

CAPITULO IX

LA EDUCACION Y LA INTERCULTURALIDAD: REFLEXIONES EN TORNO AL COVID 19

Resumen

A nivel planetario la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha impactado en todos los ámbitos, generando una crisis sin precedentes, en el marco de la educación, esta emergencia ha provocado un cierre masivo de las actividades presenciales en más de 190 países (Cepal-2020), condición generada con el fin de evitar propagación del virus, así como mitigar su impacto. Este estudio hace énfasis en la relevancia que tiene la educación intercultural, la cual representa hoy por hoy un factor determinante en el fomento de las habilidades para la comprensión y el respeto de la diversidad cultural, en este sentido, las instituciones educativas deben considerarla como una herramienta clave que permite el desarrollo de las competencias cognitivas, emotivas y de comportamiento a favor de los patrones que se derivan de las diversidad cultural existente en el escenario educativo. Por tanto, los desafíos en el sector educativo pasan por la comprensión de los cambios propiciados en la educación superior en virtud del aparecimiento de la pandemia que ha afectado al planeta y no es posible dejar de destacar la importancia de estos procesos interculturales presentes en un mundo tan complejo. En este sentido es necesario valorizar las personas y a las sociedades a través de la interculturalidad en la puesta en práctica de

estrategias y mecanismos que conduzcan al diálogo, evidenciándose menos inequidad y desigualdad.

Palabras Clave: La Educación- Interculturalidad-Covid 19

Cultura- Covid 19: una realidad compleja

En las últimas décadas se ha hecho más visible la diversidad cultural en especial con la introducción de diversos manifiestos como es el caso de la proclamación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, en los años sesenta (la cual marca un hito) se gesta una serie de Pactos, Declaraciones, Convenciones, Proclamaciones que condenarán la discriminación y que permitieron promover el reconocimiento de los derechos de las minorías nacionales, pueblos indígenas y afrodescendientes.

En este sentido, se destaca la cultura como una construcción permanente, identificada como memoria y dimensión inherente a la persona humana en su sociedad; es particular y dinámica, comunitaria y universal, originaria y trascendente, espiritual y material. Es también la visión y el orden del mundo y la vida, concebida a través de la sucesión de experiencias y descubrimientos, comunicación con la madre tierra, las proyecciones y asociaciones que orientan el comportamiento de la persona en su familia y su sociedad. Salazar (2009, p.3)

Sin embargo, a raíz de los cambios a nivel planetario derivado por la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19), la misma que ha impactado en todos los ámbitos, se ha generado una crisis sin precedentes, en forma muy particular con la educación, donde habrá que tomar en cuenta la cultura como un factor presente en el interior de las instituciones educativas. La pandemia Covid 19 es consecuencia de un fenómeno producido desde Wuhan, una ciudad de la provincia de Hubei, en China, donde se registró una rápida

propagación a escala comunitaria, regional e internacional, con un aumento exponencial del número de casos y muertes. Desde hace más de seis meses se decretó un brote de COVID-19 a nivel mundial que afectó a diferentes extractos sociales, entre ellos la salud, pero más aún la sociedad en general, la emergencia pasó a ser parte de un estado global, cuya importancia es plenaria. El primer caso en la Región de las Américas se confirmó en Estados Unidos el 20 de enero del 2020, y Brasil notificó el primer caso en América Latina y el Caribe el 26 de febrero del 2020. El 11 de marzo de 2020 la organización mundial de la Salud (OMS) declaró que el brote de coronavirus COVID-19 se había convertido en una pandemia global. Desde ese momento el mundo y las sociedades en cada país, han vivido una de las situaciones más críticas en la historia de la humanidad.

Las condiciones de confinamiento forzoso, distanciamiento social y paralización de actividades, se presentaron prácticamente todas las naciones, afectando severamente la vida cotidiana y las acciones de mujeres y hombres en todo el planeta. Desde entonces, la COVID 19 se ha propagado a los 54 países y territorios de la Región de las Américas. OPS (2020)

La OPS/OMS activó los equipos regionales y nacionales de gestión de incidentes para dar una respuesta de emergencia directa a los ministerios de salud y otras autoridades nacionales en materia de vigilancia, capacidad de laboratorios, servicios de apoyo a la atención sanitaria, prevención y control de infecciones, manejo clínico y



comunicación de riesgos, todo en consonancia con las líneas de acción prioritarias. Sin embargo, en el marco de la educación son muchos los aspectos a considerar, no solo se trata

del currículo, de las estructuras físicas de la institución, sino además de las estrategias a seguir en procesos tan complejos como el que se presenta en la actualidad.

En este sentido, la educación se presenta como uno de los derechos fundamentales de las de las instituciones educativas, en especial en tiempos de emergencias humanitarias. La educación superior en el caso de América latina, ha propuesto alternativas de continuidad en forma positiva que busca también contribuir a la lucha de la sociedad para el logro de la recuperación educativa en torno a la emergencia mundial. La educación superior, por supuesto, no ha sido una excepción, por lo tanto, a nivel global, nacional y local, el impacto ha sido similar a otras actividades humanas y también asume formas particulares por las características específicas de las actividades docentes, de investigación y de extensión de este nivel educativo (Marinoni, Van't Landa, & Jensen, 2020).

Los actores sociales que la conforman -estudiantes, académicos, trabajadores, administrativos y autoridades-, así como otros sectores de la sociedad que interactúan con universidades, colegios e institutos superiores y centros de investigación, han tenido que hacer frente con premura y creatividad al reto de reorganizar sus actividades para dar continuidad al ejercicio de sus funciones sustantivas y para seguir atendiendo los retos y problemas que enfrentaban desde antes de que estallara la crisis del COVID-19

Contrarrestar esta pandemia a nivel planetario ha requerido tomar en cuenta los actores de cambios, teniendo acciones inéditas e idóneas para difundir las medidas de protección y prevención entre la comunidad científica, buscando articular acciones efectivas para la sociedad estudiante y emprender la recuperación académica lo más pronto posible.

La existencia de acciones para implementar en las instituciones de educación superior herramientas virtuales en correspondencia a la situación de la pandemia, que se requiere considerar, dado que cuando se cerraron los centros e instituciones educativas, poniéndose de manifiesto limitaciones importantes, en especial en contextos de

vulnerabilidad, es decir aquellos estudiantes que por su condición, no tienen posibilidades de acceso a un internet, o dispositivo adecuado, la brecha digital y lo poco o nulo que ofrece el sistema educativo, no permitieron generar en forma óptima la formación on line, por lo cual, la adaptación al proceso confiere diversas condiciones que giraron en torno a factores totalmente desconocidos para los responsable de la educación superior en Ecuador.

Uno de los aspectos fundamentales a considerar en un posible sistema o modelo híbrido, es decir que convine lo presencial con lo virtual atendiendo las diversas limitaciones, así como buscar prevalecer la educación como principal objetivo de inclusión real y eficiente, entendiendo que la inclusión solo es posible cuando se ofrecen estrategias de participación, de apoyo emocional y de innovación aplicados a todos los ámbitos. Sin lugar a duda, las instituciones y sus actores se han abocado al uso de nuevas tecnologías, cambiando metodologías al tratar de adecuar estrategias didácticas en el marco de una situación desconocida.

Es un evento sin precedentes, dado que no se trata de la falta de espacio, la falta de presencia, la falta de trabajo colectivo, la falta de manipulación en las correcciones y muchos otros etcéteras, el resultado no es equiparable a una clase impartida en salón”, se trata del traslado a una pantalla de un PC sin socializar, lo que hace necesario adecuarse a otro contexto que no se tenía previsto.

Cada país, posee sus propias estructuras, sus condiciones culturales, pero además las características en el mismo país cambian de región a región, este proceso multicultural e intercultural está presente en todos los medios educativos, en este orden de ideas, conviene señalar que los términos multicultural e intercultural no son consideradas corrientes intercambiables, ambas condiciones aplican como referencias para lograr comprender la interculturalidad en los contextos asociados con la vida de los pueblos, especialmente desde la educación y además en la población estudiantil. Hay que tomar en cuenta que el Covid-19 cambio la vida de todos los actores estudiantiles, pero más aún en aquellos cuya

condiciones culturales prevalecen ante un escenario totalmente ajeno y desconocido, sin embargo atendiendo esta incertidumbre desde la tecnología a través de la incorporación de un lenguaje propio con el que a partir de una idea o una emoción profunda se pueda compartir recorriendo nuevos caminos para el dialogo (docente-estudiante) y planteándose mecanismos de creatividad ante la situación vivida.

Por tanto comprender los alcances de los procesos que se suscitan en la nuevas prácticas educativas ante el covid 19, y además propiciada por los componentes multiculturales, requiere citar a Walsh (2005) con su propuesta epistémica de interculturalidad, señalando que la misma se caracteriza por los siguientes aspectos: 1) tener un origen conceptual en los países occidentales; 2) adquirir un carácter descriptivo que destaca la presencia de diferentes culturas; 3) evitar las relaciones entre las múltiples culturas presentes en un territorio; 4) fundamentarse en la estructura y principios del Estado liberal; 5) centrarse en la tolerancia del otro, pero como una forma de evitar los conflictos, y 6) ocultar las desigualdades sociales y mantener intactas las estructuras e instituciones de la sociedad.

Se hace muy complejo por parte del docente universitario, atender ante esta situación mundial (Covid-19) el carácter cultural que posee por sí mismo los actores estudiantiles, generando el apoyo a los valores que lo identifican, el respeto a la diversidad, el pluralismo, la dignidad, la solidada y en especial la igual entre los géneros, derechos humanos y normas jurídicas que propician los espacios de los componentes señalados con antelación en búsqueda de un mundo culturalmente mejor. Por lo que la reflexión apunta a la imperiosa necesidad de parte de los docentes, en promover el pensamiento crítico, ante la crisis del Covid 19 y el impacto que



este genere en evitar las desigualdades e inequidades sociales y valorizar los derechos humanos, aun mas allá de la cultura de cada persona.

Desde esta perspectiva el alcance de la noción hacia la comprensión de “la buena vecindad”, que han surgido los enfoques de multiculturalidad e interculturalidad, determinada en este último como el paradigma ideal para superar las desigualdades y las injusticias causadas durante décadas, por quienes ostentaban -y aún ostentan- el privilegio de pertenecer a la cultura hegemónica, así como también, los diversos conflictos que han emergido en las sociedades a causa de la vulneración de la dignidad humana y los derechos de las personas que pertenecen a las culturas no dominantes.

Así pues, el propósito de este aporte académico es el de reflexionar la educación en tiempos de Covid 19, con el fin de valorar el enfoque intercultural en nuestras sociedades, en especial en las universidades a través de la virtualidad; sin dejar de destacar la pertinencia social de la interculturalidad en tiempos complejos y como base epistémica a la dialogicidad.

El dialogo es un instrumento universal, no obstante ponerlo en práctica de modo inmediato en clases online, es un gran desafío. La acción, urgente y sobrevenida en planificar, organizar y desarrollar propuestas para impartir la nueva enseñanza educativa fue a criterio de muchos especialistas un requerimiento sin vuelta atrás (Hades, Moore, Locke, Trust y Bond, 2020).

Por tanto, los profesores y estudiantes tuvieron que someterse a grandes cambios en virtud de una emergencia que requiera una respuesta inmediata, no hubo oportunidad de registrar rediseños integrales de las asignaturas que pensaron ser impartidas y cursadas de forma presencial (o semipresencial en el mejor de los casos) y sin poder planificar ni

asegurar que todos los actores contaban con los medios tecnológicos mínimos requeridos, las competencias digitales necesarias y unas actitudes proclives al cambio.

Para (Fernández Enguita, 2020) tres brechas son importantes considerar en escenarios tan inmediatos como el proceso de cambio de la educación en virtud del Covid 19: 1) Una brecha de acceso, relacionada con tener o no tener acceso a dispositivos electrónicos y/o a conexión a Internet. 2) Una brecha de uso, relacionada con el tiempo de uso y la calidad de este, porque habrá hogares que sí cuentan con dispositivos, pero se comparten entre los miembros de la familia. 3) Una brecha de competencias, relacionada con las competencias digitales del profesorado y del estudiantado para utilizar adecuadamente las plataformas digitales con fines educativos y la capacidad de crear o proveer contenidos y actividades educativas a través de estas.

Multiculturalidad e interculturalidad: Aproximaciones teóricas.

Las sociedades han experimentado desde la discriminación explícita hasta la posibilidad de un nuevo paradigma la convivencia igualitaria y justa, este último respondiendo a los procesos inherentes a la interculturalidad. Es así que se hace necesario abordar los conceptos de los enfoques multicultural e intercultural, dado que ambos representan el cambio de paradigma respecto a las relaciones culturales en las sociedades actuales.

La multiculturalidad hace referencia a “la existencia de elementos culturales diferentes y que son compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad determinada” (Alsina, 1999 en Espinoza et al., 2019, pág. 102). Por lo tanto, el énfasis está puesto en la diferencia cultural, buscando así reparar las consecuencias generadas por el proyecto uniformizado y asimilacionista del Estado-nación. En ese sentido, dos de los principales conceptos de este enfoque son la tolerancia y la autonomía, a través de los cuales se propone “una convivencia humana basada en el respeto a las diferencias, la

autonomía personal de los individuos y la autonomía colectiva de los pueblos” (Tubino, 2015, pág. 155).

En este marco de multiculturalidad surgen las políticas de la diferencia o de discriminación positiva, así como la lucha por los derechos de las minorías; las cuales se consideran necesarias para equilibrar la balanza a favor de las culturas no hegemónicas y dar respuesta a la homogeneización cultural o universalismo cultural impuesto por la cultura dominante. Sin embargo, aunque se considera este enfoque como necesario, también se advierte que puede conducir a un aislacionismo cultural; es decir, a exacerbar las diferencias culturales de tal manera que exista una separación sin puentes entre ellas. Al respecto, Tubino señala que “un atomismo cultural no solo desarticula el tejido social, sino que contribuye a generar aislacionismos culturales y, no con poca frecuencia, a crear las condiciones de emergencia de los fundamentalismos étnicos o nacionalismos exacerbados” (Tubino, 2015, pág. 154), lo cual puede resultar en una mayor conflictividad entre los diversos grupos culturales.

El surgimiento del enfoque intercultural que busca resolver los problemas del multiculturalismo, pues establece una perspectiva centrada en la diversidad y la capacidad de “proyectarse propositivamente hacia utopías de convivencia en o entre la diversidad y la igualdad” (Sánchez-Melero y Gil, 2015 en Espinoza et al., 2019, pág. 102) es decir, contempla la posibilidad de una convivencia solidaria y justa, a través del reconocimiento del otro y el respeto de su diversidad. En este caso, la interculturalidad se manifiesta a través de políticas de convivencia y de integración diferenciada. Estas buscan erradicar la discriminación y la estigmatización cultural que impiden el ejercicio de los derechos fundamentales, por lo cual las políticas de interculturalidad no son de carácter afirmativo, de corto plazo; sino son transformativas, de largo plazo (Tubino, 2015, pág. 247).

Así pues, es importante precisar que mientras el enfoque multicultural tiene como palabra clave a la tolerancia; en la interculturalidad la palabra clave es el diálogo. En ese

sentido, “la interculturalidad resume en parte el multiculturalismo, puesto que para dialogar se presupone el respeto mutuo y las condiciones de igualdad entre los que dialogan” (Etxeberria, 2001 en Tubino, 2015, pág. 171). Es a partir del diálogo que es posible la comprensión del otro, el reconocimiento de sus diferencias, pero a la vez la creación de puentes que conecten las múltiples realidades y que conduzca a la transformación recíproca de las sociedades.

Comprensión de la interculturalidad en América Latina

América Latina es culturalmente plural; es decir, es una región en cuyo territorio coexisten muchas culturas diferentes con un menor o mayor grado de convivencia e interacción unas con otras. Es así que se puede encontrar desde comunidades aisladas con poca o ninguna integración con la sociedad hasta ciudades con un alto grado de diversidad cultural, movilización y migración de las personas dentro y fuera del territorio nacional, lo cual complejiza la realidad social y cultural de los Estados.

Cabe destacar en este orden de ideas, que, desde la Colonia, las diferencias entre culturas tuvieron como consecuencia tensiones y conflictos que fueron “resueltos” a través de prácticas discriminatorias, generando a su vez relaciones de poder asimétricas de una cultura hegemónica por sobre las demás. Al respecto, conviene destacar el significado de la cultura hegemónica:

La capacidad de un grupo social para construir, unificar y mantener unido, a través de la ideología, un bloque social que no es homogéneo (es decir, constituir un bloque histórico: una unidad de fuerzas sociales y políticas diferentes) y universalizar sus concepciones fundamentales del mundo que ella ha trazado y difundido, (...) [abarcando incluso] lo moral y lo cultural a escala nacional (Gramsci, 1980 en Espinoza, Valencia-Moya, & Opazo, 2019, pág. 101).

Para el caso de la región latinoamericana, el colonialismo eurocéntrico empleó la teoría de diferenciación natural para sustentar la discriminación explícita o jurídica entre la república de indios y la república de españoles, y de esta manera se legitimaron las relaciones de dominio de las



repúblicas aristocráticas y el etnocidio colonizador (Tubino, 2015, págs. 149-159). Así mismo en la configuración de este escenario la educación juega un rol primordial, como uno de los principales instrumentos de dominación cultural. En efecto, durante el período colonial, el acceso a la educación se reservaba a unos pocos en virtud a su etnicidad y género, criterio a partir del cual “el indio” no tenía acceso alguno.

Posteriormente durante el siglo XVIII, la filosofía natural fue invalidada por la teoría crítica de la Ilustración con lo cual devino el desarrollo de las políticas igualitaristas y homogeneizadoras de los Estados nacionales modernos. A partir de este período, surgió la educación pública gratuita, así como la ampliación del acceso a la educación básica a los sectores subalternos de las sociedades jerárquicas.

Pero este avance solo se dio en el plano jurídico, y aunque esto significó una conquista política relevante, lo cierto es que estas políticas educativas con enfoque igualitario buscaron construir identidades nacionales, y terminaron consolidando la discriminación étnica y de género como parte de la estrategia de unidad nacional, fenómeno también conocido como “asimilacionismo cultural uniformizador”, lo cual suponía un

desaprendizaje de las instituciones y expresiones culturales y lingüísticas propias (Tubino, 2015, pág. 151). A este período se le denomina la época de la discriminación implícita.

Otro ejemplo de esta línea de acción en América Latina es la que señala Larson (1999) respecto a las élites de Perú y Bolivia de fines del siglo XIX, para quienes el mestizaje no era un ideal presente en los proyectos de nación, sino por el contrario, era un inconveniente que denominaron “el problema del indio” pues este afectaba los proyectos eurocéntricos y capitalistas de las élites políticas. Así pues, existía resistencia y dificultad por parte de las élites a relacionarse con las complejas formas de acción política propias de los pueblos indígenas y la cultura popular, y con las formas locales y las interpretaciones de los procesos de construcción de la nación propias de ellos (Larson, 1999 en Oliart, 2011, pág. 20).

En base a lo anteriormente mencionado se puede evidenciar el carácter uniformizador y asimilacionista de las políticas sociales y educativas de la época. Es así que, durante la Colonia, existió una cultura política que vinculaba muy estrechamente el poder y la cultura letrada, pensamiento que persistió durante la República y que tuvo como consecuencia que el acceso a la educación sea percibido como posible solo para unos pocos privilegiados. Esta situación estuvo teñida, además, “por el influjo del racismo europeo y la necesidad de tener bajo control a la numerosa población indígena” (Larson, 2007 en Oliart, 2011, pág. 22).

Ya en el siglo XX, entre 1950 y 1980, inicia una primera fase de expansión en el acceso a la educación en América Latina, específicamente de la educación primaria. Sin embargo, todavía en este período, el sistema educativo mantenía el carácter asimilacionista, homogeneizante en términos culturales y de dudosa calidad pedagógica. Luego, en la década de los 80, durante la denominada “década perdida”, el foco de atención de los Estados estuvo en la crisis de la deuda externa, por lo cual, el gasto público en el sector

educación disminuyó, la calidad del servicio decayó y los enfoques educativos del multiculturalismo y la interculturalidad no estuvieron presentes (Tubino, 2015, pág. 146).

Posteriormente, en los años 90 transcurrió una nueva etapa en la cual se llevaron a cabo políticas compensatorias en materia social, ante el impacto de las reformas estructurales implementadas para resolver el problema de la deuda externa. En este período se desarrolló un discurso multiculturalista de discriminación positiva que trajo como consecuencia la asignación de recursos adicionales para el mejoramiento de la educación primaria en las zonas rurales y urbano marginales, aunque no se cuestionaba el modelo asimilacionista de la educación nacional. Tal fue el caso del programa PARE de México y el programa de las 900 escuelas de Chile, así también el programa de becas Progresá de México, la Bolsa Escolar y Fundescola de Brasil. Estos programas mejoraron las oportunidades, pero no los resultados educativos ya que, durante este período, la desigualdad educativa tampoco se redujo. Por lo cual, con excepción de algunos proyectos de educación bilingüe fomentados por la sociedad civil, “la educación pública en América Latina no ha sido ni multicultural ni intercultural” (Tubino, 2015, págs. 146-147).



De acuerdo a Rodríguez (2018), en los años 90, “los movimientos indígenas incorporaron la interculturalidad a sus discursos y reivindicaciones a fin de exigir al Estado la construcción de una

nueva sociedad en la que las relaciones de dominación colonial (...) fueran sustituidas por relaciones interculturales igualitarias” (Rodríguez, 2018, pág. 218).

Es así que se logró la institucionalización de la educación intercultural bilingüe, a través del cual “se plantearon modelos pedagógicos que permitieran conservar y reproducir las lenguas y culturas propias, así como incorporar la lengua y elementos culturales característicos de la sociedad blanco-mestiza, [a la cual nos hemos venido refiriendo como cultura hegemónica] pensada hasta ese momento como nacional” (Rodríguez, 2018, pág. 219), esto con la finalidad de que la educación ya no sea un medio de dominación, sino un espacio de reivindicación de la diversidad cultural. Esto implica comprender que la educación es concebida como un proceso dinámico, es la manera de percibir, comprender y habitar el mundo de forma activa, dado que los actores sociales son cambiantes más que receptores pasivos de modelos culturales, por lo cual son intérpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones, por ello educarse es fundamental.

Sin embargo, a pesar que durante la primera década de los años 2000 y aún en la actualidad, el enfoque intercultural se ha ampliado y se viene institucionalizando no solo en la educación, sino también en la salud y la administración de justicia; se ha visto que las medidas implementadas por los Estados latinoamericanos han sido insuficientes, no solo en cuanto a la acción estatal y las políticas públicas, sino que se evidencia que las sociedades todavía conservan muchas de las características coloniales y no han interiorizado –tanto en la esfera pública como en la privada- que somos, en esencia, culturalmente plurales y que la interculturalidad es clave para construir una sociedad más igualitaria y justa.

Una vez establecido que la interculturalidad como la condición deseable de las sociedades culturalmente plurales y que esta tiene como base al diálogo, conviene destacar el significado según Marková, “la dialogicidad es una capacidad humana -de la mente humana- de concebir, crear y comunicar realidades sociales” (Marková, 2006 en Accorssi, Scarparo, & Pizzinato, 2014, pág. 32). Por su lado, la epistemología “aborda las teorías sobre cómo se puede conocer, acceder al mundo y a la realidad” (Blackburn, 1997 en

Accorssi et al., 2014, pág. 32); es decir, la manera se aborda el conocimiento y la realidad. Abarca también “los supuestos que se utiliza (no siempre con consciencia) en la defensa o en el combate de estos conocimientos y en la validación o en la refutación de los mismos” (Accorssi et al., 2014, pág. 32), todo lo cual se relaciona con la manera en como nos vinculamos unos con otros.

La interculturalidad es una actitud cognitiva y práctica de vida que debe cultivar tanto cualquier ser humano que quiera compartir vida y mundo con su semejante en condiciones de igualdad como cualquier sociedad que no renuncie al ideal de convertirse en un lugar de buena convivencia social y de justicia cultural (Tubino, 2015, pág. 18). En este orden de ideas se enfatiza en la interculturalidad que “promueve la justicia cultural y que va creando con ello las condiciones para la buena convivencia no es la interculturalidad raptada por las estrategias políticas de Estados o grupos hegemónicos que buscan estabilizar el orden de sus intereses (...)” (Tubino, 2015, pág. 18). Es decir, resalta que la “interculturalidad” que utiliza mecanismos de imposición sin el proceso dialógico no puede ser una verdadera interculturalidad.

En ese mismo sentido, Marková señala que la dialogía está en contraste con la tesis de que el conocimiento es generado solo por la cognición individual o solo por la colectividad. Esto quiere decir que las representaciones que se hacen de la realidad no se crean por sujetos aislados, sino que son siempre el resultado de una síntesis de relaciones entre el mundo social, la persona y el objeto (Marková, 2006b en Accorsi et al., 2014, pág. 34). Sin embargo, debe considerarse que una vez constituidas las representaciones “ellas ganan vida propia, a medida que circulan, se encuentran, se atraen, se repelen y generan la oportunidad de crear nuevas representaciones, (...) a la vez que antiguas desaparecen” (Moscovici, 2003 en Accorssi et al., 2014, pág. 34).

Al respecto, la especialista destaca que cuando se habla de “representación” esto refiere a algo que no es estático, sino que posee un carácter referencial y constructivista, y

que, por lo tanto, tiene la capacidad de construir y reconstruir la realidad activamente. De igual manera menciona, que, si bien “las representaciones construyen lo real, estas nunca captan plenamente la totalidad de la realidad” (Accorssi et al., 2014, pág. 35).

Por consiguiente, la representación se entiende como una estructura de mediación entre el sujeto-el otro-el objeto (alter-ego-objeto) que se constituye a través de “la continua actividad de comunicación e interacción del ser humano, procesada siempre en relación con un tiempo histórico y un contexto” (Jovchelovitch, 2008 en Accorssi et al., 2014, pág. 34). A lo anterior, Accorsi et al., la llaman la tríada dialógica o unidad dinámica de la teoría del conocimiento social (2014, pág. 34).

De esta manera la propuesta de la dialogicidad como base del conocimiento social, es concebida a través de la creación de representaciones sociales o formas de ver la realidad o de construir la realidad, que tienen como punto de partida la comunicación e interacción del ser humano; es decir, el diálogo. Desde otra perspectiva similar, Bedate (2014) señala sobre el pensamiento dialógico se interpreta como una mentalidad o racionalidad tomando conciencia del elemento de diferencia, de alteridad proveniente de otros, que contribuye a la formación del pensamiento propio, al mismo tiempo que se muestra consciente de la insuficiencia del propio pensar para incluir todas las dimensiones complementarias (Bedate, 2014, pág. 48).

Con ello hace énfasis en el elemento indispensable de la dialogicidad que es tomar en cuenta al “otro” como punto de partida para la construcción del conocimiento; y esto solo puede llevarse a cabo, nuevamente, a través del diálogo. Al respecto, el diálogo consiste en la exposición recíproca de pensamientos, mentalidades o interpretaciones en potencia divergentes que se mantiene abierta a la escucha y recepción de lo ‘otro’ desde la propia diferencia (Bedate, 2014, pág. 48). Entonces, para que exista diálogo, es requisito indispensable el “reconocimiento” del otro, puesto que se le entiende como portador de un

mensaje significativo. Por consiguiente, tanto el reconocimiento y la escucha constituyen dos condiciones elementales de la dialogicidad.

Por tanto, se va haciendo más visible el vínculo entre dialogicidad e interculturalidad, siendo que esta última propone precisamente esa mirada del “otro” para comprender la realidad y para construirla a través del diálogo, bajo los supuestos del reconocimiento y la escucha, pues solo de esa manera puede darse el diálogo en condiciones igualitarias y justas. En esta concepción, el saber es de aquel que está en el papel de enseñar; y el alumno, que no sabe nada, es un mero depositario de informaciones (Sartori, 2008 en Accorssi et al., 2014, pág. 36). No existe entonces un saber dialógico sino monológico, pues no considera a la otredad en la construcción dinámica del conocimiento; y, por consiguiente, no existen canales para el diálogo entre los sujetos diferentes.

En ese sentido, Freire propone “un modelo de educación liberadora con la cual busca romper el esquema vertical educador/educandos, pues para él todos deben llegar a ser educadores y educandos simultáneamente” (Accorssi et al., 2014, pág. 36). Así pues, la liberación auténtica es “acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1987 en Accorssi et al., 2014, pág. 36). Para llevar a cabo esta liberación, la dialogicidad es fundamental porque a través del diálogo se problematiza la propia vida y se garantiza el intercambio de opiniones y conocimientos en un ambiente democrático y honesto (Carretero, 2014). Por tanto, el desarrollo de la conciencia crítica estaría sustentada en una práctica pedagógica no bancaria sino más bien en una dinámica dialógica entre los seres humanos.

Sin embargo, el diálogo es una exigencia radical y revolucionaria, así como un elemento fundamental de la praxis; es decir, de la acción e intercambio continuo con el mundo que nos rodea. Al respecto para Carretero (2014) el diálogo nunca puede ser la imposición autoritaria de un discurso por parte de alguna persona o grupo cultural que “lo sabe todo”, ni tampoco un discurso relativista. Así, enfatiza que el objetivo del diálogo no

es la pura propaganda ni tampoco la pura expresividad del ego (Carretero, 2014). El objetivo es más bien, problematizar en común los problemas colectivos y de ese modo, aprender (Freire, 1987 en Accorssi et al. 2014).

Dicha problematización, de acuerdo a la interpretación que hace Carretero sobre la obra de Freire, se fundamenta en la relación dialéctica entre teoría y praxis, entre lo que se hace y lo que se piensa, entre lo que sucede y las interpretaciones que le damos, las representaciones que construimos sobre la realidad. Pero la problematización no es suficiente, sino que a esta debe seguirle la acción transformadora, la lucha efectiva. Por ende, la construcción del conocimiento tiene una base empírica y racional, pero sobre todo crítico. Para Freire, la autenticidad del conocimiento se da en la medida que tanto teoría y praxis constituyen una unidad dinámica y dialéctica (Carretero, 2014) .

En base a ello, cita a Freire quien sostiene que “la acción cultural como la entendemos no puede, de un lado sobreponerse a la visión del mundo de los campesinos e invadirlos culturalmente ni, de otro, adaptarse a ella. Al contrario, la tarea que se impone al educador es la de, partiendo de esa visión, tomada como un problema, ejercer, con los campesinos, una vuelta crítica sobre ella, de la que resulte su inserción, cada vez más lúcida, en la realidad en transformación” (Carretero, 2014). Por consiguiente, desde esta perspectiva, no es posible la imposición del conocimiento en las relaciones culturales, sino que a través del reconocimiento de los sujetos que conforman la sociedad y el diálogo se puede lograr una comprensión y transformación conjunta del mundo.

A tenor de lo expuesto la dialogicidad es el elemento base para entender el mundo e interrelacionarnos desde un enfoque intercultural. El pensamiento dialógico nos acerca a una construcción más justa del conocimiento y a la posibilidad de transformarlo de manera conjunta. Esto es fundamental para el desarrollo de las sociedades con justicia intercultural. A través de una postura dialógica, la educación ya no es un recurso de dominación de una cultura hegemónica sobre otras, sino un recurso de liberación y de justicia.

En este orden de ideas, no es posible construir ciudadanías abiertas a la diversidad [-ósea, a la pluralidad cultural-] sobre la base de la racionalidad monológica. La racionalidad ciudadana es esencialmente una racionalidad comunicativa, dialógica, plural. La democracia, el buen gobierno y la deliberación política solo son posibles desde el reconocimiento de la alteridad. El otro no es una exterioridad que hay que asimilar o destruir. Lo propio se constituye en relación con lo extraño, con lo no familiar. Solo a partir del reconocimiento simétrico de la autonomía del otro se puede producir el diálogo intercultural en la vida pública para reconstruir la cultura política desde la diversidad cultural y no a pesar de ella. Dialogar significa pensar con el otro y a través del otro. Dialogar es más que tolerar, pues implica el esfuerzo por comprender al otro desde dentro, mirarse desde la mirada del otro y autorrecrearse recíprocamente (Tubino, 2015, pág. 82).

Por todo lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que la racionalidad monológica no es compatible con el ideal de buena convivencia que propone la interculturalidad, sino más bien es el pensamiento dialógico el punto de partida para una aproximación epistémica hacia este enfoque multicultural que propone la construcción de una mejor sociedad, desde un punto de vista crítico y ético donde la educación es clave y fundamental.

Conclusiones

La realidad ante la Pandemia ocasionada por el Covid 19, deja ver la complejidad de la situación, en torno a la práctica derivada de los cambios en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación superior. Los problemas que se presentaron tuvieron diversos orígenes, siendo uno de los más importantes el tecnológico, por la necesidad de implementar medidas ajustada a una virtualización donde el mundo no estaba preparado acentuándose en los países menos desarrollados, además de los sectores pobres y zonas rurales.

La investigación propuesta permitió el desarrollo y comprensión de la interculturalidad poniéndose en evidencia a lo largo la historia las diversas concepciones existentes en América Latina además de la aproximación al conocimiento como la construcción del mundo que se basaron en la monologicidad empleada por los grupos de poder dominantes y la cultura hegemónica, lo cual tuvo como resultado una serie de injusticias perpetuadas a través de uno de los principales recursos de dominación; es decir, la educación.

El desarrollo de este proceso, surge con base a la identificación de los paradigmas del multiculturalismo y la interculturalidad determinándose que la dialogicidad se presenta como la base sobre la cual construir un conocimiento integrador, no excluyente; como también que permita diversas miradas y perspectivas, a través del diálogo, para así construir representaciones sociales de manera reflexiva y con miras a la acción transformativa del mundo, en momentos tan complejos como el que actualmente tiene la sociedad en general por el Covid 19.

Se evidencia la necesidad de un sistema educativo basado en la dialogicidad y la interculturalidad de forma particular sobre la base de un proceso inusual y sin precedente para las instituciones educativa y los actores, quienes tienen el desafío de afrontar el diálogo, la igualdad y el acercamiento a través de la educación, construyendo diversos contextos multiculturales, donde prevalezca la enseñanza, el valor de aceptar las diferencias culturales, el desarrollo de las actitudes en defensa del derecho a la alteridad, y en especial la valoración del otro.

Atendiendo el sistema educativo ante la emergencia del covid, conviene señalar como grandes desafíos en el marco de una estructura atípica, diversas recomendaciones que pasan por comprender una educación de manera más amplia e inclusiva con políticas que se derivan en virtud de una situación tan sensible para el mundo.

a. La necesidad de incorporar planteles educativos que implica la inclusión a todos los y las estudiantes, su identidad, origen o capacidad.

- b. La incorporación en los sistemas de aprendizaje y enseñanza la puesta en práctica de planes inclusivos entre los actores.
- c. Centrar esfuerzos tangibles en los estudiantes más vulnerable con la modalidad virtual.
- d. Fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo para todo el estudiantado.
- e. Compartir competencias y recursos dedicados a la Inclusión.
- f. Tener en cuenta comunidades y familias de gran diversidad cultural en las políticas e inclusión.
- g. Plantear espacios donde se destacan el abordaje de políticas de inclusión en la educación.
- h. Establecer la cooperación entre los distintos sectores para definir necesidades, intercambio de información y desarrollo de programas en pro de la interculturalidad, multiculturalidad y valoración del dialogo.
- i. Empoderar y motivar los actores educativos para la mejora de sistemas inclusivos que desarrollen potencia con el estudiantado.
- j. Fomentar intercambios interculturales que fortalezcan la inclusión educativa.