista, y, también, un eje o bisagra que conecta o empalma la diversidad de interpretaciones. De esta forma, el mundo es representado en el lenguaje y el lenguaje existe fundamentalmente por el diálogo entre subjetividades coimplicativas: somos pensamiento y diálogo ininterrumpidos.

Lo antes expuesto nos sirve para evidenciar que la arquitectura del diálogo intercultural está sostenida por vigas hermenéuticas de comprensión con la ampliación y superación del modelo de racionalidad enunciativa-técnico-instrumental que busca promover una racionalidad lingüística que integre la potencia mito-poética de la palabra en una experiencia existencial; y que su centro es el lenguaje en tanto forjador de realidades y patrimonio de perspectivas. Este proyecto, además, anida un carácter radicalmente ontológico de realidad esencial y constitución fundamental de todo aquello hacia lo que puede volverse la comprensión. Y su núcleo radica en que el lenguaje alcanza su verdadera existencia en tanto que representa al mundo y, por ello, hace posible *todo* tipo de interpretaciones, por lo que el comprender conlleva la posibilidad de la interpretación, es decir, la apropiación de lo comprendido por medio del diálogo.



Cabe mencionar que el diálogo es una actividad hermenéutica que asume los procesos narrativos de los contextos alterativos y articula la autorreflexividad, la reflexividad contextual, la pragmática de las normativas ético-políticas, los procesos discursivos de construcción de sentido y la articulación de diversos registros comunicativos junto a los usos específicos de significación de cada grupo social.

De esta forma, el lenguaje hace mundo y el diálogo anuncia el mundo como sentido; y ambos son procesos de apropiación comprensiva del sentido. Más que un instrumento o herramienta, el lenguaje es una clase de “órgano” mediador-relacionador y posibilitador del otro que asenta el sentido, pues la interpretación ya no es considerada como *un* “modo de conocer” sino como *el* “modo de ser” constitutivo del ser humano vinculado a la palabra, en tanto que auténtico medio de su realización efectiva en el interior del diálogo.

El *telos* dialógico no es otro que la comprensión en el sentido en que el entendimiento entre quienes dialogan genuinamente sobre aquello en que se funda es lo que viene dado por una orientación compartida, equivalente, democrática y recíproca, que aparecen como complementarios y simétricos en el marco de la comprensión dialógica y en la experiencia vital y subjetiva –limitada, finita y siempre provisional– de la realidad y del mundo.

Cabe decir que el estar inmersos en la corriente de una tradición lingüística no significa la determinación del actuar humano por el

lenguaje como si fuera un programador funcional. Es decir, atendemos que la onto-tecnoglobalización neoliberal ha instalado un lenguaje propio de carácter instrumental, para ello, lo que necesitamos es rescatar un lenguaje substancial desde el diálogo que nos abra a la dimensión hermenéutica en tanto que el hombre se revela como traductor e intérprete entre los hombres desde la libertad, el reconocimiento y la dignidad.

Ante esto, el modo racional de la interculturalidad dialógico-relacional –desmonologizada, desmonotemática, descentrada, reflexiva de lo público y abierta a la sabiduría popular– es disponerse a la comprensión del otro en su mundo, con su mundo, desde su mundo. Así, el diálogo intercultural es preposicional, es decir, es la apertura *a* otro, es *ante* otro, es *bajo* circunstancias y determinaciones, *cabe* hablar junto a otro, es *con* otro y conmigo, es *contra* el monólogo, es *de* humanizar, es *desde* mí, *en* el lugar del otro, *entre* otros, *hacia* la comprensión, *hasta* las últimas consecuencias, *para* transformar y liberar, *por* la igualdad, *según* o en coincidencia con otro, *sin* imposiciones, *sobre* la realidad que hacemos, y *tras* la unidad.

De este modo, la intrarracionalidad intercultural que opera en la sociohermenéutica de la modernidad intenta reconciliar el carácter monológico de la racionalidad occidental intradiscursivo de un sujeto encerrado asimétrico, con el carácter dialógico de la racionalidad occidental interdiscursivo de un otro comunitario simétrico.

Para la interculturalidad dialógico-relacional, además de la función primaria del lenguaje, es decir, la función nominativa o designativa –recabar y ordenar información sobre hechos que se dan en el mundo–, el lenguaje cumple un uso primordial: hacer posible un mundo plurisignificativo, comprenderlo y verbalizar tal comprensión mostrando el sentido y significaciones desde el diálogo como un radical acontecimiento relacional y realizacional tanto individual como colectivo.

Lo anterior modula la relación entre lingüística y comprensibilidad del ser, y esa articulación, es el diálogo; y ese entender fruto del diálogo que nos tiene prendidos, es la comprensión que devuelve la universalidad –que de suyo la compone– a la constitución óptica de lo comprendido en cuanto que dispone lingüísticamente su sentido como interpretación. La comprensión entraña el primado del diálogo, aquella conversación nunca terminada desde la libertad de los que hablan, es decir, salir de uno mismo con la palabra, pensar con el otro la historia y volver sobre uno mismo como otro reconocido, ya que cuando se dialoga se comprende y se interpreta a la vez.

Siendo así, concebimos al diálogo como la epifanía lingüística de sentido correspondiente a un cierto *ethos* de autocomprensión y entendimiento como efecto de la comprensión. La puesta de acuerdo con el otro sobre algo a través del lenguaje como medio universal de la tradición resulta ser la concreción de la comprensión como aprehensión del mundo,

ya que toda interpretación es guiada *por* una comprensión y toda comprensión está orientada *para* una interpretación; ambas situadas en un horizonte en función de las interpretaciones y en fusión de perspectivas dialogantes.

De igual manera, como proceso dialéctico de fusión de perspectivas y subjetividades, el diálogo anida la primacía hermenéutica como modo de íntima necesidad por superar la limitación de nuestros respectivos horizontes cerrados por las funciones instrumentales de la razón y las expectativas totalizadoras del saber. Asimismo, el diálogo, es tanto una actividad como un ejercicio que dona sentido a la existencia humana situada; es decir, nos “tiene tomados” en nuestra historicidad, y, por ello, nos “incorpora” a una comunidad meta temporal dialogante que se nutre de la equivalencia entre la palabra que busca sentido.

Así, el diálogo es una experiencia histórica que constituye una forma de efecto que se sabe a sí mismo como “efectual”, debido a que la “eficacia de la historia” se va fraguando silenciosamente por debajo de la comprensión y se refiere al hecho de que cada interpretación de la historia queda fijado como suceso que forma o hace época en la existencia histórica, y, por ello, no puede ser olvidado, pero que a su vez rebasa la comprensión del sujeto, proyecta su influencia en el futuro y permanece en sus efectos o interpretaciones como el acopio dialógico que constituye el acervo lingüístico de la tradición, y, por ende, es *tra-dicción*.



Al respecto, la comprensión revela un modelo dialógico que tiene como eje la recepción de un mundo que viene a permanecer delante *de* nosotros y *en* nosotros, mediado por el lenguaje. Y a través de este “medio relacionador”, la experiencia hermenéutica es captación, ampliación, iluminación y clarividencia basada en la lingüisticidad del significado transmitido; por tanto, el lenguaje hace al mundo comprensible como acontecimiento situacional de cara a los otros y en palabras con otros. El diálogo funde los horizontes de lenguaje como estructura comprensora del mundo, acoge la perspectiva del otro como propia, y es suelo fecundo de la historia narrada.

Conclusiones

Hemos descrito lo que podemos llamar una “comprensión dialógico-efectual” (Vergara, 2008), entendida como la apropiación de sentido de la comprensión o los efectos de la comprensión en el sujeto histórico en tanto experiencia dialógica de fusión de perspectivas que parte de la llamada *tra-dicción* lingüística que concilia nuestras interpretaciones singulares tanto al interpretar la tradición, como historia efectual de sentido y al comprender la pluralidad y dialoguicidad, deja hablar a una *tra-dicción*, es decir, una apertura a la obra que hace el lenguaje en el sujeto cuando narra la historia fundiendo los horizontes y forjando la conciencia en un constate flujo dialógico-lingüístico (Vergara, 2011).

Hay que destacar que el diálogo no es un proceso mecánico ni programado instrumentalmente, sino que fruto de la voluntad dialogante de cada uno. Entenderse significa mostrarse, compartir lo que pensamos y aceptar los diversos modos de vida y que el otro pueda tener la razón: el diálogo es el arte de comprender que el otro pueda tener razón, y yo también. La morada lingüística es la morada del saber, y, con ello, del comprender y respetar el aprendizaje, del educar y de la formación, el saber decir y el saber escuchar, que se constituyen como los polos en los que se enmarca la experiencia de comprensión, pues esta se concretiza como el resultado del diálogo entre pensamientos hablados que se transmiten voluntaria y libremente, dado que lo decisivo del diálogo es que el mundo se nos presenta comprensible, nuestra humanidad adquiere sentido y la historia nos acoge.

El diálogo incorpora el acuerdo, ya que se establece como preguntas repensadas junto con el contemplar la realidad desde la perspectiva del otro con el fin de encontrar un entendimiento generalizado desde la particularidad de la opinión. El diálogo es una suerte de espejo en el que se refleja el mundo conformado por los diferentes puntos de vista, como también, una clase de eje o bisagra que conecta o empalma la diversidad de interpretaciones.

El mundo es representado en el lenguaje y el lenguaje es fundamentalmente diálogo. El mundo es el espacio en que los seres humanos

están ya de acuerdo, pues si bien este consenso nunca es completo, por eso mismo el diálogo continúa en la palabra de unas subjetividades implicativas: somos pensamiento y diálogo ininterrumpidos.

Esta *praxis* lingüística de nuestro ser se presenta como la morada, la casa o mundo ordenado, es decir, el lugar más propio para desarrollar nuestra humanidad. La dotación lingüística le sirve al hombre para superar los obstáculos a los que se enfrenta. El lenguaje, con su naturalidad, se realiza plenamente en el pensar, en el preguntar, en la conversación, y estas actividades dialógicas posibilitan enmendar las carencias del saber en la formación de los sujetos.

El diálogo es una construcción práctica del lenguaje; es también una dimensión política de reconocimiento, y, radicalmente, es el portal de entrada de las personas hacia sí mismas, el otro y el mundo. El diálogo, desde la conciencia intercultural, es como un puente que progresivamente debe desaparecer para dejar en evidencia a los partícipes en él, que permite fijar las condiciones de posibilidad del reconocimiento y comprensión, y que implica las simetrías discursivas desde la alteridad en pos de la dignificación de la diversidad. En otras palabras, el diálogo intercultural deshace la concepción de otro interpretable y, por ende, es objeto de múltiples interpretaciones parciales para pasar a considerarlo un intérprete coimplicado con su perspectiva de la realidad.

La interculturalidad, como experiencia, acción y actitud, se sustenta en la hermenéutica del diálogo; y en el diálogo intercultural de carácter hermenéutico, se coimplican dos finalidades distintas del diálogo en una, es decir, la *comprensión*, que apunta a un consenso progresivo de contenidos, y el *respeto*, que apunta al reconocimiento progresivo de las culturas y del otro. Es por esto que el diálogo intercultural es una tarea hermenéutica, cuyo objetivo es establecer una vía media ante la paradoja ilustrada sobre la “unidad” y la “diferencia”: el reduccionismo epistemológico de las diversidades y la ontologización de las diferencias que imposibilita un punto de encuentro dialógico.

Para terminar, la interculturalidad es hermenéutica en tanto que es una reacción dialógico-relacional al modelo civilizatorio monocultural dominante con su constelación epistémica monodisciplinar; es una respuesta-experiencia al agotamiento del proyecto progresista de la modernidad y su modelo económico, a la consecuente crisis del eurocentrismo logétrico, al fracaso del asimilacionismo homogeneizante de los Estados Nacionales, y al modo de racionalidad occidental como proceso histórico de alcance universal. Por consiguiente, la interculturalidad es una experiencia que narra una opción y se comparte dialógicamente con los otros en una comprometida concreción histórica y liberadora que teje lógicas substanciales de convivencia en un mundo fragmentado por lógicas instrumentales de conveniencia.



Bibliografía

- Domingo Moratalla, A. (1991). *El arte de poder no tener razón: la hermenéutica dialógica de Gadamer*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Filosofía intercultural*. México: Universidad Pontificia de México.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). . Madrid: Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (2016). *Filosofía y espiritualidad en diálogo*. Concordia Reihe Monographien: Aachen.
- Gadamer, H. G. (2000). *Educad es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2002). Acotaciones hermenéuticas. Madrid: Trotta.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Koselleck, R., & Gadamer, H. G. (1997). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, F. (1993). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.
- Tubino, F. (2003). *Interculturalizando el multiculturalismo*. Monografías CIDOB.
- Tubino, F. (2009). Aportes de la hermenéutica diatópica al diálogo intercultural sobre los derechos humanos. En Monteagudo, C., & Tubino, F. (eds.). *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad*. Lima: OEA-OEI-PUCP.
- Vallescar, D. (2000). *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid: PS Editorial.
- Vergara, F. J. (2008). Gadamer y la "comprensión efectual": diálogo y tradición en el horizonte de la koiné contemporánea. *Revista Universum*, (2), 184-200.
- Vergara, F. J. (2011). Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje. *Revista de Filosofía*, 69, 74-93.
- Vergara, F. J. (2014). *Sociohermenéutica trágica de la modernidad. Razón, interpretación e identidad*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, "Colección A mano alzada".
- Walsh, C. (2007) Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

RESUMEN

El trabajo que se viene realizando en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia, referido al tema de la interculturalidad, es resultado de una larga experiencia con grupos étnicos y culturales que conforman el mosaico pluricultural del país. El propósito de este artículo es aportar y afianzar una perspectiva conceptual en la cual se comprenda la interculturalidad desde los procesos de educación y formación como una competencia transversal y dinámica en la que se articulen saberes desde los siguientes tres pilares: (a) el concepto de cultura y su impacto en el concepto de hombre, entendiendo que las interrelaciones son posibles desde el reconocimiento del propio universo con el del otro; (b) la ética para las nuevas ciudadanía, entendida como la revisión de conductas y acciones en el marco axiológico, temporal y contextual propio y el del otro; y (c) el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, en la cual se busca, más que el intercambio de información, la posibilidad de generar vínculos y de entenderse de forma regulada mediante conductas y emociones que son particulares en cada persona. Es en esta articulación en la que emerge una persona, un ciudadano que entiende que las relaciones y las interacciones propician síntesis culturales nuevas, producto de profundas rupturas históricas. De esta forma, al formar en actitudes éticas, de apertura, de respeto y de valoración de la diferencia, aspiramos a transformar los contextos locales y planetarios en los que hoy todos nos vemos inmersos. La interculturalidad, más que una categoría teórica, es una propuesta ética; y más que una idea, es una actitud.

Palabras clave: Ciudadanos, comunicación, relaciones, diversidad, reconocimiento.

Pilares da interculturalidade: relações de via dupla

RESUMO

O trabalho que vem sendo realizado na Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colômbia, sobre o tema da interculturalidade é resultado de uma longa experiência com grupos étnicos e culturais que formam o mosaico pluricultural do país. O propósito deste artigo é contribuir para uma perspectiva conceitual e consolidá-la, na qual se compreenda a interculturalidade a partir dos processos de educação e de formação como uma competência transversal e dinâmica em que são articulados saberes dos três pilares seguintes: a) o conceito de cultura e seu impacto no conceito de homem, entendendo que as inter-relações são possíveis a partir do reconhecimento do próprio universo como o do outro; b) a ética para as novas cidadanias, entendida como a revisão de comportamentos e ações no âmbito axiológico, temporal e contextual próprio e o do outro; c) o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, na qual se procura, além do intercâmbio de informação, a possibilidade de gerar vínculos e de se entender de forma regulada mediante comportamentos e emoções que são particulares em cada pessoa. É nessa articulação que emerge uma pessoa, um cidadão que entende que as relações e as interações propiciam sínteses culturais novas, produto de profundas rupturas históricas. Dessa forma, ao formar em atitudes éticas, de abertura, de respeito e de valorização da diferença, anelamos transformar os contextos locais e planetários nos quais hoje todos estamos imersos. A interculturalidade, mais do que uma categoria teórica, é uma proposta ética; mais do que uma ideia, é uma atitude.

Palavras-chave: cidadãos, comunicação, diversidade, reconhecimento.



4

Pilares de la interculturalidad: relaciones de doble vía

Olga Lucía Arbeláez Rojas¹.

Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

Contexto histórico

“En la conquista de América, los europeos sacaron más de lo que nos dieron”

Alejo Carpentier.

La conquista de América se dio en un momento histórico europeo en el que el absolutismo religioso y monárquico, soportado por la teología como filosofía política de la época, negaban y aun atacaban a todos aquellos que intentaran controvertir las creencias y los pensamientos. En el oscurantismo medieval, la alquimia era más importante que la química; la astrología y el geocentrismo tenían más validez que la astronomía; la magia y la hechicería tenían más valor que la medicina; y el estudio de las realidades que circundan al ser humano se veía intervenido por una cantidad de creencias y supersticiones que solo buscaban

¹ Lingüista, Magister en Gerencia para el Desarrollo. Coordinadora de la Línea de Investigación en Estudios interculturales: interdisciplinariedad, lenguajes y ciudadanía. Grupo de Investigación Lengua y Cultura de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Directora de la Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales. Profesora Titular de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. olga.arbelaez@upb.edu.co

la manipulación de grandes masas humanas para reafirmar las ambiciones de poder y de dominio.

En este ámbito, el individuo como persona (*per se una*) no existía, sino que estaba supeditado a superinstituciones como la Iglesia y el Estado, los cuales se imponían sobre todos los miembros de unas comunidades y en donde la única alternativa era acogerse a los dictámenes de reyes, papas y señores sin la mínima posibilidad de protestar o de cuestionar por qué, e igual a como ha ocurrido en muchas épocas imperiales, la mayor trasgresión era revelarse contra el Estado o contra los superestratos dominantes que se basaban en imaginarios que negaban cualquier posibilidad de reivindicación.

Instituciones como la Inquisición, fundada en 1232, fueron creadas exclusivamente para ocultar la verdad evangélica, ya que el mensaje cristiano de pobreza y humildad no compaginaba con la vida de fausto y derroche que llevaban los altos jerarcas de la iglesia. En tal sentido, era necesario condenar como herejes y castigar violentamente a todos aquellos que se levantaran contra este autoritarismo nacido del poder eclesiástico y político.

Todo este contubernio se encontraba en su furor, y fue así como la Reina Isabel I, la Católica, ordenó perentoriamente a sus adelantados, capitanes y conquistadores que los territorios que fueran a conquistar tenían que ser *españoles, católicos y romanos*.

Las anteriores no eran órdenes ni palabras vacías. Las huestes que invadieron estos territorios venían con el pleno convencimiento de que las poblaciones que iban a ocupar estaban exentas de todo vestigio de cultura y que sus pobladores eran gentes sin alma y sin creencias que debían ser redimidas a través de la evangelización. El pacto establecido entre el papa Alejandro VI, de origen español, y cuyo verdadero nombre era Francisco Borja (*Borgia*, en Italia) y los reyes católicos llevó a la imposición de todos los patrones culturales y religiosos de la España medieval y su alianza con el pontificado.

Resultado de todo esto fue la destrucción de la ciudad amerindia y la instauración del municipio español con todas sus características. Ningún conquistador tuvo tanta suerte como la que tuvo el español, ya que, como en el caso de Hernán Cortes y Francisco Pizarro, se encontraron con imperios como el Maya, Azteca o Inca tan consolidados y con sociedades tan organizadas, que bastó con cortarles la cabeza al emperador (Moctezuma o Atahualpa) para que la sociedad siguiera funcionando sin asomo alguno de rebeldía y obedeciendo a sus nuevos jefes.

No obstante, aquellos grupos pequeños o de clan, que no tenían tal grado de organización, pagaron cara su oposición al conquistador, ya que sus levantamientos fueron severamente sometidos con las armas de chispa que traían los europeos. Esto dio lugar a un etnocidio que hizo que muchas comunidades cometieran suicidios en masa

o se desplazaran a sitios inhóspitos para protegerse de sus perseguidores.

En menos de cuarenta años se consolidó el imperio español en América gracias a los buenos oficios de Alejandro VI, quien en 1494, en el tratado de Tordesillas, repartió el mundo entre españoles y portugueses: hemisferio oriental para los portugueses, quienes fundaron sus colonias en la India y en el Sudeste Asiático y el hemisferio occidental para los españoles, quienes se apoderaron de toda la franja americana, especialmente de Centro y Sur América.

El nuevo orden impuso nuevas condiciones: los indígenas fueron esclavizados y obligados a extraer el oro de las minas, metal que creó una nueva sociedad emergente en España, centrada en Madrid y Sevilla, y dominada por castellanos, cuyo origen era el de rudos campesinos que eran muy fuertes en la guerra, aunque de pocos alcances intelectuales.

La nueva España se impuso en todo su esplendor con sus valores y disvalores. Se fundó una nueva sociedad cimentada en una escala de aprecio y desprecio cuya cúspide estaba conformada por los españoles nacidos en España, seguida por los criollos, que eran los hijos de españoles nacidos en América; los comerciantes, terratenientes y aventureros, que obtenían sus títulos con dineros de origen dudoso; los mestizos mulatos, los indígenas evangelizados y manumisos; y, por último, los indios mecos o apaches.

En las ciudades conquistadas se establecieron los centros de poder como los virreinos, las capitanías y los baluartes. Y existían también las ciudades de paso y las ciudades de misión. Todo esto con el modelo de organización administrativo español y regido por las llamadas Leyes de Indias.

Los esfuerzos de algunos clérigos comprometidos con el destino de los amerindios permitieron que se dictaran leyes favorables para los aborígenes y se pretendió liberarlos del trabajo esclavo, importando a los negros de África para que cumplieran con las faenas más onerosas como el laboreo de las minas o la construcción de caminos; sin embargo, aquellas leyes benignas que brindaban el derecho a la educación de los indígenas no fueron cumplidas por los agentes de La Corona, ya que para ellos era inconcebible que un aborigen estudiara latín, teología o retórica.

El trabajo esclavo de los indígenas se mantuvo a través de las encomiendas, sus tierras fueron expropiadas y muchos de ellos fueron confinados en reservaciones. Aunque, a pesar de esto, hay que reconocer que el gran legado de los españoles fue el mestizaje.

Generalmente, se toma al mestizaje como la mezcla biológica, pero esa mezcla no podía estar exenta de la hibridación cultural. El mestizaje de los españoles no es un fruto del azar, sino que viene de una larga historia de invasiones, ocupaciones y cruces que se dieron en la Península Ibérica desde tiempo inmemorial, ya que España era el último punto



de llegada de las migraciones que venían del oriente. Esa España y esos españoles fueron los que llegaron a América, ellos no tenían prejuicios raciales y la religión católica nunca se había preocupado por la limpieza de sangre, y si a esto le sumamos la llegada de los inmigrantes asiáticos, chinos, japoneses, coreanos y de los países árabes, nos encontramos que “Nuestra América”², como la llamó José Martí (1891), es el crisol de pueblos más rico y hermoso del mundo; es la “Raza Cósmica”³, como la llamó José Vasconcelos (1925); y como declara el gran historiador Arnold Toynbee (1980) en su *Estudio de la Historia*, “el mestizaje americano es el mejor antídoto contra el racismo”.

¿Existe una cultura latinoamericana?

La respuesta a esta pregunta es bastante difícil. Debemos partir del aserto de que no hay pueblo sin cultura; no obstante, los hechos sobrevinientes que han afectado nuestro subcontinente y la interrupción abrupta de un proceso de avance y desarrollo que ya existía en nuestra América precolombina cambió radicalmente la perspectiva de este análisis.

El gran polígrafo colombiano, Luis López de Mesa (1949, 1963, 1997; Carranza & Barrientos, 1980), afirmaba que los países latinoamericanos andan en una continua búsqueda

2 *Nuestra América*, ensayo filosófico y político escrito por el político, escritor, pensador y periodista cubano José Martí. Publicado en *La Revista Ilustrada de Nueva York*, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891, y en *El Partido Liberal*, México, el 30 de enero de 1891.

3 *La Raza Cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Notas de viajes a la América del Sur*, es un ensayo publicado en el año 1925 del ideólogo y político mexicano José Vasconcelos Calderón, en el cual se valora y enaltece el mestizaje presente en el pueblo latinoamericano.

de su *ethos*. Y lo cierto es que la lucha por la identidad ha sido un proceso sinuoso y plagado de dificultades, ya que el mismo mestizaje dio como resultado una hibridación que ha impedido que se puedan marcar parámetros definidos sobre los patrones culturales de Afroindoamérica.

No hay duda de que existen culturas muy identificadas en América Latina. Hay pueblos aborígenes, afrodescendientes y mestizos que todavía conservan muchas marcas culturales que vienen de larga tradición; empero, la diversidad que es característica en muchos de nuestros países, y que no tienen la mayoría de amerindios o afrodescendientes, es tan notable que nos produce verdaderas dificultades en la determinación de aquellas marcas definidas que, de acuerdo con el profesor Günther Haensch (1998), son llamadas *culturemas*.

En el caso de mi país, Colombia, en donde todavía sobreviven 102 etnias indígenas y 85 lenguas –20 de las cuales se encuentran en serio peligro de extinción– que escaparon del etnocidio y del glotocidio ocasionados no solo por la invasión de los europeos, sino por los eventos relacionados por la economía como la sacarocracia que apareció después de la bonanza aurífera y que se originó principalmente en la isla de Cuba, la bonanza de la quina y de las maderas preciosas, y la bonanza cauchera que produjo miles de muertos en las comunidades amazónicas hasta llegar a la problemática del narcotráfico que hoy en día sufrimos.

Todos esos impactos tuvieron repercusiones culturales altamente negativas porque afectaron principalmente a comunidades débiles que fueron sometidas por la fuerza de las armas no solo a destruir naturaleza, sino a desplazarse de los territorios ancestrales.

Los mencionados impactos generaron consecuencias que dieron lugar a fenómenos como la dispersión, la aculturación, el abandono de costumbres y valores tradicionales, y la readaptación a nuevos sistemas de vida; no obstante, muchos de estos pueblos resistieron y mantuvieron líneas de conducción que les permitieron sobrevivir y mantener muchos elementos que se pueden calificar como originales o propios de estas culturas.

Tal como lo afirma Arturo Uslar Pietri (2007), el proceso americano en su desarrollo y evolución constituye una experiencia única e incomparable. No fue simplemente dominio imperial, ni una relación de vasallaje entre comunidades ajenas y extrañas, sino un dilatado y rico proceso de creación de una nueva situación humana. Lo que había en América antes de 1492 se alteró en todas las formas esenciales: la creencia, la lengua, la cultura, las instituciones y la concepción misma de la propia identidad; y lo que continuó en la Península experimentó grandes e irreversibles cambios que afectaron todas las formas de la vida de la sociedad y la mentalidad colectiva.

Visto en su conjunto, este gran hecho, que es en muchos sentidos único y que continúa en su evolución, no ha sido fácil de abarcar y

comprender en toda su significación pasada y presente. Lo cierto es que el proceso americano, a pesar de las restricciones impuestas por el usurpador europeo, se pudo concretar, y fueron vanos los esfuerzos de los nuevos amos por imponer sus deseos de homogenización y configuración de un superestrato dominante; por el contrario, los sustratos indígenas y los de los negros esclavos africanos lograron permear los rígidos patrones culturales de los europeos descontextualizados.

El mejor ejemplo para ilustrar este proceso lo encontramos en Cuba. Después del descubrimiento de la caña de azúcar en Filipinas se halló que el sitio más apropiado para su cultivo era la isla de Cuba; sin embargo, los indios guajiros y taínos que poblaban esas islas desde mucho tiempo atrás no se adaptaron al cultivo y manejo de la nueva planta. Ante este obstáculo les aplicaron la solución española: los mataron a todos y poblaron la isla con esclavos africanos que sí se adaptaron muy bien al trabajo de la caña.

Cuba se convirtió, entonces, en el gran centro de acopio y distribución de la carga de ébano que trasportaban los barcos negreros, y el hecho de que no existiera el elemento cultural amerindio permitió que se forjara una nueva cultura basada en los sustratos africanos con su sincretismo religioso y su capacidad rítmica y musical que dio lugar a la revolución musical. De ahí se derivaron el jazz, el tango, el bolero, la rumba y toda la música rítmica tropical que hoy hace las delicias de propios y extraños. Tan fuerte fue esta influencia que



los géneros musicales que traían los europeos se vieron muy pronto transformados por toda esta riqueza y variedad.

La nueva cultura latinoamericana se fue construyendo a través de la hibridación, pero muy pronto se fueron imponiendo ciertos patrones que marcaban diferencias esenciales con los de los europeos, y una de esas manifestaciones que estableció distancias fue el valor de la emoción.

En un estudio realizado por Max Weber en su teoría de los valores, el autor afirma que en nuestro continente por encima del valor moral, el valor afectivo ocupa un lugar predominante en la escala. Esto, tal vez, explica por qué nuestras leyes se transgreden fácilmente cuando se trata de favorecer a un amigo o a un familiar y, no hay duda de que tiene mucho que ver con la corrupción que nos azota desde la llegada de los españoles.

La otra manifestación evidente es la aplicación que le damos al principio de placer. Un sueco o un finlandés no tienen el sentido de disfrute de la vida que alcanza un afro de la Costa Pacífica o un criollo del Caribe. El mismo López de Mesa (1949, 1956, 1964) sostenía que mientras Alemania es el país del acatamiento y la obediencia, y la India es el lugar de la meditación y de abstrusos poemas épicos, Latinoamérica es el solar predilecto de la emoción.

Por esta y muchas razones no se puede analizar la cultura latinoamericana con esquemas o patrones prestados. Nuestra realidad es

bien otra y está cruzada por la diversidad, el individualismo, la pluralidad de las normas y la poca sujeción a las mismas.

Propuesta para una interculturalidad de doble vía

Ante este panorama histórico tan convulsionado y tan complejo se hace difícil trazar una línea de equilibrio o regularidad entre los diversos grupos que conforman a América Latina. El mestizaje, a pesar de haber hecho un gran aporte en contra de la discriminación racial, generó otras formas de aprecios y desprecios; la marginalidad, la desigualdad y la injusticia todavía dominan el panorama de nuestros pueblos; y, aunque se han hecho varios esfuerzos por parte de los gobiernos para dictar leyes que favorezcan, sobre todo, a aquellos grupos deprimidos, vulnerables o en serio peligro de desaparición, estos no han sido suficientes.

Es necesario considerar que este problema tiene facetas: en aquellas regiones en donde existe un indigenismo fuerte, como en Bolivia, Perú, Ecuador o Guatemala, los indígenas han conseguido muchas reivindicaciones; pero en aquellos en donde el indigenismo es débil, como en Colombia, la situación no es tan favorable.

Nuestra institución, la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (UPB), con la colaboración de un grupo de trabajo en el que participan especialistas de las diversas áreas del conocimiento y representantes de la iglesia, la sociedad, el Gobierno y los indios, mestizos y negritudes, hemos presentado

una propuesta que ya se ha hecho operativa en zonas hasta donde llega nuestro campo de influencia.

Aunando todos estos elementos y experiencias hemos llegado a entender más certeramente el concepto de interculturalidad desde el campo de la formación y de lo educativo como un concepto que se construye en la articulación de tres pilares fundamentales basados en la antropología cultural, las relaciones socio semióticas, la ética y la comunicación intercultural.

El primer pilar se basa en la cultura del *reconocimiento* del “otro”, de la multiculturalidad como una riqueza y la aceptación de que la diversidad es un hecho incuestionable que no admite discusión. En Colombia, un paso importante para la reafirmación de este principio lo dio la Constitución de 1991, ya que incluye en el bloque de constitucionalidad que Colombia es un país pluriétnico y pluricultural (Const., 1991, art.7). Con la ayuda de este soporte legal se han podido llevar a cabo transformaciones en la reconstrucción de lo social y lo cultural, de reconocimiento de grupos, de ciudadanías y de todos como sujetos de derecho y con atribuciones en lo cultural, lo social y lo político.

Desde nuestra posición como institución académica hemos desarrollado un plan de trabajo que tiene por fundamento el eje intercultural que nos ha permitido diseñar programas académicos y de desarrollo que apuntan hacia una educación en doble vía, en un diálogo

de saberes. Esta acción pedagógica que llevamos trabajando desde hace 30 años ha permitido graduar a más de tres mil indígenas, afrodescendientes y mestizos en las áreas de Etnoeducación, Etnoeconomía, Gestión Pública, Ingeniería Agroindustrial y otras áreas relacionadas con la autogestión y el etnodearrollo en los niveles de pregrado y postgrado.

Esta propuesta transversal facilitó un intercambio de saberes que han enriquecido a los sectores que participan del proyecto. A través de este prolongado contacto hemos llegado a una mejor comprensión de los pueblos y de la diversidad social y cultural del país. Además, nos ha permitido comprender que la diversidad no se da solo por diferencias étnicas, sino que es el reconocimiento de que otro, el otro, no se parece a uno. Esta comprensión, más que para generar conflicto, es la posibilidad de ver, escuchar, sentir, comprender al otro en su natural dimensión, en su identidad.

Por otro lado, comprendemos que la realidad cultural está directamente relacionada con la realidad social y, por tanto, los hechos sociales se analizan desde las categorías que nos presenta Néstor García Canclini (2005), de *valor uso-valor cambio; valor signo-valor símbolo*. Esto es, si un español llega a Colombia y pide un “tinto y un bocadillo”, le sirven un “café negro y un dulce de guayaba”. Esta es la riqueza de la cultura en todas sus expresiones materiales e inmateriales. Las interacciones entre los mismos y los hechos culturales



producen la identidad o identificación, y cuando la interacción se hace con miembros de otras culturas, la línea de contacto se vuelve sinuosa y no logra establecer o perfeccionar el contacto. Y tal como lo afirma Bertil Malmberg (1979), la “semicomprensión” es peor que la incomprensión absoluta. Por ello la importancia de resaltar el valor de la diferencia, no para enquetizar y excluir, sino para encontrar mecanismos alternos que favorezcan la comprensión del otro, que surgen de la buena voluntad y el respeto hacia el otro.

El segundo pilar se cimienta en la comprensión de que la ética no es una simple teorización, sino que es un conjunto de acciones y comportamientos mediados por los valores existentes en una sociedad real, es decir, una praxis social, lo mismo que los valores culturales, poniendo de relieve que estos valores son el resultado de la capacidad humana de *estimar* (Cortina, 2009). Solo quien razonablemente toma la decisión de actuar bajo valores –sensibles, vitales, estéticos, intelectuales, morales y religiosos–, genera posiciones respetuosas y diferenciadas con el otro. No se trata de hacer únicamente un ejercicio intelectual, pues en el campo de los valores se reconoce su naturaleza dual: razón y emoción.

La ética para las nuevas ciudadanías incita al respeto no solo de normas morales, sino de códigos sociales. Para ilustrar, en las relaciones interpersonales es el conocimiento o desconocimiento de las normas de cortesía, la moda, los rituales sociales y las ceremonias lo que hace que se generen prejuicios y controles sociales.

Y por último, *el tercer pilar* recoge los contenidos del primero y el segundo y se orienta hacia la *comunicación*: con la conjugación de todos estos pilares se trata de eliminar el prejuicio, crear vínculos, transmitir información y generar aprendizajes, y así, se trata de un conocimiento complejo en el que la comunicación, entendida como un acto social intencional, requiere de cada uno de estos componentes.

De ahí la importancia de reconocer que la comunicación humana es la posibilidad de convivir, hacer, crear y ser con el otro. Hoy nada escapa a la realidad de que los hechos sociales y culturales acontecen en el acto comunicativo, son eventos discursivos puesto que en muchas circunstancias no existe coherencia entre los planos de contenido y lo que se expresa. Los eufemismos sociales como “gente de color”, “pobres indiecitos”, “humildes campesinos” lo único que hacen es tratar de ocultar una realidad más amarga, la del odio y el desprecio por aquellos que no son o no piensan como nosotros. Hoy ya no existen los ciegos, sino los “invidentes”, y ya no hay tuertos, sino “limitados visuales”; es contra esa hipocresía que queremos luchar, ya que los “otros” no nos merecen conmiseración, sino un trato respetuoso, solidario, justo, sincero, abierto y una comunicación fluida y eficaz, sin los disfraces de la prepotencia y el desprecio.

Tenemos que entender que los actos comunicativos han de estar mediados por conductas liberadas del prejuicio, éticas, respetuosas,

reconocedoras de la diversidad y que valoren la diferencia en función de la mitigación de las interferencias a la hora de las interacciones comunicativas.

Conclusiones

Parafraseando a Todorov (2008b), no podemos caer en la trampa de creer que las culturas se relacionan, las que se relacionan son las personas portadoras de cultura. Este es un principio rector para nuestra propuesta: intentar ofrecer alternativas de formación en las que se haga relieve en lo que se cree conocido o comprendido. La cultura, la ética y la comunicación en el campo de las ciencias sociales son fundantes y hoy recurrimos a ellos en clave de interculturalidad para renovar el interés y hacerlas praxis para la convivencia y para la posibilidad de ser-hacer juntos.

Cada individuo toma de la cultura de su gran sistema colectivo lo que le conviene, lo que le sirve y lo que le permite vivir, y por ello, él mismo es y a su vez es la comunidad a la que pertenece; se vive en esa naturaleza dual.

Las relaciones que establecemos entre unos y otros son una forma de comunicación y debemos tener en cuenta que ese evento está regulado por el bagaje cultural, las conductas y la emociones de cada individuo, que se expresan, se hacen visibles con el otro, y que, a su vez, cada uno posee la misma condición

del otro; de ahí la complejidad, la empatía y simpatía que surgen en la comunicación intercultural.

Las percepciones sobre el otro están ligadas a las emociones y estas a su vez producen conductas y comportamientos. Cuando son positivos, desembocan en relaciones de apertura, cercanía, comprensión, solidarias y de amistad, pero cuando son negativas, se da el aislamiento, el rechazo, la desconfianza y la incompreensión. El reto que nos proponemos es ampliar el marco de comprensión sobre estas situaciones y educar para vencer estas barreras.

La interculturalidad tiene su centro en las relaciones, en el contacto y en los procesos de interacción, los cuales tramitan el conocimiento que se tiene de sí mismo y del otro, o no. Por tanto, la flexibilidad, el respeto y la negociación sin exclusión son condiciones necesarias para lograr relaciones en las que se mitigue el prejuicio, las malas informaciones y las simplificaciones.

Se puede usar una expresión, apelando al sentido común, que todo aquel que no se parece a mí o no piensa como yo es un monstruo. Esta frase tan abrupta nos muestra la cantidad de dificultades que enfrentamos para alcanzar la meta deseada, que es la de la interculturalidad en todos sus aspectos y dimensiones.



Bibliografía

- Alsina, M. R. (2012). *La Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Barba, E. M., Pérez Prendes, J. M., Serrão, J., Uslar Pietri, A., & Zavala, S. A. (1989). *Iberoamérica una comunidad*. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.
- Carranza, R., & Barrientos, J. M. (Comps.) (1980). *Luis López de Mesa. Obras selectas*. Bogotá: Fondo de publicaciones Cámara de Representantes, 10-16.
- Constitución política de Colombia [Const.]. (1991) Artículo 13 [Título II]. 2da Ed. Legis.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la Razón Cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- García, C. N. (2005). La Cultura Extraviada en sus Definiciones. *En Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad* (pp. 29-43). Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2005). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González L. J., et al. (1990). *Filosofía a distancia. Antropología. Perspectiva Interculturalidad*. Buenos Aires: Gedisa. Latinoamericana. Bogotá: Universidad Santo Tomas de Aquino. México: Fondo de Cultura Económica. México: Siglo XXI
- Haensch, G. (Dir.) (1998). *Diccionarios Herder Alemán-Español; Español-Alemán*. Barcelona: Herder.
- López de Mesa, L. (1949). *Perspectivas Culturales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia 37-48.
- López de Mesa, L. (1956) *Escrutinio Sociológico de la Historia Colombiana*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 144.
- López de Mesa, L. (1963). *Páginas escogidas*. Medellín: Universidad de Antioquia, 58-74; 118-122; 216-220.
- López de Mesa, L. (1964) *Cogitaciones*. Medellín: Ediciones Académicas, 20-24.
- López de Mesa, L. (1997). *Nosotros y la esfinge*. Bogotá: Editorial Centro, 22 y ss.
- Malmberg, B. (1979). *La lengua y el hombre: introducción a los problemas generales de la lingüística*. Madrid: Istmo.
- Martí, J. (1891). *Nuestra América. Revista ilustrada de Nueva York*. Estados Unidos: Edición PDF. Recuperado de <http://bdigital.bnjm.cu/docs/libros/PROCE11914/Nuestra%20America.pdf>.
- Pastrana, J. C. (1988). *Alcaldes, Concejales y Ciudadanos: manual para el municipio colombiano*. Bogotá: Fundación Simón Bolívar, Instituto de Estudios Políticos.
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V., & Friz, M. (2013). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Revista Folios*, 0(36). doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.36folios%p>.
- Sartori, G. (2008). *La Democracia en 30 Lecciones*. Madrid: Taurus.
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2011). *El Respeto*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Serres, M. (1994). *Atlas*. Barcelona: Cátedra.
- Taylor, C. (1993). *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*.
- Todorov, T. (2008a). *La Conquista de América. El problema del otro*.
- Todorov, T. (2008b). *El Miedo a los Barbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Toynbee, A. (1980). *Estudio de la Historia, Tomo IV*. Madrid: Alianza Editorial.
- Uslar, A. (2007). El mestizaje y el Nuevo Mundo. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmczs2t6>.
- Vasconcelos, J. (1925). *La Raza Cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Notas de viajes a la América del Sur*. Madrid: Agencia Mundial de Librería.



Historia para la interculturalidad: la enseñanza de la historia local y regional en Lambayeque, Perú

RESUMEN

El reconocimiento de la realidad intercultural de la región de Lambayeque, Perú, implica la aplicación de políticas de integración cultural por iniciativa de organizaciones y personas vinculadas a temas de educación y cultura. Como maestro de historia he descubierto la necesidad de vincular la enseñanza misma de la historia con las necesidades interculturales latentes en el ámbito de aplicación de mi pedagogía. La presente ponencia tiene por objetivo dar a conocer la estrecha relación existente entre la enseñanza de la historia regional de Lambayeque y los contenidos interculturales. Adicionalmente, al final de la ponencia presento algunas experiencias exitosas de los últimos 20 años en el desarrollo de esta práctica pedagógica.

Palabras clave: Historia regional, interculturalidad, propuesta curricular, secuencia natural de la historia.

História para a interculturalidade: o ensino da história local e regional em Lambayeque, Peru

RESUMO

O reconhecimento da realidade intercultural da região de Lambayeque, Peru, acarreta a aplicação de políticas de integração cultural por iniciativa de organizações e pessoas vinculadas a temas de educação e cultura. Como professor de história, descobri a necessidade de vincular o ensino de história em si com as necessidades interculturais latentes no âmbito de aplicação de minha pedagogia. A presente comunicação tem como objetivo dar a conhecer a estreita relação existente entre o ensino da história regional de Lambayeque e os conteúdos interculturais. Além disso, no final desta comunicação, apresento algumas experiências bem-sucedidas nos últimos vinte anos no desenvolvimento dessa prática pedagógica.

Palavras-chave: História regional, interculturalidade, proposta curricular, sequência natural da história.

Carlos Enrique Martín Cabrejos Fernández¹

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú.

Introducción

La región de Lambayeque, con más de diez mil años de historia continua, es considerada la síntesis geográfica y atmosférica del Perú, y una región de síntesis cultural. En ella, con la creatividad y el esfuerzo de sus hombres y mujeres, se ha desarrollado la realidad compleja e intercultural que hoy vivimos. Sin embargo, en los últimos años, dada la convivencia bajo el influjo de la cultura oficial y cosmopolita, sobre todo en las grandes ciudades como Chiclayo, poco a poco vamos perdiendo la memoria colectiva que nos identifica como pueblo.

Lo moderno se desencuentra de nuestra cultura popular y, en muchos casos, se avergüenza de ella, intenta ignorarla y marginarla, o bien, recoge algunos de sus elementos y los estiliza o acomoda según su “refinado

¹ Página de facebook del autor: <https://www.facebook.com/pages/Qu%C3%A9-Ocurri%C3%B3-un-d%C3%ADa-como-hoy-en-Lambayeque/1376874399248737?ref=hl>

gusto” por lo exótico. Un buen ejemplo de esto es el caso de muchos lambayecanos que se sienten muy orgullosos por la fama y la belleza del ajuar funerario del Señor de Sipán, hecho en oro y plata, que ha merecido el reconocimiento y la atención de científicos y turistas de todo el mundo; lo mismo que las bellas e impresionantes creaciones de los Sicán en su centro cultural en Batán Grande y Túcume. Lo malo es que estas mismas personas se avergüenzan de los apellidos autóctonos, otros se sienten disminuidos por sus facciones, otros “corrigen” el habla peculiar y tradicional de los habitantes de muchos de nuestros pueblos tradicionales o critican el uso de las vestimentas tradicionales de uso cotidiano, y el “choleo” despectivo se mantiene. Todo esto hace parte de una cultura oculta, marginal y no reconocida que a la vez es agresiva, excluyente y minimizadora.

Somos herederos de un vasto legado, al que reconocemos como el “Patrimonio Cultural Vivo” de Lambayeque, y debemos sentirnos orgullosos de él. Esto pone al sistema educativo y a los maestros, en particular, en la urgente tarea de no solo enseñar a admirar el pasado, sino enseñar a conocer, valorar y amar nuestro patrimonio cultural –histórico, arqueológico, artístico, folclórico, etc.– con la programación, los contenidos, los métodos y las estrategias más adecuadas. Y aunque hemos logrado reconocer nuestra realidad multicultural, ahora debemos programar tareas que nos permitan ir más allá de la coexistencia pasiva y lograr un modo de convivencia

evolutivo y sostenible para propiciar la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales. En ese sentido, la educación tiene una gran responsabilidad.

A continuación desarrollaré la propuesta que desde hace 15 años realizo en diversos centros de instrucción escolar y como parte de mi trabajo en la enseñanza universitaria, propuesta que surge de la necesidad de proponer una práctica intercultural a partir de la enseñanza de la historia.

¿Por qué necesitamos un currículo intercultural?

La educación intercultural no puede ser un simple “añadido” al programa de instrucción tradicional, pues el mundo de hoy se caracteriza por los grandes cambios que a diario redefinen sus propias estructuras, paradigmas y procesos, tal como sucede con la ciencia y la tecnología, que revolucionan todos los campos del saber y por tanto plantean para nuestras culturas el reto de no permitirse ser homogenizadas, desterritorializadas, excluidas ni marginadas.

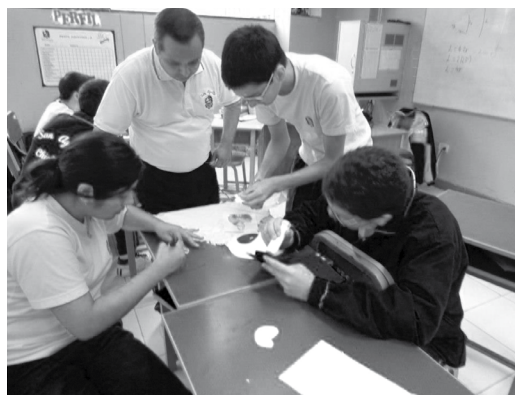


Figura 1. Historia e interculturalidad en el aula de clases.

La educación debe formar personas conscientes de sus raíces y de su origen, seres capaces de generar cambios y de diferenciarse del resto del mundo –sin alejarse de él–; además de propiciar respeto a sus propios estilos de vida e identidades, aunque sin desconocer –y valorar– las manifestaciones de otras culturas, sus avances y sus logros.

En este sentido, uno de los retos de la educación es la conservación de la diversidad cultural y el desarrollo de una identidad cultural que permita contrarrestar la alienación que produce cada vez más la cultura global. Por esto mismo, el Diseño Curricular Nacional del Ministerio de Educación de Perú (2009), plantea la necesidad de:

afirmar su identidad social y cultural: los adolescentes no se identifican con la cultura ancestral de sus padres y prefieren lo foráneo. Este no es un hecho aislado, se relaciona con la conducta que expresan los adolescentes respecto a sus espacios de desarrollo. La fácil asimilación de la moda musical, del vestido, del lenguaje, entre otros, es ajena al sentido de pertenencia que tiene relación a su familia, localidad, organización laboral o institución o en relación con todo lo que es creación de cultura. Se trata de afirmar su identidad social y cultural (p. 177).

Así como también, según uno de los ejes curriculares del mismo documento, se expresa:

Identidad personal, social y cultural. Este eje orienta a que el adolescente tenga una percepción clara de quien es y qué rol desempeña en el conjunto de relaciones sociales de su comunidad. En esta línea se enfatiza su sentido de pertenencia a una familia, comunidad y país y, por lo tanto, su identificación

con los valores propios, en una actitud readhesión y compromiso. La identidad personal y cultural comprende los siguientes aspectos: pluriculturalidad e Interculturalidad. La unidad nacional en la diversidad. Autoestima (p. 196).

En Lambayeque, al igual que en otras partes de nuestro país multicultural, tenemos la necesidad de aportar en la construcción de alternativas de desarrollo sostenible, razón por la cual es imprescindible la construcción de una identidad sobre la base de las diversas identidades. La tarea es fundamentalmente educativa; y en la educación, la tarea es de cara a nuestros orígenes y nuestra propia historia.

Una categoría histórica propuesta: “La secuencia natural de la historia”

Según el filósofo español Xavier Zubirí Apalategi (1980), el pasado vive en el presente, no como un recuerdo, sino como una parte de la misma realidad; de esta forma, el pasado es una entidad vigente en cuanto que permanece en el hombre, motivando sus ideologías, costumbres y estilos de vida. Por esto mismo, José Agustín de la Puente Candamo (1992) afirma que “[al estudiar la historia] estudiamos parte de nuestra vida, tanto en el sentido personal, como en el sentido comunitario y nacional” (p. 43), y añade que

los problemas de un pueblo, así como los problemas de un hombre, tienen que esclarecerse a la luz de la vocación, el destilo, de la tradición de ese pueblo o de ese hombre. El presente tanto en el hombre como en la nación se entiende dentro de la tradición histórica (p. 43).



Cuando De la Puente (1992) menciona los sentidos personal, comunitario y nacional, hace referencia a tres categorías o niveles que, como propuesta de estudio, denominó el “Sentido Natural de la Historia”.

Ahora bien, sostengo que la historia, como ciencia ligada al pasado (como tiempo) y al hombre en el pasado (como objeto), tiene una secuencia natural lógica:

- a) Se origina en el nivel de la *Historia Personal*, que significa la búsqueda de respuestas respecto al origen y el entorno más íntimo del hombre (la familia nuclear y extensa, la familia por adopción, los sitios y lugares vinculados al círculo familiar, los valores y las tradiciones, etc.).
- b) Luego se torna a la *Historia Local y Regional* por la necesidad humana de pertenencia a un barrio, a los vecinos o a los amigos, entre otros. Es decir, a una historia común, a los vestigios y restos materiales e inmateriales que generan autoestima e identidad.
- c) Luego pasa al nivel de la *Historia Nacional*, que nos integra con todas las comunidades existentes dentro de un mismo territorio teniendo en cuenta los valores, hechos, personajes, costumbres y realidades culturales diversas.
- d) Y, finalmente, pasa a la *Historia Americana y la Historia Global*, que nos acercan a realidades cada vez más cercanas en tiempos de fronteras imperceptibles y comunicación en tiempo real.

De inicio, me impacta la siguiente afirmación de Halkin (1968):

la historia ayuda a conocer al hombre [...] conocer al hombre no significa separarlo de sus raíces, no significa convertirlo en un hijo sin padre. Ningún hombre se ha hecho a sí mismo [...] la historia está presente ante nosotros como la tierra misma. Todo se recibe de ella, se vive de lo que ella aporta, en ella terminaremos (p. 111).

Solo por dar un ejemplo, en el primer nivel de esta Secuencia Natural (*Historia Personal*), en un acto connatural, la persona, deseosa de conocerse y de conocer, necesita respuestas sobre su presente y su origen, al menos el más próximo; necesita una base sobre la cual iniciar la construcción de su propia historia; y requiere de respuestas sobre su genealogía, la tierra de sus ancestros, sus tradiciones y costumbres, sus características físicas, su forma de pensar y de ser. Es en base a este conocimiento de su historia personal que, en adelante, la persona será capaz de iniciar la tarea de encontrar significado contextual a los hechos de la historia local, regional, nacional, continental y universal.

La Secuencia Natural es un todo, es un ente, los niveles o escalones por los que la persona debe transitar son obligatorios para encontrar las razones de su ser personal y social, de su pertenencia regional y universal, y de su identidad homogénea –en cuanto a sus raíces, su origen, tradiciones, costumbres e historia particular– y heterogénea –en cuanto a su pertenencia a una sociedad globalizada–, en la cual ninguna cultura es superior a otra y por tanto ninguna merece ser marginada, excluida, ni minimizada.

Así, una persona sin herramientas para interiorizar los valores de su historia personal termina identificándose con lo extraño antes que con lo propio, siendo un *homo tecnologicus*, aceptará y dará por válidas las costumbres, formas y valores de otras culturas que invaden sus inteligencias a través de diversos medios de comunicación; esto no por el uso necesario de las tecnologías, sino por su escasa reflexión de los contenidos. Considero que un gran número especialmente de jóvenes da por válidas las afirmaciones, usos y costumbres propuestos a través de esos medios, y, por tanto, la reflexión histórico cultural no es realizada por quienes dan ni por quienes reciben los contenidos.

Creo que la reflexión sobre la historia permite descubrir y hallar a las otras personas como seres capaces de generar cultura, pues, como dice Marrou (1968), “¿quién osaría decir que es inútil que hayamos encontrado a esos hombres, que hayamos tratado de conocerles, de comprenderlos, de amarles? La Historia, que es también encuentro del otro [...]” (p. 72).

Teniendo esto en cuenta, es útil e indispensable encontrar a “esos hombres y mujeres” de mi pasado personal, a aquellos cuyos genes me dieron forma y que definieron las bases de mi ser. Es útil indagar sobre su espacio y su tiempo, sobre sus relaciones y actividades, sobre su fe, tradiciones y conocimientos. Y es útil e indispensable definirme como ser histórico, ser consciente de que soy heredero, pero que no estoy atado y, por lo tanto, soy capaz de corregir, evolucionar, progresar y cambiar.

Principios para la enseñanza de la historia regional de Lambayeque

A pesar de la existencia de un Proyecto Educativo Regional [PER] en Lambayeque (Ministerio de Educación de Perú, 2010) que propone la inclusión de contenidos de historia y geografía lambayecana en los programas y planes de estudio de las instituciones educativas escolares y superiores, en los espacios académicos e intelectuales no se ha propiciado una discusión de especialistas en la materia que permita la inclusión de dichos contenidos, la creación de una asignatura de *Historia Lambayecana* ni las modificaciones en los programas curriculares escolares y universitarios de nuestra región.

Para desarrollar capacidades, y no solo acumular información, la asignatura (escolar y universitaria) de *Historia Regional Lambayecana* debe constituirse como un componente válido del gran Proyecto Educativo Regional (¿parte del currículo invisible?), que debería ser asumido como un verdadero reto en la segunda década del tercer milenio.

En el programa de “Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora”, en Barcelona, Joaquín Prats Cueva y Juan Santacana Mestre (1998), refieren:

Los contenidos de historia son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Para ello, se tendrá que tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y subordinar la selección



de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares (p. 288).



Figura 2. Enseñanza de la Historia Regional con jóvenes.

En este sentido, el proceso por edades que propongo para el estudio de la Historia Regional, deberá tener en cuenta:

- a) Desarrollar las capacidades en el dominio de nociones de tiempo convencional, como el “antes de”, el “después de”, las convenciones cronológicas, la periodificación de la historia regional, y la línea del tiempo comparativa (historia regional, nacional y universal).
- b) Desarrollar las capacidades de dominio de la situación espacial, como las representaciones cartográficas, la descripción y recreación de paisajes, y la identificación de características propias del espacio lambayecano.
- c) Y analizar y caracterizar las épocas históricas y realidades sociales, como al narrar hechos del pasado, identificar las permanencias, analizar las motivaciones humanas, e identificar las causas y conse-

cuencias de los hechos del pasado lambayecano, además de los ritmos de cambio (que pueden ser rápidos y acelerados, por periodos, con continuidad o lentos).

Ahora bien, convencido de que la asignatura que propongo contribuirá a la formación intelectual, social y afectiva de los estudiantes, someto a consideración los siguientes fines educativos de la misma, pues considero que: (a) facilita la comprensión del presente; (b) forma para la vida adulta; (c) despierta interés por el pasado; (d) potencia el sentido de identidad, origen y pertenencia; (e) afirma la idea de “herencia común”; (f) contribuye al conocimiento y comprensión de otras culturas; (g) fomenta la investigación rigurosa y disciplinada; y (h) propicia la interacción didáctica y la transversalidad.

Por otro lado, doy a conocer los objetivos de la enseñanza de la Historia Regional de Lambayeque, que son: (a) comprender los hechos ocurridos en el pasado lambayecano y saber situarlos en su contexto; (b) analizar los diferentes estudios y puntos de vista sobre el pasado lambayecano; (c) comprender las formas diversas de adquirir, obtener, manipular y evaluar la información sobre el pasado lambayecano; y (d) sistematizar y transmitir los conocimientos adquiridos.

Y, por último, hago mención de que es necesario vincular a estudiosos y especialistas de las ciencias sociales para interiorizar la necesidad de esta asignatura. Creo que ha llegado la hora de asumir el liderazgo de esta tarea

desde las universidades y estoy convencido que es solo cuestión de tiempo, pues a pesar de que mucho me temo que por el momento esta tarea no sea prioritaria para muchos, confío en que finalmente la presión misma de las necesidades sociales dé a luz en las escuelas y universidades de nuestra región este espacio intelectual para conocer el pasado y comprender nuestro presente.

Una asignatura necesaria: historia regional y geografía regional de Lambayeque



Figura 3. Enseñanza de la Historia Regional en adultos.

Al hacerse el interrogante sobre ¿qué sentido tiene introducir la asignatura de Historia y Geografía Regional Lambayecana en el currículo escolar?, surgen otros como ¿por qué se debe enseñar esta asignatura?, ¿qué contenidos hay que enseñar?, ¿cómo enseñarla?, ¿cuáles son los métodos y recursos adecuados para su enseñanza?, ¿qué respuesta debe dar a esta necesidad el Proyecto Educativo Regional?

Las respuestas a estas preguntas nos proporcionarán el marco de referencia y los criterios para abordar pedagógicamente esta necesidad. Analicemos nuestra problemática:

a) *La Historia y Geografía Regional Lambayecana, en el contexto inmediato, no es tratada en profundidad:* el sistema educativo formal otorga un espacio irrelevante a la enseñanza de la Historia y Geografía Regional. Tal enseñanza se limita a los personajes, paisajes y fechas de fundación de las comunidades. La inclusión de esta asignatura en nuestros planes de estudios contribuirá a la construcción de la identidad social y cultural permitiendo la interiorización de valores, costumbres y creencias consideradas como socialmente trascendentes.

b) *La globalización de la comunicación aleja a las personas de las preocupaciones locales y cotidianas:* la radio, la televisión, los diarios y el internet tienen una fuerte influencia en la divulgación de valores entre las personas de cualquier edad, especialmente entre los estudiantes. De ordinario, estos medios, proporcionan poca información sobre el desarrollo regional, limitan su labor a la información general (política, económica, policial, etc.) y dejan de lado la reflexión sobre el desarrollo de nuestra propia historia. La asignatura de Historia y Geografía Regional Lambayecana promueve la identidad cultural y el reconocimiento de lo propio, lo nuestro, lo que nos pertenece, y ubica a los estudiantes de manera diferente frente a la información proporcionada por los medios de comunicación masiva.



- c) *La enseñanza tradicional de la historia no promueve la curiosidad de los estudiantes por conocer e investigar sus raíces:* nuestro modelo educativo se ha centrado en la transmisión de información organizada para que los estudiantes la reproduzcan. Se ha procurado la memorización de datos, de ideas o de fechas, sin relacionar los datos entre ellos, y esta se ha convertido en la principal estrategia. La asignatura que propongo promueve el empleo de una metodología de investigación histórica, participativa y de interacción didáctica; y, como consecuencia, estimula el análisis, la creatividad y la crítica como procesos de pensamiento necesarios para construir y reconstruir el conocimiento histórico. En la obra “La enseñanza de las ciencias sociales”, Domínguez (1989) nos dice:

Enseñar los métodos de investigación histórica, equivale a enseñar el manejo de la información, a distinguir críticamente entre dato objetivo y juicio de valor, opinión y prejuicio, a extraer informaciones por inferencias, y a emitir juicios ponderados sobre asuntos o cuestiones discutibles (p. 78).

- d) *La investigación de la historia y geografía local:* en general, los pueblos de nuestra región no cuentan con un sistema de conocimientos que den cuenta de su historia y geografía. Estos conocimientos son distintos a lo que la escuela transmite intencionalmente, consideran múltiples y profundas realidades, son dinámicos y forman parte del proceso constitutivo de nuestra identidad.

Por su importancia, estos conocimientos deben ser incluidos en el currículo escolar, pero esto exige un esfuerzo adicional de los maestros y estudiantes, quienes necesitan realizar una recuperación y sistematización para poder aprenderla.

El sistema educativo y los maestros en particular tenemos la urgente tarea no solo de enseñar a admirar el pasado, sino de enseñar a conocer, valorar y amar nuestro patrimonio cultural vivo. Desde hace un tiempo vengo hablando sobre la necesidad de implementar en los centros educativos de la región la asignatura de Historia y Geografía Regional Lambayecana. Pero he encontrado dos dificultades principales: la dispersión del material bibliográfico, y el desconocimiento por parte de los maestros sobre contenidos de historia y geografía lambayecana.



Figura 4. Enseñanza de la Historia Regional en niños pequeños.

Por último, a continuación propongo, teniendo en cuenta los grados de estudio, temas de Historia y Geografía Regional Lambayecana que pueden ser estudiados a nivel de aula en la educación secundaria. Es importante tener en cuenta que para la educación primaria se

debe abocar al trabajo de motivar el aprendizaje de la historia personal, familiar, barrial, para luego pasar a aspectos llamativos de la historia local y regional.

- a) *Primero de secundaria*: Definición y fuentes de la Historia Regional, el poblamiento inicial de Lambayeque, y el inicio de la alta cultura en Lambayeque (horizonte temprano); además de la influencia de Cupisnique, Lambayeque Vicús y Salinar (período transicional); y la sociedad mochica lambayecana (Huaca Rajada y Pampagrande).
- b) *Segundo de secundaria*: La influencia Huarri (horizonte medio); la cultura Lambayeque (intermedio tardío); la conquista Chimú de Lambayeque y la incorporación de Lambayeque al Tahuantinsuyo (horizonte Inca); y los ríos de la vertiente del pacífico y la riqueza de la flora y fauna lambayecana.
- c) *Tercero de secundaria*: El Lambayeque colonial (reparticiones, encomiendas, esclavos, haciendas, fábricas, tinas y jabones, etc.); el Chiclayo: pueblo de indígenas, Zaña, el partido de Lambayeque, las órdenes religiosas; y la geografía física de Lambayeque.
- d) *Cuarto de secundaria*: Lambayeque en la independencia (con sus personajes, los hechos principales, la proclamación de la independencia en Lambayeque, la participación de Chiclayo y Ferreñafe); y los

héroes lambayecanos de la Guerra del Guano y del Salitre (Guerra del Pacífico); además de la geografía económica de Lambayeque.

- e) *Quinto de secundaria*: El Lambayeque en el siglo XX, que incluye el movimiento literario, la prensa lambayecana, la migración e inmigración (japoneses, chinos, italianos, alemanes, etc.); y los movimientos de obreros, la educación lambayecana y los conflictos con Ecuador, Brasil y Colombia, es decir, la realidad lambayecana actual.

La diversidad lingüística y la tradición oral lambayecana

Lambayeque es una región en la que, a lo largo de la historia, convivieron tres lenguas distintas: la lengua yunga, el quechua y el español. De las tres, una es considerada “lengua muerta” según los criterios del “Atlas de las lenguas muertas del mundo” (UNESCO, 2010); las otras dos están vigentes, y ambas realidades profundamente distintas y desiguales. La cultura hispana se ubica en la zona del litoral lambayecano y cubre antiguos pueblos de habla yunga: Eten, Mórope, Monsefú, entre otros; mientras que la cultura quechua se encuentra ubicada en los Andes lambayecanos, en pueblos como Cañaris e Incahuasi, y actualmente desarrolla una cultura que, según estándares occidentales, pareciera estar dormida en el tiempo o “alejada de la realidad”.



En ambos casos hay una profunda filosofía constructiva en el interior de todas las historias orales y creencias de los pueblos porque a través de las más diversas vicisitudes de su existencia, dichas creaciones coadyuvan a la estabilidad y regulación de la vida de la comunidad. Esta tradición oral la constituyen todas las narraciones populares como mitos, leyendas, cuentos, dichos, etc., y su esencia nos remonta al pasado prehispánico, donde dioses y seres mágicos poblaban el imaginario de los hombres. Son los abuelos o “mayores” los que generalmente poseen en sus memorias estas historias; ya en la actualidad hay un desencuentro entre la generación adulta y la joven, pues, lamentablemente, hoy son muy poco requeridos para narrarlas.

Actualmente trabajo en la sistematización de las tradiciones orales de la región de Lambayeque y puedo afirmar que las narraciones generacionales contienen información histórica valiosa y que, por tanto, la tradición oral puede estudiarse tanto desde el ámbito de la literatura como de la historia: no se trata solo de *folklore*; es historia.

Son muchas las tradiciones que aportan información que coadyuva a dar forma a la historia regional, sobre todo a partir de las historias más cercanas, la de los pueblos, distritos o caseríos; tal es el caso de Zaña, espacio donde puede usarse el amplio repertorio de décimas y cantos populares a través de los cuales, por ejemplo, se obtienen datos sobre los esclavos, su vida en el galpón, sus aportes en la

interculturalidad, sus danzas, sus rebeliones y sus cantos, entre muchas otras muestras culturales.

Cabe concluir que debemos generar y desplegar en los jóvenes y los niños su propia capacidad creativa y de redacción, y así mismo compilar durante sus visitas a los distintos lugares de nuestra región sus diversas historias y tradiciones difundidas de generación en generación mediante la palabra hablada. Es urgente generar las capacidades de organización, investigación y compilación de tradiciones orales lambayecanas, paso fundamental que permitirá el reconocimiento pleno de nuestro patrimonio cultural.

Referencias

- Cabrejos, M. (2011). *Hechos y dichos lambayecanos*. Chiclayo: Ed. Consorcio Educativo del Norte.
- De la Puente, J. (1992). *La identidad peruana en lo hispanoamericano*. Piura: UDEP.
- Domínguez, J. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Opuntia.
- Halkin, L. (1968). *Iniciación a la crítica histórica*. Caracas: UCV ediciones.
- Historia: Ciencia de Vida. (2008-2017). *Historia Regional Lambayecana*. Perú. Recuperado de: www.historiacienciadevida.blogspot.com.
- Marrou, H. (1968). *El conocimiento histórico*. Barcelona: Biblioteca Universitaria Labour.
- Ministerio de Educación de Perú. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación de Perú. (2010). *Proyecto Educativo Regional - Lambayeque*. Chiclayo: MINEDU.
- Prats, J., & Santacana, J. (1998). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Barcelona: Consejo de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Tejada & Cabrejos. (2002). *Una Mirada a Lambayeque desde la Escuela*. Chiclayo: Ed. Cinto.
- UNESCO. (2010). *Atlas de las lenguas muertas del mundo*. Madrid: UNESCO.
- Zubirí, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Madrid: alianza editorial.

RESUMEN

Guatemala es un país multicultural y plurilingüe, donde coexisten cuatro pueblos claramente definidos por su cultura y su idioma: el Pueblo Maya, el Garífuna, el Xinka y el Ladino o Mestizo. En el territorio se hablan 25 idiomas, de los cuales 22 pertenecen a la familia maya, el español, el Garífuna y el Xinka. Incluso con las normas internacionales, convenios, declaraciones y acuerdos gubernativos que reconocen que esta diversidad cultural y lingüística constituye una riqueza para el país y un derecho para los habitantes, prevalece la idea de que el país es fundamentalmente homogéneo, monolingüe y monocultural. Esta idea no solo permanece en la mente y el corazón de las personas, sino en las estructuras estatales y sociales. Desde distintas instancias gubernamentales y no gubernamentales se realizan esfuerzos para lograr una verdadera unidad en la diversidad que garantice la igualdad y el respeto a la diferencia, que busque los puntos de encuentro sin que ello signifique la pérdida de la cultura propia, que fortalezca las relaciones positivas, y que cree, de esta manera, una comunicación y convivencia intercultural; mientras que en el ámbito educativo los planteamientos giran en torno al desarrollo de una propuesta que propicie el fortalecimiento de la identidad cultural, el aprendizaje desde y del idioma materno, y la promoción de un bilingüismo aditivo que tenga como fundamento un enfoque intercultural. Una de las instituciones que ha generado aportes significativos en este sentido es la Universidad Rafael Landívar, pues ha desarrollado acciones concretas desde la Facultad de Humanidades, el Instituto de Lingüística e Interculturalidad y el Instituto de Estudios Humanísticos. Esta ponencia da cuenta, a manera de ilustración, algunas de ellas.

Palabras clave: Interculturalidad, diversidad, educación, inclusión, identidad.

Guatemala multicultural e plurilingüe: à busca da unidade na diversidade. Contribuições da Universidad Rafael Landívar

RESUMO

A Guatemala é um país multicultural e plurilingüe, no qual existem quatro povos claramente definidos por sua cultura e seu idioma: o Pueblo Maya, o Pueblo Garífuna, o Pueblo Xinka e o Pueblo Ladino ou Mestizo. No território, são falados 25 idiomas, dos quais 22 pertencem à família maya, ao espanhol, ao Garífuna e ao Xinka. Ainda com as normas internacionais, convênios, declarações e acordos governamentais que reconhecem que essa diversidade cultural e lingüística constitui uma riqueza para o país e um direito para os habitantes, prevalece a ideia de que o país é fundamentalmente homogéneo, monolingüe e monocultural. Essa ideia não somente permanece na mente e no coração das pessoas, mas também nas estruturas estatais e sociais. A partir de diferentes instâncias governamentais e não governamentais, realizam-se esforços para atingir uma verdadeira unidade na diversidade que garanta a igualdade e o respeito à diferença, que procure os pontos de encontro sem que isso signifique a perda da cultura própria, que fortaleça as relações positivas e que crie, dessa maneira, uma comunicação e convivência intercultural; enquanto no âmbito educativo os projetos giram em torno do desenvolvimento de uma proposta que propicie o fortalecimento da identidade cultural, a aprendizagem a partir do e do idioma materno, e a promoção de um bilingüismo que tenha como fundamento uma abordagem intercultural. Uma das instituições que tem gerado contribuições significativas nesse sentido é a Universidad Rafael Landívar, pois tem desenvolvido ações concretas da Faculdade de Humanas, do Instituto de Lingüística e Interculturalidade e do Instituto de Estudos Humanísticos. Esta comunicação dá conta, a modo de ilustração, de algumas delas.

Palavras-chave: Diversidade, educação, identidade, inclusão, interculturalidade.



6

Guatemala multicultural y plurilingüe: en búsqueda de la unidad en la diversidad. Aportes desde la Universidad Rafael Landívar

Nikte' María Juliana Sis Iboy

Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Introducción

De acuerdo con Chirix, Cusanero y Noj (2003), Guatemala es un país multicultural y plurilingüe en el que cohabitan cuatro pueblos: el Maya, el Garífuna, el Xinka y el Ladino; en donde se hablan 25 idiomas, 22 de la familia lingüística maya, del Garífuna, el Xinka y el español. Según los datos del último censo del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2003), realizado en el 2002, en el país la población indígena constituía casi el 40 % de la población total. Pero otras fuentes no oficiales, como England et al. (1993) y Tzian (2009), indican que esta población constituye, incluso, hasta el 60 % de la población total guatemalteca.

Consciente de la diversidad lingüística y cultural de su población, el Estado guatemalteco ha ratificado o asumido acuerdos y tratados internacionales como el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Trivales en

1 Departamento de Educación, Facultad de Humanidades. Universidad Rafael Landívar, Guatemala. jsis@url.edu.gt, [niktesis@yahoo.com.mx](mailto:nikttesis@yahoo.com.mx)

Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Asimismo, ha creado leyes, y decretos que garantizan los derechos y obligaciones de sus ciudadanos, como la Constitución Política de la República, el decreto 11-2002 –ley de los consejos de desarrollo urbano y rural–, y el decreto 52-2005 –ley marco de los acuerdos de paz–. De la misma manera, ha creado leyes y acuerdos específicos sobre educación bilingüe intercultural, entre los cuales se encuentran el decreto 12-91 –ley de educación nacional–, el decreto 81-2002 –ley de promoción educativa contra la discriminación– y el decreto 19-2003 –ley de idiomas nacionales–. Bajo el amparo de estos instrumentos legales se realizan algunas acciones para la atención de la diversidad, y se crea de esa manera alguna senda hacia la unidad en la diversidad.

El ideal de la construcción de una verdadera unidad en la diversidad desde el Estado es una utopía, esto considerando los esfuerzos que se realizan desde los organismos que lo componen para atender los derechos y necesidades de los diferentes pueblos que hacen parte del país. Un ejemplo de lo anterior es el presupuesto asignado a determinadas instancias estatales para la ejecución de proyectos relacionados con los pueblos indígenas. Según el Gobierno de Guatemala (2008),

del presupuesto general asignado para el año 2006 (37.7 mil millones), el 1.1 % estimado se destinó para Pueblos Indígenas, equivalente a 360 millones, siendo la EBI (*DIGEBI, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural*) a quien se le adjudica el mayor porcentaje, 79.4 % (*sic*) y el resto se distri-

buye en: ALMG (*Academia de Las Lenguas Mayas de Guatemala*), FODIGUA (*Fondo de Desarrollo Indígena Guatemalteco*), Fiscalía Indígena del MP (*Ministerio Público*), CODISRA (*Comisión Presidencial Contra la Discriminación y el Racismo Contra los Pueblos Indígenas de Guatemala*) y la DEMI (*Defensoría de la Mujer Indígena*).

Esta información refleja una diferencia abismal entre el porcentaje de indígenas de la población total (asumiendo que representan el 40 %) y el porcentaje del presupuesto estatal que se asigna para la atención de esta población (1.1 %). El porcentaje del presupuesto que se asigna anualmente a las entidades mencionadas no varía mucho; incluso cada año puede ser menor, pues ha habido casos en que a algunas se les ha recortado el presupuesto por cierta “incapacidad de ejecución”. A este porcentaje se le podría sumar los egresos que se realizan para otras atenciones, como la salud y la seguridad, por ejemplo, aunque con ello no variaría mucho, considerando la calidad de la atención o la desatención que se prestan en las comunidades mayoritariamente indígenas.

Otra situación que no favorece al desarrollo de los pueblos indígenas es el tema económico. Al respecto, el Gobierno de Guatemala (2008), citando la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI, 2006) manifiesta que del total de la población, el 51.03 % vive en condición de pobreza y el 15.22 % en extrema pobreza. Donde la pobreza en indígenas se establece en un 56.25 % y la pobreza en ladinos corresponde a un 43.75 %.

Aun con las normas internacionales, convenios, declaraciones y acuerdos gubernativos en los que se reconoce que la diversidad cultural y

lingüística constituye una riqueza para el país y un derecho para los habitantes, en las acciones se percibe que prevalece la idea de que el país es fundamentalmente homogéneo, monolingüe y monocultural. Esta idea no solamente permanece en la mente y el corazón de las personas, sino en las estructuras estatales y sociales.

Con respecto a esta situación, el Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala y el PNUD Guatemala (2005), manifiestan en el Informe Nacional de Desarrollo Humano del año 2005 que

[...] el hecho que en la sociedad guatemalteca exista diversidad étnico-cultural no puede justificar más la desigualdad ni los bajos índices de desarrollo humano de una importante proporción de la población. La desigualdad se agudiza cuando esa diversidad étnico-cultural se conjuga con otras dimensiones tales como la estratificación socio-económica de la sociedad, la territorial, la demográfica y la de género. Produce, como resultado, situaciones de marcada desventaja para algunos grupos en el acceso a los recursos, las oportunidades y el desarrollo de capacidades. Así, para impulsar el desarrollo humano en Guatemala, *no es suficiente el discurso del respeto a la diversidad como el único contenido de lo étnico, pues a lo cultural lo acompaña una dimensión de clase y una de dominación política* [cursiva añadida]. Persiste una extrema desigualdad, existen las exclusiones, se practica la discriminación, por lo que el desarrollo de una identidad política para todos no puede darse al margen de la importancia que tiene sostener el principio de la igualdad real y efectiva de todos los guatemaltecos y guatemaltecas; es decir, la vigencia positiva de todos los derechos y deberes que le son inherentes a todo ser humano y que le garantizan tanto la Constitución Política de la República como la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es de ese principio de donde surge el del reconocimiento y el del respeto a la diferencia y la

urgencia de liberarse, como sociedad, de toda conducta y norma discriminadora y racista, que atente contra el pleno ejercicio ciudadano (p. 291).

Partiendo de este panorama desconsolador tomamos conciencia de que el camino que nos lleva hacia la superación de las causas de las desigualdades en todos los aspectos de la vida de los guatemaltecos es muy estrecho y altamente pedregoso; sin embargo, desde diferentes instancias gubernamentales (como las mencionadas en los párrafos anteriores) y no gubernamentales se realizan esfuerzos por buscar una verdadera unidad en la diversidad para garantizar la igualdad y el respeto a dicha diversidad, en donde se busquen puntos de encuentro, sin que esto signifique la pérdida de la cultura propia; y se fortalezcan las relaciones positivas mediante la creación de una comunicación y convivencia intercultural.

Situación actual de la educación en Guatemala

Con respecto a la educación, no solo en Guatemala, sino en el mundo, la UNESCO (2007) manifiesta que

los niños de poblaciones indígenas y minorías étnicas tienen menos posibilidades de ingresar en la escuela primaria y más riesgos de repetir curso cuando están escolarizados. Los datos acopiados en 10 países de América Latina muestran que, en lo referente al nivel de estudios alcanzado, las disparidades entre las poblaciones indígenas y las demás eran más acusadas que las disparidades debidas al sexo o el lugar de domicilio (p. 34).

De acuerdo con el Plan Operativo Anual 2013 del Ministerio de Educación (2012), en el año 2010 en el nivel primario se logró una

cobertura de 95.81%, lo que significa que en ese momento se realizó un esfuerzo por llegar a todos los rincones del país para que la mayoría de los niños gocen de su derecho de acceso a la educación. Basado en el Índice de Avance Educativo Nacional (2013), este porcentaje superó la cobertura alcanzada en el 2003 que fue de 89.7%. Al comparar los dos resultados, se deduce que en el 2010 se redujo la cantidad de niños en edad escolar que quedan fuera del sistema educativo, lo que significa un avance en el tema de cobertura. Sin embargo, habrá que evaluar la calidad y pertinencia del modelo educativo que se está desarrollando en las aulas.

Guatemala, además de ser un país en “vías de desarrollo”, también es un país multicultural y plurilingüe, por lo que cabe preguntarnos ¿qué tipo de educación se está llevando a las aulas? A pesar de la existencia de las leyes que garantizan los derechos de los ciudadanos, la situación de la educación en el país es preocupante, puesto que, de acuerdo con el MINEDUC y UNESCO (2014), aunque los avances son alentadores en algunos aspectos como la alfabetización y la disminución de brechas de género, existen deficiencias de inclusión de pueblos indígenas, mujeres y personas con algún tipo de discapacidad. La Cátedra UNESCO, Consejo Nacional de Educación Maya (CENEM), el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI), el Instituto de Lingüística e Interculturalidad de la Universidad Rafael Landívar y el Instituto de Problemática Nacional de la Universidad de San Carlos de Guatemala (IPNUSAC, 2014) indican que el panorama puede ser peor si el

niño o joven tiene la característica de vivir en el área rural, ser mujer y ser indígena.

En respuesta a la pregunta ¿cuál es la situación actual de la educación en Guatemala?, la UNICEF, en su página web, en la sección de educación en Guatemala responde:

se estima que 657.233 niños y niñas no asisten a la escuela primaria, correspondiendo al 26% de la población total entre los 7 y los 14 años de edad. Cada año 204.593 niños y niñas abandonan la escuela (12% de matriculados). A pesar de los rezagos de Guatemala en materia de educación, es uno de los países que menos invierte en esta importante área. El gasto en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto, PIB, de Guatemala es de aproximadamente 2,4%, en comparación al 4,4% del promedio en América Latina.

Asimismo, Esquivel (2006), consultor del Banco Mundial, en el informe que presenta sobre la Situación del Sistema Educativo Guatemalteco resalta las deficiencias que observó en nuestro sistema educativo. Entre las conclusiones que presenta en dicho documento, sobresalen las siguientes:

El análisis de la cobertura neta por grados revela que hay problemas serios de eficiencia interna que inician en primer grado. Esto limita notoriamente el avance del estudiante desde el inicio de la primaria, con lo que la cobertura neta comienza a reducirse significativamente en el mismo segundo grado... Por otra parte, hay un desequilibrio importante entre el idioma del educador y el idioma del estudiante en educación primaria, con especial énfasis en los primeros grados. Este es un tema que parece estar ligado a las altas tasas de deserción y repetición que se observan en primer grado (p. 146).

Con la educación bilingüe se logran algunas mejoras en relación a la tasa de deserción o repitencia escolar. Al respecto, la UNESCO (2007) enfatiza que

la lengua de enseñanza desempeña un papel fundamental. Los programas de educación bilingüe en Guatemala y México han mejorado los resultados escolares de los niños pertenecientes a las comunidades indígenas. Estos programas exigen la producción de material pedagógico en las distintas lenguas vernáculas y una formación especial de los docentes (p. 34).

De acuerdo con esto, los pequeños avances se han logrado a través del uso de la lengua materna de los niños en el aula; sin embargo, para desarrollar una educación que transforme a la persona en un ser íntegro, con una identidad cultural definida y con la capacidad de conocer, comprender y respetar otras culturas, etc., es necesario tomar en cuenta no solo el idioma, sino la cultura de todos los sujetos. Lo anterior requiere implementar una educación más holística e integradora, basada en la naturaleza de las culturas de los pueblos y desde el pensamiento, la filosofía y las formas de vida propias de los mismos. Para ello habrá que construir propuestas *desde y con* los pueblos sujetos a ese modelo educativo.

Con la certeza de que es necesario encaminarnos hacia el desarrollo de ese nuevo modelo educativo en los centros educativos, los planteamientos actuales giran en torno al desarrollo de una propuesta que propicie el fortalecimiento de la identidad cultural, el aprendizaje desde y del idioma materno y la promoción de un bilingüismo aditivo que tenga como centro un enfoque intercultural.

Una de las instituciones que han generado aportes significativos en este sentido es la Universidad Rafael Landívar, ya que ha desarrollado acciones concretas desde sus facultades e institutos.

Aportes de la Universidad Rafael Landívar

La Universidad Rafael Landívar es una institución de educación superior guatemalteca, independiente y no lucrativa de inspiración cristiana, visión católica y tradición jesuita. En su visión No. 4 (URL, 2015), manifiesta que

desde la proyección social, sustentada en la fe y la justicia, se distingue por realizar junto a otros una incidencia sociocultural y sociopolítica, promotora de la interculturalidad, colaboradora del fortalecimiento de la institucionalidad democrática e impulsora de la sostenibilidad ambiental (s.n.).

Sustentándose en su misión y visión, desde sus diferentes unidades, la universidad ha realizado valiosos aportes para la construcción de la unidad en la diversidad. A manera de ilustración, en esta ponencia se hace referencia a las acciones concretas realizadas en materia educativa desde la Facultad de Humanidades y desde el Instituto de Lingüística e Interculturalidad, en beneficio de los pueblos indígenas del país.

Formación de recursos humanos desde la Facultad de Humanidades

Profesorados, licenciaturas y maestrías

Desde hace décadas, la Universidad ha contribuido con la formación de recursos humanos mediante la graduación de profesores de enseñanza primaria o media en educación bilingüe, licenciados y magísteres en el mismo campo, quienes han favorecido el desarrollo



de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) desde los espacios donde laboran (como orientadores técnicos en EBI, directores de instituciones afines a la EBI, investigadores educativos, directores departamentales de educación, entre otras funciones); que se han ido constituyendo en líderes y promotores del cambio educativo para posicionar a la Universidad como un referente en este tema.

En la Tabla 1 se presentan las carreras que ha ofrecido y ofrece en el Campus Central y en las regiones predominantemente indígenas; la mayoría de estas carreras siguen vigentes. Entre los graduados hay una cantidad considerable de estudiantes a quienes se les financió la formación a través de becas propias de la Universidad o con el patrocinio de otras agencias de cooperación.

Tabla 1. Carreras y número de graduados según el campus o la sede de la URL

Campus/Sedes	Carreras	Número de graduados
Campus Central	Profesorado de Enseñanza Media en Educación Bilingüe Intercultural	74
	Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural	86
	Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural	21
	Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con Orientación en Formación de Formadores	39
	Maestría en Educación Bilingüe Intercultural	55
	Licenciatura en Lingüística (con énfasis en Lingüística Maya)	105
Sede de Quiché	Profesorado de Enseñanza Media en Educación Bilingüe Intercultural	281
	Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural	78
	Profesorado de Enseñanza Media en Educación Intercultural Bilingüe	Carrera nueva
	Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe	Carrera nueva
Campus de La Verapaz	Profesorado de Enseñanza Media en Educación Bilingüe	397
	Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural	98
	Profesorado de Enseñanza Media en Educación Bilingüe, Español-Q'eqchi'	10
	Profesorado de Enseñanza Media en Educación Intercultural Bilingüe	Carrera nueva
	Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe	Carrera nueva
Campus de Quetzaltenango	Profesorado de Enseñanza Media en Educación Bilingüe	89
	Profesorado de Enseñanza Media en Educación Bilingüe Intercultural	40
	Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural	16
Campus de Huehuetenango	Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con Orientación en Formación de Formadores	38

Nota. Fuente: Reportes Graduados, Sistema de Facultades (Humanidades), URL.

Tabla 2. Total de estudiantes graduados en cada una carreras, a nivel de universidad

No. de carreras	Nivel académico de las carreras	Total de estudiantes graduados
1	Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural	86
2	Profesorado de Enseñanza Media en Educación Bilingüe (Intercultural)	891
3	Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural	213
4	Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con Orientación en Formación de Formadores	77
5	Licenciatura en Lingüística (con énfasis en Lingüística Maya)	105
6	Maestría en Educación Bilingüe Intercultural	55
Total de graduados		1427

Diplomados

Entre los diplomados que se han desarrollado para el fortalecimiento de la EBI se encuentran las que se presentan a continuación. Esta información corresponde a los años 1999-2000 (Díaz, 2011):

- *Diplomado dirigido a la formación de docentes bilingües*, en servicio de los niveles educativos de preprimaria, primaria y del nivel medio. Del año 1999.
- *Diplomado universitario en docencia del ciclo de educación fundamental en educación bilingüe intercultural*, dirigido a maestros de primaria y los primeros grados del nivel primario del departamento de El Quiché. Del año 2000.
- *Diplomados universitarios en lingüística aplicada, diseño y desarrollo curricular y gerencia educativa*, dirigidos a 1200 estudiantes. Su objetivo fue la formación de profesionales que contribuyeran en la implementación de políticas educativas vinculadas al

mejoramiento de la calidad de la Educación Bilingüe Intercultural. Presentados en el año 2000.

- *Diplomado facultativo en lectoescritura inicial y español oral para docentes de preprimaria y primero primaria en servicio*. Proyecto desarrollado en el departamento de Totonicapán con el objetivo de desarrollar y fortalecer en más de 200 docentes las competencias de la enseñanza de la lectoescritura inicial en lengua materna y español oral, a través de su participación en los procesos de formación continua. En los años 2012 y 2013.

Creación de carreras con pertinencia

En respuesta a las necesidades educativas de las regiones maya hablantes del país, la Universidad creó las carreras de *Profesorado de enseñanza media en educación bilingüe*, que se ofertó en el Campus Regional de La Verapaz desde el año 1997; el *Profesorado de enseñanza media en educación bilingüe intercultural*, que se ofrece en el Campus Regional de Quiché desde el



año 2001; y la *Licenciatura en educación bilingüe intercultural*, que se ofrece en los dos Campus Regionales.

Estas carreras fueron creadas con el objetivo de formar profesores de enseñanza media y licenciados especializados en educación bilingüe (intercultural) para atender las necesidades educativas de las regiones. En el año 2010 se inició un proceso de consulta y diagnóstico de la pertinencia de estas carreras y de las oportunidades laborales que han tenido los graduados; además de la percepción sobre las principales fortalezas y debilidades de las mismas. En esta actividad participaron estudiantes, catedráticos, coordinadores académicos, líderes comunitarios y profesionales de las direcciones departamentales de La Verapaz y El Quiché.

En base a los resultados del diagnóstico y con el objetivo de ofertar carreras con mayor pertinencia, en el año 2012 el *Departamento de Educación* diseñó el *Profesorado de enseñanza media en educación intercultural bilingüe* y la *Licenciatura en educación intercultural bilingüe*. El profesorado se implementó a partir del año 2014 en las dos regiones mencionadas, en sustitución de las carreras anteriores; y en el primer semestre del 2017 inició la primera cohorte de la nueva licenciatura en las mismas regiones.

Las dos nuevas carreras están concebidas desde el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, y por lo mismo la formación de los estudiantes incluye el aspecto intercultural, además del aspecto lingüístico, que ha sido

el que ha prevalecido en el medio educativo; en este sentido, se refleja el fortalecimiento de la identidad cultural, el conocimiento histórico como parte fundamental para ese fortalecimiento y el desarrollo de actitudes de respeto, valoración y convivencia entre los pueblos guatemaltecos.

Materiales y textos educativos

También, la universidad ha creado los siguientes documentos:

- *Compilación de creaciones literarias en idioma K'iche'*, elaboradas por los docentes participantes en el Diplomado Facultativo. Contiene cuentos, leyendas, poemas, dichos, trabalenguas, etc.
- *Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe*, una opción para la educación liberadora, de Jorge Raymundo Velásquez. Libro de texto para uso de estudiantes del Profesorado en educación intercultural bilingüe.
- Diversidad de informes de tesis que abarcan investigaciones sobre el estado actual de la educación bilingüe intercultural en diferentes regiones del país, nivel de comprensión lectora en lengua materna y práctica de los valores culturales mayas en la escuela, entre otros.
- *Memorias del XIV Encuentro nacional de investigación educativa de Guatemala: educación, equidad y aprendizaje*, de la facultad de humanidades.

Instituto de Lingüística e Interculturalidad, ILI-URL

Desde este, se realizan las siguientes actividades:

Investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas, educativas y antropológicas

Entre las cuales se mencionan: estudios lingüísticos de las lenguas indígenas guatemaltecas y su aplicación en la educación; enseñanza del castellano como segunda lengua para niños maya hablantes; acceso de la mujer indígena a la educación; identificación de elementos culturales de las comunidades mayas que inciden en la educación; diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas; franja curricular de lengua y cultura maya en la educación elemental; investigaciones sobre alfabetización bilingüe; y planificación lingüística y educativa.

Producción de materiales educativos

Se han elaborado materiales (libros, boletines, rotafolios, mantas, casetes, afiches, textos académicos, y cartillas para alfabetización, entre otros) en español y en 20 idiomas mayas, tanto para niños como para adultos. Todas las publicaciones forman parte de las siguientes colecciones: Colección Estudios Gramaticales; Colección Lírica y Narrativa Tradicional de Guatemala; Colección Materiales Educativos; Colección Cultura y Escuela; Colección Estudios Étnicos; Colección Cartillas para Alfabetización de Adultos en Idiomas Mayas; Colección para la Niña; Colección Textos Académicos; Colección Boletines; y Colección Materiales Audiovisuales.

Capacitaciones

Se realizan talleres de capacitación en distintas comunidades lingüísticas sobre temas como: uso de materiales de alfabetización y pos alfabetización; lectura y escritura en castellano y lenguas mayas; técnicas de traducción y actualización docente a cátedráticos universitarios; uso de los materiales en idiomas mayas elaborados por el instituto sobre educación bilingüe, literatura infantil, castellano como segunda lengua, estereotipos, identidad, entre otros; talleres sobre interculturalidad y culturas nacionales, para instituciones que los solicitan, maestros y para las unidades de la Universidad; y diversas áreas inherentes al trabajo de edición, diagramación, traducción, investigación, técnicas de validación, ilustración, elaboración de textos, literatura infantil y metodología de investigación lingüística.

Traducciones

Traducción de textos de diferentes índoles para otras instituciones nacionales e internacionales, además de traducción de literatura infantil, textos para niños y textos para universitarios en los idiomas nacionales.

Congresos

Este instituto coordina la organización del Congreso de Estudios Mayas que se realiza cada dos años en la Universidad Rafael Landívar con la participación de otras instituciones nacionales y extranjeras vinculadas a las investigaciones de aspectos relacionados con los mayas desde distintas disciplinas. Y parti-



cipa en congresos nacionales e internacionales relacionados con los campos de investigación lingüística, educativa y cultural.

Curso de Interculturalidad EDP (Experiencia de Desarrollo Personal)

Otro aporte de la Universidad Rafael Landívar es la implementación del Curso de Interculturalidad EDP como obligatorio para todos los estudiantes de los campus y sedes regionales. Este curso se imparte con los siguientes objetivos:

- Conocer la realidad étnico-nacional de Guatemala partiendo de la composición multicultural prehispánica y la descomposición de la sociedad guatemalteca con la llegada de la invasión española.
- Comprender el recorrido histórico del proyecto multicultural e intercultural analizando algunos modelos ya aplicados en algunos países, no solo de América Latina sino también en Europa.
- Acercarnos a la construcción del modelo intercultural aplicado a Guatemala tomando en cuenta las agendas pendientes sobre todo a favor de aquellos que han sido excluidos de los beneficios del Estado Nacional.

Conclusiones

Los aportes de la Facultad de Humanidades y del Instituto de Lingüística y Educación en materia de educación se centran principalmente en la formación de recursos humanos,

la investigación y la elaboración de materiales educativos en y sobre los idiomas, así como desde y sobre las culturas de los pueblos guatemaltecos. Tal como manifiesta la Universidad Rafael Landívar (2011) en su visión No. 4, estos esfuerzos van encaminados hacia la promoción de la interculturalidad.

Considerando los contextos complejos descritos en la ponencia, es importante valorar los esfuerzos que realizan las pocas instituciones, entre ellas la Universidad Rafael Landívar, que se han dado a la tarea de recorrer este camino tortuoso sembrando sus granos de maíz en las sendas hacia la construcción de la Guatemala Plurinacional e Intercultural a la que tenemos derecho.

Otras situaciones relevantes que se deben tomar en cuenta tienen que ver con los pensamientos, actitudes y acciones de cada uno de los guatemaltecos, empezando por los líderes políticos, sociales, religiosos, entre otros. Estas situaciones son determinantes para los logros que nos encaminan hacia la construcción del país que soñamos. Mientras no venzamos los sentimientos separatistas que llevamos en la mente y en el corazón, seguiremos lejos de construir la unidad en la diversidad. Seamos conscientes de que en ello estamos involucrados todos los guatemaltecos, los cuatro pueblos que conformamos este país.

Tareas

Lo que se ha trabajado hasta el momento desde la Facultad de Humanidades y el Instituto de Lingüística y Educación constituye

un gran aporte de la Universidad a la formación de profesionales originarios. En definitiva, hay otras necesidades que atender, que se entienden como tareas a corto, mediano y largo plazo para aunar con los esfuerzos:

- Fortalecer la identidad de los estudiantes, indígenas y no indígenas a través del conocimiento de su historia y de otras actividades.
- Apoyar a los estudiantes indígenas que lo necesiten a mejorar el nivel de dominio del idioma español como idioma oficial para permitirles un mayor éxito en la carrera universitaria que elijan para su formación profesional.
- Motivar a los estudiantes no indígenas a aprender un idioma indígena (maya o garífuna), como puente para interrelacionarse con las personas de la otra cultura y comprender mejor la lógica de su pensamiento.
- Ofrecer cursos de nivelación para ingresar a carreras científicas, como la ingeniería, la medicina, etc., a los estudiantes indígenas que lo necesiten. Esto es necesario por las deficiencias en la formación de los estudiantes, principalmente en las áreas rurales y marginadas.
- Ofrecer apoyo tutorial a los estudiantes de primer ingreso, principalmente a los indígenas del interior o áreas rurales para afrontar los obstáculos y adaptarse de mejor manera a la vida universitaria.

- Desarrollar actividades de concientización para los estudiantes no indígenas, para evitar o superar actitudes discriminatorias hacia los estudiantes culturalmente diferentes.
- Desarrollar programas de inclusión de los estudiantes indígenas a la vida universitaria, reconociendo, respetando y defendiendo su identidad cultural (no alienación).

Referencias

- Chirix, M. D., Cusanero, J., & Noj, J. J. (2003). *Información sobre los Pueblos Indígenas de Guatemala como insumo para el Proyecto Regional de Manejo Integrado de Ecosistemas por Pueblos Indígenas y Comunidades de Centroamérica*. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan027541.pdf>.
- Díaz, H. (2011). *Trayectoria Académica del Departamento de Educación*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- England, N., García, P., García, P. O., Sis, M., Rodríguez, J. O., et al. (1993). *Maya' Chii': los idiomas mayas de Guatemala*. Guatemala: Cholsamaj.
- Esquivel, F. (2006). *Situación del Sistema Educativo Guatemalteco*. Resultados preliminares del análisis del país. Guatemala. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/GUATEMALAINSPANISHEXT/Resources/500796-1166830633691/Situacion2004Inf.completo.pdf>.
- Gobierno de Guatemala (2008). *Política de Desarrollo Social y Población 2008: Informe anual*. Guatemala: Serviprensa.
- Instituto Nacional de Estadística. (2003). *Censos Nacionales XI de Población y VI de Habitación 2002. Características de la población y de los locales de habitación censados*. Guatemala: UNFPA. Recuperado de <https://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2014/02/20/jZqeGe1H9WdUDngYXkWt-3GihUUQCukcg.pdf>.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012). *Plan operativo anual 2013. Dirección de Planificación Educativa (DIPLAN)*. Guatemala. Recuperado de http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/images/f/f5/DIPLAN_DIPLAN_INCISO5C_2013_VERSION1.pdf.
- MINEDUC (s.f.). Índice de avance educativo nacional. Guatemala. Recuperado de <http://estadistica.mineduc.gob.gt/iaem/>.
- MINEDUC & UNESCO (2014). *Informe de revisión nacional de la educación para todos. Guatemala 2000-2013*. Guatemala. Recuperado de <http://estadistica.mineduc.gob.gt/iaem/>.



Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala, & PNUD Guatemala. (2005). Construyendo el futuro: identidades y Ciudadanía étnica en un Estado Plural. En *Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Guatemala: Sistema de Naciones Unidas.

Tzian, L. (2009). *Mayas y ladinos en cifras: el caso de Guatemala*. Guatemala: Cholsamaj.

UNESCO. (2007). *Educación para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Ediciones UNESCO. Francia.

UNICEF. (s.f.). *La educación en Guatemala*. Guatemala. Recuperado de http://www.unicef.org/guatemala/spanish/resources_2562.htm.

Universidad Rafael Landívar (2011). *Plan estratégico 2011-2015*. Guatemala. Recuperado de <https://wikiguate.com.gt/universidad-rafael-landivar/>.



RESUMO

Este artigo aborda de maneira sucinta as experiências do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), em Campo Grande (Mato Grosso do Sul, Brasil), vividas com a presença dos acadêmicos indígenas nesse programa, tanto no mestrado como no doutorado. A presença desses acadêmicos nesse programa de pós-graduação *stricto sensu* infiltra os seus saberes, mesmo que híbridos, num espaço considerado “sagrado” da academia e tenta subverter a cristalização, a normatividade da academia com relação às pesquisas de pós-graduação. O programa também permite a apresentação do texto e da defesa dele na língua indígena, com tradução, além de realizar as bancas de defesas nas aldeias para o acesso de toda a comunidade, bem como para a participação de membros da comunidade indígena como parte efetiva da banca.

Palavras-chave: Brasil, interculturalidade, pós-graduação *stricto sensu*, povos indígenas, Universidade Católica Dom Bosco.

Experiencias de la Universidad Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil, en el campo del posgrado *stricto sensu*, en la producción de la interculturalidad con pueblos indígenas

RESUMEN

El artículo aborda de manera sucinta las experiencias del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), en Campo Grande (Mato Grosso do Sul, Brasil), vivenciadas con la presencia de los académicos indígenas en este programa, tanto en la maestría como en el doctorado. La presencia de estos académicos en el programa infiltra sus saberes, aun híbridos, en un espacio considerado “sagrado” de la academia e intenta subvertir la cristalización, la normatividad de la academia, hemos osado, específicamente en relación con las investigaciones de posgrado. Asimismo, permite la presentación de la tesis y de su defensa en lengua indígena, con traducción, además de realizar las defensas en las aldeas para el acceso de toda la comunidad, así como para la participación de miembros de ella como parte efectiva del jurado.

Palabras clave: Brasil, interculturalidad, posgrado *stricto sensu*, pueblos indígenas, Universidade Católica Dom Bosco.

Experiências da Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil, no campo da pós-graduação *stricto sensu*, na produção da interculturalidade com povos indígenas

Adir Casaro Nascimento¹

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) — Campo Grande (Mato Grosso do Sul, Brasil).

Heitor Queiroz de Medeiros²

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) — Campo Grande (Mato Grosso do Sul, Brasil).

O acesso das populações indígenas à educação superior era [é] apenas o início de um longo e complexo desafio. É preciso que a instituição acadêmica reconheça que está diante de outras formas de conhecimento, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas. [...] “A questão dos saberes tradicionais na formação do profissional é: [...] As demandas indígenas são coletivas e a universidade precisa se preparar para dialogar com os saberes e não apenas sobre exclusão/inclusão.”³

Antonio Brand⁴

1 Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Campo Grande (Mato Grosso do Sul, Brasil).

2 Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Campo Grande (Mato Grosso do Sul, Brasil).

3 Essas duas citações de Antonio Brand são registros feitos por André Lázaro durante a primeira reunião do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), em maio de 2012. Ministério da Educação, Brasília.

4 Antonio Jacó Brand, doutor em História, professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UCDB) e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas dos Povos Indígenas (NEPPI-UCDB). Faleceu no dia 3 de julho de 2012, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Considerando a história da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e dos programas de pós-graduação, em especial, o de Educação na construção dos diálogos com as culturas ancestrais, podemos dizer que essa é uma construção difícil, mas não impossível. A abertura de um espaço para a discussão acadêmica sobre o processo de construção das identidades/diferenças e dos “horizontes históricos” (Cusicanqui, 2013) das populações indígenas foi fortalecida com a criação da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), em 2004, tendo como foco as identidades indígenas e abrindo espaço para as identidades afrodescendentes, de gênero, dos movimentos sociais populares, entre outras.

Segundo Nascimento (2014), essa linha de pesquisa faz parte de um conjunto de ações⁵ que um grupo de pesquisadores e estudiosos da questão indígena implementaram, em especial, na UCDB, com o objetivo de oportunizar o acesso e a permanência dos povos indígenas e de sua autonomia no contexto acadêmico.

A nossa atenção está centrada na presença dos alunos indígenas e na provocação que ela nos faz pensar na possibilidade de cons-

⁵ Faz parte desse conjunto de ações o NEPPI; a Revista Tellus, especializada na temática indígena; bolsas para acadêmicos indígenas nos cursos de graduação (eventos que antecedem a realização do *Seminário Internacional “Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão”*); a criação da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena no PPGE; o Programa Rede de Saberes – permanência de indígenas no ensino superior; o Observatório da Educação Escolar Indígena; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (ações implementadas a partir de 2003).

trução de outras narrativas, de revisar nossas práticas e linguagens. A presença dos povos indígenas e de nossa intenção de “aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial” (Backes e Nascimento, 2011, p. 25) tem nos instigado “[...] recorrentemente a pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subverter, ressignificar práticas de colonização e de subordinação” (Backes e Nascimento, 2011, p. 26).

Questões essas que fazem parte do nosso dia a dia e que norteiam/desnorteiam as nossas leituras de mundo, as nossas ressignificações e a reorientação de nossa episteme, agora atravessadas por outras epistemes, trazidas por aqueles que foram silenciados e subalternizados; além disso e sobretudo, indicam o lugar que ocupamos nessa relação tão tensa e, ao mesmo tempo, tão enriquecedora. Uma relação sempre aberta ao imprevisível, em uma interminável construção, desconstrução e reconstrução de fronteiras. Relação essa em condições diferentes, ou seja, entre sujeitos (nós não índios e eles índios) profundamente marcados pelo legado eurocêntrico colonizador e que ainda vivem na colonialidade, já que, de certo modo, a decolonialidade é um processo a ser vivido por ambos os lados.

Dentro desse contexto amplo de espaços e vivências, ensaiando a construção de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2012), e sempre

resvalando, escorregando no que também a autora chama de interculturalidade funcional e interculturalidade relacional, destacamos aqui, de maneira mais pontual, as experiências vividas com a presença dos acadêmicos indígenas no PPGE-UCDB, neste possível “diálogo com as culturas ancestrais” que, a todo o momento, agonizam os nossos discursos acadêmicos ainda muito sustentados pela modernidade, ao mesmo tempo que infiltram os seus saberes, embora hibridizados, no espaço considerado “sagrado” da academia.

A necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e dos grupos étnicos (Grümberg, 2005; Walsh, 2009) envolve a prática de “tradução e negociação” (Bhabha, 1998), de diálogo identitário (Hall, 1997) e intercultural (Walsh, 2012; Candau, 2009; Silva, 2000), entre outros estudiosos que envolvem colonialismo, colonialidade e lutas por descolonização. Nesse contexto, a questão de fundo é fazer emergir um debate com novas configurações em torno da produção de conhecimento, outras formas constituídas de saber e suas relações com os campos disciplinares instituídos pela e na modernidade.

A presença indígena na UCDB tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo.

Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações, tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica (Nascimento, 2006).

A linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, desde sua criação em 2004, já recebeu 17 acadêmicos indígenas, 11 que já concluíram e 6 em andamento no curso (5 mestrandos e 1 doutorando). Esses alunos indígenas trazem, de certa maneira, outros saberes, saberes hibridizados, construídos nos processos de negociação e/ou articulação, atravessados por outros marcos epistemológicos e produzidos na esteira de um contínuo jogo de forças; nesse sentido, o grande desafio para nós sempre foi: como criar um ambiente de rigorosidade acadêmica, capaz de subverter a “norma” estabelecida de “cientificidade”, de hierarquização e de assimetria entre os chamados conhecimentos universais (legitimados como o certo e o bom para todos atingirem a civilidade moderna) e os saberes outros (senso comum, populares, tradicionais, folclóricos, exóticos, obscuros, inferiores e, em alguns casos, até satanizados)? Ou seja, como não



respeitar os conhecimentos trazidos, apenas como ponto de partida, para depois abandoná-los, isto é, “acolhê-los”, capturá-los uma vez mais e afetá-los com um “outro” discurso colonizador? Como abrir espaço para os saberes/culturas ancestrais e produzir legitimidade para essas culturas, legitimando-as para o diálogo em condições iguais apesar das suas diferenças? Onde estava/está a diferença: no conteúdo, no método, na forma, no uso?

Construindo/desconstruindo sempre fomos intensificando os nossos diálogos com os indígenas mediados por autores como Bhabha, Brand, Stuart Hall, Canclini, Gauthier, Fleuri, Walsh, Candau, Mignolo, Escobar, Fanon, Freire, Meliá, Quijano, Boaventura Souza Santos entre outros, bem como pelas reflexões de latino-americanos de ancestralidade indígena.

Nesse campo de reflexões, as discussões giram em torno de: multi/interculturalismo; homogeneização/monocultura; naturalização e desnaturalização das relações sociais; espaços entre fronteiras culturais: entre lugares, terceiro espaço, não polaridades, binarismos; diálogo entre saberes: a presença de epistemes outras na construção do conhecimento; colonização, pós-colonização, colonialidade, decolonialidade, descolonização; relações epistemológicas entre o Norte e o Sul; a modernidade e a organização colonial do mundo; negociação, articulação, hibridação, tradução, tradição; alteridade, outridade; subalternização, ocultação, silenciamento; epistemologias e espiritualidade; as ciências

sociais e os estudos do *outro*: os metarrelatos, a normatividade em contraposição ao primitivo, ao arcaico, ao pré-moderno.

É relevante registrar os impactos conceituais e identitários que os estudos provocam. A seguir, relacionamos alguns depoimentos como ilustração.⁶

- “A gente se acha com os autores porque têm histórias semelhantes a nossa e isso ajuda a compreender melhor os conflitos de identidade que temos. A gente se vê no entre lugares, no terceiro espaço, não vivemos nas polaridades das culturas.”
- “É possível reconhecer os conhecimentos tradicionais com ‘carga’ de conhecimento teórico também, de poder ser visível e se manter em um espaço não indígena.”

“Percebo a necessidade de desconstrução daquilo que foi colocado como verdade”. Esta percepção é sempre acompanhada da constatação de que esse é um “processo dolorido”, pois “é preciso desacreditar naquilo que foi dito e imposto”, ou seja, infiltrado como verdade absoluta e que fixou a ideia de inferioridade e incapacidade. A desconstrução traz a insegurança, mas a perspectiva de construir o jeito de ser alimenta positivamente o processo.

- “A cultura é dinâmica, se movimenta e ressignifica. A cultura tem que ser cultivada e nutrida para sobreviver. Tem que ser buscada no e pelo próprio grupo. Buscar

⁶ Depoimentos registrados durante as aulas ou as reuniões do grupo de pesquisa e que, embora sejam enunciados por um deles, há sempre uma concordância e reforço dos demais indígenas presentes no grupo.

as respostas revigoradas e ampliadas dentro daquilo que é possível negociar.”

- “Desenvolve a sensibilidade de enxergar o outro, promove o reconhecimento de diversos saberes, outros saberes.”
- “As experiências vividas no processo de colonização e, por isso, não é só uma questão teórica.”
- “Os indígenas mais jovens não têm maturidade construída no esforço para dialogar com os conhecimentos tradicionais, com a cultura ancestral, porque isso não se constrói fora do contexto, ou seja, o trânsito entre o passado e o futuro, o físico e o espiritual, sentir que os ancestrais estão aqui. Ouvir e entender os ventos, a chuva, o sol, a lua. O Ocidente tira essa sensibilidade de sentir e perceber: transitar nesse espaço é uma realidade.”
- “Desafios da construção do diálogo intercultural/ancestral porque não conhecemos o caminho, a lógica com a qual um conhecimento foi produzido pelos ancestrais. Conhecimentos no campo da agricultura, da medicina, da astronomia, da matemática entre outros.”

Citam como exemplos a domesticação de alguns alimentos, o conhecimento medicinal das ervas.

- “A Linha III é um espaço acadêmico que permite o registro dos sentimentos (nas discussões, nas dissertações, nas teses, nos artigos).”

Nesse cenário, somos sempre surpreendidos por perguntas e/ou contestações às teorias, até então, nunca presentes em nossos estudos. Os textos, as teorias em determinados momentos provocam certa irritação epistemológica nos alunos indígenas que nos permitem evidenciar pelo menos duas situações: (1) apesar de todo o projeto de colonização/subalternização/ocultação da pluralidade de saberes no processo histórico de produção da modernidade, os saberes, quando permitidos, fazem-se presentes; (2) como já apontaram colegas do Programa (Pavan, Lopes, Backes, 2014) ao relatarem suas experiências de construção de um diálogo intercultural com indígenas, “é preciso sempre colocar em xeque as teorias e ressignificá-las [...] aprendemos que as teorias não devem ser vistas como inquestionáveis” (p. 169).

No bojo dessas questões teóricas colocadas, o Programa tem agora o índio como pesquisador, não mais como o outro a ser conhecido, mas como alguém que tem que descentrar, estranhar a sua própria história, vivências e fazer a “antropologia de si mesmo”, a etnografia dele e de seu povo. Ele não é mais o informante nem o “objeto” a ser observado e descrito. É notável o fato de que todas as dissertações e projetos de teses defendidos ou em andamento no PPGE-UCDB estão articulados com seu povo, com a sua comunidade. “Assim a gente vai ter mais força para lutar pelo nosso povo”. Dialogando com a teoria da academia, dizem “lutar contra a subalternização que já aconteceu e



que ainda acontece e poder fazer a decolonização do saber, do poder e do ser”, parafraseando Walsh (2010).

Isso tem sido o grande desafio para construir esse diálogo: subverter o olhar, a escuta, a narrativa, a compreensão. Como permiti-lo sem encarcerar em nossos métodos, em nossa linguagem, em nossos textos? Como orientar sem engessá-los em nossas prescrições, em nossas receitas? Como acreditar que eles, os índios, vão fazer ciência, mas com outro olhar, com outra linguagem, com outra lógica? Como fazer tudo isso sem perder a rigorosidade que a produção de conhecimento exige? E, mais, como colocar em crise conhecimentos já produzidos pelo outro, autorizado e legitimado pela academia? Como dar validade aos conhecimentos que vêm da inspiração, da intuição, da ancestralidade que ficam arraigados na memória, no imaginário, por mais que ele tenha sido violentado, que ainda seja escondido e envergonhado? Como aprender e produzir com eles, os indígenas,

[...] outras maneiras de ler, indagar e investigar, de olhar, saber, sentir, escutar e estar que desafiam a razão única da modernidade ocidental, tencionam nossos próprios marcos disciplinados de estudos e interpretação, e façam questionar desde e com racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver radicalmente distintos. (Walsh, 2010, p. 222)

Como temos um espaço, de certa forma privilegiado, a linha de pesquisa III, como dizem os alunos, “dos índios, dos afro e dos amigos dos índios e dos afro”, e os objetos de pes-

quisas são todos relacionados aos problemas concretos de suas comunidades. Temos realizado um grande exercício de não nos colocarmos no lugar deles e de impor a pertinência dos autores e a nossa própria pertinência de pensamento, além de dizer para eles quem são eles. Temos feito uma vigilância epistemológica no sentido de escutar as suas diferenças e de articular a teoria com as suas diferenças. Reteorizar a teoria ou até mesmo colocar em crise aquela teoria que, em nossa leitura, daria conta da reconstrução “radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira e Candau, 2010, p. 24). Reconhecemos que tem um dado de ancestralidade nas leituras que eles fazem que nós “filhos do Ocidente” não conseguimos perceber, pois somos capturados pelas armadilhas dos “conhecimentos universais” universalizados pelo poder de homogeneizar e esconder a pluralidade que todo texto tem, que afeta o leitor a depender de sua identidade. Por outro lado, sem perder a rigorosidade, como diz Eliel Benites (2014) nos agradecimentos de sua dissertação, a linha de pesquisa III,

[...] em suas lições cotidianas de pensar e fazer reflexão, pautadas por uma postura sempre muito rigorosa, lúcida e crítica, são fonte inesgotável de inspiração. Sem um ambiente de intenso e elevado debate intelectual, essa pesquisa não teria frutificado, no qual pude exercitar, com liberdade, minhas ideias. (p. 3)

No esforço intencional de construir o diálogo com as culturas ancestrais, desde a academia, as ações desenvolvidas na UCDB, em suas mais diferentes atividades, têm feito o exercício, enquanto espaço ambivalente e fronteiro, de ouvir as vozes dos “ancestrais” (rezadores,

anciãos, lideranças políticas, outros pesquisadores indígenas com mais experiência nesse conflituoso e tenso diálogo), bem como de priorizar a presença indígena nos projetos que tratem da questão indígena, como é o caso de um dos Observatórios da Educação, que define suas bolsas prioritariamente para indígenas e contemplam as ações de pesquisa e extensão nas comunidades indígenas; também do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujos participantes, indígenas ou não, têm como temática de pesquisa a questão indígena.

Na tentativa de subverter a cristalização, a normatividade da academia, temos ousado, especificamente com relação às pesquisas de pós-graduação, permitir o texto na língua indígena (com tradução) e realizar as bancas de defesas nas aldeias, o que permite a apresentação do trabalho para a comunidade na sua própria língua. A última experiência que tivemos e que nos afetou muito foi a participação de uma mestre tradicional, um sábia da aldeia, como parte efetiva da banca. Ela fez as suas considerações na língua indígena (impressionante como se transforma, empodera quando passa a falar nessa língua) e avaliou a defesa junto aos demais membros da banca.

Nessa direção, a demanda para o ensino superior e para a pós-graduação *stricto sensu* tem se caracterizado como novo elemento na luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul na contemporaneidade, bem como tem produzido novos conhecimentos

na perspectiva intercultural crítica. A universidade passa a ser entendida como um espaço a mais de diálogo e negociação entre lógicas e formas distintas de entender o ser humano e suas relações com a natureza. Como lembra Pereira (2012),

[...] os acadêmicos indígenas encontraram na academia um espaço favorável à investigação dos conhecimentos praticados pelos especialistas de suas próprias culturas, que, na maioria dos casos, não passam pelo letramento. Nesse sentido, os pesquisadores indígenas não se viam constrangidos à repetição de conhecimentos alheios à realidade de suas comunidades, mas foram estimulados e preparados para a prática da interculturalidade, na conexão e trânsito entre o sistema de conhecimento indígena e o sistema de conhecimento da academia. (p. 239)

Chegar à universidade significa apropriar-se de ferramentas que permitam aos índios protagonizar a reescrita de suas histórias, uma outra história até então não alcançada pelos cânones escolares/acadêmicos, bem como inverter o ponto de partida para a busca de alternativas de solução para os problemas contemporâneos (Nascimento, Brand e Aguilera Urquiza, 2011). Como aponta Escobar (2005), “como transformar o conhecimento local em poder, e este conhecimento-poder em projetos e programas concretos?” (p. 133). Ou seja, como aprender a

[...] articular saberes no sentido de conhecimentos acumulados, modos de produção de conhecimentos, e modos de comunicação; sua forte vinculação com os entornos sociais dos quais fazem parte; aprender precisamente as maneiras nas quais as práticas interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade? (Mato, 2010, p. 4)



Essa tem sido a nossa “experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão” (Backes e Nascimento, 2011, p. 25).

Entraves? Somos filhos da modernidade! Es-corregamos em nossa superioridade e univer-salidade quando escrevemos, quando falamos, quando olhamos. Sim, temos uma linguagem corporal carregada por preconceitos, descon-fianças, certezas. “Acolhemos” a diferença, “respeitamo-la” ao mesmo tempo que escondemos a infiltração dos saberes outros em nos-sas identidades. Ainda brigamos com o nosso cartesianismo, iluminismo, materialismo.

Referências

- Backes, J. L. e Nascimento, A. C. (2011). Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Revista Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB*, 31 (jan.-jun.), 25-34.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Benites, E. (2014). *Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'Yikue* (Dissertação de mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.
- Candau, V. M. (org.) (2009). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Cusicanqui, S. R. e Souza Santos, B. de. (2013). Sobre a busca por “un otro mundo posible”. *Conversaciones del Mundo*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU>
- Escobar, A. (2005). O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? Em E. Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas* (pp. 133-168). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Grümbert, G. (2005). Las experiencias con una maestría en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. *Revista Tellus*, ano 5 (8-9), 73-78.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 15-46.
- Mato, D. (2010). Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community. *Bulletin Iesalc Reports On Higher Education*, 201, 1-7. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1474:entrevista
- Nascimento, A. C. (2006). Populações indígenas, universidade e diferença. Em F. M. de A. Monteiro e M. L. R. Müller (orgs.), *Educação na interface da relação Estado-Sociedade*. v. 1 (pp. 171-181). Cuiabá: EduUFMT.
- Nascimento, A. C. (2014). Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. *Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB*, 37(jan.-jun.), 33-46.
- Nascimento, A. C., Brand, A. J. e Aguilera Urquiza, A. H. (2011). Acadêmicos. Indígenas em Mato Grosso do Sul: negociação entre saberes para a construção da autonomia. Em A. Siss, A. Monteiro e L. Dupret (orgs.), *Educação e debates étnico-raciais* (pp. 39-52). Rio de Janeiro-RJ: Quartet.
- Oliveira, L. F. e Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40.
- Pavan, R., Lopes, M. C. L. P. e Backes, J. L. (2014). A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. *Acta Scientiarum. Education*, 36(1), 163-173.
- Pereira, L. M. (2012). Contribuições de Antonio Brand para a história indígena, para o indigenismo e para a consolidação das instituições de pesquisa em Mato Grosso do Sul. *Tellus*, ano 12, 23(jul.-dez.), 235-241.
- Silva, T. T. da. (2000). A produção social da identidade e da diferença. Em T. T. da Silva (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 74-91). Petrópolis: Vozes.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Em V. M. Candau (org.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-43). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Walsh, C. (2010). Estudos (inter)culturais na chave decolonial. *Tabula Rasa*, 12(jan.-jun.), 209-227.
- Walsh, C. (2012). Interculturalid y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 23-36.



Interculturalidad en la ciudad: entre el barro y la música

Freddy Enrique Simbaña Pillajo

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.

RESUMEN

El presente ejercicio plantea el análisis de la memoria colectiva, los sentimientos y actitudes de la Banda de Músicos del Gremio de Albañiles de la ciudad de Quito, con respecto a sus condiciones de pertenencia territorial, de clase y sociocultural en el Ecuador actual. Además, busca aportar los fundamentos, desde información bibliográfica hasta archivos fotográficos familiares, para potenciar el testimonio de sus actores; y presenta un acercamiento rápido a la memoria colectiva de los músicos albañiles para re-pensar las fases de la historia y las relaciones sociales no contadas por la historia oficial quiteña y ecuatoriana.

Palabras clave: Indígenas, albañiles, música, Machangarilla, Quito.

Interculturalidade na cidade: entre o bairro e a música

RESUMO

O presente exercício apresenta a análise na memória coletiva, os sentimentos e as atitudes da Banda de Músicos do Grêmio de Pedreiros da cidade de Quito, de suas condições de pertencimento territorial, de classe e sociocultural no Equador atual. Esse exercício procura contribuir com os fundamentos, desde informação bibliográfica até arquivos fotográficos familiares, para potencializar o depoimento de seus atores; também apresenta uma breve aproximação à memória coletiva dos músicos pedreiros para repensar as fases da história e as relações sociais não contadas pela história oficial de Quito e do Equador.

Palavras-chave: Indígenas, Machangarilla, música, pedreiros, Quito.

Introducción: camino a lo moderno

Desde la colonia, las barreras territoriales y las fronteras étnicas estuvieron en constante presión y fuerza por parte de las centralidades y las periferias en la configuración de las ciudades. Al interior de las mismas, y desde la colonia, se crearon mecanismos de administración de las poblaciones mediante la constitución de territorios, como corregimientos, parroquias y barrios de indios con esclavos y barrios de españoles. Y algunas de las formas de dominio colonial consistían en la estadística tributaria y en innumerables formas simbólicas, tal como se refiere en el estudio de Minchon (2007).

El Quito moderno ingresa a un proceso y ritmo de vida como ciudad desde el siglo XIX, y a finales del siglo XX, la reordenación de las ciudades y la presencia de planes urbanísticos dieron lugar a los nuevos escenarios de la vida moderna que modificaron la actividad y la forma de vida de las poblaciones.

Estos escenarios y momentos estuvieron enmarcados dentro de una visión de centralidad y periferia propia del sistema colonial, donde existían barrios de españoles y de indios, y se asignaban sectores periféricos de la ciudad a hombres y mujeres, denominados “grupos naturales”, que incluían indígenas inmigrantes, costureras, obreros, vendedoras de comida, etc.

Machangarilla y su transformación

En el caso del pueblo de la Magdalena¹ (o Machangarilla) situado al suroccidente de Quito, la transformación e incorporación de la ciudad se realizó actuando de modo civilizatorio como una forma de destruir el pasado (al que hay que olvidar) sus formas de convivencia y formas de relacionamiento cuestionadas desde el progreso (camino a lo moderno). Y, “de cierto modo se trataba de ocultar lo ‘feo’ de los barrios con su historicidad y demostrar una imagen limpia y estética” (Simbaña, 2011, p. 34).

La ciudad moderna transgrede, se instala y cubre la ciudad vieja-anterior, la destruye y la borra: “busca muchas estrategias y negociaciones con la misma población, ciertos caciques, dirigentes, clérigos, gremios y grupos asociativos comunales o los vecinos y vecinas” (Simbaña, 2011, p. 35). Aquí, se efectiviza la trilogía de alcaldes corregidores, iglesia y población, factores cada uno determinantes para la moral pública y el control social comunal, barrial y comunitario.

¹ En 1577, el nombre originario del pueblo de Machangarilla es cambiado por el de Parroquia Sta. María Magdalena por el corregidor de Cajas Reales, el Licenciado Salazar de Villasante.

Las vías de comunicación, las vías alternas de acceso, los potreros, las quebradas, las plazas, los mercados y las calles fueron modificadas, pues lo moderno considera a las antiguas tecnologías de barro, tierra y teja como construcciones removibles; en otras palabras, permite su demolición y reconstrucción.

En varias en conversaciones con ancianos de barrios tradicionales alrededor de Quito, estos advirtieron que las autoridades municipales entregaban papeles de boleta o multas a quienes no tenían “casas modernas”. La teja y el abobe constituyeron la tecnología anterior o pasada, ya sin utilidad. Así, las casas de teja y los terrenos baldíos fueron expropiados.

Al preguntarle al pintor César Pazmiño Tipanluisa, nativo del sector, ¿cuál es el mejor ángulo que recuerda de La Magdalena?, Pazmiño nos dibujó esta postal y nos mencionó: “[...] el tramo de las calles Cañarís, en la parte donde está el perfil de la iglesia y las casas antiguas de La Magdalena, fue el mejor ángulo” (C. P. Pazmiño, comunicación personal, 2011).

en conversación con la Doña



Figura 1. Dibujo de César Pazmiño Tipanluisa, 2011.

Margarita Maisincho acerca del cambio y nuevas construcciones en el sector, esta afirmó: “[...] tener cuesta, si no se construye, nos quitan, la sanidad entra a los negocios de abarrotes y nos multa si no teníamos lavadero de manos a la entrada, antes era peor [...]” (M. P. Maisincho, comunicación personal, 2011).



Figura 2. Arriba, Calle Cañaris y Autachi en 1960. Abajo, Calle Cañaris y Autachi en 2010. Casa intermedia del señor Casimiro Puma, pintor de casa y albañil natural de Magdalena. Fotografía: Enrique Díaz (1960) y Freddy Simbaña, recuperado de Simbaña (2011).

Convivencia barrial en la ciudad metropolitana

El mestizaje constituye, en unos casos, una estrategia de los sectores indígenas de la ciudad para escapar al maltrato, la intolerancia y las violencias producidas por el racismo institucionalizado. En otros casos, forma parte

de la acción del Estado y de los poderes locales y medios de comunicación orientadas a generar hegemonía en términos culturales.

Varios dispositivos y mecanismos de la aristocracia y de los “nuevos mestizos” fueron ramificándose en la ciudad desde lo social y político y económico. Cada sector social fue generando –hasta la actualidad– sistemas de protección a favor de sus intereses y agresión simbólica con las poblaciones indígenas de la ciudad (Simbaña, 2011, p. 35).

Pero los gremios y asociaciones no solo buscaron estrategias de convivencia desde la modificación de clases y sus representaciones, otro argumento válido de las poblaciones al interior de comunas, parroquias y barrios, fue que el cambio de la vestimenta, de apellidos y de formas de relacionamiento con otras clases con micro poderes, como los hacendados, militares, funcionarios del estado, curas y empresarios, entre otros, fue obligatorio en diversos espacios. En otras palabras, de los segmentos indígenas, mestizos y blancos surgieron las clases, en una dinámica que jugaba entre lo moderno y lo tradicional en la sociedad quiteña.

Un caso muy singular es el cambio del origen estatutario y de la personería jurídica de la Sociedad Obrera Virgen del Quinche Magdalena en 1970, por el de Sociedad Virgen del Quinche Magdalena en 2004. En conversación con la expresidenta de la sociedad, María Chicaiza, sobre los motivos para la modificación del nombre esta me pudo indicar: “[...] nosotros ya no somos obreros, ya somos más actuales.



Nuestra fe nos permitió superarnos, pero si somos magdalenos y nativos de aquí” (M. Chicaiza, comunicación personal, 2011).

Como lo explica Minchon (2007),

[...] ha sido ampliamente reconocido que las categorías raciales deben ser usadas en un sentido sociocultural antes que biológico, y los centros urbanos tenían (y tienen) un papel como agentes de transformación [...] en un contexto cultural en el que un indígena se hacía virtualmente indistinguible de un mestizo a través de un acto tan simple (aunque cargado de simbolismo) como un cambio de indumentaria y de nombre (p. 27).

De igual forma sucede con los músicos rotativos o nuevos que prueban en la sala de repaso de la banda de músicos de albañiles, quienes prefieren llamarse la Banda del Gremio de la Magdalena, pero reniegan que los denominen “Banda del Gremio *Albañiles* de la Magdalena”.

Aquí es válido el concepto de sociedad del espectáculo, que relaciona la incidencia de los medios de comunicación, las imágenes y las relaciones de la vida cotidiana (Guy, 1967). En la experiencia quiteña, podemos mencionar a los jóvenes músicos de la banda juvenil del barrio La Magdalena, quienes luego de sus ensayos de banda acudían a los repastos de una banda de rock de estilo gótico. Además, podemos tomar el caso del joven músico², de la banda de pueblo que usaba gafas negras, un tatuaje y camiseta de algún grupo gótico de rock, tocando los platillos en la banda de La Magdalena en alguna fiesta popular y religiosa.

² Uno de los 18 fallecidos en el fatal incendio del concierto de música gótica en la discoteca FACTORY al sur de Quito, en el año 2008. Edwin Caizapanta (24) de la Banda Juvenil de la Magdalena. Baterista del grupo gótico Nagrum. Hijo del músico mayor de la banda. Ver más en Incendio Discoteca Factory - Ecuador.



Figura 3. Banda Juvenil de La Magdalena. Concurso de Bandas por Televisión (2010). Autor: Freddy Simbaña P.

En realidad todo proceso identitario pasa –hoy más que nunca– por una mezcla o hibridación de elementos provenientes tanto de la escena local como nacional y global. Es difícil saber cuáles de esos elementos constituyen actualmente la “quiteñidad”, o qué parte de “la forma de ser de los quiteños” se origina, realmente, en Quito (Kingman & Salgado, 2000, p. 124).

Desde lo barrial se han producido diversas formas y maneras de interpretar y vivir lo moderno. Cualquiera de nosotros, en Quito, posee en su casa *CDs*, discos y *cassetes* en los que se combinan de forma moderna la música de banda de pueblo, el rock, la salsa, la protesta, *rockolera*, el *folklore*, el *jazz*, el rap, el hip hop, pop y el reggaetón, entre otros. Cada una de estas interpretaciones genera sentidos de pertenencia y afirmación cultural local, pero no solo desde lo cultural sino desde prácticas económicas y políticas e institucionales conscientes o no con la intencionalidad de mantener las identidades en la ciudad.

Quizá cada uno de los sectores y poblaciones mencionadas, y cada una de las voces detrás de ellos constituyan insumos valerosos para

entender y aproximarnos de manera diferente a los estudios de las ciudades metropolitanas.

Entre el barro y la música

La historia de las bandas musicales en el Ecuador se remonta a finales del siglo XIX, época en la que llegaron al país agrupaciones militares de España que, aunque venían solamente a fiestas cívicas y su estancia era generalmente corta, calaron hondo en los gustos de la población (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador, 2008).

De esta manera, nacieron las primeras bandas populares en Ecuador, que se convirtieron en insignia de su lugar de origen (cantón, parroquia o barrio), así como las bandas militares que representaron la disciplina y poderío de las Fuerzas Armadas. De estas agrupaciones, una de las más antiguas –y que sobrevive hasta la actualidad– es la Banda del Gremio de Albañiles del barrio La Magdalena.

Santos Pillajo, de 90 años, guarda como un tesoro los primeros instrumentos de esta banda, fundada en 1921. Su abuelo y su padre integraron la primera generación del grupo musical; él mismo también fue músico y albañil, y de sus cuatro hijos, dos tocan la trompeta y uno la batería.

Todos los días, muy por la mañana, los albañiles de la Magdalena se encuentran trabajando por diversos barrios de la ciudad, pero los fines de semana o en otras ocasiones, el oficio de músico de banda lo asumen con

gallardía y con uniformes e instrumentos a la mano, listos para su producción musical en las festividades encomendadas.

Don Ángel Pillajo, músico mayor de la Banda del Gremio nos relató:

[...] nosotros trabajábamos con mi padre las tejas, los ladrillos y el horno teníamos en la calle Puruhá, en la Magdalena. Mi papá era un fundador de la banda de La Magdalena por el año de 1912 y después fue de la Banda del Gremio de Albañiles en el centro de Quito [...] Mi afición a la música empezó por mi papá que conformaba la Sociedad del Gremio de Albañiles (1930). Era una sociedad muy recta, por ejemplo, el que no portaba el carnet no tenía el trabajo, todos ellos trabajaron en las construcciones del centro histórico de Quito. Mi papá, Magdaleno Pillajo (1903-2007), fue músico mayor y director de la Sociedad del Gremio de Albañiles (A. Pillajao, comunicación personal, 2011).

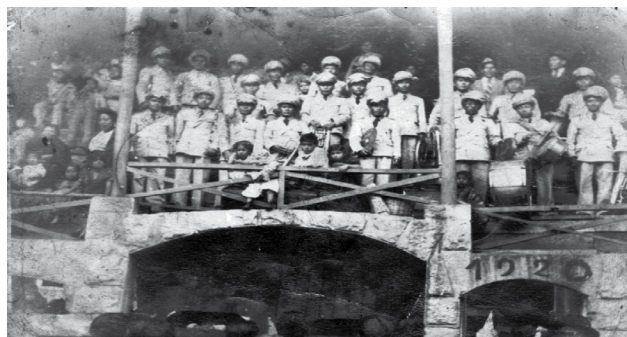


Figura 4. Banda del Gremio de Albañiles "Unión Y Paz", en La Plaza Belmonte (1924). Archivo Familiar: Ángel Pillajo.

En la mayoría de los casos, los oficios musicales ejercidos tanto por hombres y mujeres en barrios populares se vinculan con actividades de trabajo de servicios y construcción: albañiles, empleadas domésticas, barrenderos, costureras, jornaleros, comuneros, paleros, tejeros y otros.



El barrio y la banda

En lo barrial y en las comunidades mantienen fuertes vínculos entre sus miembros reproduciendo formas tradicionales de convivencia, priostazgos, redes de alianza familiar y de grupos, asimismo, la integración en comunas, parroquias y barrios, es intensa mediante el contacto familiar, la participación de fiestas y celebraciones religiosas, además, hacen énfasis de realizar los entierros de los miembros en el cementerio de la comunidad (Simbaña, 2011, p. 28).

Al interior, lo cotidiano en estas unidades organizativas y territoriales es donde “se vive, siente, se envuelve, se muere y se vuelve a nacer”, y se requiere ser pensado, reflexionado y politizado, tratando, en lo posible, de eliminar cualquier forma de estigmatización social.

Aproximándonos a una significación de tejidos sociales en el sector popular de la Magdalena, en términos culturales y simbólicos, podemos afirmar que el ordenamiento simbólico es el barrio –comunidad–, como punto de unión o entrelazado, un elemento de la condición mitológica y cosmogónica barrial. Tal como lo expone Guerrero (2004), *“las tradiciones son formas de interpretación y recreación de la vida cotidiana que otorgan valoración a la experiencia heredada, vivida o acumulada que determinan marcos de significados y sentidos que empleamos para interpretar diversas realidades”* (p. 69).

Al preguntarle sobre los inicios de su actividad musical, Don Ángel Pillajo afirmó:

[...] yo escuché a la “madre sirena” al fondo por la Quebrada del Calvario, cuando venía caminando desde el puente del Señor y la Quebrada de los

Chochos, escuché una voz una mujer como si viniera del infinito [...] Por varios días tuve una sordera y dolor de cabeza y oídos. Luego me recuperé, desde ahí eso me ayudó a mi oído y para el gusto de la música [...] Para ser músico tiene que tener vocación y tener fe en la música, caso contrario si es por gusto no se aprende nada [...] (A. Pillajo, comunicación personal, 2011).



Figura 5. Magdaleno Pillajo (1903-2007) y Don Ángel Santos Pillajo. Foto de 1924. Archivo Familiar: Ángel Pillajo.

Los músicos del gremio de la Magdalena saben manejarse muy bien en dos códigos: el mercantil, hacia fuera, y el de la reciprocidad y solidaridad vecinal, hacia adentro, desde el ámbito familiar y doméstico, que son relaciones de solidaridad no mercantiles. Eso crea una solidaridad que tiene un efecto de unión grupal, política, cultural y simbólica.

Graciela de Jesús Pillajo, coordinadora del gremio de músicos mencionó:

[...] Hay que tener fe en la música. Estoy más de 30 años ayudando a mi papacito y ahora he tomado yo la batuta [...] es duro organizar contar con el número suficiente del personal. Hoy trabajamos con 15 personas [...] Tengo gusto por la música, soy responsable y exigente los repasos. Los repasos son aquí en mi casa aunque pobre

pero aquí nos reunimos los días viernes. Más o menos por los años 80, venimos al repaso en la Magdalena, para evitar la pérdida de los instrumentos en el antiguo local de la Av. 24 de mayo, en la iglesia del Robo [...] El señor Justo nos regaló a la virgencita [...] hasta ahora se mantiene la tradición de pasar las misitas a uno de los de la banda quiera o no quiera. Además que se nombran compadres que son gente particular que le tienen fe a la santísima virgen y le pasan misitas, y la virgencita nos ha cuidado mucho y no hemos tenido choques o accidentes [...] (G. Pillajao, comunicación personal, 2011).



Figura 6. Banda del Gremio de albañiles de Quito, 1960. Archivo: Ángel Pillajo.

La banda realiza presentaciones musicales de forma pública y gratuita en la Procesión de las Almas en el Cementerio de la Magdalena la noche del 2 de noviembre, entre otras, de forma gratuita para los diversos parientes o priostes en los barrios. Con estas reflexiones demostramos que en algunos barrios de Quito existen algunas relaciones no mercantiles de convivencia.

Conclusión

En el Distrito Metropolitano de Quito, desde el barrio de la Magdalena se han producido diversas formas y maneras de interpretar y vivir lo moderno. Con melodías a la Quebrada de los Chochos, a la Virgen de la Luz, las marchas fúnebres, la música de Semana Santa, la procesión de las almas y la presentación musical en alguna inauguración de una nueva calle, una Unidad de Policía Comunitaria (UPC) o en alguna casa barrial, el Gremio de Músicos Albañiles de la Magdalena sirven de base para la generación de sentidos de pertenencia e identidades locales para el fortalecimiento y la continuidad del oficio de la música de banda en las ciudades metropolitanas.

Referencias

- Guerrero, P. (2004). *Usurpación simbólica, identidad y poder*. Quito: Abya-Yala.
- Guy, D. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Paris: Buchet-Chastel.
- Kingman, E., & Salgado, M. (2000). El Museo de la Ciudad. Reflexiones sobre la memoria y la vida cotidiana. En F. Carrión (Ed.), *Desarrollo cultural y gestión en centros históricos* (p. 124). Quito: FLACSO.
- Minchon, M. (2007). El Pueblo de Quito 1690-1810. *Demografía, Dinámica Socioracial y Protesta Popular*. Quito: FONSAI.
- Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador. (2008). *Música Ecuatoriana para Banda Popular*. Quito: DMQ.
- Simbaña, F. (2011). *La Yumbada de la Magdalena y su violencia ritual*. Quito: FLACSO.

Anexo

Letra de la canción “La quebrada de los Chochos” (Quito, junio 2010)

(Letra y música de Manuel Nazca Chuchimbe³)

I

Ay qué lindo mi quebrada
Quebradita de los chochos (bis)
Ay lavaban las moteras
A las 5 de la mañana
El maicito peladito
Y chochitos amarguitos

II

Ay mi linda Magdalena
Aquí estoy para cantarte
Mis canciones de mi vida
Con todo mi corazón.

I

Mi Magdalena tierrita linda
Tierrita linda donde nací (Bis)
Porque eres bella tan cariñosa
Hospitalaria y bien gentil (Bis)

II

Y sus fiestitas tradicionales
Toditos gozan bailando así
De los Dos Puentes a La Atahualpa
Cantan y bailan gozando van

III

La Collahuazo y la Cañarís
Qué lindo Barrio La San José
La Gualleturo y La Illescas
Tierrita linda donde nací.

³ Músico y tejero. Manuel Nazca Chuchimbe. Ex miembro de la Banda del Gremio de Albañiles. Unión y Paz. Exintegrante de la Banda Municipal de Quito. Ecuador.




UNIVERSIDAD CATÓLICA
de Colombia
Vigilada Mineducación

Editado por la Universidad Católica de Colombia en octubre de 2017, impreso en papel propalmate de 90 g, en tipografías Garamond de 13 pts e Interstate.

Impreso por:
Xpress Estudio Gráfico y Digital SAS

Sapientia aedificavit sibi domum

Bogotá, D. C., Colombia



La Red de Interculturalidad de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL) realizó el Primer Congreso Internacional de Interculturalidad “Desde adentro y desde afuera” y presenta en estas Memorias el resultado académico de este evento. Esta publicación busca integrar múltiples perspectivas de la interculturalidad propiciando el estudio de esta temática por parte de las distintas instituciones de educación superior de América Latina.