

LA INTERCULTURALIDAD. UN FENÓMENO SOCIAL QUE LA EDUCACIÓN NO DEBE OLVIDAR

La presente obra tiene como propósito abordar el fenómeno de la interculturalidad desde el punto de vista sociocultural y su influencia en el ámbito educacional. Para ello se profundiza en tres capítulos lo relacionado con la cortesía verbal como producto de la formación sociocultural, la formación permanente del docente universitario desde la educación intercultural y la interculturalidad como fenómeno social que influye en los procesos educativos. Se presentan diferentes concepciones teóricas que ilustran los elementos esenciales del fenómeno analizado y cómo llevarlos a la práctica socioeducativa.



Dr. C. Juan Mato Tamayo: Licenciado en Educación en Física y Astronomía. Doctor (PhD) por la Universidad Politécnica de Madrid. Docente Facultad de Ciencias Humanas y Educación. Carrera de Educación Básica. Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC). Coordinador del Programa de Maestría en Desarrollo Local de la Dirección de Posgrado UTC. Latacunga. Ecuador

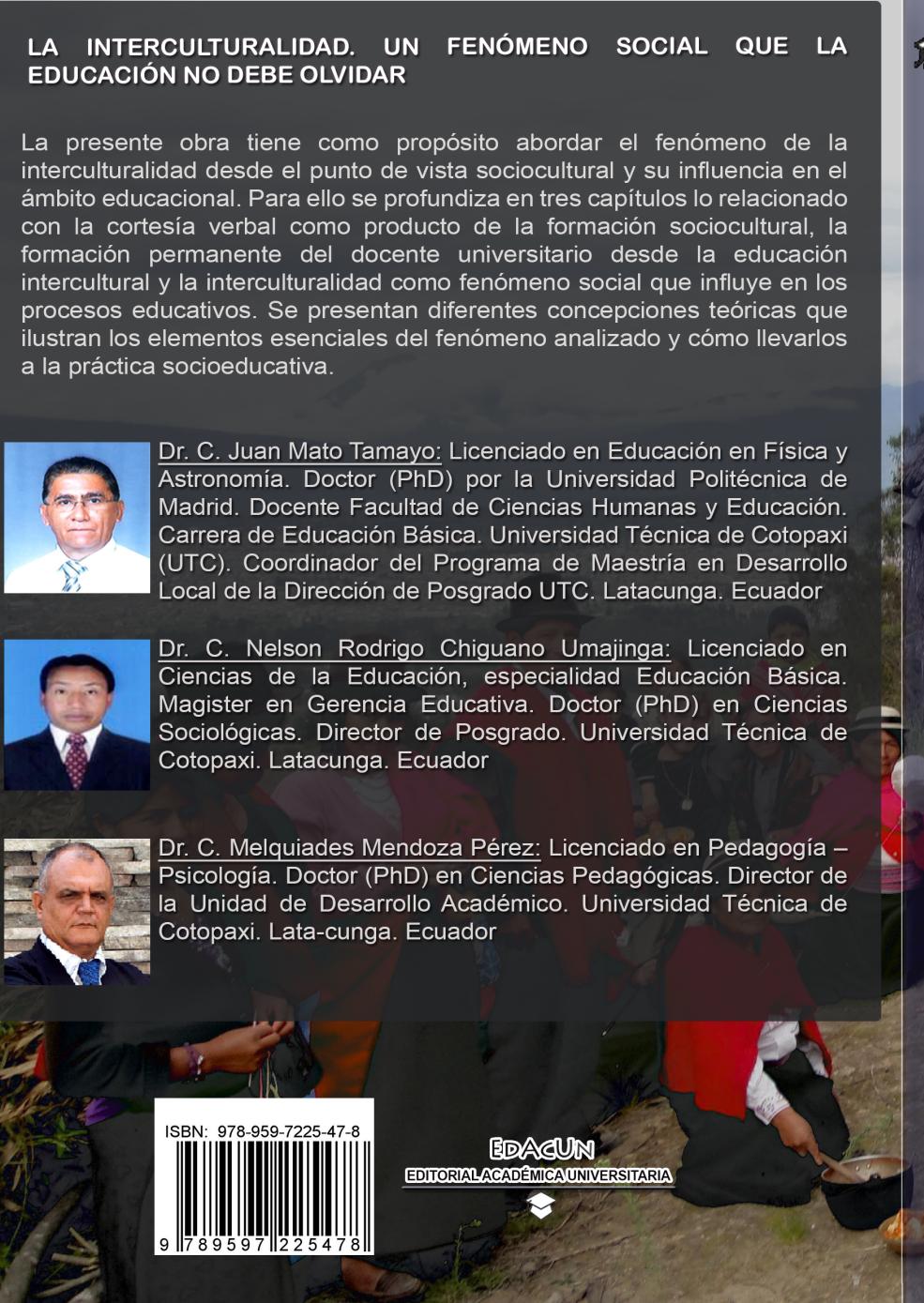


Dr. C. Nelson Rodrigo Chiguano Umajinga: Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Básica. Magíster en Gerencia Educativa. Doctor (PhD) en Ciencias Sociológicas. Director de Posgrado. Universidad Técnica de Cotopaxi. Latacunga. Ecuador



Dr. C. Melquiades Mendoza Pérez: Licenciado en Pedagogía – Psicología. Doctor (PhD) en Ciencias Pedagógicas. Director de la Unidad de Desarrollo Académico. Universidad Técnica de Cotopaxi. Latacunga. Ecuador

ISBN: 978-959-7225-47-8



LA INTERCULTURALIDAD. UN FENÓMENO SOCIAL QUE LA EDUCACIÓN NO DEBE OLVIDAR

LA INTERCULTURALIDAD. UN FENÓMENO SOCIAL QUE LA EDUCACIÓN NO DEBE OLVIDAR



EDITORIAL ACADÉMICA
UNIVERSITARIA

Juan Mato Tamayo
Nelson Rodrigo Chiguano Umajinga
Melquiades Mendoza Pérez

UNIVERSIDAD DE LAS TUNAS

**LA INTERCULTURALIDAD. UN FENÓMENO
SOCIAL QUE LA EDUCACIÓN NO DEBE
OLVIDAR**

Dr. C. Juan Mato Tamayo

Dr. C. Nelson Rodrigo Chiguano Umajinga

Dr. C. Melquiades Mendoza Pérez



Diseño y Edición: MSc. Osmany Nieves Torres. As.

Corrección: MSc. Miriam Gladys Vega Marín. As.

Dirección General: Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo. P.T.

© Dr. C. Juan Mato Tamayo

Dr. C. Nelson Rodrigo Chiguano Umajinga

Dr. C. Melquiades Mendoza Pérez

© Sobre la presente edición

Editorial Académica Universitaria (Edacun)

Coedición: Opuntia Brava

ISBN: 978-959-7225-47-8

Editorial Académica Universitaria (Edacun)

Universidad de Las Tunas

Ave. Carlos J. Finlay s/n

Código postal: 75100

Las Tunas, 2019



ÍNDICE

CAPÍTULO 1 LA CORTESÍA VERBAL COMO FENÓMENO SOCIOCULTURAL: HISTORIOGRAFÍA Y CONCEPCIONES EPISTÉMICAS	1
1.1 LA CORTESÍA VERBAL: PRODUCTO DE LA FORMACIÓN SOCIOCULTURAL.....	1
1.2 DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL: EJE CULTURAL DEL DESARROLLO.....	16
1.3 LA CORTESÍA VERBAL. DEFINICIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN	36
CAPÍTULO 2 LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	70
2.1 EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	70
2.2 EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	85
2.3 LA SUPERACIÓN PROFESIONAL COMO VÍA PARA LOGRAR LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	93
CAPÍTULO 3 LA INTERCULTURALIDAD. UN FENÓMENO SOCIAL QUE LA EDUCACIÓN NO DEBE OLVIDAR.....	96
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INTERCULTURALIDAD. UNA VISIÓN DESDE LA SUPERACIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS..	96
3.2 LA INTERCULTURALIDAD. CONCEPCIÓN Y ESTRUCTURA PARA LA ESTÁTICA	114
3.3 INTERCULTURALIDAD EN EL ECUADOR	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

CAPÍTULO 1 LA CORTESÍA VERBAL COMO FENÓMENOSOCIOCULTURAL:HISTORIOGRAFÍA Y CONCEPCIONES EPISTÉMICAS

En este capítulo se analiza lo referente a la cortesía verbal como fenómeno sociocultural, a partir de un estudio histórico y teórico de su evolución como fenómeno social a lo largo de la historia de la humanidad. Además, se analiza la relación estrecha que existe entre lengua, lenguaje y cultura y como desde estos fenómenos se logra el desarrollo social. De igual modo, se conceptualiza la cortesía verbal desde la lingüística.

1.1 La cortesía verbal: producto de la formación sociocultural

La cortesía verbal deviene en elemento esencial del proceso de formación sociocultural. Consolida el sistema de relaciones y el orden en la sociedad. Este fenómeno se encuentra ligado a la educación del sujeto y se transforma durante la historia y el decurso del hombre por las etapas que marcan el desarrollo de las relaciones de producción.

Desde la comunidad primitiva, la formación de los niños y jóvenes se caracterizó por la influencia primaria de la familia, y se complementó a partir de las relaciones con la comunidad de adultos y otros grupos etarios. Así, bajo la ideología del colectivismo y la transmisión de las experiencias, las nuevas generaciones aprendieron normas de conducta como el respeto al otro, a la familia y a las personas experimentadas (ancianos de la tribu), fundamentalmente.

En la etapa esclavista, la formación sociocultural favoreció a la clase dominante; las reglas de cortesía vinculadas a la religión, la moral y la política fueron ponderadas por la educación estatal y tributaron al comportamiento de los jóvenes de familias esclavistas, en oposición a los descendientes de artesanos y agricultores. Estos últimos recibieron de la familia las normas y modos de cortesía propios del conocimiento popular. A esto se sumó, que el estado negó a los esclavos la posibilidad de la educación.

Para la sociedad esclavista ateniense, por ejemplo, el hombre ideal debía ser hermoso en lo físico, lo moral y lo estético, así como educado intelectualmente. Este modelo ideal remite a los libros de urbanidad, al centrarse en los deberes morales y en el conjunto de reglas que se deben concebir para comunicar dignidad, decoro y elegancia a través de acciones y palabras, y para manifestar a los demás la benevolencia, atención y respeto que les son debidos. Sin embargo, en el régimen esclavista se estereotipó, con este paradigma, a la clase social dominante.

En la sociedad medieval la iglesia católica monopolizó la educación, por lo cual la cortesía se volvió una fortaleza ligada a la moral. Por una parte, en el caso de los hijos de campesinos y artesanos la formación sociocultural se llevaba a cabo en el seno familiar. Se buscaba el desarrollo de cualidades morales como el respeto a los padres y en general a las personas mayores, la modestia, la honradez y la humildad. Posteriormente, la escuela gremial, como centro sociocultural, vigorizó estas

maneras de la conducta en favor de los artesanos y sus descendientes.

Por otra parte, el señor feudal, garantizaba una educación de base militar a sus hijos mayores. Así, el caballero se convirtió en el hombre ideal al que se aspiraba en el esclavismo: con una preparación integral, precedida por una postura de clase, una imagen social en consonancia con su modo de hablar y conducirse en la alta sociedad.

Los hijos menores se formaban, sin embargo, para ocupaciones eclesiásticas. Estos puestos superiores contribuían a la preparación de los jóvenes y demandaban de ellos un lenguaje cortés y distinguido que marcaba la distancia y la procedencia social. Las muchachas de linaje noble también recibían una educación superior en los conventos. En su actuación social, a diferencia de las jóvenes ordinarias, se apreciaba el uso de la cortesía ritual y de las palabras bellas. Sumado a esto, con el surgimiento de las universidades medievales en el siglo XII, se fortaleció el proceso de formación sociocultural de los educandos, no obstante, la preparación continuó limitada a la clase dominante.

Es en esta etapa, feudalismo, donde nace el vocablo *cortesía*, proveniente de las cortes. En este espacio los profesionales y las personas distinguidas tomaban decisiones relacionadas al reino o al estado.

En el Renacimiento nació la clase social burguesa y los representantes de la época fueron los humanistas,

quienes rendían culto al hombre. La formación sociocultural en este lapso comprendido entre los siglos XIV y XVI se dirigió hacia la estética y favoreció a la capa elevada de la sociedad. Los jóvenes fueron educados con un sistema menos dependiente de la iglesia. Y aunque cambiaron las concepciones acerca de la educación, las escuelas para hijos de personas acomodadas o para artesanos y comerciantes vieron en la cortesía las reglas que definían las relaciones sociales adecuadas.

En el siglo XVII Locke teorizó sobre la educación del caballero. Sus concepciones filosóficas coincidieron en que la formación de las buenas costumbres se lograba mediante un proceso sistemático y práctico de estas. Recomendaba el uso de palabras suaves con el fin de lograr una conducta adecuada, jamás el uso de groserías o violencia.

Agregó que el medio esencial de la educación radicaba en el ejemplo emanado del medio que rodeaba al niño o al joven. El concepto de caballero de Locke estuvo determinado por la sabiduría de la persona que propiciaba el logro de su objetivo, a la vez que ponderaba las posibilidades reales de lograrlo. Sin embargo, Locke dio relevancia al contexto del hogar en la formación del caballero y obvió la escuela.

La Ilustración francesa marcó el siglo XVIII, en ella educación era sinónimo de conocimiento y luz. En esta etapa la formación sociocultural se encaminó hacia la educación moral: la formación de buenos sentimientos, buen juicio y buena voluntad. Estos

elementos integraron la significación de la cortesía que debía portar el joven y que debía adquirir mediante ejemplos reales. Rousseau devino difusor de estas ideas de carácter progresista que,矛盾ictoriamente, resultaron reaccionarias al analizar la educación de la mujer como opuesta a la del hombre.

Desde otra arista, los filósofos materialistas, entre ellos Diderot, declararon la necesidad de formar a todos los niños y jóvenes sin que mediara la posición social. De este modo, se comenzó a exigir la transformación de la escuela y su independencia clerical para contribuir a la educación del pueblo.

En la etapa capitalista, los centros educacionales que garantizarían la formación de las nuevas generaciones continúan al servicio de la burguesía como clase dominante. En este contexto, resultan pertinentes las concepciones de Comenius, que tienen su centro en la necesidad de la moderación del hombre para conducirse en todo aspecto con medida, y la disposición para prestar ayuda cuando lo exigieran las circunstancias, entre otras virtudes.

También exigía desarrollar la discreción, la obediencia, la elegancia, la limpieza, la caballerosidad, la benevolencia hacia las demás personas y el respeto a los mayores. Comenius tuvo en cuenta como medios de educación moral: el ejemplo de los padres, maestros y compañeros; las orientaciones y la conversación reflexiva. Así, se consideró importante el proceso de educación moral en la formación de las buenas costumbres.

Los inicios del siglo XIX fueron portadores de un pensamiento dialéctico en relación a la formación sociocultural. En consecuencia con esta concepción, Pestalozzi subrayó que el aspecto elemental de la educación moral era el amor del niño o del joven a la madre. Así, entendió que era en la familia donde se formaban las bases de la conducta moral. La familia constituía la escuela de las costumbres. El desarrollo posterior de las cualidades debía realizarse en la escuela. Aquí se amplió el círculo de relaciones sociales del niño, sustentadas en la cortesía y la educación, además se logró a partir de la ejercitación de actos morales y la formación de la voluntad.

En los años 40 del siglo XIX surgió el Marxismo como ideología que respaldaba al proletariado y exigía la formación de la masa popular. Marx y Engels distinguieron la moral comunista de la moral burguesa o de clase. La moral proletaria basada en el colectivismo respondería a los intereses populares y posibilitaría el logro de auténticas relaciones humanas cimentadas en la cortesía y la fraternidad.

A finales del siglo XIX y principios del XX comenzó la transformación del capitalismo en imperialismo. Este contexto de reacción ejerció su influencia en la formación sociocultural, la cual fue asumida por una escuela única a diferencia del feudalismo, sin embargo, existió desigualdad en la educación: la burguesía tenía privilegios en la formación mientras que el proletariado recibía una instrucción de nivel inferior. Ambos modelos formativos poseían una base en la cortesía como principio de convivencia social.

En los Estados Unidos se produjo un incremento de las posiciones imperialistas, anticomunistas y racistas que se unió a un sistema de educación diferenciado por clases sociales. No obstante, la cortesía se manifestó como un conjunto de normas inviolables, fundamentadas en un respeto inflexible.

Las consideraciones anteriores permiten comprender el fenómeno de la cortesía a partir del análisis de la formación sociocultural del sujeto durante las diferentes etapas del desarrollo humano. En correspondencia con la línea de la presente obra se realiza una aproximación a la cultura cubana con la finalidad de precisar por etapas la problemática relacionada al uso de la cortesía verbal a partir del conocimiento sobre el proceso de formación sociocultural con la asimilación del modelo socialista.

Para determinar las etapas históricas resultan pertinentes los siguientes criterios de periodización:

1. Enfoque empleado en el proceso de formación sociocultural.
2. Normas de cortesía verbal.
3. Estudio de la cortesía verbal en jóvenes.

El cambio cultural que se produce en Cuba con el primero de enero de 1959 significó una transformación en el proceso educativo de la masa popular. Así, el desarrollo de la cultura se define como uno de sus objetivos principales “(...) para que llegue a ser un real patrimonio del pueblo” (Almazán y Serra, 2010, p.10)

Por una parte, la Revolución constituyó una oportunidad radical de derechos en torno a la formación del pueblo. Por otra parte, de la cultura capitalista permanecen en la conciencia social una serie de costumbres, entre ellas: la formación sociocultural de los jóvenes centrada en la estructura rígida de educación que inculca la familia, la cual impone los criterios de comportamiento. En este sentido, se debe acotar que el problema del acceso a las escuelas durante el capitalismo es suplido por una educación en el seno familiar que parte del respeto severo y que exige una cortesía homogénea. La concepción se mantiene con la Revolución en el poder.

Este enfoque dogmático que sustenta el proceso de formación sociocultural subsiste al carácter transformador de los años 60 y sus bondades en el campo de la instrucción y el desarrollo social, así como a los avatares de la cultura en los 70. En la última decena la política cultural sufre un retroceso y estancamiento, por consiguiente, la formación sociocultural, vinculada a la educación, recibirá la influencia de limitaciones ideológicas que afectan la cosmovisión de la cultura.

A partir de 1981 la formación sociocultural manifiesta un carácter abierto y experimental característico de esa década. La escuela se vuelve centro promotor de un enfoque interactivo y flexible que incide paulatinamente en las normas de comportamiento de los jóvenes. A esto se añade el relajamiento de la familia en la exigencia de las buenas costumbres

entendidas como corteses. Este enfoque es el que prevalece hasta la actualidad.

De esta manera se percibe como regularidad el uso de un enfoque dogmático para la enseñanza de los elementos socioculturales desde 1959 hasta 1980. Otra regularidad radica en la utilización de un enfoque democrático en el proceso de formación sociocultural desde 1981 hasta la actualidad.

Este último enfoque que se sustenta en el carácter flexible de la formación constituye la causa del uso deficiente de las formas de cortesía verbal, entiéndase el lenguaje apropiado como reflejo del comportamiento en jóvenes y otros grupos etarios. Asimismo, el fenómeno de la cortesía verbal y sus normas se convierte en campo de investigación de estudiosos que abordan sus concepciones epistémicas desde diversas ciencias.

Grice (1975) postuló su Principio de Cooperación para guiar la conversación. Elaboró un conjunto de normas pragmáticas o normas conversacionales para que la interacción verbal transcurriera sin incidencias. Así, determinó un sistema de máximas conversacionales: de calidad, de cantidad, de pertinencia y de modo. Estas garantizaban la claridad, verosimilitud, mesura y contextualización del mensaje cortés.

Lakoff (1973) se interesó por las máximas conversacionales y descubrió que serían un problema para la vida en sociedad debido a que podían estar en contradicción con la cortesía. Aportó entonces tres

máximas referidas al respeto del espacio individual y al aprecio. De este modo, propuso no imponer la voluntad ajena al interlocutor, indicar opciones y ser amable para hacer sentir bien al receptor del mensaje.

Goffman (1972) fue quien introdujo el concepto de imagen social a partir de su reflexión sobre la construcción social del individuo, por sí mismo, en relación a la identidad. Dentro de este universo social, el individuo intenta mantener su imagen positiva con el objetivo de ser aceptado socialmente y al mismo tiempo, espera de su interlocutor que respete esta imagen como él respeta las demás. Incluye entonces dos aspectos complementarios del concepto: el respeto por la imagen de uno mismo y la consideración hacia la imagen de otros.

Leech (1983) retomó los estudios sobre cortesía verbal y propuso un principio cuyas máximas se refirieron a la conducta en general y menos al lenguaje. El principio señaló cómo ser cortés: minimizando la expresión de creencias descorteses y maximizando la expresión de creencias corteses. Enriqueció entonces las máximas de Grice al completarlas con las máximas de cortesía y de ironía. El Principio de cortesía de este autor funcionaría para mantener el equilibrio social y las relaciones amistosas, al asumir que los hablantes son cooperativos.

Brown y Levinson (1978, 1987) hicieron referencia al uso pragmático de los actos comunicativos que intentaban preservar la imagen. Se refirieron a una serie de estrategias conversacionales dirigidas

hacia la preservación de la imagen pública que cada individuo tiene y reclama. Así, el modelo que proponen parte de dos supuestos teóricos: el primero era una consideración sobre los individuos como seres sociales, y el segundo, una visión particular sobre el funcionamiento de la comunicación verbal. Al constituir la noción de imagen el factor esencial en su teoría, declararon dos componentes del concepto: la imagen positiva y la imagen negativa del hablante.

En los estudios de cortesía verbal, el principio de cooperación de Grice resultó elemental. Otros aportes se encontraron en el principio conversacional definido por Lakoff, el concepto de imagen social de Goffman y el principio de cortesía de Leech. No obstante, las concepciones de Brown y Levinson, centradas en su teoría sobre la cortesía estratégica, que han sido moldeadas por la crítica actual, devienen en regularidad al constituir criterios que se manejan con frecuencia en los estudios contemporáneos aplicados a Latinoamérica.

El modelo teórico resulta esencial en tanto se asume que los actos de habla son amenazadores de la imagen social y se tienen en cuenta las relaciones de poder entre hablantes. En tal sentido, se propone la cortesía estratégica con el fin de resguardar la imagen individual o colectiva. Esta idea resulta oportuna en las conversaciones de grupos etarios diferentes, si se parte de la máxima que distingue de tradicionalista, el comportamiento verbal de los adultos y de variable, el comportamiento verbal de los jóvenes.

Los estudios sobre la cortesía verbal en grupos de jóvenes, tienen relevancia a partir del programa de Estudios del Discurso de Cortesía en Español (EDICE) que se enfoca desde una perspectiva sociocultural. Estos se analizan desde la cara opuesta del fenómeno, la descortesía y desde el carácter antinformativo de los usos del lenguaje, la anticortesía¹. Los análisis son descriptivos y visionan a la cortesía verbal como una parte de la gestión de identidad entre los interactuantes a partir del acto verbal.

Zimmermann (2003) revisó las consideraciones de Labov (1972) sobre el uso del insulto entre jóvenes masculinos y concluyó que la utilización de esta práctica ritual, no se relaciona a la teoría de la cortesía verbal² y la identidad. Asimismo, definió el acto comunicativo a partir de una postura no amenazadora de la imagen social y en correspondencia con el universo de valores de los jóvenes “(...) dispensados de las reglas de la sociedad dominante de los adultos” (2003, p. 57)

De esta manera, Zimmermann (2003) asumió valores y procedimientos específicos para examinar las interacciones de los jóvenes por separado de las establecidas en otros grupos etarios. Declaró el carácter lúdico de estas manifestaciones en el lenguaje y refirió que propician un trato social

1 Zimmermann (2003) acuñó el término en su estudio *Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes del español*.

2 Se refiere a las concepciones de la teoría de Brown y Levinson.

marcado por la confianza en el grupo de amigos y conocidos. Por tanto, desde lo sociocultural estas interacciones tienen una vigencia limitada al ámbito social e interpersonal de los adultos y son condicionadas por el contexto donde se producen.

Acevedo-Halvick (2006) por su parte, observó las formas de saludo con inserción del tabú e insultos en su formulación. Tomó como muestra a jóvenes guatemaltecos que estudiaban en la universidad. Determinó que los insultos tienen una función social donde el significado no es relevante, sin embargo, lo significativo radicó en establecer y mantener el contacto en el grupo, incluso constituir una manifestación de afecto entre los hablantes.

Mateo y Yus señalaban al respecto que “(...) este tipo de fuerza fática en algunos intercambios deben tomarse como una manera de socializar y como estrategia de interacción conversacional” (Mateo y Yus, 2000, p. 17)

Esto indica que la interpretación fática³ de estos saludos entre los jóvenes no se realiza por el contenido explícito del enunciado sino que depende de la intención comunicativa. Esta idea concuerda con lo expresado por Labov (1972) y Zimmerman (2003). Además, está sustentada en los fines sociales de los hablantes: la imagen social e identidad de grupo.

3 Mateo y Yus (2000) y otros autores, argumentaron que el término agrupa desde palabras sueltas sin valor informativo hasta insultos, conectores y muletillas. El principal propósito es evitar vacíos en el habla.

Bravo (2006) también dedicó una investigación a los actos de habla y a la cortesía, vistos en un universo estudiantil. Se enfocó en actos de habla entre culturas diferentes: española y sueca. Esta interacción le sirvió de escenario para medir cómo el contexto sociocultural influye en las interpretaciones de la cortesía.

Argumentó sus consideraciones a partir de la competencia pragmático-sociocultural que considera una visión interdisciplinaria desde la antropología, la sociología y la psicología y que constituye la base de la observación y el análisis discursivo. Centró su atención en el comportamiento discursivo de los jóvenes, en sus habilidades para usar el lenguaje de modo efectivo y en la comprensión que hacen de estos usos en un contexto social.

Por su parte Stenströn y Myre (2006) al investigar el habla juvenil desde el uso prolífico de palabras tabúes, coincidieron con los postulados de los investigadores referidos. Fundamentaron que los jóvenes muchas veces utilizan estas palabras como apelativos cariñosos, por lo que se potencian entre ellos relaciones de solidaridad y cooperación grupal.

Albelda (2008) contrastó dos corpus de conversaciones coloquiales enfocadas en jóvenes españoles y chilenos con la intención de acercarse a los usos de cortesía y a la atenuación en ambas culturas. Al tomarse como marco las relaciones de proximidad establecidas por los sujetos, la edad y el ambiente distendido donde se dan estas interacciones, percibió que la descortesía está presente de manera natural en estas conversaciones marcadas por la familiaridad.

La regularidad estriba en que estos estudios niegan la teoría de Brown y Levinson sobre el carácter amenazador intrínseco de los actos de habla. Además, el fenómeno de la cortesía verbal se enfoca desde la perspectiva lingüística. Las investigaciones asumen al grupo juvenil como proveedor de estrategias anticorteses que son aceptadas entre los jóvenes a pesar de contener en los discursos palabras tabúes y expresiones descorteses. Esto ocurre por el hecho de prevalecer la identidad o imagen marcada por lazos afectivos y familiares que la refuerzan.

Sin embargo, la percepción de estas expresiones tiene un significado contrario para otros grupos etarios que también integran la comunidad y se convierten en receptores indirectos o directos de los actos comunicativos. Además, en el orden microsocial, o sea, en el escenario de la comunidad, no todos los contextos condicionan el uso de expresiones no corteses, incluso un contexto definido es portador de una diversidad de situaciones comunicativas.

Los registros diafásicos⁴ caracterizan los estudios mencionados, los cuales se circunscriben a la ciencia lingüística y se detienen en la descripción

4 Se refiere a los usos lingüísticos exigidos por cada situación, en la que el hablante, o bien mide el alcance de sus palabras, como en una entrevista, un discurso, una conferencia, o bien hace un uso relajado y espontáneo del lenguaje, como ocurre al hablar con la familia o con los amigos. Las situaciones del primer grupo pertenecerían a un registro formal, mientras que las del segundo pertenecerían a un registro informal o coloquial. Los límites entre ambos registros no son tajantes, por lo que se puede hablar de situaciones intermedias. La variedad diafásica está condicionada por tres factores: el oyente y el hablante, el marco en el que se produce la intercomunicación y el tema del que se habla.

y explicación de los usos vinculados a la cortesía. En todos los casos las investigaciones carecen de recursos teórico-pragmáticos para influir en la formación sociocultural de la población, tampoco determinan este objetivo como meta científica.

Por tal razón, resulta oportuno abordar lo sociocultural como dimensión transformadora donde se modela la cortesía verbal. Sobre la base de este criterio debe valorarse la función social del lenguaje, la importancia de las teorías del desarrollo cultural y humano, así como la relación inseparable que existe entre lengua y cultura.

1.2 Dimensión sociocultural: eje cultural del desarrollo

La lengua⁵ se vincula estrechamente con la cultura: forma parte de la cultura espiritual⁶. Sobre esta relación Hudson sentenció “(...) la mayor parte del lenguaje está comprendida en la cultura, de modo que no quedaría (...) lejos de la verdad afirmar que la lengua de una sociedad es un aspecto de su cultura” (Hudson, 1981, p. 27 citado por Valdés, 2006, p.

5 No debe considerarse como sinónimo de lenguaje sino como su manifestación o concreción. Según Bernal (2009) la lengua es un sistema de signos o códigos que sirve para la comunicación y la materialización del pensamiento en una comunidad humana.

6 Valdés (2006) la determinó junto a la cultura material como una subdivisión de la categoría cultura, a los términos de la antropología cultural. Está representada por toda una gama de resultados obtenidos en el campo de la ciencia, la técnica, el arte y la literatura a los que se suman los conceptos filosóficos, morales, políticos, religiosos, entre otros.

4) Es conveniente señalar la limitación del autor al declarar que una parte del lenguaje está contenido en la cultura, cuando debe comprenderse el lenguaje en su totalidad, como elemento de la cultura, y por tanto, la lengua como la cultura codificada.

Ideas similares manejaron Goodenough y Rosenblat, al observar la relación entre ambas categorías como las de la parte con el todo. La lengua “(...) no es solo el molde de la cultura, sino también su producto” (Rosenblat, 1949, p. 6 citado por Valdés, 2006, p. 4)

Es evidente entonces que la lengua y la cultura constituyen un todo indisociable, la cultura se adquiere a través de la lengua y la lengua expresa cultura, debido a que se estructura en función de una dimensión social y cultural. Visto así, la lengua es parte, expresión, código y valor de la cultura.

La relación que se establece entre cultura-lenguaje condujeron a Malinowsky a afirmar que el lenguaje “(...) es una de las formas más importantes del comportamiento humano” (Malianowsky, citado por Valdés, 2006, p. 6). Indudablemente, su empleo va aparejado, al comportamiento de los sujetos y adquiere un sentido primario en las relaciones interpersonales. Asimismo, el comportamiento verbal y otros modos de expresión del lenguaje, al constituir productos culturales, pueden evaluarse como elementos transformables desde la educación y la cultura.

El presente estudio establece como punto de partida la concepción de Malinowsky. Por una parte, se centra en los comportamientos lingüísticos de los jóvenes, es decir, los usos del lenguaje que se concretan en las manifestaciones de su cultura individual y colectiva; por otra parte, se proyecta hacia la transformación de estos códigos expresivos. En este sentido, es factible acercarse a las teorías del desarrollo humano y cultural al indicar desde sus postulados la aspiración social de los comunitarios.

Al respecto, el Informe de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), del 2013, mantuvo los principios del análisis realizado en 1990, donde se expresa que: “(...) la verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa” (Ponce, 2013, p. 8).

Se demuestra así la pretensión de los gobiernos por favorecer una vida armónica, sana y superior en los órdenes espiritual y material. La calidad de vida de la población como anhelo social es significativa tanto para el estado como para las personas en lo individual. Con relación a esta idea, frente a las necesidades humanas de desarrollo cultural resulta pertinente el aprovechamiento idóneo de los recursos humanos con el objetivo de mejorar el estado social de hombres y mujeres. En el logro de este objetivo la participación, la creatividad y el aprovechamiento de la cultura espiritual, constituyen máximas que

corroboran el carácter inmaterial del desarrollo humano.

En esta línea de análisis, Picazzo y otros autores (2011) explicaron que se persigue con estas teorías la ampliación y la potenciación de las oportunidades del ser humano, así como la creación de un contexto sociocultural adecuado para alcanzar el desarrollo de una vida productiva. Es por ello que la cultura deviene en herramienta factible y soporte para obtener el desarrollo.

En el tránsito hacia la transformación cultural, la participación de los sujetos desempeña una función decisiva en su propio desarrollo debido a que toman conciencia de sus necesidades y su modo de actuar se vuelve más efectivo en la obtención de sus objetivos. Las consideraciones de Macías confirman esta idea, al interrogarse en torno a:

(...) cómo articular de manera coherente los diferentes factores existentes, en función de dinamizar las potencialidades de la comunidad, encaminadas al logro de su desarrollo sociocultural y consecuentemente, a la solución de sus problemas y a la satisfacción de sus necesidades identificadas y expresadas por ella y en plena articulación con sus características socioculturales... (2014, p. 14)

El presente estudio sigue esta dinámica al profundizar en un fenómeno cultural para conocer sus manifestaciones y sus deficiencias y, a partir de ahí, proponer una herramienta para su solución

con el fin de alcanzar el desarrollo humano y cultural deseados.

El estudio de la cortesía verbal trasciende en la cultura, por cuanto el ser humano comunica y moldea el lenguaje en la sociedad sobre la base de los saberes que ha incorporado en su evolución. Esos conocimientos constituyen el soporte de su cultura. Así, la asimilación y puesta en práctica de formas de cortesía verbal, posibilitará una comunicación más eficaz y adecuada al medio donde cohabita el sujeto. Además, permitirá su desarrollo desde lo humano y cultural al contribuir a la consolidación de un clima de concordia social sustentado en un comportamiento verbal cortés y adecuado al contexto.

En este proceso, el potencial humano se define como un recurso y producto cultural complejo que posee el hombre y con el cual contribuye a su saber cultural desde la creación, concienciación y uso adecuado de los recursos de la cultura. El lenguaje no está exento de estos caracteres que lo forman y ajustan en correspondencia con las exigencias socioculturales.

El propio análisis de la lengua en su uso, como aspecto social, requiere de la revisión de los estudios enfocados al proceso de formación sociocultural. Resulta factible, entonces, definir la dimensión sociocultural y revisar sus antecedentes históricos.

Lo sociocultural fusiona dos concepciones: lo social y lo cultural. Lo social se refiere a la esfera de las interacciones e interrelaciones que establecen los

seres humanos entre sí, bien sea como individualidad, bien como grupo. Estas relaciones son definidas a partir de la actuación en un contexto histórico determinado. Lo cultural se comprende en su acepción amplia como el cúmulo de los logros materiales y espirituales del hombre, quien conduce su práctica social hacia el desarrollo. En este sentido, la cultura se proyecta hacia la calidad de la vida humana.

Lo sociocultural, desde una concepción general, es visto como la suma de estos conceptos que se complementan. Por una parte, significa los procesos sociales devenidos productos del conocimiento que adquiere el hombre durante su evolución. Por otra parte, concibe la cultura como resultado del trabajo, manifestaciones espirituales y modos de vida del ser social. No existe cultura sin una sociedad que la cree, fomente y desarrolle; asimismo, no existe sociedad si no está sustentada sobre la base de una cultura que establezca la función de sus habitantes, que instaure las normas que ríjan su comportamiento y que se distinga a partir de sus caracteres particulares. En el orden de la formación sociocultural, la definición se enfoca hacia los procesos cognoscitivos y culturales que rigen los estados de la conducta humana y que tienen su concreción en el lenguaje.

En relación a los estudios sobre lo sociocultural los investigadores Canale y Swain (1980 citado por Roméu, 2007) fueron los primeros en considerar las funciones comunicativas y el contexto social,

a partir de los presupuestos teóricos de Hymes⁷. Distinguieron cuatro dimensiones de la competencia comunicativa⁸, una de ellas, es la sociolingüística, en la cual se incluye la subcompetencia sociocultural.

En esta dimensión se considera al contexto de producción del mensaje, como una categoría principal que los sujetos manejan con el fin de elaborar su discurso. Lo anterior toma como antecedente la postura de los investigadores, quienes dan relevancia a la dimensión pragmática de la comunicación y al conocimiento de las reglas de uso de la lengua.

Canale (1983 citado por Roméu, 2007) también distinguió entre adecuación del significado y adecuación de la forma. La primera se relaciona con el hecho de que el significado de un mensaje puede resultar inadecuado en ciertos contextos con independencia de la forma gramatical en que se exprese. La segunda manifiesta que determinados

7 En oposición al concepto de competencia Chomskiano se propone el de competencia comunicativa establecido por Dell Hymes (1967). Este constituye un paso significativo en tanto se concibe el componente social. Así se considera competencia comunicativa a la competencia lingüística vinculada a la actuación, donde lo social afecta tanto a la competencia como a la actuación. Esta propuesta parte de las concepciones de la pragmática de la comunicación. El análisis tiene su base en los estudios antropológicos, etnográficos, con aportaciones de la psicolingüística, la filosofía del lenguaje, el cognitivismo y la sociología, entre otras ciencias, las cuales completan la visión holística de la lengua como aspecto de realidad social y cultural de las comunidades. En el concepto de competencia comunicativa se encuentra de manera implícita la categoría contexto social.

8 Suma de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

contextos exigen formas determinadas de expresión.

No obstante, Oliveras (2000) señaló que, aunque la propuesta de dimensión sociolingüística de Canale y Swain presupone un saber acerca del marco cultural y los usos sociales de una determinada comunidad de habla, es decir un saber sociocultural, los investigadores consideraron que los componentes socioculturales tienen un carácter secundario con respecto a los lingüísticos, en relación con la enseñanza de la lengua.

Esta opinión resulta contradictoria, debido a que los autores reconocen la importancia del contexto y lo incluyen en las reglas socioculturales para el uso lingüístico. No solo se restringe lo sociocultural a una subcompetencia, sino que además se invierte el orden de subordinación entre dimensiones en la comprensión del enunciado.

De esta manera la década de los 80 deviene en punto de partida en el estudio de lo sociocultural. Cano (2009) manifestó que abarca tres grandes áreas: referentes culturales generales geográficos, históricos, políticos, artísticos; rutinas y usos convencionales de la lengua y comportamientos ritualizados no verbales.

En tal sentido, es relevante el estudio de Van Ek (1986 citado por Santamaría, 2008) quien añadió las dimensiones sociocultural y social a las cuatro definiciones de Canale y Swain. Para él la dimensión sociocultural incluía cierto saber de tipo general

(geográfico, histórico, político, económico, religioso) sobre la cultura de la lengua meta.

Otros autores seguidores de esta tendencia coincidieron en definir a lo sociocultural como “(...) el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta y la capacidad de adaptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos” (Giovannini y otros, 1996 citado por Caballero, s. a.)

El concepto indica la relevancia del saber sociocultural en estrecho vínculo al contexto de interacción comunicativa. Van Dijk (2000) desarrolló estudios sobre esta categoría. Sus ideas precisaron que entre texto y discurso existe un vínculo con el contexto, debido a que constituye la estructura de las propiedades de la situación social que son pertinentes para la producción o percepción del discurso. Visto así, el contexto cultural contiene los elementos que se interrelacionan en el texto⁹ y en el discurso: la situación, la intención, el estatus social de los interlocutores, así como los factores espacio-temporales e implica los sujetos en calidad de miembros de categorías sociales, grupos e instituciones.

9 Es un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una determinada función comunicativa (representativa, expresiva, artística), en un contexto determinado, que se produce con una determinada intención comunicativa y una determinada finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograrlos (Roméu, 1996).

De ello se infiere que el contexto cultural incluye los elementos que se interrelacionan en un acto comunicativo: situación comunicativa, intención comunicativa, finalidad comunicativa, tarea comunicativa, estatus social de los interlocutores, así como factores espacio-temporales y los interactuantes.

Las concepciones de Van Dijk (2000 citado por Roméu, 2007) fueron un antecedente directo del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de Roméu (2003). En este método dirigido a la enseñanza de la lengua y la literatura, se sintetizan los estudios anteriores, se reinterpretan las nociones establecidas sobre la dimensión sociocultural y se establecen indicadores. El estudio advierte otra regularidad enfilada a la enseñanza de la lengua materna.

A tono con lo anterior, Roméu concibió que la dimensión sociocultural

(...) está referida al conocimiento del contexto, los roles de los participantes, su jerarquía social, su ideología; están implicados igualmente la identidad de los sujetos, sus sentimientos y estados de ánimo, su pertenencia a una clase o grupo social, su intención y finalidad comunicativa y la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación. (2007, p. 18)

Esta definición jerarquiza el principio del carácter contextualizado del estudio del lenguaje¹⁰, el cual expone la relación entre textos y contextos local, general, social y cultural, que debe hacerse evidente en todo análisis del discurso. Además, se considera a partir de los presupuestos de Van Dijk (2001 citado por Roméu, 2007), en su Teoría del contexto, que los participantes son capaces de adaptar la producción y la recepción/interpretación de una interacción verbal a la situación comunicativo-interpersonal-social y

(...) que la situación social-comunicativa es -en sí- una noción sociocultural que no influye directamente en las estructuras verbales /discursivas, pues se necesita de una interfaz sociocognitiva, que permite revelar la representación mental en cada participante de estas estructuras. (2007, p. 19)

De lo antes expuesto se deriva que la situación social-comunicativa establecida entre sujetos, las representaciones mentales subjetivas de los eventos comunicativos y las restricciones del discurso (entiéndase el contexto) dan cuenta de la significatividad de la interacción verbal a nivel individual y grupal, a la vez devienen en constructos mentales¹¹ de los participantes del discurso sobre la situación social en la que intervienen.

10 Ver principios del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de Roméu (2007, p. 10)

11 Van Dijk (2001) se refirió al carácter interno y parcial del contexto. Lo nombra representación mental; estructura dinámica donde surgen cogniciones individuales a la par de las cogniciones compartidas.

Por un lado, el contexto distingue la información semántica del discurso como un todo. Por otro lado, define lo que es relevante para los participantes del discurso en una situación social dada, y de acuerdo con estos criterios de significación los participantes actúan en relación a como se manifiesta en la práctica el evento comunicativo.

Roméu (2007) estableció indicadores esenciales en la dimensión sociocultural:

- Posee conocimientos referentes al contexto.
- Posee habilidades para lograr la adecuación al contexto.
- Posee actitudes relacionadas con el desenvolvimiento en diferentes contextos.

Los indicadores facilitan la comprensión de la dimensión sociocultural. Resaltan la categoría contexto como elemento adaptador de conductas y producciones verbales en el proceso de la comunicación. Sin embargo, al tomarse a Roméu como referencia, lo sociocultural se supedita a los procesos educativos desarrollados en la escuela, entiéndase el centro de formación sociocultural por excelencia. Esta visión del concepto limita la influencia de los procesos formativos que se proyectan hacia el logro del comportamiento verbal deseado de los habitantes, en contextos como la comunidad.

Es por eso que autores como Macías (2014) y Juliá (2015) siguieron la línea de los estudios culturales

y declararon que la dimensión sociocultural es consustancial a los procesos de desarrollo comunitario, comprendidos como práctica social transformadora. En lo sociocultural están contenidas la unidad y la diversidad de expresiones y manifestaciones culturales. Constituye el punto de partida, la base y el enfoque para la potenciación de las expresiones culturales subyacentes en la comunidad, donde se incide a partir del protagonismo de sus miembros.

Con el objetivo de enriquecer estas concepciones, Macías (2014) proporcionó fundamentos epistémicos, metodológicos y prácticos que tributan al proceso de la formación sociocultural, estos tienen su realización en el trabajo cultural comunitario y su aplicación en el nivel microsocial¹². La autora consideró este procedimiento como garante de las condiciones propicias para alcanzar el desarrollo cultural individual y colectivo.

Entonces, el trabajo sociocultural comunitario es oportuno en la investigación debido a que deviene proceso de transformación de las condiciones socioculturales y de las relaciones sociales en contextos comunitarios. Se realiza con el fin de potenciar la calidad de vida de una población en correspondencia con el enfoque endógeno¹³ y a partir de la creación, apropiación y promoción de valores culturales como la cortesía.

12 Macías (2014) argumentó que a este nivel el trabajo se realiza mediante la intervención sociocultural en las comunidades y son las características socioculturales propias de la comunidad o grupo humano las que permite actuar en la intervención propuesta, así como indicar los niveles de efectividad relativa obtenida en el proceso interventivo.

13 Macías (2014) indicó que este enfoque presupone la tensión de las potencialidades internas y la participación como eje central de la transformación sociocultural comunitaria.

Desde esta visión de la cultura, el proceso de formación sociocultural incluye el uso de la lengua y las convenciones sociales que condicionan dichos usos. Dentro de este último aspecto se encuentran las reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de rituales necesarios para el funcionamiento de una comunidad y las normas de cortesía.

La atención al fenómeno de la cortesía dentro de lo sociocultural permite orientar nociones que se manejan desde la sociolingüística y la pragmalingüística, y que facilitan la comprensión de los usos en las interacciones, así como el carácter mediador del contexto social. Resulta entonces necesario abordar los conceptos de conciencia¹⁴ y actitud¹⁵ lingüísticas, a partir de la sociolingüística.

14 Pi (2009) resumió que consiste en el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprenderla, al enseñarla y al usarla. Relacionado con el particular propósito de aprender, la conciencia lingüística permite percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos; implica, pues, el acceso al conocimiento que uno tiene sobre el propio conocimiento de la lengua.

15 En el caso de la actitud lingüística, aunque no existe aún un vasto desarrollo de su estudio, ha sido ya definida por algunos estudiosos de la sociolingüística. Blas (2006) asume la definición de Samoff quien la determina como la disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente a una serie de objetos. También asume la concepción de Appel, para quien es una postura crítica valorativa del hablante hacia fenómenos específicos de una lengua, e incluso, hacia dialectos y dialextismos completos. Como factor común de estas concepciones resulta que la actitud lingüística es el conjunto de opiniones, ideas y prejuicios que tienen los hablantes con respecto a una lengua o a un hecho específico de ella.

López (1992 citado por Pi, 2009) apuntó que para que exista conciencia lingüística es preciso que el hablante sepa, por una parte, que dentro de las posibilidades lingüísticas de su comunidad puede utilizar varias formas léxicas o variantes morfológicas equifuncionales y, por otra parte, que también conozca de algún modo la valoración social de los distintos términos. Agregó que la conciencia lingüística puede tener varias dimensiones, entre ellas: la dimensión afectiva:

(...) la conciencia lingüística afecta a la formación de actitudes, al despertar de la atención y a su fortalecimiento, a la sensibilidad, a la curiosidad o al interés, a la relación entre lo racional y lo emotivo, a la disminución de los efectos del filtro emotivo; la dimensión social es un desarrollo de la conciencia lingüística, redundante en una mayor tolerancia y respeto por la lengua y (...) en una mejora de las relaciones entre grupos. (p. 10)

La investigación tiene en cuenta ambas dimensiones, la primera deviene en estado inicial que prima en las interacciones de los jóvenes, guarda relación con la formación de actitudes, en estos hablantes que pueden estar presentes o no la conciencia de una actitud lingüística agresiva y sus consecuencias psicológicas para quien la recepciona; la segunda, es el estado ideal al que se aspira en la comunicación intergrupal de la comunidad a partir del diseño e implementación de la estrategia.

En el caso de la actitud lingüística, Alvar (1982 citado por Pi, 2009) explicó que puede estar regida

por principios muy variados: psicológicos (reacción personal) o colectivos, los cuales pueden ser adquiridos de forma más o menos tardía (aprendizaje), o representar un heterogéneo mundo de experiencias (géneros de conducta).

Se considera importante el estudio de las actitudes lingüísticas por su papel decisivo junto a la conciencia lingüística en la explicación de la competencia relacionada al uso de la lengua, compréndase el carácter social del lenguaje. Alvar (1982 citado por Pi, 2009) sumó a esta idea que las actitudes lingüísticas son un elemento intrínseco de la comunidad de habla y hasta de la cosmovisión particular de esta.

Ahora bien, existen dos aproximaciones diferentes sobre la actitud lingüística: la primera, calificada de conductista, aboga por el análisis de las actitudes a partir de las respuestas lingüísticas de los hablantes, es decir, a partir del uso real en las interacciones comunicativas; la segunda, mentalista, por el contrario, considera las actitudes como un estado mental interno, o como una variable que interviene entre el estímulo que afecta a una persona y su respuesta a él. Para López (1992 citado por Pi, 2009), el poder de predictibilidad de esta última fue lo que terminó por hacerla favorita. Considero que entre los modelos mentalistas debían distinguirse tres hipótesis fundamentales:

- a) Las actitudes contienen tres componentes, divididos a su vez en diferentes parámetros: cognoscitivos (percepciones, creencias

y estereotipos), afectivo (emociones y sentimientos) y conativo (tendencia a actuar y reaccionar de cierta manera con respecto al objeto o el sujeto en este caso).

- b) Para Robeatch, el origen de la actitud son las creencias y son estas, precisamente, las que se descomponen en cada uno de los tres parámetros antes mencionados.
- c) El tercer modelo parte de la distinción inicial entre actitud y creencia, y mientras a la primera corresponden únicamente el componente afectivo, las creencias contienen los atributos: cognoscitivo y de acción. (López, 1992 citado por Pi, 2009, p. 11)

Sobre lo anterior, se coincide con López en que la actitud lingüística está dominada por un solo rasgo, el conativo, y la separa del concepto de creencia que es, junto al saber proporcionado por la conciencia lingüística, el que las produce. Mientras las actitudes solo pueden ser positivas o negativas, nunca neutras, dado su carácter conativo, las creencias sí pueden estar integradas por una supuesta cognición y por un integrante afectivo.

En la presente investigación se tuvo en cuenta tanto el aspecto conativo como las percepciones, consideraciones y creencias de los hablantes en la revelación de su actitud ante el empleo de actos

de habla¹⁶ caracterizados por la descortesía y anticortesía verbal.

Por otra parte, en el terreno de la acción pragmática debe considerarse que el significado producido al usarse el lenguaje es relevante en contraste al contenido de los enunciados. Lo que justifica que, aunque la relación entre hablantes, discurso y contexto está codificada por la gramática, su estudio exige salirse siempre de la misma (entendida como abstracción y sistema) y observar el lenguaje en funcionamiento. Escandell (1993 citado por Orama, 2013) señaló que a la pragmática le corresponde explicar el porqué de determinadas construcciones semántico-sintácticas a partir de las funciones comunicativo-pragmáticas.

Al referirse a los factores pragmáticos, estableció elementos y sus relaciones. Así, distinguió como elementos básicos: el primero es el emisor, cuya noción está construida sobre la de hablante (entendida en el sentido de la persona que posee el conocimiento de la lengua), pero está sujeto a otras dos condiciones: por un lado, se es emisor cuando se hace uso de la palabra, por otro, cuando se comunica intencionalmente; el segundo elemento es el destinatario, hablante al que se dirige el emisor.

Escandell (1993 citado por Pi, 2009) argumentó que en las interacciones dialogales, emisor y destinatario intercambian sus papeles y se refirió a otros aspectos:

16 Es la unidad básica de descripción pragmática. Constituye un enunciado emitido por un hablante con una función y una intención determinadas y que tiene un efecto determinado.

la situación¹⁷ y el enunciado¹⁸. Este último, funciona como la unidad mínima de comunicación y está delimitado por el cambio de emisor.

Además de estos elementos es necesario valorar otros factores determinantes en la interacción verbal, considerados por la pragmática. Por tanto, se considera la intención como propósito o meta que el emisor quiere conseguir por medio del enunciado. Puede concebirse como la relación dinámica entre el emisor y la situación, y en particular, entre el emisor y aquel aspecto de la situación sobre el que este quiere actuar, bien para introducir cambios, bien para evitar que estos se produzcan; la distancia social, es la relación entre los interlocutores tal y como la configuran los patrones sociales vigentes en cada cultura.

Para Escandell (1993 citado por Pi, 2009) la distancia se mide con respecto a dos ejes fundamentales: por un lado, la jerarquía está determinada por la relación vertical entre los interlocutores en función tanto de las características físicas inherentes a cada individuo (edad, sexo, parentesco) como de los roles sociales que tienen atribuidos y que resultan relevantes para el intercambio (delegado, comunitarios). Tanto las características inherentes como los roles sociales pueden dar lugar a relaciones simétricas (coetáneos, compañeros de estudio, colegas de trabajo) o asimétricas (viejo/joven, médico/paciente, profesor/alumno).

17 Incluye todo aquello que física y culturalmente, rodea el acto mismo de enunciación.

18 Es la expresión lingüística que produce el emisor.

Por otro lado, la familiaridad se encuentra determinada por la relación horizontal que establece el grado de conocimiento previo (desconocidos, conocidos, amigos íntimos). El tipo de relación determina la distancia lingüística que se establece entre los interlocutores y que se manifiesta, entre otras cosas, en la elección de fórmulas de tratamiento en la lengua, en la relajación o rigidez del uso de la cortesía.

En resumen, la sociolingüística y la pragmática se complementan y tributan a los estudios culturales, al servir de herramientas para comprender el carácter social del lenguaje desde una mirada antropolíngüística. En este sentido, lo sociocultural es visto como eje de relaciones donde se forma la cortesía verbal, la cual a partir de su fortalecimiento estratégico puede contribuir a la transformación cultural de un grupo social.

De lo anterior se deriva la factibilidad de las concepciones recogidas en las teorías del desarrollo humano y cultural que apuntan hacia la necesidad de formar capacidades, enriquecer la cultura espiritual y alcanzar el beneficio social. Concretamente en esta investigación, resulta pertinente la necesidad humana de adquirir conciencia por el uso de actitudes respetuosas hacia el uso de la lengua, el que está determinado por la utilización eficaz de la cortesía en la interacción verbal.

1.3 La cortesía verbal. Definición y conceptualización

El funcionamiento de la cortesía es fruto de una capacidad adquirida culturalmente, no obstante, esta capacidad no tiene la forma de un mecanismo especial que se ocupa en exclusivo de los comportamientos sociales, y los evalúa y procesa de un modo particular. Se trata, por tanto, de una serie de conocimientos que se van almacenando en la memoria del individuo a medida que crece y que funcionan como contexto obligado con arreglo al cual se procesa el comportamiento verbal y no verbal, propio y ajeno. No es un sistema aislado, sino una parte del contenido del sistema central de la lengua.

Según destaca Escandell (1995 citado por Bestar, 2012), tradicionalmente la cortesía se había concebido como un conjunto de muestras de respeto y deferencia, cuyo uso determinaba y exigía la organización social según el estatus relativo de los participantes en la interacción. El conocimiento de los principios que regulan la etiqueta conversacional constituía un objetivo central de la educación formal y una muestra de los buenos modales.

En esta visión se asume que cada sociedad tiene una serie de normas sociales, más o menos explícitas, que prescriben un cierto comportamiento o modo de pensar. La evaluación favorable surge cuando una acción es congruente con la norma y desfavorable cuando la acción es contraria.

Fraser (1990) indicó al respecto que se valora así el respeto al rango social del otro, la conservación de la esfera personal y la idea de dignidad humana se construyen a partir de las concepciones dominantes sobre la moral y la decencia. Esta visión es la de los manuales de etiqueta y se asume que la cortesía está relacionada con el estilo, por lo que un estilo más formal implicaría una mayor cortesía.

Al respecto señaló Held “(...) las normas sociales tienen un efecto relevante sobre el sistema lingüístico y dejan huellas en el léxico y la gramática; estas huellas pueden describirse como un inventario de formas” (1995 citado por Álvarez, 2005).

La cortesía se convierte entonces en “(...) una forma de indexación social” según Álvarez (2005, p. 18), al señalar quienes la tienen, como personas educadas y al distinguir a los miembros de un grupo. De esta manera, el equilibrio social y la defensa de la imagen del emisor se convierten en las finalidades de esta actitud lingüística ideal en una comunidad. La cortesía es básica si se desea un estilo de vida marcado por la cohesión social.

Se hace evidente que una sociedad humana no puede existir sin el respeto de ciertas reglas (...), una sociedad armoniosa (...) es posible cuando cada uno, en vez de decir y hacer lo que le viene en gana, se comporta de la forma como se espera de él (...) como si respetáramos en él un ejemplar (...) valioso de la especie homo sapiens. (Elwelspoek 1952 citado por La-verdeza, 2014, p. 4)

La función de los manuales de cortesía subyace en estas concepciones: llegar a un estado social donde se establezcan vínculos entre las personas a través de normas preestablecidas; la cortesía como don, también como hábito, entiéndase la experiencia adquirida y aplicada a cada situación comunicativa.

Asimismo, la identidad de la persona y el grupo se relacionan con la cortesía. El establecimiento de patrones y normas de conducta en el lenguaje guían el comportamiento que define la imagen social del individuo o la colectividad.

Grice (1975) devino en pionero en estos estudios relacionados con la cortesía verbal. Las concepciones filosóficas de este autor le permiten sugerir además de las cuatro máximas establecidas por él en su *Principio de Cooperación*, otras que influyen en la conversación y que pueden generar implicaturas no convencionales como por ejemplo la máxima: sé cortés. Así la cortesía se puede considerar una implicatura conversacional generalizada que, además, puede ser gramaticalizada.

Los lingüistas admiten que existe una diferencia entre lo que se dice y lo que se piensa, un hecho que Grice (1975) intentó demostrar al afirmar que existe una diferencia entre las lenguas naturales y las lenguas artificiales. Las lenguas naturales presentan elementos que no pueden etiquetarse con ningún “valor de verdad” y esto lleva a la implicatura o como Grice la describió:

(...) la comprensión intuitiva del significado de *dicir* en (definitiva) contextual (...) Sin embargo, para una identificación completa de lo que el orador había dicho, habría que saber (a) la identidad de x, (b) el momento de la emisión, y (c) el significado, en particular con el motivo de expresión (...) En algunos casos, el significado convencional de las palabras usadas determinará lo que está implicado, además de ayudar a determinar lo que se dice. (Grice, 1975, p. 44 citado por Contreras, 2005, p. 21)

Grice (1975) utilizó el término *implicatura* para designar lo que los interlocutores deducen en una conversación, basándose en el enunciado y en la relación que este tiene con elementos situacionales y no verbales.

Parte entonces de la convicción de que el lenguaje tiene como fin primordial la comunicación y que lo que desean en un principio los interlocutores es una comunicación sin problemas. Por consiguiente, desde el punto de vista psicológico se asume el lenguaje como una necesidad insoslayable para el desarrollo de las personas y el logro de su participación en actividades de socialización, convivencia e interacción y en todo un conjunto de relaciones humanas que no pueden tener lugar sin la presencia de la actividad y la comunicación. Se reafirma entonces, la influencia de los procesos comunicativos en el complejo proceso que es la formación de la personalidad.

Por un lado, estudiosos del tema como Rodríguez y Reynoso (2003), Vigotsky (1975), analizaron la

comunicación en tanto forma de expresión de la personalidad y marcan su comienzo en las relaciones de familia, las que no transcurren ajenas a los cambios y sucesos de índole social. A este proceso psicoeducativo se suman, por otro lado, las ideas de Grice sobre la intención comunicativa del hablante y la capacidad deductiva del oyente. Este último debe decodificar el texto en correspondencia con el carácter contextualizado del lenguaje, es decir asumir la posibilidad de encontrar implicaturas en la conversación.

A partir de estas concepciones de base filosófica y psicológica Grice postuló su *Principio de Cooperación* que guía la conversación y que él formula de la siguiente forma: “(...)Asegúrese de que se requiere su contribución conversacional tal como, en la etapa en que se produce, por el propósito aceptado o dirección del cambio de conversación en la que se dedique” (1975, p. 45 citado por Contreras, 2005, p. 22)

Con el fin de precisar estos requisitos, elaboró un conjunto de normas pragmáticas o normas conversacionales para que la interacción verbal transcurriera sin incidencias. Así delimitó las normas o máximas conversacionales:

1. La máxima de calidad: invita a que la contribución comunicativa sea verdadera, al evitar decir cosas falsas o faltas de verificación.
2. La máxima de cantidad: atiende a la precaución de decir simplemente aquella información que

- requiera el propósito del intercambio, sin pecar por exceso ni por defecto.
3. La máxima de pertinencia: alude a la contribución de datos pertinentes al contexto comunicativo.
 4. La máxima de modo: invita a la contribución de un discurso claro, conciso y exento de ambigüedades. (Grice, 1975, pp. 45-46 citado por Londoño, 2010, pp.154-155)

Una de las consecuencias del sistema de las máximas es que puedan ser desestimadas. Esta desviación de las normas ocupa un papel central en la teoría de Grice. Por tanto, se vuelve otra vez sobre el concepto de *implicatura*. Londoño (2010) coincidió con Haverkate (1994) en que estas implicaturas pueden ejercer diversas funciones comunicativas, que a menudo son estrategias de cortesía.

Las máximas representaban normas específicas que podían variar interculturalmente. Cuando el hablante incumplía alguna de las máximas se producía una implicatura, marcadamente informativa: los hablantes recibían información de ese incumplimiento, pues suponían alguna razón para su manifestación.

En tal sentido, Lakoff (1973) mostró que la información por sí misma no es suficiente para explicar los usos cotidianos del lenguaje. El cumplimiento de las máximas conversacionales sería un problema para la vida en sociedad, debido a que podían estar en contradicción con la cortesía. De ahí que la

autora propusiera tres máximas adicionales en las que se percibirían dos nociones que luego serán fundamentales, el respeto del espacio personal en las dos primeras y el aprecio, en la tercera de ellas:

1. No impongas tu voluntad al interlocutor.
2. Indica opciones.
3. Haz que tu interlocutor se sienta bien: sé amable. (Lakoff, 1973, pp. 293-298 citado por Contreras, 2005, p. 24)

Cabe agregar que para Lakoff las normas sociales eran esenciales debido a que influían de forma directa en la interacción. Así anticipó una posible crítica a su teoría: diferentes culturas o incluso miembros de diferentes grupos sociales podían tener distintos modelos de cortesía.

Tuvo en cuenta el contexto conversacional, incluso parte de él para formular su teoría, sin embargo, no consideró el contexto cultural, donde las presuposiciones pragmáticas, que consideró inevitables, se hacían más patentes.

Leech (1983) retomó los estudios sobre cortesía verbal y propone un principio cuyas máximas se refieren a la conducta en general y menos al lenguaje. Puede decirse que este último pertenece al campo menos abstracto de la socio-pragmática, porque está claro que el principio de cooperación y el principio de cortesía operan de modo variable en las diferentes culturas o comunidades de habla, en situaciones sociales diferentes, entre clases sociales diferentes.

Este principio de cortesía, a pesar de ser sobre las condiciones generales y no locales para el uso del lenguaje y representar un paradigma, estaría radicado, sin embargo, en las mentes de los hablantes y tendría realidad psicológica. El principio señala cómo ser cortés: al minimizar la expresión de creencias descorteses y maximizar la expresión de creencias corteses, en lo que descortesía se define como lo desfavorable al oyente.

Señala que aunque el principio de cooperación aclara la relación entre sentido y fuerza ilocutiva¹⁹ cuando se consideran tipos de oraciones no declarativas, por sí mismo no puede explicar por qué las personas son indirectas al expresar lo que quieren decir y propone a tal efecto, la existencia de un principio de cortesía que completa a aquel, con una serie similar de máximas (tacto, generosidad, aprobación, modestia, unanimidad y simpatía). Leech enriqueció entonces las máximas de Grice al completarlas con las máximas de cortesía y de ironía.

Según Leech, en la interacción los hablantes persiguen unos objetivos ilocutivos, aquello que se trata de expresar, y unos fines sociales, la posición que adopta el hablante. En esto, el principio de cortesía funciona para mantener el equilibrio social y las relaciones amistosas que permiten que se asuma que los hablantes son cooperativos. La relación entre objetivo ilocutivo y objetivo social es clasificada en cuatro tipos:

19 Se produce en el acto de habla ilocutivo que surge cuando se dice algo con cierta intención o fuerza por parte del hablante.

Competitiva: el objetivo ilocutivo compite con el objetivo social, ejemplo: exhortar, pedir, rogar.

Amistosa: el objetivo ilocutivo coincide con el objetivo social, ejemplo: ofrecer, invitar, agradecer.

Colaborativa: el objetivo ilocutivo es indiferente al objetivo social, ejemplo: declarar, relatar, anunciar.

Conflictiva: el objetivo ilocutivo entra en conflicto con el objetivo social, ejemplo: amenazar, acusar, reprender. (Leech, 1983, p. 45 citado por Martínez-Cabeza, 2015, p. 2)

De estas cuatro posibilidades, a las dos primeras es a las que ataña la cortesía. Cuando la función ilocutiva es competitiva, la cortesía habrá de tener un carácter negativo, esto es, reducir el desajuste implícito entre lo que el hablante quiere lograr y los buenos modales. Por el contrario, cuando la función es amistosa la cortesía adopta un carácter positivo, al buscar el mayor acuerdo.

Cada máxima tiene una serie de escalas que permiten al hablante determinar la cortesía requerida por una situación. Leech solo detalló las escalas de la máxima de tacto, que se representan como coste-beneficio (el coste o beneficio de un acto para hablante y oyente), opcionalidad (grado de elección que el hablante da al oyente), e insinuación (esfuerzo del oyente para inferir la intención del hablante).

Como propuesta de análisis, el principio de cortesía resulta difícil de evaluar ya que no proporciona modo alguno de determinar la aplicación de las máximas y escalas, su dimensión o grado de relevancia. Por otra parte, resulta conceptualmente dudoso en una teoría sobre el uso de la lengua el partir de posiciones tan categóricas como que existen actos intrínsecamente corteses o descorteses.

Un aspecto que Leech (1983 citado por Contreras, 2005) destacó es que las reglas gramaticales son fundamentalmente convencionales y los principios de la pragmática son fundamentalmente no convencionales, es decir, conversacionales, aunque esto no quiere decir que no puedan convencionalizarse con el tiempo, como es el caso de la metáfora.

También observó que la diferencia más importante quizá entre la gramática y la pragmática es que la segunda actúa como procedimiento de resolución de problemas en el sentido que incorporan mecanismos de la inteligencia humana, al basarse en evidencias contextuales, para evaluar probabilidades alternativas.

Desde la sociología y la psicología Goffman (1971 citado por Contreras, 2005) fue quien introdujo el

concepto de *imagen*²⁰ a partir de su reflexión sobre la construcción social del individuo, por sí mismo, en diferentes culturas. La expresión inglesa “*to lose face*” significa perder la reputación o el honor, conceptos relevantes para el investigador. En su libro “Presentaciones de la persona en la vida pública” Goffman estudió al ser humano dentro de su entorno social, para lo cual empleó la perspectiva de la actuación o representación social.

El autor precisó que cuando un sujeto está en presencia de otros, ambos interlocutores tratan de obtener la máxima información posible acerca del otro. Esto les permite definir la situación y el contexto, factores imprescindibles, ya que se vive por inferencias.

En relación con lo anterior Goffman (1972) se refirió a la expresividad del sujeto, por lo cual distinguió entre la expresión que ofrece y la expresión que emana de él. La primera percepción incluye los símbolos verbales y la segunda los no verbales, es decir, las acciones que los demás interpretan como sintomáticas y que no solo están sujetas al individuo, sino también al contexto, y que conducen a que los demás adquieran una determinada impresión.

20 Es el valor social positivo que una persona efectivamente reclama para sí mismo por la línea que los demás asumen que él ha adoptado durante un contacto concreto. Constituye una idea de uno mismo que se define en términos de atributos sociales reconocidos. La imagen social conecta los conceptos de identidad personal (conjunto de cualidades sin las cuales el individuo, yo, no puede imaginarse a sí mismo, es una noción psicológica) y social (el yo es un conjunto relativamente estable de percepciones acerca de quiénes somos en relación con nosotros mismos, los otros y los sistemas sociales).

Basado en esto le asignó el nombre de *fachada* “(...) a la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y determinado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación” (Goffman, 1971, p. 34 citado por Contreras, 2005, p. 27).

Dentro de este universo social, el individuo intenta mantener una fachada o imagen positiva de él para ser aceptado socialmente y al mismo tiempo espera de su interlocutor que respete esta imagen como él respeta la de los demás. Para esta clase de comportamiento Goffman utilizó el concepto de *imagen* que incluye dos aspectos complementarios: el respeto por la imagen de uno mismo y la consideración hacia la imagen de otros.

El hablante debe mantener durante la conversación una imagen de sí a través de estrategias de actuaciones verbales y no verbales. Estas pueden ser conscientes o no, y tienden a institucionalizarse en dependencia de la clase de interacción y de la clase social de los participantes.

Es importante que ambos interlocutores acepten estas estrategias de comportamiento, debido a que tienen un efecto estabilizador: evitar o minimizar los efectos negativos, es decir, que puedan desequilibrar la situación y con ello la conversación.

Goffman (1986 citado por Contreras, 2005) describió dos clases de técnicas para evitar los efectos negativos: los procesos evasivos, en los que se evitan

las situaciones embarazosas o se intentan minimizar o presentar de forma indirecta, y los procesos correctivos, en los que se adopta un comportamiento ritual para compensar el daño producido para la imagen.

Ahora bien, es oportuno analizar si la cortesía constituye siempre un comportamiento estratégico con efecto estabilizador que implica una potencial amenaza de las interacciones sociales. Además, en caso de ser necesario el uso de estrategias sería necesario valorar la situación y el contexto dentro del cual se produce la interacción.

De lo expuesto se desprende que la definición de la imagen de Goffman partió de los receptores, o sea, de la manera en que estos interpretan y valoran. La orientación que una persona toma en una situación de comunicación determinada da como resultado la elaboración de una imagen social en el transcurso de la interacción.

Resulta oportuno mencionar que la construcción social de la imagen conjuga con la propuesta durkheimiana sobre el lenguaje como un ente social, como un constructo que permite no solo interactuar, compartir, generar y crear ideas, sino también engañar, manipular, fingir o esconder(se).

(...) Al aprender una lengua, aprendemos todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas, y heredamos todo el trabajo que ha permitido establecer dichas clasificaciones y que viene a resumir siglos

enteros de experiencia. Aún hay más: De no ser por la lengua, no dispondríamos, prácticamente, de ideas generales; pues es la palabra la que, al fijarlas, presta a los conceptos la consistencia suficiente para que puedan ser manipulados con toda comodidad por la mente. Es por tanto el lenguaje el que nos ha permitido elevarnos por encima de la pura sensación; y no resulta necesario demostrar que el lenguaje es, ante todo, un ente social (Durkheim, 2001, p. 59).

En la definición anterior se concibe la lengua como uno de los productos de la sociedad. Este acercamiento conceptual entre la sociolingüística y la sociología durkheimiana se materializa gracias al enfoque concentrado en los hechos sociales más que en las prácticas individuales; para Durkheim existe un ente recolector social llamado alma colectiva.

Un fenómeno puede ser colectivo si es común a todos los miembros de la sociedad o por lo menos a la mayoría; al respecto, el trabajo de Durkheim (2001) defendía el concepto de hecho social, hecho que es una realidad distinta de los hechos individuales, debido a que son generales en el ámbito de una sociedad dada. Estos hechos sociales tienen influencia coercitiva sobre los individuos (convencional) y las costumbres colectivas se transmiten por la educación y los procesos de socialización (adquirida). Por tanto, los fenómenos sociales son exteriores al individuo, son heredados, sin embargo, pueden ser modificados por la sociedad o la cultura.

El fenómeno de la cortesía verbal del que se ocupan Brown y Levinson (1978,1987) no hace referencia a un conjunto de normas ni los buenos modales que los individuos adoptan en sociedad, sino al uso pragmático de los actos comunicativos que intentan preservar la imagen.

Para los autores, se refiere a una serie de estrategias conversacionales, dirigidas hacia la preservación de la imagen pública que cada individuo tiene y reclama. Estas estrategias afectan la forma en que los hablantes formula sus enunciados. El modelo que proponen parte de dos supuestos teóricos; el primero es una consideración sobre los individuos como seres sociales, y el segundo, una visión particular sobre el funcionamiento de la comunicación verbal. Cepeda y Poblete lo definieron de la siguiente forma:

(...) el conjunto de normas reguladoras del comportamiento adecuado en las distintas sociedades, favoreciendo algunas formas de conducta y reprochando o censurando otras. Estas, de hecho, varían de una sociedad a otra. El tipo de cortesía que aquí interesa es la llamada cortesía lingüística o verbal, de la cual se ha interesado principalmente la pragmática y el análisis conversacional, por ser una interesante dimensión que afecta a las interacciones en general (2006, p. 358).

La noción de imagen es el factor primordial en la teoría de Brown y Levinson, quienes la definieron como:

(...) una noción (...) abstracta de “cara”, que consiste en dos tipos específicos de deseo (...) atribuidas por inte-

ractuantes entre sí: el deseo de no presentar obstáculos en las acciones de uno (cara negativa), y el deseo de ser aprobado en algunos aspectos (cara positiva). (1978, p. 59 citado por Londoño, 2010, p. 237)

Si bien las estrategias de cortesía a las que recurren los hablantes se derivan de su necesidad de salvaguardar la imagen propia y la de los demás, la imagen pública de todo individuo tiene dos componentes. Por una parte, cada individuo desea tener libertad de acción, de dominar su territorio y no sufrir imposiciones por parte de otro. Este aspecto se conoce como “imagen negativa”. Por otra parte, cada individuo tiene necesidad de ser reconocido y apreciado por los demás, así como que otros compartan sus deseos y creencias, esto constituye su “imagen positiva”.

En el ámbito social, la relación entre personas se produce en varios ejes que se entrecruzan, ejes que están implicados con la relación interpersonal de los interlocutores presentes en las situaciones concretas de comunicación y que influyen en la forma de referenciar el discurso. Kerbrat-Orecchioni (1992) presentó en su libro “Les interactions verbales” un amplio trabajo sobre los dos ejes de comunicación, que denominó horizontal y vertical.

Con el eje horizontal se puede medir la distancia y la proximidad entre las personas que interaccionan. Se mantiene el grado de relación existente, el afecto que los une y la situación en que se desarrolla la comunicación, así puede darse en un ámbito formal,

ceremonial, informal, afectivo, entre otros. La relación horizontal se rige por la igualdad de los interlocutores. En otras palabras, el estatus actúa en el plano de la igualdad sin importar cuál sea.

El eje vertical determina la relación jerárquica, de dominante a dominado, de superior a inferior. Las relaciones están marcadas por las distancias sociales del hablante y del oyente, representadas en la edad, la profesión, el status social, o también pueden surgir por atributos como el estatus económico, el poder y otras variables sociales.

Estos ejes de relaciones asumen un papel importante en la conformación de la imagen pública. Así, debido a determinado nivel del eje horizontal o vertical, será diferente la imagen del hablante y del oyente.

En cuanto al funcionamiento de la comunicación verbal, Brown y Levinson (1987) adoptaron el marco teórico de Grice (1975), según el cual la comunicación involucra la racionalidad de los hablantes, en particular su capacidad de identificar las intenciones de sus interlocutores y de utilizar los medios adecuados para lograrla. Desde esta perspectiva, la comunicación es concebida como una actividad cooperativa, en la cual los hablantes hacen inferencias sobre las intenciones comunicativas de sus interlocutores. Brown y Levinson (1978) sostuvieron al respecto que una de las razones para desviarse de las máximas de Grice es precisamente la necesidad de comunicarse cortésmente.

La cooperación entre los hablantes está influida también “(...) por un supuesto compartido de que la imagen pública es vulnerable” (Brown y Levinson, 1978, p. 74 citado por Londoño, 2010, pp. 239-240). Por tanto, se coincide con Escandell (1993) y Díaz (2004) en que en la interacción verbal se manifiesta un esfuerzo común por ponerla a salvo.

Esto se observa especialmente cuando los participantes en un intercambio verbal requieren realizar un acto que ponga en peligro la imagen propia del hablante. Estos actos reciben el nombre de actos que atentan contra la imagen pública (AAI) y, cuando el hablante los realiza, intenta suavizar la amenaza potencial que ellos representan. Es aquí donde surgen las estrategias de cortesía, que pueden estar dirigidas a reforzar la parte positiva de la imagen²¹ (cortesía positiva²²), o bien, enfocarse hacia el aspecto negativo de la imagen²³ (cortesía negativa²⁴).

Según Brown y Levinson (1978 citado por Londoño 2010), la elección de una estrategia de cortesía depende de tres factores:

21 Brown y Levinson (1978) definieron a la imagen positiva como la aspiración de que los deseos de uno sean atractivos al menos para algunos de los demás interlocutores.

22 Realización del acto de amenaza de modo explícito, con el desagravio de la imagen positiva del hablante u oyente.

23 Para Brown y Levinson (1978) era el deseo de que las acciones de unos no fueran impedidas por otros.

24 Realización del acto de amenaza de modo explícito, con el desagravio de la imagen negativa del hablante u oyente.

1. La relación de poder entre interlocutores (P)
2. La distancia social (D)
3. La gravedad (G) del acto que atenta contra la imagen (AAI)

Para Kerbrat-Orecchioni, esta elección se puede reformular en:

1. El nivel del eje horizontal.
2. El nivel del eje vertical.
3. La gravedad (G) del acto que atenta contra la imagen (AAI) (1992, p. 183 citado por Londoño, 2010, p. 240)

El hablante calcula el riesgo de un acto a partir de la suma de estos tres factores, lo que se puede representar con la siguiente fórmula de Brown y Levinson (1987):

$$\text{Riesgo (AAI)} = D + P + G$$

A partir de este cálculo se puede elegir la estrategia adecuada. Esta fórmula ha sido criticada, debido a que según Calsamiglia y Tuson (1999 citado por Londoño, 2010), falta el grado de relación afectiva existente entre el hablante y el oyente y más en situaciones como el cortejo, en las que el grado de enamoramiento puede afectar positiva o negativamente las estructuras corteses. Sin embargo, resulta útil para cuantificar el costo que tiene una acción para ambos, y el beneficio

que se puede conseguir a través de la aplicación de estrategias de cortesía.

Asimismo, estos autores sugirieron que la estrategia ideal es evitar cualquier acto de habla que atente contra la imagen. Pero si este está presente en algún grado, existen estrategias para responder a ese acto, tales como:

- a) Estrategias abiertas y directas.
- b) Estrategias abiertas e indirectas (de cortesía positiva).
- c) Estrategias abiertas e indirectas (de cortesía negativa).
- d) Estrategias encubiertas (Calsamiglia y Tuson, 1999, p. 20 citado por Londoño, 2010, p. 241)

Las estrategias abiertas y directas se despliegan en determinadas ocasiones, por ejemplo, en el insulto, mandato, reclamo, o cuando se está en confianza, en un espacio privado. Respecto al resto de las estrategias que constituyen el fundamento del comportamiento cortés, Brown y Levinson argumentaron la diversidad de realizaciones posibles de enunciados corteses. Con respecto a la cortesía positiva, sugirieron en término generales que:

- a) Se apele al “terreno común”.

- b) Se exprese que hablante (H) y oyente (O) son cooperativos.
- c) Se colmen los deseos de O (respecto a X).

En cambio, con la cortesía negativa indicaron que:

- a) Sea inconvencialmente indirecto.
- b) No presuponga/asuma (los deseos de O).
- c) No coaccione a O.
- d) Comunique que H no quiere afectar a O.
- e) Compense otros deseos de O, derivados de la imagen negativa (Brown y Levinson, 1978, p. 56 citado por Contreras, 2005, pp. 33-34)

Refirieron, además, en relación a la cortesía encubierta que el hablante:

- a) Provoque implicaturas conversacionales a través de sugerencias desencadenadas por la violación de las máximas de Grice.
- b) Sea vago o ambiguo: trasgresión de la máxima de modo.

Lo anterior llevó a Kerbrat-Orecchioni (1992 citado por Contreras, 2005) a presentar los actos de refuerzo de la imagen (ARI) como un comportamiento estimulante

y positivo para la relación personal, en vez de una compensación a un posible daño producido por los actos amenazadores de imagen. Estos ARI pueden ser fundamentalmente los halagos, las alabanzas, los agradecimientos, los buenos deseos y las felicitaciones, todos ellos son marcadores presentes en la cortesía. Además, estos actos son esenciales para el hablante si se tiene en cuenta la valoración del balance coste-beneficio.

Brown y Levinson (1987) consideraron que las reglas de cortesía intentan evitar la violación de la imagen personal, de manera que la cortesía es un contrato de conservación de la imagen de cada uno. La vida en sociedad es un constante peligro para la imagen, y de ahí la necesidad de este fenómeno sociocultural. La cortesía pone a salvo, o bien el territorio de cada uno, cuando es negativa o mitigadora, o bien la construcción de esa máscara personal. El segundo tipo de cortesía, la positiva o valorizante incluye manifestaciones de aprecio. Así, hablar de cortesía implica generalmente hablar de la defensa del espacio personal.

El modelo de Brown y Levinson se centró en que la cortesía comprende, tanto la del control social interno como las relaciones competitivas externas con otros grupos y tiende al mantenimiento del equilibrio social. Pero no toma en cuenta la imagen del hablante cuando determinan las estrategias corteses. Por ello, un aporte a la comprensión de la cortesía como destacó Hernández (2005) es darle importancia a la imagen del emisor a la par que a la del receptor. “(…)

la imagen del hablante se ve afectada de la misma manera que la del destinatario, pues si bien la cortesía trata de satisfacer los deseos de imagen del otro, al mismo tiempo está satisfaciendo los propios” (p. 99).

En este sentido, la cortesía trata de conseguir el beneficio mutuo de los interactuantes, lo que supone la satisfacción de la imagen de ambos. De allí que, en su propuesta, la cortesía es un intento de equilibrio de imágenes, entendido no como una situación alcanzable, sino como un ideal, como un modelo de comportamiento comunicativo al que aspirar, el equilibrio de la imagen del hablante y destinatario.

Brown y Levinson (1987) entendieron la cortesía como una acción regresiva para contrabalancear el efecto disruptivo de los actos amenazadores de la imagen –o face threatening acts –FTAs-. Según varios autores, entre ellos Schmidt (1980), la teoría presenta una visión abiertamente pesimista de la interacción social humana al tomar de la teoría de Goffman (1972), la ofensa como estrategia básica de la interacción.

Aunque las posturas de Brown y Levinson constituyeron una referencia para el análisis de la cortesía verbal en la actualidad, han tenido diversas críticas en torno a la universalidad de la cortesía hasta el punto de llegarse a pensar en un etnocentrismo en el que el análisis de la cortesía se enfocaba en algunas comunidades occidentales, sin tener en cuenta otros contextos. Al respecto, Kerbrat–Orecchioni manifestaba:

(...) La cortesía es universal: en todas las sociedades humanas se constata la existencia de comportamientos de urbanidad que permiten mantener un mínimo de armonía entre los interactuantes, a pesar de los riesgos inherentes a toda interacción. Pero al mismo tiempo, la cortesía no es universal, en la medida en que sus formas y condiciones de aplicación varían sensiblemente de una sociedad a otra. (2004, p. 39 citado por Urquijo y Valencia, 2012, pp. 61-62)

Lo anterior permite corroborar que no es posible decir con exactitud qué actuaciones pueden ser tomadas como corteses o no, debido a que las perspectivas multiculturales difieren en cuanto a costumbres y formas de asumir los diversos comportamientos sociales. Además, se debe tener en cuenta que la significación de los léxicos en las diversas lenguas no es la misma. En relación con lo expresado, Levinson y Brown (1987) aseveraron que la aplicación de los principios difiere sistemáticamente a través de las culturas y, dentro de las culturas, a través de las subculturas, las categorías y los grupos. Es decir, los actos de cortesía pueden ser interpretados de diferentes maneras incluso dentro de una misma ciudad esto, debido a que el contexto no es el mismo para todos los sujetos, un acto que puede ser cortés en una comunidad de estrato bajo, puede resultar ofensivo en una de mayor poder económico.

La teoría también ha sido criticada desde la tesis del relativismo cultural, sobre todo por Gu (1990) quien explicaba que, en la cultura china, las nociones equivalentes al concepto occidental de cortesía, el

carácter moral públicamente atribuido a un individuo, la reputación adquirida por el éxito, y la ostentación, no se corresponden con la imagen negativa, entendida como las preocupaciones territoriales de los participantes sobre la autonomía y la privacidad, derivada del valor que se le da en la cultura occidental al individualismo.

Gu (1990) expuso que, si la imagen es el centro de la cortesía y es vulnerable a los actos amenazadores, no se entiende por qué disculpar, perdonar y agradecer son agresivos. Expresó que la relación entre la cara y la cortesía de Brown y Levinson es utilitaria. En China, la noción de imagen negativa difiere de lo definido por Brown y Levinson debido a que ofrecer, invitar y prometer, bajo circunstancias normales, no se consideraban como amenazas a la cara negativa del oyente, ni ponían en peligro su libertad: más bien se insistía para que este participara del acto social.

Algunos estudios, incluidos los realizados por Watts²⁵ (1993), causaron confusión al identificarse la cortesía con la construcción de la imagen, como si fueran conceptos equivalentes. Zimmermann (2003) ha señalado con claridad que el concepto de gestión de imagen de Goffman, es más amplio que el de cortesía.

25 La idea de cortesía de Watts es que las formas de comportamiento consideradas corteses en una cultura donde prevalece lo volitivo, son formas marcadas de códigos de habla elaborados en los grupos abiertos. La cortesía, en cambio, se relaciona con la entrada en una élite social y por lo tanto es un comportamiento egocéntrico, porque es más que apropiado y va más allá del uso normal de las formas socio-culturales de comportamiento político.

Especificó que en diferentes análisis se ha demostrado que una parte de lo que los interactuantes hacen cuando hablan se puede entender como la gestión de las identidades de las personas involucradas en el evento comunicativo interactivo. Lo que se llama cortesía es apenas una porción de la gestión de identidad que constituye una tarea necesaria, implícita y continua de los interactuantes.

Agregó que la confusión se propiciaba al ignorarse el concepto de descortesía, que también formaba parte del topos de la cortesía. No podía delimitarse el concepto si no se incluía también su opuesto en la definición.

Además, apareció el contrato conversacional propuesto por Fraser (1990) el cual resulta menos elaborado que el modelo de Brown y Levinson y otras teorías. No obstante, su propósito era dar un giro que corrigiera las limitaciones de aquellos en la explicación de la cortesía. La idea se derivaba del Principio de Cooperación de Grice y consistía en que cuando los hablantes entablaban una conversación, asumían una serie de derechos y obligaciones que determinarían, al menos inicialmente, lo que cada participante podía esperar de los demás. Naturalmente, dicho contrato era renegociable y los derechos y obligaciones se podían reajustar.

Las dimensiones en las que se establecen deberes y derechos son variadas, no obstante, Fraser proponía tres grupos: la convención (intervenir en turnos, hablar de forma inteligible) que era raras

veces negociable; las condiciones institucionales (tratamiento a las autoridades, intervenciones en un juicio) menos negociables aún; los encuentros previos y los particulares de cada situación determinaban unas condiciones altamente negociables según la consideración que tuvieran los hablantes de factores como el estatus, el poder y el papel de cada hablante.

Dentro de este marco, el ser cortés significaba el seguir en cada momento los términos y condiciones del contrato conversacional. La diferencia con Brown y Levinson era que la intención de ser cortés no se entendía como marca verbal explícita ni como desviación de la comunicación con la máxima eficacia: el ser cooperativo era ser cortés. Por lo tanto, para Fraser no tenía sentido elaborar un inventario de formas lingüísticas en las que se manifestara la cortesía.

Como planteamiento ofrecía una alternativa, en principio adecuada, con respecto al modelo dominante si bien no aportaba como evidencia más que la intuición del autor. Sin embargo, para poder aplicar este modelo de forma consistente se necesitarían precisar las condiciones del contrato conversacional que los hablantes asumían en la interacción.

En la línea de Fraser y Meier (1995) partió de una definición de la cortesía relacionada con hacer lo socialmente aceptable, asumiendo así un estándar externo, aunque interrelacionado con el comportamiento verbal. De lo anterior se deduce que la cortesía solo puede ser juzgada en relación a

un contexto, unas expectativas y una interpretación concreta. Meier incidió también en lo inapropiado de juzgar actos de habla como inherentemente corteses (disculparse) o inherentemente descorteses (exhortar), lo que llevó a una segunda crítica: que la cortesía no es un acto secundario, tal como propugnaban Brown y Levinson (1987), sino que actos como el de disculparse pueden constituir el acto principal.

De lo anterior se deduce lo innecesario de equiparar la cortesía con actos de habla o índices prosódicos, sintácticos o léxicos. Que cada comunidad lingüística tenga recursos para expresar deferencia o mitigación no significa necesariamente que estos recursos tengan una equivalencia funcional en distintas lenguas y culturas.

Para Meier, la cortesía era universal en tanto que todas las sociedades poseen normas de lo que se considera conducta apropiada. No obstante, son necesarios estudios entre culturas que comparan los comportamientos verbales en distintas situaciones e identifiquen los patrones de estimación de lo apropiado; así no se tomará una lengua como término de las comparaciones.

Con este planteamiento, se trata entonces de analizar los actos de habla dentro del sistema de la interacción social considerando los objetivos de su uso. Meier propuso un modelo del concepto de reparación, entendiéndolo como “(...) remedio para el daño causado a la imagen de un participante al

establecerse una responsabilidad del hablante hacia una conducta por debajo de la media relativa a un grupo” (Meier, 1995, p. 388 citado por Martínez-Cabeza, 2015, p. 6)

El daño a la imagen produce una divergencia entre el mundo del hablante y del oyente, de forma que las estrategias de reparación permiten la rehabilitación de la imagen y la convergencia de los mundos del hablante y del oyente. La reparación entonces constituye una estrategia de interacción cuyo objetivo es el establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociales por medio de la negociación de actitudes compartidas (Aston, 1988 citado por Martínez-Cabeza, 2015, p. 6).

Frente al modelo de cortesía de Brown y Levinson, diseñado para mantener prioritariamente la imagen del oyente, la reparación se enfocó hacia la imagen del hablante y la convirtió en la figura central.

Esta perspectiva hace innecesaria la constatación empírica puesto que la razón de ser de la reparación no ha de buscarse en la elección entre estrategias positivas y negativas como no han de identificarse ni cuantificarse las estrategias. Tampoco han de computarse los factores de distancia, poder e imposición. En su lugar, Meier (1995 citado por Martínez-Cabeza, 2015) aseguró que la reparación basada en el ajuste funcional y su papel en el marco de la interacción social aportaban a los estudios empíricos una explicación funcional y una base para establecer taxonomías y análisis.

Así, los tipos de reparación eran considerados en función del tipo de convergencia entre hablante y oyente que perseguían de acuerdo con Meier: “(a) que el hablante vea las cosas como el oyente, expresando aprecio por los sentimientos del oyente (expresar comprensión, desagraviar); (b) que el oyente vea las cosas como el hablante (excusarse, justificarse); (c) que hablante y oyente se encuentren a medio camino (expresar deseos de continuación, vuelta al status quo)” (Meier, 1995, p. 389 citado por Martínez-Cabeza, 2015, p. 7)

De este modo, en lugar de asumir un nivel de cortesía para cada acto de habla o cada estrategia, esta perspectiva se centra en identificar lo que los hablantes perciben como apropiado en situaciones concretas, lo cual lleva a la consideración de valores contextuales y su percepción con arreglo a los sistemas de valores de comunidades lingüísticas particulares, reduciendo el etnocentrismo de este tipo de estudios.

Sumado a esto, aparece la idea de cortesía como habla premodelada, la cual se opone a las visiones funcionalistas. Es un hecho bien conocido que la cortesía tiene que ver con formas específicas y fórmulas; de ahí derivan dos concepciones de la cortesía: como *ritual*, en el sentido goffmaniano. Para Haverkate (1994), era inherente a esta visión que la personalidad humana era un objeto sagrado y la sanción para la violación de la imagen era el conflicto, o sea un tipo de interacción marcado, valorado negativamente por ir en contra de las normas

generalmente aceptadas; como rutina, en el sentido de Coulmas (1981), como expresiones funcionales para la realización de movidas conversacionales recurrentes que garantizaban la habilidad de anticipar los eventos sociales e incrementar la cooperación entre los participantes. Se distinguía así entre rutinas de acción y de expresión, o sea, estrategias y modelos de ocurrencia de los estereotipos verbales.

Fraser y Nolen (1981) reflexionaron sobre las dimensiones según las cuales se establecían los derechos y variaban las obligaciones. Algunos términos se determinaban por convención, eran generales y se aplicaban a todas las conversaciones ordinarias. Los hablantes, por ejemplo, debían tomar turnos (sujetos a los usos de cada comunidad) para hablar una lengua mutuamente inteligible. Existían otras situaciones, determinadas por encuentros previos o por los particulares de la situación, que eran renegociables ante la percepción de los participantes, por el reconocimiento de factores como el estatus, el poder o el rol de cada hablante y la naturaleza de las circunstancias. Los participantes actuaban de acuerdo con estas reglas.

La cortesía, vista desde el punto de vista tradicional, se presenta como elemento formal, convencional, centrada en los aspectos sociales. Esta concepción tradicional se ve sustituida por otra completamente distinta que se fundamenta en la necesidad de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales, en lo que el hablante evita o reduce al mínimo los conflictos con su

interlocutor mediante maniobras lingüísticas, en el caso de no coincidir sus intereses.

Frente a los aspectos sociales que destaca la concepción tradicional, se encuentra la concepción más moderna, en la que prima el aspecto individual, estratégico y creativo de la cortesía. De este modo, la cortesía no significa seguir un conjunto de reglas rígidas y formularios, significa saber evitar los conflictos, negociar y llevar a buen término una situación de habla dada. Según Bravo y Briz (2004) y Escandell (2005, 2006) se transitaba entonces de una concepción formal a una funcional.

Asimismo, Bravo y Briz (2004) consideraban esencial para el estudio de la cortesía el factor sociocultural. Eso la llevó a afirmar que, en un corpus de habla natural, el tema, los roles, la experiencia anterior y el modo en el cual los participantes mismos definían la situación comunicativa influenciaban la interpretación de los efectos de cortesía. Sus investigaciones dieron relevancia al concepto de imagen social, sin embargo, al no considerar válido los conceptos de imagen positiva e imagen negativa para todas las culturas, de acuerdo con las concepciones de Kerbrat-Orecchioni, propusieron entonces los conceptos de autonomía y afiliación los cuales podían ser representados de diversas maneras según la sociedad en la cual estuviera inmerso el sujeto actante.

Bravo (2005) determinó el concepto de autonomía como la apreciación que posee el sujeto de sí mismo y que tienen los demás de su persona,

vista como ente activo en un medio equilibrado de convivencia. Distinguió la afiliación a partir de los hechos que expresan cómo una persona quiere verse y ser vista por los demás coparticipantes del grupo que interactúan en un medio social. De esta manera, conceptos como autonomía y afiliación resultan pertinentes al momento de analizar el carácter universal de la cortesía puesto que ofrece herramientas analíticas al hablante, que le permiten explicitar cómo debe dirigirse ante su interlocutor para no cometer actos amenazadores de imagen.

Se concluye así: primero, que las teorías fundadoras surgidas de la pragmática, resultaron insuficientes para explicar la variación cultural y contextual del fenómeno de la cortesía debido a su postura etnocentrista, compréndase que se caracteriza en un primer momento a las sociedades anglosajonas y no se tienen en cuenta las diferencias culturales para describir el fenómeno social en otras culturas. Segundo: los estudios críticos contemporáneos ofrecieron lecturas a estas concepciones primarias y se encaminaron a describir la cortesía verbal a partir del estudio de los contextos socioculturales²⁶ de cada comunidad. Tercero: el modelo de Brown y Levinson resultó influyente en las investigaciones actuales. Las críticas a estas concepciones lo amplían y complementan desde el análisis de la imagen social como valor de identidad. Cuarto: los estudios sobre cortesía verbal manifiestaron un carácter circunscrito

26 Constituyen aquellos contextos específicos que abarcan comportamientos, actitudes y valores que son conocidos, aceptados y practicados en una comunidad de hablantes.

al análisis reduccionista de la ciencia lingüística, por lo cual están privados del impacto transformador de los estudios culturales.

Sobre la base de las consideraciones anteriores la investigación asume el modelo de Brown y Levinson (1987) como teoría principal, la cual se ajusta, según Haverkate (1994), a la defensa del espacio personal y deviene posicionamiento recogido en los libros de etiqueta. De acuerdo con esto, la cortesía verbal toma como pertinentes las relaciones competitivas externas del grupo juvenil en relación con otros grupos etarios, con el fin de mantener la armonía social. La postura se complementa con la concepción de Hernández (2005) de dar relevancia a la imagen del emisor a la par que a la del receptor, en la búsqueda del beneficio equitativo entre hablante y oyente.

Estas ideas y su fin pragmático toman como centro la influencia transformadora de los estudios culturales centrados en las concepciones epistemológicas y prácticas del trabajo sociocultural comunitario establecido por Macías (2014). El logro de un modelo de comportamiento comunicativo marcado por lo cortés dependerá de acciones que fomenten la cortesía estratégica y estas, a su vez, estarán contenidas en una estrategia comunitaria. En esta investigación se asume esta herramienta de gestión cultural como posible solución a las problemáticas de la comunidad.

CAPÍTULO 2 LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Este capítulo consta de tres epígrafes a través de los cuales se realiza un análisis ajustado al desarrollo histórico de la formación permanente del docente universitario como objeto de la investigación, con énfasis en la educación intercultural, con el objetivo de revelar sus regularidades. Además, se expone la caracterización desde lo filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico de la educación intercultural universitaria. Asimismo, se concluye con una caracterización del estado inicial de la educación intercultural en la Universidad de Las Tunas tomando como referente los resultados de la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación.

2.1 Educación intercultural

Sistematizar las ideas para la conformación del marco conceptual de la Educación Intercultural en la universidad implica el análisis de las relaciones teórico- gnoseológicas de las categorías educación y cultura, así como sus relaciones sistémicas con la educación intercultural, compararla con el concepto de educación multicultural y asumir los principios de la educación intercultural en la universidad, lo que permite fundamentar acciones relacionadas con estas definiciones. Ello posibilita arribar a conclusiones acerca de las principales categorías, conceptos y principios que constituyen el fundamento teórico de la educación intercultural en la universidad.

Desentrañar el concepto y las teorías que se desarrollan en torno a la idea de una educación intercultural remite a las definiciones de educación y cultura como categorías dialécticamente interrelacionadas.

La educación, en su concepción amplia, incluye un contenido relacionado con la formación de la persona a lo largo de toda la vida, en su momento José Martí la definió como preparación del hombre para la vida. También se valoraron los criterios que al respecto poseen los siguientes autores: Álvarez de Zayas (1999), Castellanos y otros (2001), López Hurtado y otros (2002), entre otros. De los aspectos que definen se hace un resumen en el sentido semántico, filosófico y gnoseológico del término educación.

Sentido semántico: Acción de educar (enseñar, dirigir, instruir). Desarrollar el vigor físico y la inteligencia, dirigir la voluntad, perfeccionar los sentidos, enseñar cortesía y urbanidad. Crianza, enseñanza, instrucción. Cortesía. Urbanidad.

Sentido filosófico: Proceso que genera cambios en la conciencia, las ideas y la mentalidad de las personas, con un sentido indicado o predeterminado, propicia la formación de un tipo de hombre como respuesta a los reclamos de las sociedades históricas en que se desenvuelven, exige de una labor formativa, sistemática e integradora que se vincule con la práctica social. Contribuye a la conformación de una concepción del mundo sobre la base de las conquistas de la

cultura y en oposición a las tendencias y corrientes que le ponen freno.

Sentido gnoseológico: Proceso complejo, de carácter histórico-concreto y clasista, acumulativo de saberes a partir de la herencia cultural, sistema complejo de influencias en las que participa toda la sociedad, proceso de comunicación y cooperación social en el que los hombres desempeñan el papel de sujetos activos y creadores, factor de la práctica social que se enfoca en dos sentidos: amplio -como proceso de formación y desarrollo del sujeto para la vida en la sociedad, estrecho -como proceso de enseñanza-aprendizaje institucionalizado, regido por normas y evaluaciones periódicas conducentes a la obtención de un reconocimiento-, proceso de cambios y transformaciones cualitativas y cuantitativas que ocurren en los individuos de la sociedad y los grupos que constituyen premisa, condición y resultado de la propia educación. En el sentido amplio es entendido además como un proceso de socialización, o sea, de preparación para la vida en sociedad, lo que requiere de aprendizajes diversos, sistema concurrente, organizado, dirigido y sistematizado, sobre la base de una concepción pedagógica cuyo objetivo más general es la formación armónica y multilateral con una fuerte carga axiológica.

Los autores de esta obra asumen la síntesis dada por Fonseca (2007, p. 17), cuando expresa que la educación es un proceso eminentemente social, complejo por la multiplicidad de factores, agentes e instituciones que intervienen e influyen en el

mismo; sistemático, que transforma cuantitativa y cualitativamente al ser humano de manera integral para vivir en una sociedad histórica concreta. Cuando se da de manera formal es organizada y dirigida bajo determinadas concepciones pedagógicas, con objetivos bien definidos.

Respecto al término *cultura* su definición etimológica significa cultivar, honrar, venerar. Desde esta perspectiva, se hace una distinción clásica entre el hombre y la mujer cultivados, instruidos, y el hombre y la mujer incultos o iletrados.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1982) desarrolla algunas definiciones globales del concepto de cultura. Una muy utilizada es aquella que afirma que, en su sentido más amplio, se puede decir que ahora la cultura es todo el complejo de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. No solamente incluye el arte y las letras, sino también los sistemas de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Jordán (1997) ha presentado un concepto formal de cultura como conjunto de significados que dan sentido o filtran la forma de entender la realidad física, social y espiritual en la que se inserta.

Por otra parte, el Proyecto de Declaración sobre Derechos Culturales (Barcelona, 1998) entendió

que el término *cultura* comprende los valores, las creencias, las lenguas, los conocimientos y las artes. Las tradiciones, las instituciones y las formas de vida mediante las cuales una persona o grupo de ellas expresa los significados que otorga a su existencia y a su desarrollo. Al respecto Ander-Egg, (2001, p. 10) planteó “Todas las culturas son mestizas, pero en el proceso actual éste es un proceso irreversible y más acentuado que en las pasadas épocas. La cultura siempre es interculturalidad. No existen culturas puras”.

Para Martínez-Otero (2002), el término *cultura* no admite una definición unívoca, se puede aceptar como un conjunto de costumbres, tradiciones, conocimientos, actitudes, valores y manifestaciones (artísticas, científicas, técnicas, sociales, industriales, etc.) que expresan la vida de los pueblos en una determinada época.

La cultura posee atributos que reflejan lo universal de la condición humana, al respecto se estiman los criterios de Guzmán (2009, p. 28) que reconoció la facultad de la memoria, la historia, el patrimonio, las tradiciones, la creación artística y el sistema de valores como elementos dinámicos e integrados, resultantes de los procesos de socialización. La cultura a la que pertenece y manifiesta el hombre concreto, real y universal, considera cualidades socioculturales que lo caracterizan, en su racionalidad como la identidad, la pertinencia y la actuación.

Desde la visión de Horruitiner (2006) se planteó la necesidad de aclarar el sentido del término *cultura* ya que frecuentemente se utiliza ese concepto en una forma muy restrictiva, al asociarlo a manifestaciones solo de tipo artístico o literario. Aquí se utiliza en su dimensión más abarcadora, como toda la obra del hombre.

Sobre el concepto de *cultura* resulta de gran interés el análisis realizado por el Ministro Cubano Abel Prieto cuando planteó:

(...) la suma de los conocimientos transmitidos de una generación a otra, la memoria colectiva, la herencia social que hace posible la integración de los miembros de la comunidad, impregnándoles sus normas de comportamiento, valores, sabiduría y habilidades: la síntesis de los valores materiales y espirituales de una sociedad determinada, la personalidad de cada pueblo es en sí su cultura. (2001, p. 13)

Un rol esencial en el proceso de socialización de la cultura le corresponde a los diversos ámbitos educativos, en los cuales se utilizan indiscriminadamente términos relacionados con la raíz cultural y los prefijos multi, inter, pluri y trans. Con el objetivo de superar la ambigüedad semántica derivada de esta variedad de términos, a finales de los años setenta, expertos del Consejo de Europa plantearon una precisa definición de cada uno de ellos.

Según Leurin (1987) el término *multicultural* se define como la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido.

Hoy el multiculturalismo es una realidad cada vez más presente en las sociedades. La inmigración comporta cambios en la realidad social, razón por la cual las sociedades son cada vez más multiculturales.

El multiculturalismo se refiere a la concurrencia de dos o más etnias y su coexistencia en la misma sociedad o territorio. Es un concepto estático que trata de describir una situación frecuente en nuestro tiempo. Del multiculturalismo así entendido se deriva la idea de posible choque cultural, pues refleja una realidad compleja en la que a veces los grupos refuerzan su identidad sobre la base de lo que les diferencia de otras comunidades.

Desde la multiculturalidad solo se contemplan acciones en las escuelas con presencia de alumnos de diversos orígenes étnicos-culturales, se limita a aspectos curriculares, sin considerar las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas, reconoce la escuela como un espacio ideal para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas, se propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los

diferentes objetivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios), se limita a incluir en el currículo tópicos culturales de los diferentes colectivos minorativos.

La educación multicultural posee una dimensión fundamentalmente estática, solo plantea la intervención educativa cuando hay alumnos de diferentes etnias (como si los otros no necesitaran intervención alguna), plantea una visión atomizada, no globalizadora, se centra en las diferencias, promueve un enfoque más descriptivo que valorativo, y realiza un enfoque aditivo, de superposición, tipo “mosaico”.

Lo pluricultural es con escasa diferencia sinónimo de lo multicultural, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad. Lo transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente, lo intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque.

Hablar de interculturalidad lleva a explicitar que el *interculturalismo* aspira a superar la mera coincidencia de culturas. Es un concepto dinámico que enfatiza los aspectos positivos de la comunicación entre culturas:

intercambio, reciprocidad, apertura, flexibilidad, solidaridad, etc. Si el multiculturalismo describe una situación de partida, el interculturalismo muestra la dirección a seguir para que la convivencia entre personas de culturas diferentes en condiciones de influencia paritaria sea fuente de riqueza.

Luego de discernir conceptualmente los términos anteriores queda esclarecido que el que se potencia en el ámbito pedagógico es el de *interculturalismo* o la expresión *educación intercultural*, la que se define a continuación.

La definición de educación intercultural se configura como consenso de las reflexiones teóricas y evidencias empíricas de la investigación. Tanto en los objetivos como en las áreas de aplicación se logra cada vez mayor aceptación, sin obviar que la variedad y a menudo contradicción entre las perspectivas teóricas y sobre todo su puesta en práctica, muestran que el mismo no es unánime.

En el texto *Educación intercultural y desarrollo de la personalidad*, de Martínez-Otero (2002), desde su punto de vista define brevemente la educación intercultural como formación teórico-práctica encaminada al intercambio constructivo entre culturas, él mismo realiza un análisis de los términos de esta definición:

- Formación: Es acción orientada a asegurar el desarrollo personal y social. Por medio de la educación intercultural se estimulan y

despliegan las potencialidades humanas que garantizan la autorrealización en situaciones pluriculturales.

- Teórica: La educación intercultural es teórica porque reflexiona, analiza, describe y explica la realidad. Se dispone a conocer el fenómeno intercultural y organiza ese saber de forma sistemática y rigurosa.
- Práctica: No se queda en la mera especulación o marco conceptual, sino que se orienta a la praxis. Por su propia naturaleza implica actividad encaminada a la mejora personal y social.
- Intercambio constructivo entre culturas: La educación intercultural es sobre todo compromiso con la convivencia. Parte de la base de que la comunicación entre culturas oportunamente canalizada es enriquecedora para sus miembros.

La educación intercultural desde la visión de Arnaiz y De Haro (2001) es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los alumnos.

Por su parte, Sales y García (1997, p. 46) lo asumieron como

(...) un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reco-

nocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

Por su parte, la autora Aguado Odina (1999, p. 32) define la educación intercultural como un

(...) Enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/ resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de la competencia intercultural en profesores y estudiantes.

Reconocía además que posee una visión esencialmente dinámica, al plantear ocasiones educativas cuando no hay en la escuela alumnos de diferentes etnias, presentaba un enfoque globalizador, se centraba preferentemente en las relaciones igualitarias entre las culturas, facilitaba y promovía el proceso de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas, ponía el acento no tanto en las diferencias cuanto en las similitudes, realizaba una aproximación crítica, al valorar y analizar culturas, contemplaba el proceso educativo no como elemento segregador sino como aglutinador, lograba un enfoque interactivo, de interrelación, tipo "tapiz" (Tomado de Didriksson, 1991, pp. 89-90).

En relación con la educación intercultural, Ander-Egg (2001, p. 11) planteó

La educación intercultural pretende, de esta manera, conciliar el principio de desarrollo de la identidad personal y cultural y el principio de la diversidad de individuos y grupos. Se trata de un reconocimiento positivo de la diversidad. «No basta decir «yo soy tolerante», habrá que decir «yo respeto» y «me alegro» de lo diferente y múltiple, porque con ello me enriquezco»

En el texto Pedagogía Intercultural de Aguado Odina (2003, p. 63) la autora aporta otra definición de educación intercultural

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia.

Finalmente, la comprensión de la educación intercultural realizada por Carbonell, (2005) va encaminada a conseguir unas capacidades, actitudes y aptitudes para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües,

capacidades para enraizarse en la propia comunidad, para conocer otras perspectivas culturales, para criticar constructivamente aspectos negativos de las culturas, para enriquecerse con elementos culturales positivos, para resolver conflictos interétnicos, para convivir con los otros en calidad de personas.

Un análisis de los anteriores posicionamientos que asumen los autores citados sirven de base a los autores de esta investigación para considerar válido el punto de vista de Serrano Olmedo, quien explicita que la educación intercultural del docente universitario es un proceso de enseñanza-aprendizaje que debe ser inclusivo, basado en el respeto, debe atender a la diversidad teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades y recursos. Ha de estar basada en la justicia social y en la equidad, ser integral no solo en sus componentes estructurales, sino también en las funciones que realiza en cada sociedad y en cada cultura, con el objetivo de guiar el comportamiento de las relaciones entre las personas, tener en cuenta la negociación y la mediación, ser capaz de comprender al otro.

Como proceso, ha de propiciar el desempeño exitoso del docente que interviene en acciones de intercambio con personas y entidades extranjeras, dentro y fuera del país. Su objetivo final es la creación, desarrollo y consolidación de valores y cultura para el intercambio con personas de la más variada procedencia y perfil. Ha de prepararlo para vivir con los demás, con sus semejanzas y sus diferencias, sin que ello implique la renuncia a lo propio, a los principios, independencia ni soberanía nacional.

En el texto *Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural* (p. 35) Muñoz Sedano, el autor, hace referencia a los principios pedagógicos de la educación intercultural, los cuales estos autores asumen por considerarlos congruentes con nuestra pedagogía revolucionaria:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de estas.
- No segregación en grupos aparte.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos.

- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas.
- Comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro.
- Participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos.
- Inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Con el transcurso de los años y debido a las crisis económicas y los cambios sociales ocurridos, la emigración es un fenómeno que ha ido aumentando paulatinamente, lo que ha conllevado que personas con pocos recursos financieros y aspiraciones de desarrollo tengan la necesidad de emigrar a países desarrollados en busca de formación, superación y mejoras económicas. Ello ha traído consigo que las universidades sean más multiculturales.

En Cuba este fenómeno se ha puesto de manifiesto con mayor énfasis a partir de la creación de universidades especializadas para estudiantes de diversas regiones geográficas específicas, tal es el caso de la Universidad Latinoamericana de Medicina, la Universidad de Ciencias Informáticas, la Universidad de Cultura Física, el Instituto Superior de Arte y la Escuela Internacional de Radio, Cine y Televisión, así como con la expansión de la colaboración por todos los países del mundo.

Queda mucho por hacer en la aplicación verdaderamente efectiva de una educación intercultural que logre resultados de intercambio, enriquecimiento y garantía de derechos económicos, sociales y culturales en las sociedades multiculturales. Pero al menos el camino comienza a transitarse y es propósito de esta investigación contribuir de alguna manera a su conocimiento, extensión y aplicación en la Universidad de Las Tunas, así como en el resto de las universidades que forman parte del Ministerio de Educación Superior (MES).

En el área de la colaboración internacional es relevante asumir la educación intercultural desde las semejanzas que las unen, pues se caracteriza por el intercambio y la cooperación entre ciudadanos de diversas regiones geográficas, donde existe diversidad de culturas y en este contexto, Cuba debe continuar desarrollándose.

2.2 El proceso de internacionalización de la Educación Superior y su relación con la educación intercultural

Desde el surgimiento de la universidad, esta se dedujo como una entidad donde el conocimiento era universal y el profesorado se movía de manera itinerante. La educación universitaria perseguía un modelo afín, expresado en la movilidad de estudiantes y profesores a través de los peregrinajes, el uso común de una misma lengua (el latín); la semejanza en los programas educativos y del sistema de exámenes y la posibilidad de que los

títulos se reconocieran dentro de toda la cristiandad, estos elementos fueron manifestados durante un largo período de transformaciones aparejados al desarrollo de la universidad durante la mitad del siglo XX, comprendido entre finales del siglo XVIII y hasta la Segunda Guerra Mundial.

En el siglo XX, durante las décadas de los años 60 y 70, la situación dio un vuelco debido a la influencia de los movimientos de liberación nacional, así como a la descolonización de los países subdesarrollados, la cual provocó un importante flujo de internacionalización del sur al norte. Durante las décadas de los años 80 y 90 y hasta la llegada del siglo XXI el sur se convirtió en un área de cooperación internacional en y con bastante efervescencia, destacándose eventos cruciales como fueron la desaparición del campo socialista, la caída del muro de Berlín, el recrudecimiento y extensión de políticas neoliberales, y la progresiva globalización aparejada al desarrollo de las nuevas tecnologías.

El término *internacionalización* recibió en gran medida su forma actual a partir de Kindleberger (1969), al exponer su teoría sobre la gran empresa. Como idea aproximativa al fenómeno de la internacionalización, este autor la caracterizó como un conjunto de actividades que la entidad desarrolla fuera de los mercados que constituyen su entorno geográfico natural. Planteó que es necesario conocer la situación de una entidad en su proceso de internacionalización, ya que es fundamental para elaborar las estrategias más acordes con esa situación.

La definición de internacionalización evolucionó durante la década de los 80. A finales de esta década, el término se definía generalmente a nivel institucional y desde el punto de vista de un conjunto de actividades. Arum y Van de Water propusieron definir internacionalización como “(...) las múltiples actividades, programas y servicios que caen dentro de los estudios internacionales, intercambio educativo internacional y cooperación técnica” (1992).

En América Latina existieron manifestaciones de internacionalización acorde con sus principales procesos socio-históricos, definidos por sus características políticas y económicas, donde no se puede negar que en sus inicios existieron réplicas de modelos europeos, por supuesto Cuba no estuvo exenta. En este caso, la internacionalización tuvo un estrecho vínculo con los momentos de transformación social que vivió y vive el país, además de estar directamente vinculada con el acontecer y proyección que tiene la Educación Superior.

En la región y en Cuba, específicamente, la Educación Superior ha sido y es expresión del desarrollo y el acontecer socio-histórico que se ha gestado. Por tanto, expresa en cada circunstancia los niveles culturales y de conciencia que se manifiestan en la región.

En Cuba, el proceso de internacionalización de la Educación Superior comienza a partir de la década de los 60, la cual marca los inicios de un movimiento renovador posterior al triunfo de la Revolución

cubana en todas las esferas de la sociedad y donde la Educación Superior desempeñó un papel preponderante en la formación de los profesionales, que llevaron a cabo muchos de los cambios ocurridos en los primeros años de la Revolución.

El proceso de relaciones internacionales se manifiesta de diversas maneras, así como el nivel de prioridad otorgado en cada universidad. De igual modo, su propia denominación cambia. Las relaciones internacionales institucionales expresan, como condición universal, la internacionalización; la cual mediante la comunidad internacional da salida a los procesos extensionistas que tienen lugar en la universidad, lo que caracteriza de esta forma el vínculo existente entre la universidad y la sociedad.

Este proceso tiene lugar en la universidad y es el que intercambia con el exterior en su escala internacional, tiene como función promover, tramitar y asesorar todo el vínculo con el exterior. De igual manera, da continuidad y guía a las oportunidades que se presenten para facilitar el intercambio y colaboración de una forma organizada.

El proceso de relaciones internacionales comprende entre sus misiones promocionar la imagen de la universidad en la comunidad académica internacional. Este proceso está diseñado estructuralmente para ser conducido por un dispositivo encargado a nivel institucional, reproduciendo una estructura similar a la de la Dirección de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación Superior, aunque no siempre se cumple con esta máxima.

Los subprocessos que integran el proceso se distribuyen con los especialistas designados para la actividad, dedicándoseles gran parte del tiempo a los asuntos de trámites, relacionados con las oficinas correspondientes de Inmigración y Extranjería, el Departamento del Alba y el Departamento de Internacionalismo de la Dirección de Relaciones Internacionales del MES.

Ocurren en el Proceso de Relaciones Internacionales (PRI), cuatro subprocessos fundamentales: el de gestión de proyectos internacionales, donativos y redes académicas y científicas, el de colaboración y convenios, el de gestión de becas de intercambio académico, y el de atención a los becarios extranjeros. Además, se incluyen los eventos internacionales, que si bien no constituyen un subprocesso individual desempeñan un papel muy importante dentro de toda la actividad. La relación entre estos subprocessos es quien determina la dinámica del mismo, al manifestarse en diversas relaciones específicas que ocurren entre ellos.

Mellado (2002, p. 177) hace referencia a las regularidades que tipifican esta relación.

- Entre los procesos de gestión de colaboración y convenios y la gestión de becas de intercambio académico determinan características en la selección de países, instituciones extranjeras y diseño de los objetivos previstos a cumplir en determinados períodos.

- Entre el proceso de colaboración y la gestión de proyectos y redes de intercambio, permiten viabilizar y validar los principales resultados de la actividad científica.
- Entre los procesos de gestión de colaboración, convenios, proyectos y redes permite la formación de profesionales, y determina la labor investigativa que se realiza en los procesos de formación.
- El carácter activo y participativo de los procesos de colaboración y convenios es una consecuencia de los nexos de estos con el de proyectos y redes temáticas.
- La colaboración y la obtención de convenios con instituciones de prestigio en el exterior tiene que ser activa y participativa, de manera que los proyectos y redes alcanzados se nutran de los resultados del vínculo que ya se ha obtenido.
- Si el proceso de extensión a la comunidad se relaciona con los procesos que se dan al interior del proceso de relaciones internacionales, tanto la formación de los profesionales como el posgrado y la investigación científica estarán dirigidos a la solución de los problemas de la comunidad, y la Universidad podrá validar sus resultados.
- El proceso de gestión de la atención a los becarios extranjeros se relaciona con los

restantes procesos, teniendo en cuenta que en la medida que el alcance de la colaboración, la gestión de proyectos y redes y la obtención de convenios de interés sean elevados, se prestigia la institución, por lo que aumenta la demanda posterior de sus servicios.

En estos cuatro subprocessos se sintetiza toda la actividad de las relaciones internacionales. Aunque en ellos se suceden otras acciones correspondientes a la actividad, tal es el caso de trámites, controles y emisión periódica de información, es en estos donde queda garantizada la pertinencia, el impacto y la optimización del proceso, como expresión de los indicadores fundamentales de la calidad de su gestión.

Estos subprocessos determinan la imagen, visibilidad, competitividad, prestigio y posibilidades de desarrollo y trascendencia de la institución. Ellos hacen al proceso de relaciones internacionales significativo y relevante, además responden a una estructura y función concebida ministerialmente.

La política educativa cubana es eminentemente intercultural, de ahí que la política del Ministerio de Educación Superior también lo sea, tomando en cuenta como referente principal los principios de educación para todos, equidad, justicia social, y el de igualdad de oportunidades, entre los fundamentales.

Como se puede apreciar acorde con los subprocessos que componen el proceso de internacionalización desde su concepción y gestión para obtener los

resultados esperados es necesario que el claustro encargado de concretar los mismos posea una educación intercultural, que les posibilite moverse con mayor libertad en la gestión de los mismos.

Un nuevo escenario pedagógico intercultural emergió en Cuba, tomando mayor fuerza en los últimos años, como resultado del internacionalismo y la solidaridad con diversos países del mundo, de ahí que los docentes tengan que interactuar con personas de diferentes culturas, religiones, idiomas, sistemas sociales, entre otros aspectos, por lo que requieren enfoques didácticos necesariamente particulares para enfrentar estos contextos.

En la actualidad cursan estudios en Cuba miles de estudiantes extranjeros tanto de pregrado como de posgrado provenientes de los más diversos rincones del mundo como parte de la cooperación y colaboración que Cuba brinda, en particular, a países pobres que necesitan la formación de profesionales para su desarrollo en sentido general. Estos estudiantes junto con los cubanos conforman contextos pedagógicos ricos por su diversidad de culturas, etnias y lenguas.

También el país viene asumiendo progresivamente la cooperación internacional reflejada en los proyectos internacionales, los donativos solidarios y los eventos internacionales que producto a diversas acciones de intercambio y generadas en diversos contextos se suceden; en todos estos elementos los docentes son los actores principales.

En la misma medida que el docente universitario cubano este preparado interculturalmente, así podrá dar respuesta efectiva a las exigencias relacionadas con el proceso de internacionalización. Por lo que sería prudente valorar cuál sería la vía más idónea para alcanzar esta preparación.

2.3 La superación profesional como vía para lograr la formación permanente de los docentes en la educación intercultural

La educación de posgrado juega un papel fundamental en la incorporación del conocimiento actual, la ciencia, la tecnología y los saberes humanísticos y sociales pertinentes a los fundamentos de nuestras culturas, sin olvidar nunca las tradiciones que las nutren.

Los requerimientos actuales de la educación superior resaltan además su pertinencia a partir de la suficiencia del potencial humano obtenida por la vía de la recalificación, resultado de la actividad de posgrado, habida cuenta de lo que aporta al desempeño y de la creciente interconexión entre los procesos que connotan tales capacidades para el protagonismo internacional resumido en el proceso de internacionalización para esta educación.

Los profesores deben prepararse para enfrentar con amor y profesionalidad los retos futuros de la creciente educación intercultural como resultado de las buenas intenciones de algunos países y la globalización como proceso histórico social ineludible y que algún día será más humano y solidario.

La universidad cubana tiene como objetivo formar profesionales con un desempeño integral, concretado en una sólida preparación científica y técnica, una amplia formación humanística caracterizada por la configuración de valores éticos, morales y sociales que le permitan poner su conocimiento en función del desarrollo social y económico del país y la humanidad.

Precisamente esta necesidad de implementar la educación intercultural atendiendo a las particularidades de la demanda educativa intercultural de la Educación Superior en Cuba, nos conduce a la necesidad de fundamentar y proponer formas de superación propia, contextualizadas a las demandas concretas de la realidad educativa y el sistema de educación superior.

El análisis de necesidades de superación es asumido desde una perspectiva de mejoras continuas en el contexto educativo, de constante desarrollo, a partir de considerarla como la discrepancia existente entre la situación corriente y la situación deseada, así como las potencialidades y barreras existentes para llevarla a cabo.

Se confirma en la Universidad de Las Tunas, como en la gran mayoría de las universidades del país, que el posgrado y la superación continua constituyen los ámbitos más dinámicos y de mayor pertinencia para la cooperación y la internacionalización, seguidos por las actividades de investigación científica e innovación tecnológica.

Como parte de la formación permanente, en la Educación Superior se norma a través del reglamento de posgrado la superación profesional y la formación académica. La superación profesional consta como formas organizativas básicas de la educación de posgrado: al curso, al entrenamiento y el diplomado, este último está conformado por un conjunto de cursos y entrenamientos. La formación académica se conforma por la maestría, la especialidad y el doctorado.

Cualquiera de las formas organizativas mencionadas contribuye al mejoramiento del desempeño profesional, pero un curso de posgrado o un entrenamiento no posibilita abordar todo el contenido capaz de preparar a los docentes acorde con la intencionalidad y necesidad que se viene dando en la Universidad de Las Tunas, por lo que el objetivo está centrado en el diplomado, ya que por estar conformado por cursos y entrenamientos su objetivo se hace mucho más intencionado y flexible, brindando además la posibilidad a quienes lo reciben de poder seleccionar los cursos teniendo en cuenta sus intereses propios.

Para poder realizar una propuesta adecuada y resolver las necesidades es imprescindible el conocimiento del estado en que se encuentran los docentes respecto a la educación intercultural.

CAPÍTULO 3 LA INTERCULTURALIDAD. UN FENÓMENO SOCIAL QUE LA EDUCACIÓN NO DEBE OLVIDAR

En este capítulo se presenta una reflexión teórica en torno a la interculturalidad como fenómeno social que no debe perderse de vista en los procesos educacionales. Para ello se aborda cómo es esencial la superación de los docentes universitarios en este sentido, de manera que adquieran los conocimientos necesarios para concebirla y trabajarla desde el contexto educativo.

3.1 Fundamentos teóricos de la interculturalidad. Una visión desde la superación de los docentes universitarios

La propuesta de un programa de diplomado para la educación intercultural se dirige a la actualización intencionada de capacidades y competencias por la vía de la superación profesional en los docentes universitarios. Se concibe con una visión integral, como un proceso de relaciones, especialmente aquellas vinculadas con el objeto y el campo de la investigación como son: la relación cultura, educación, desarrollo y aprendizaje; la que se establece entre cultura, identidad cultural e integración; la que guardan los procesos de educación intercultural e internacionalización de la Educación Superior y por último, la devenida correlación entre el posgrado y la superación permanente, de la que emergen sus potencialidades y fundamentos.

La asunción de estos se realiza sobre la base de la sistematización de algunas ideas ya elaboradas por autores que han realizado propuestas de diplomados, abordado algunas de las relaciones ya referidas y/o investigado en diferentes sentidos la educación intercultural; las restantes ideas son el fruto de inferencias y generalizaciones de los autores. Se parte del reconocimiento de los nexos entre pedagogía, filosofía, sociología y psicología, así como de sus aportaciones a lo epistemológico, gnoseológico y didáctico. Sirven de base en el sentido filosófico:

- La solución al problema fundamental de la filosofía para la sociedad: Esencia de la concepción materialista de la historia (Teoría Marxista).
- La concepción filosófica de la cultura (Teoría Marxista).

Resulta imposible reflexionar en el orden filosófico sin estimar la esencia de la concepción materialista de la historia como solución al problema fundamental de la filosofía en el único terreno en que este puede ser elucidado: la sociedad. Desde ahí se resume el desarrollo de esta y del hombre, su aprehensión de la realidad, en conexión con el conocimiento que abarca varias esferas en las cuales el hombre se mueve con un enfoque materialista y una visión dialéctica.

La sociedad, entendida como una “formación sociocultural”, constituye un sistema complejo y

dinámico, que se transforma constantemente por sus contradicciones internas, siguiendo diferentes ritmos y direcciones, continuidad y discontinuidad, evolución y revolución (saltos), observándose en general una tendencia ascendente o progresiva en el desarrollo social, lo que no excluye los momentos de retroceso y de estancamiento.

Aunque el marxismo es una concepción materialista de la sociedad, y por lo tanto, los elementos materiales determinan el resto de los fenómenos sociales, esto no significa que el sujeto desempeña un papel pasivo en ella; más bien, es el constructor de su historia. El principio metodológico del determinismo, en el que todos los fenómenos están relacionados entre sí y toda acción es interacción, se manifiesta que las causas externas actúan a través de las condiciones internas, por lo que el objeto tiene un carácter determinante y condicional, y el sujeto un papel activo, consciente y transformador. La sociedad es el resultado de la actividad humana.

Al decir de Guzmán (2009, p. 57)

(...) la concepción dialéctico-materialista se fundamenta en la actividad, que desempeña un importante papel en la comprensión y explicación científica del hombre, la sociedad y su devenir, al proporcionar nuevas posibilidades en el orden teórico metodológico que favorecen la solución de contradicciones inherentes a la concepción del desarrollo. Se sustenta en la fundamentación de la relación sujeto-objeto y tiene entre sus referentes la comprensión materialista de la historia y la determi-

nación de la práctica como forma esencial del ser de la realidad social.

Ella deriva en síntesis integradora y sistema en las dimensiones esenciales de la realidad social: la actividad práctica, la cognoscitiva y la valorativa. Adicionalmente, se incluye la actividad comunicativa como medio de intercambio de la actividad, que clarifica las relaciones sujeto–objeto y sujeto–sujeto, a partir de las que se expresan las relaciones cognoscitivas, prácticas y valorativas, como la totalidad cualificadora de la actividad humana en su sentido más general. La unidad actividad–comunicación es expresión de la relación ininterrumpida entre el individuo y la realidad social, donde conscientemente actúa sobre esta y deviene en ser social (Cabrera, y Gallardo, 2008).

La característica esencial de la conciencia de ser un reflejo de la vida real de los hombres, presupone la reproducción y diferenciación consciente por el hombre del contorno en que se desenvuelve, de la relación con ese entorno y de sí mismo. Siendo la conciencia fruto y reflejo de las condiciones sociales de vida de los hombres y, ante todo, de su vida material. Ella se convierte, a su vez, en premisa inalienable del proceso socio histórico, en componente sustancial, necesario de dicho proceso, de su auto movimiento, de su autodesarrollo y base del conocimiento humano.

La teoría del conocimiento revela la cognoscibilidad del mundo, y la posibilidad de ser comprobados a través de la práctica, muestra una imagen objetiva de

su desarrollo y la perspectiva de asumir determinada posición ideológica (Cabrera y Gallardo, 2008).

Desde los anteriores referentes, la asunción de una filosofía del hombre proporciona una visión de la estructura fundamental de cada una de las actividades humanas, entendidas como un todo orgánico que remite a la concepción marxista de la cultura en su sentido más general, desde donde se enfatiza en tres dimensiones: en el propio proceso de humanización del hombre, como proceso de asimilación en su conciencia y como el conjunto de valores materiales y espirituales creados por la humanidad en el curso de su historia.

Una visión teórico-filosófica del sistema de las determinaciones culturales se distingue de las demás determinaciones concretas por ser conciencia crítica de máxima universalidad, un saber teórico valorativo, generalizador e integrador del conocimiento que orienta el quehacer humano. Es núcleo de la concepción del mundo, la cultura y la sociedad, al regular la praxis creadora del hombre en sus diferentes manifestaciones, así como de las diferentes interacciones y mediaciones entre la llamada cultura material, subjetivo espiritual, científico técnica y otras.

La concepción marxista de cultura en todo quehacer humano desde la humanización del hombre, su subjetivación y concientización, así como el proceso de apropiación de los valores de la cultura material y espiritual ha sido objeto de estudio de autores extranjeros y nacionales. Vigotsky (1930), entre

otros, lo ha abordado y en correspondencia con sus posiciones teóricas, han realizado propuestas conceptuales sobre esta problemática, desde diferentes enfoques.

La formulación de una concepción de la cultura, realizada al menos en forma de boceto en la obra de Marx está contenida en aquellos pasajes sin el empleo del propio término “cultura”, derivada de sus tesis acerca de la concepción materialista de la historia, desde donde se infirieron por discípulos y seguidores algunas tesis orientadas a conformar una teoría marxista de la cultura. La cultura auténtica es siempre específica y por tanto histórica y debe ser medida con las escalas que emergen de todos los demás contextos culturales, pero en primer lugar de las surgidas del mundo propio.

Una de las principales aportaciones reside en el reconocimiento de esta en estrecho vínculo con la identidad cultural, como identidad en la diferencia contiene, en correlación, la mismidad y la alteridad, el yo y el otro; lo que representa una identidad colectiva como horizonte de sentido con capacidad de auto-reconocimiento y distinción.

Caracteriza la manera común de vivir en el tiempo y el espacio del ser humano; al expresar el quehacer del hombre en el proceso de creación y re-creación comunicativa, objetivación y subjetivación, producción y re-producción de la cultura y la sociedad mismas; la cual, como síntesis de múltiples determinaciones, comporta un universal concreto situado, es decir, un

aquí y ahora. Respondiendo a las preguntas qué he sido, qué soy y qué papel habré de desempeñar en el presente y futuro (Guadarrama, 2006).

Otro elemento extraído de la orientación marxista es el relativo a la integración como factor consciente y práctico de la identidad cultural, que opera hoy en contextos como el de la economía, la política, la ciencia y la técnica con las distintas uniones continentales o regionales.

Entre los fundamentos que sustentan la propuesta en el orden sociológico se destacan:

- Concepción sobre la educación - la socialización – individualización. Vinculación de esta con la cultura y la identidad (Cabrera y Gallardo, 2008, entre otros)

La educación como proceso condicionado y condicionante socio histórico, constituye referente sociológico, lo cual implica tener en cuenta la unidad dialéctica entre la socialización y la individualización. La socialización concebida como la inserción de los docentes en espacios sociales donde establecen relaciones a partir de su enraizamiento cultural, y la individualización como la apropiación y contribución particular al medio cultural, lo cual se evidencia en el diplomado a través de la organización y dirección del proceso enseñanza aprendizaje colaborativamente, donde se diseñan las actividades y tareas que garantizan la interacción entre profesores y estudiantes, entre estudiantes, y entre estudiantes y colegas de la práctica profesional. (Cabrera y Gallardo, 2008)

El proceso de socialización del hombre es una vía para su individualización. La inter-subjetividad es la vía de la intra-subjetividad. El individuo podrá ser más original cuando más completa está su asimilación de los conceptos sociales. Una sociedad es tanto más completa cuando más originalidad produce en cada individuo.

Otras reflexiones realizadas por los referidos autores destacan elementos relacionados con la cultura y la identificación de cada individuo con esta, generada en el proceso de socialización: que además de ofrecer diversas definiciones acerca del proceso sociocultural, analiza los fundamentos teóricos de la identidad.

La comprensión de la cultura sociológica inherente a grupos, naciones y comunidades macro-regionales o continentales permite prestar atención a los procesos de integración que están teniendo lugar sobre la base geo-socio-cultural, en la que los factores medio geográfico y situación territorial compartida, junto a intereses económicos, científico-tecnológicos y comunidad de cultura e intereses, generan o proyectan nuevas identidades y uniones de la magnitud de la CELAC, las Cumbres Iberoamericanas, MERCOSUR, el ALBA, UNASUR, entre otros.

Los fundamentos psicológicos connotan al:

- Enfoque histórico-cultural desarrollado por Vigotsky, al que se integra el enfoque personológico. Su continuidad por autores tales como Bermúdez (2001), Suárez (2005), entre

otros, constituyen aportes para la comprensión, diagnóstico y dirección del proceso formativo con carácter permanente, que potencie lo sociocultural en la personalidad como proceso de relación de este con la sociedad a través de la superación.

Desde este enfoque se significa la situación social del desarrollo, resultante del dimensionamiento de lo histórico y lo cultural, de la relación entre lo externo y lo interno y su contribución a las funciones psíquicas superiores, la comunicación y la actividad conjunta; así como el significado y el sentido como categorías esenciales de la subjetividad humana para su orientación consciente.

Los argumentos esgrimidos por los seguidores de Vigotsky destacan el papel del medio cultural y la interacción en el desarrollo, con énfasis en la interrelación entre los factores biológicos, psicológicos y sociales, estos últimos como determinantes y fuente del desarrollo de la persona, donde los biológicos resultan la base, la premisa para que pueda ocurrir ese desarrollo, y los psicológicos median la determinación social.

Ofrecen explicaciones científicas para la dirección del desarrollo y para la formación de la personalidad de los educandos, según un programa histórico y socialmente determinado. La categoría central de esta teoría psicológica es “la apropiación”, por el hombre, de la herencia social, elaborada por las generaciones precedentes.

El concepto *zona de desarrollo próximo* es fundamental en el diseño del programa de diplomado, al definir que la enseñanza eficaz es la que potencia y aventaja el desarrollo, tomando como centro el papel activo, tanto de la enseñanza como del sujeto que aprende a partir de la asimilación que realiza en un medio cultural. Sus cursos parten del análisis de necesidades de los docentes que participan con respecto a su práctica concreta y en esta dirección se orientan las acciones de superación. Además concede, a través de las formas de organización de la docencia y los materiales didácticos, los niveles de ayuda necesarios. Asimismo, brinda la posibilidad de seleccionar optativamente un grupo de temas a cursar a partir de la zona de desarrollo actual y en correspondencia con la zona de desarrollo próximo, concientizada por la dinámica de la intervención (Cabreray Gallardo, 2008).

Por su connotación, se asumen las ideas de González Rey (1997), las cuales sustentan la mayoría de las posturas de los autores cubanos actuales al considerar que el proceso de educación de la personalidad:

- Es un proceso permanente en la vida del hombre, en el cual intervienen todas las instituciones y organizaciones de la sociedad de forma diferenciada.
- La adquisición de conocimientos debe ir aparejada a la individualización de la acción educativa, donde la conversación individual

constituye una vía esencial, ya que al ser sujeto de este proceso, solo a través de la expresión activa de su mundo interior es posible educarlo.

- La enseñanza es una vía esencial de educación, cuando se estimula verdaderamente la participación individual y la implicación activa del estudiante en el proceso de asimilación, se personaliza la información que recibe como información relevante de la personalidad, adquiere un sentido para la función reguladora de esta. Se pone el énfasis en la integridad del desarrollo del sujeto que aprende y sus procesos psicológicos generales que se implican en este proceso, son esenciales en el proceso de humanización de la enseñanza y la educación.

Por último, resulta apreciable la consideración del proceso formativo en su condición de proceso configurado por aspectos internos y externos que se sustentan en la ley de la doble formación, la comprensión de la relación dialéctica entre cultura, educación, desarrollo y aprendizaje, así como la determinación histórico-social de los procesos psicológicos (Suárez, 2005).

Referir los fundamentos de orden pedagógico que sustentan la propuesta que se realiza mueve a considerar entre otros a:

- El desarrollo de la personalidad y la educación integral del hombre.

- El modelo de formación de la universidad cubana.
- Los principios para la superación profesional de los profesores universitarios.
- La formación de la cultura general, la necesidad de los aprendizajes en la vida y la formación permanente.
- El Enfoque Holístico Configuracional.
- La Orientación Educativa para un aprendizaje desarrollador.
- Los enfoques y modelos de Educación Multicultural e Intercultural.

Gallardo y Cabrera (2008), García (2004), Guadarrama (2006), Guzmán (2009), Horruitiner (2006), Suárez (2005).

La concepción del sujeto como resultado de sus relaciones sociales, que expresa la unidad de lo social y lo individual en una nueva entidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe dirigirse a la formación de la personalidad como individualidad irrepetible en el marco de sus relaciones sociales (Cabrera y Gallardo, 2008).

El proceso de enseñanza-aprendizaje concibe que la personalidad se forma y se desarrolla en la actividad y en el proceso de comunicación. El pleno desarrollo de esta y su educación integral se propone como fundamento pedagógico, lo cual se sustenta en los

siguientes referentes: el carácter científico, tecnológico y humanista de la universidad cubana (Horruitiner, 2006), el carácter contextualizado, integrador, flexible y en vínculo con las tecnologías de la información y las comunicaciones como presupuestos curriculares de la Educación Superior, especialmente en el posgrado, la conducción didáctica de la superación profesional y la ley de la unidad entre la instrucción y la educación y entre los diferentes componentes del proceso.

Los principios para la superación profesional de los profesores universitarios como el reconocimiento del carácter educativo y científico del proceso de enseñanza, la adopción de un enfoque de sistema y asequibilidad de la enseñanza, la vinculación de la teoría con la práctica y la correlación entre lo concreto y lo abstracto, reconocimiento de la correspondencia entre las necesidades sociales, la actividad laboral y la superación individual, y el reconocimiento de la interrelación entre el pregrado y posgrado garantizando la satisfacción de las necesidades, de acuerdo con el punto de partida de los docentes y las condiciones concretas de su práctica profesional.

La superación desde esta práctica garantiza que el diplomado sea en sí mismo un proceso continuo, transformador y en constante retroalimentación de la realidad de la práctica profesional como superación -preparación posgraduada, científica y objetiva, al fundirse la experiencia práctica, teórica e introducirse los aportes de las investigaciones y generarse nuevos problemas en la propia investigación transformadora.

En la consideración de las tecnologías de la información y las comunicaciones como un mediador del aprendizaje que facilita el proceso de superación profesional, al compatibilizar la concepción de aprendizaje concebida como un proceso interactivo y comunicativo con los diferentes medios por su comunicabilidad con los alumnos.

La atención a la diversidad como tendencia pedagógica que reconoce la diferencia de culturas como fundamento de la educación a través de la formación en valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y responsabilidad social.

Desde la cultura en general se connota la necesidad de los aprendizajes en la vida. Se destacan entre los estudios que manifiestan una profunda preocupación por la legitimidad de la identidad cultural en un mundo globalizado, patentizan la importancia y responsabilidad que tiene el contexto familiar, escolar y comunitario en la preservación de normas, costumbres, creencias, tradiciones y valores en la sociedad y han elaborado concepciones pedagógicas que favorecen dicha intención.

Desde el punto de vista pedagógico resultan valiosas las investigaciones realizadas por los cubanos: Labarrere, Rico, Silvestre, Álvarez, Fuentes y otros. Por eso, es preciso considerar el papel del método como una configuración didáctica (Fuente, 1994) que posibilita, en la medida de su adecuación al objeto, el compromiso de los educandos con lo que aprenden, en lo que se promueve un aprendizaje desarrollador, en la condición de sujeto de su aprendizaje.

Desde el Enfoque Holístico Configuracional se significa la situación social del desarrollo resultante del dimensionamiento de lo histórico y lo cultural, la relación entre lo externo y lo interno y su contribución a las funciones psíquicas superiores, la comunicación y la actividad conjunta; así como el significado y el sentido como categorías esenciales de la subjetividad humana.

En la estructura general de la personalidad se ubica a los valores en la regulación predominantemente inductora, como aquello que despierta, regula y dirige el comportamiento de la personalidad y su orientación. De ello resulta un crecimiento en los niveles de compromiso con la acción social, a partir del carácter activo del sujeto y su papel en los procesos de cambio, en virtud de la apropiación de instrumentos histórico-sociales que le han permitido su regulación y autorregulación (Guzmán, 2009).

La orientación educativa (Suárez y Del Toro, 2004) como sustento de esta investigación propicia las herramientas teórico-metodológicas necesarias en el proceso de formación ciudadana, en tanto concibe a la orientación como un proceso que promueve el desarrollo equitativo entre el ser, el saber y el hacer, pone en interacción dialéctico integradora a lo educativo, lo instructivo y lo desarrollador como procesos que hacen posible el crecer personal y el desarrollo. Unido a ello, se manifiestan otros presupuestos extraídos de la propia lógica del proceso de educación a partir de la construcción que hace el sujeto de la realidad mediante la reflexión en

la acción y sobre la acción reflexiva con un enfoque ético-axiológico, que apuntan hacia la flexibilidad del currículo como síntesis de las relaciones desarrolladoras que tienen lugar entre los sujetos que intervienen en el mismo (Suarez, 2005).

La sistematización en el proceso de formación del profesional interviene como respuesta a los procesos de cambio y transformación, potencia el desarrollo de capacidades y competencias, contribuye a la solución de insuficiencias y a la satisfacción de necesidades. Como propuesta dinámica y participativa permite compartir, confrontar y discutir sobre la base de relaciones de comunicación. De igual modo, posibilita establecer un orden lógico de hechos, conocimientos y experiencias. Contribuye a la recuperación de la historia, la experiencia y el mantenimiento de la memoria. Posibilita la objetivación de la experiencia y aprendizajes y saberes desde la realidad. Por último, permite transmitir y compartir esa experiencia (Guzmán, 2009).

El fundamento de la concepción pedagógica para la formación integral del sujeto con carácter permanente descansa en la sistematización de dicha formación con un perfil gnoseológico y ontológico que sustenta la determinación de la reflexión como su rasgo distintivo, que ubica el aprendizaje como su mecanismo principal y determina sus premisas con un carácter personalizado, que da cuenta de la dinámica de este proceso.

Desde la pedagogía también son enfocados la cultura y el humanismo como categorías centrales, para dar cuenta no solo de la relación del hombre con la naturaleza y con el otro, sino también, su posibilidad de cambio a través de la educación, que reconfirma su carácter desalineador y emancipatorio frente a las frecuentes incertidumbres que porta consigo la posmodernidad.

La cultura es inherente al hecho de la humanización permanente de la acción humana, de allí la necesidad de promover una educación afincada en los valores universales pero con raigambre propia y auténtica, a fin de estimular una relación plena entre los pueblos, sin complejos, con principios de universalidad y de visión holística, con una mejor “auto comprensión de origen natural y social mediados por la cultura”, fundamentada en nuestra memoria histórica y creativa y en una pedagogía participativa que contribuya a la liberación (Guadarrama y Pereliguin, 1998).

Los principios pedagógicos de la educación intercultural son sintetizados por Muñoz Sedano al referir los enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Entre ellos destaca: la formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.

Significa además, la atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de estas; no segregación en grupos aparte, lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación, intento de superación de los prejuicios y estereotipos, mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas, comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos, gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro, participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos, inserción activa de la escuela en la comunidad local.

La educación intercultural adquirirá relevancia al ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

La apertura a la comunidad social es un componente fundamental de la interculturalidad desde una perspectiva comunitaria, donde el eje transversal de las iniciativas educativas denominadas interculturales sea la convivencia, la innovación, el compromiso y la cooperación. Aprender a ser y a convivir deben ser pilares básicos en las estrategias didácticas generadoras de espacios educativos donde la formación intercultural sea responsabilidad de la comunidad escolar en su conjunto (López, 2006; Santos, 2011).

De ahí la necesidad de aunar esfuerzos y vínculos socioculturales entre la escuela y todo tipo de

instancias y asociaciones sociales que también quieran participar y corresponibilizarse de acciones educativas que construyan interculturalidad desde esa visión holística, donde familias, alumnado y profesorado pueden y deben ir tejiendo redes de significado intercultural compartido (Arnaiz, 2011).

Esto implica convertir a los espacios educativos en motores críticos de cambio y de innovación curricular y social, por lo que es fundamental interculturalizar las relaciones interpersonales y el propio currículo desde el respeto a la legitimidad personal y a la diferencia cultural como una riqueza de extraordinario valor educativo.

3.2 La interculturalidad. Concepción y estructura para la estética

El siglo XXI lleva la impronta de dos fenómenos esenciales: la interdependencia planetaria y la mundialización, que hacen ya necesaria una reflexión global más allá de los ámbitos de la educación y la cultura en lo relativo a las funciones y las estructuras de las organizaciones internacionales. Lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar las diferencias espirituales y culturales de sujetos, pueblos y naciones, constituye uno de los reclamos más significativos del momento en que se vive desde esta perspectiva.

La educación para la mutua comprensión y, por tanto, la diversidad exige de los sistemas educativos la

adecuada materialización del empeño de “civilizar”, es decir, hacer ciudadanía y ciudadanos abiertos. Ello se viabiliza a través de lo intercultural, con base en principios pedagógicos extraídos de la filosofía de la educación, cuya naturaleza es eminentemente ético-política. De entre estos la integración, la normalización, la igualdad de oportunidades, y la atención a la diversidad son opciones para cualquier sistema educativo.

En tal sentido, resulta medular la preparación del profesorado que tiene ante sí la responsabilidad de asegurar el éxito en la implementación de la educación intercultural por ser estos a decir de Blanco y otros (2003) continuos lectores de la realidad sociocultural, conscientes de los cambios que afectan a la sociedad y por consiguiente, deben saber también que la finalidad de la formación continua que reciben, tendrá como objetivo el desarrollo de una comprensión intercultural que resolverá la frustración de muchos docentes a la hora de enfrentarse a la nueva realidad presente en el cumplimiento de su función formativa.

Un profesor competente interculturalmente es aquel que posee la habilidad de interactuar con “otros”, de aceptar otras opiniones y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente de sus propias valoraciones sobre la diversidad. Los objetivos de la educación intercultural, derivados de las mencionadas cualidades favorecen la comunicación y la competencia intercultural cuya meta final es transformar la sociedad en un medio más justo y democrático. Así, contribuir a la formación de

profesores multiculturales permanentemente implica prepararlos para reconocer que deberá interesarse por la cultura del “otro”, salir de la visión tradicional sobre el “otro”, y comprender que el “otro” no es ni raro ni inferior, sino simplemente diferente.

En el enriquecimiento del horizonte cultural de los profesores no cabe dudas de que la educación intercultural como formación de un ciudadano resulta indudablemente beneficiosa en la medida en que actúa sobre la dimensión normativo-valorativa del sujeto, genera el respeto y valoración por la diversidad cultural, el sentido de pertenencia y un accionar comprometido para la afirmación de su propia cultura en su relación con las otras culturas. Esto supone hacer posible la igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.

La sociedad cubana en general, y su Educación Superior en particular, no afronta las demandas educativas interculturales. En ella la interculturalidad se concreta en la creciente y diversa matrícula de estudiantes extranjeros integrados junto a los estudiantes cubanos, la realización de eventos internacionales, el intercambio académico de los docentes en estos eventos, la participación en proyectos internacionales, en programas de becas doctorales y posdoctorales en el exterior, la integración en redes académicas y científicas y en la última década, con mayor fuerza, el auge de la colaboración internacional con todos los programas priorizados que esta incluye.

De este modo, la demanda de formar profesionales en un contexto educativo y para un contexto social, caracterizados por las mediaciones de la diversidad cultural, y abocados a la convivencia pacífica y las relaciones de interdependencia como condición para contribuir al desarrollo económico, social y humano, constituye una exigencia a razón de la creciente presencia en los escenarios internacionales de profesionales como parte de la cooperación y la política integracionista de nuestro país.

3.3 Interculturalidad en el Ecuador

Cosmovisión

Hasta hace no mucho, un extranjero que llegaba al Ecuador, al mirar la publicidad que aparecía en los medios de comunicación, se podía llevar la idea de que este país estaba habitado exclusivamente por personas blancas, ya que esa publicidad mostraba en sus imágenes a unos ecuatorianos de apariencia europea que bien podían haber venido de Suiza o Italia. También los textos escolares reproducían en sus gráficos esta imagen de un país habitado por personas blancas y occidentales. Claro que una breve caminata por las calles y mercados de cualquiera de nuestras poblaciones, le convencían enseguida al visitante que esa visión dada por la publicidad y los manuales de lectura, era falsa. La gente ecuatoriana es diversa. Hay mestizos de distintas características, indígenas, negros y grupos de otras procedencias étnicas.

Ahora las cosas han cambiado un poco, pero la imagen de un país de blancos o “blancomestizos” sigue bastante arraigada. Por más de un siglo se cultivó la idea de que la nación ecuatoriana era uniforme o, en todo caso, debía llegar a serlo. Como no es posible negar la presencia de indígenas y negros, se piensa que todo el mundo debe tratar de aproximarse al estereotipo de “lo ecuatoriano” e “integrarse” a la sociedad dominante. Para ello se ha buscado uniformar las costumbres, lengua y formas de organización social de todos los ecuatorianos. Las prácticas y creencias indígenas se han considerado “salvajes”, “primitivas” o puramente folklóricas; los idiomas de los pueblos originarios se han reputado “incultos” y se ha tratado de eliminarlos. Los negros han sido tratados con racismo, como advenedizos e inferiores.

La diversidad humana del Ecuador se presenta en medio de una variedad de climas, espacios geográficos y realidades ambientales. Esta no es solo una singularidad del país, sino también la base de la formación de identidades regionales muy caracterizadas.

En las realidades geográficas y poblacionales diversas se han ido consolidando a lo largo de nuestra historia, entidades regionales con perfiles culturales

(mitos²⁷, leyendas²⁸, practices culturales diversas) y políticos propios. Esta realidad no se produce solo en la diversidad de serranos y costeños, sino también en culturas regionales configuradas y fuertes como la manabita y la lojana, por ejemplo. Ha sido vista por muchos como un obstáculo para la consolidación de la unidad nacional, como una amenaza para el país, y se ha propuesto la erradicación de los rasgos regionales, confundiéndolos con el regionalismo.

También ha habido una tendencia a percibir al Ecuador homogéneo en las creencias religiosas. Por años, este país tuvo a la católica como la religión del

27 Los mitos forman parte del sistema de creencias de una cultura, son narraciones o relatos de hechos maravillosos de personajes naturales o extraordinarios, también forman parte del sistema religioso, se les considera como historias verdaderas. Cumplen el papel principal de explicar la creación del mundo (están más enfocados en personajes como dioses). El mito también es manifestado y definido como el estudio del comportamiento humano que relata la realidad de sucesos que el ser humano tiene desde sus inicios hasta su muerte. Según Korstanje (2011, p. 3) se comprende a la mitología o al mito como una historia fabulada situada en un contexto atemporal (siempre mejor al presente) por medio de la cual narran los orígenes del mundo y las prácticas de los primeros hombres cuyas hazañas los hacen seres extraordinarios condicionando las prácticas sociales hasta el tiempo presente.

28 Aproximarse con un mínimo de rigor al concepto de leyenda implica una serie de dificultades que no han dejado de plantearse hasta el momento todos los estudiosos de este género de tipo tradicional. Sus límites con otras formas narrativas orales no están nada claros para nadie, ya que la leyenda participa de características y personajes del mito, del cuento, del romance, de la fábula, etc. Es, en parte, histórica, pero también es explicativa de algunos accidentes y lugares geográficos; en ella tienen cabida los problemas y las preocupaciones del hombre de todos los tiempos: la vida, la enfermedad, la muerte, la comunicación con el más allá, la presencia de seres reales y extraterrenales con poder para ocasionar el bien y el mal, el valor de la religión en la vida del hombre de todas las épocas y la importancia de esta como base de creación de relatos, en los que se narran milagros de santos, vírgenes y cristos que todo lo pueden solucionar en la vida (Magán, 2016, p.391)

Estado, inclusive hubo una constitución que exigía ser católico para ser ciudadano. Pero el advenimiento del Estado laico permitió la libertad de conciencia y el derecho a la diversidad religiosa. Ahora, en ejercicio de ese derecho, las personas en el país practican su religión sin limitaciones legales.

Peculiaridades de la realidad intercultural ecuatoriana

Vista la realidad de nuestro país, es evidente que esta visión de la nación ecuatoriana uniforme no es verdadera. El Ecuador es heterogéneo. Nuestro país es pequeño, sobre todo si lo comparamos en el ámbito de América del Sur, pero no es simple ni sencillo. Es una entidad social y política compleja. En muchos sentidos, lo es mucho más que la mayoría de los países del mundo, algunos de ellos bastante más grandes y poblados. En medio de una gran diversidad geográfica, aquí no hay solo mestizos. Existen compatriotas, individuos y pueblos indígenas enteros, que siendo ecuatorianos, tienen costumbres, lengua, identidad diversa, asentada en la resistencia a la Conquista, la Colonia y su continuidad republicana, o surgidos de la implantación de comunidades negras que han logrado mantener su especificidad cultural. Aún más, es claro que inclusive entre los mestizos hay una gran diversidad.

Históricamente, siempre se dieron manifestaciones de la diversidad étnica en el Ecuador, pero solo en las últimas décadas la idea del país mestizo homogéneo está siendo superada. También se ha

levantado una tendencia a la reivindicación de los valores regionales y se han generado demandas de autonomía. Por otra parte, se han dado otras demandas de igualdad efectiva. Las de las mujeres, por ejemplo. Aquí, como en otros lugares, se reconocía una diferencia de género entre los seres humanos. Pero esa diferencia no se asumió en términos de igualdad. Los hombres se consideraban superiores a las mujeres. Y así organizaron la sociedad y el Estado.

El machismo generó tremendas desigualdades y se empeñó en mantenerlas. Aunque las mujeres han luchado desde hace mucho por la igualdad, solo en los últimos tiempos se ha comenzado a aceptar esta dimensión de nuestra realidad y todavía hay un largo camino por recorrer. También hay mucho que hacer en lo que se refiere a la tolerancia y garantía del derecho a la diversidad para minorías sexuales, perseguidas y hasta criminalizadas aún en nuestros días.

Existen también otras manifestaciones de la diversidad. Ecuador es uno de los países de América con la más alta proporción de jóvenes. Pero esta diversidad generacional ha sido muy escasamente tomada en cuenta. Las visiones dominantes son de un país de adultos, en que los jóvenes son vistos como adultos pequeños a quienes corresponde el “futuro” y no el presente. Pero la verdad es que la juventud no solo tiene grandes valores, sino que ha generado una suerte de culturas propias que deben ser consideradas como valores del país.

Pero en nuestra realidad de diversidades y diferencias, no todo son valores. Aquí, como en todo el mundo, en algunos aspectos las limitaciones físicas y de salud hacen distintas a las personas. La falta de vista, la imposibilidad de caminar, son realidades que diferencian a las personas. Este lado negativo de la diversidad nunca estará del todo compensado, aunque las sociedades desarrollen garantías y programas para las personas con discapacidad. Un buen paso, sin embargo, es hacer conciencia de esta realidad y comenzar a tomar medidas para remediarla.

La heterogeneidad y las diversidades se presentan en una realidad de subdesarrollo y de pobreza. Existen grandes diferencias sociales de clase y en los últimos tiempos la brecha entre ricos y pobres, lejos de reducirse, se ha agrandado, como ha crecido también la distancia entre los países desarrollados y los subdesarrollados. Aunque se han erradicado varias enfermedades, perviven todavía otras que matan a gran parte de nuestra población, especialmente a los niños.

Diversidad étnica

Desde hace doce mil años en las tierras que ahora son el Ecuador habitaron pueblos indígenas procedentes, según se sabe, de Asia y Oceanía. Estos pueblos construyeron grandes culturas, fundamentalmente a base del desarrollo de la agricultura. Fueron conquistados por invasores europeos desde el siglo XVI. Se les impuso leyes, costumbres y religión; se

les sometió a la explotación y la muerte. Las leyes españolas segregaron a la población y mantuvieron una “república de blancos” y otra “de indios”, dentro de la misma realidad colonial. Los indígenas, sin embargo, aprendieron a resistir y sobrevivir como pueblos hasta el presente.

Los colonizadores españoles se establecieron en estas tierras y trajeron aquí el castellano, el cristianismo, sus formas de vida, valores y prejuicios. Pero estas realidades no fueron asimiladas sin más por los pobladores locales. Del choque cultural y la propia dominación fue surgiendo una identidad con elementos de las dos raíces. Emerge así el mestizaje, no como una mera suma de lo indígena, lo hispánico y lo negro, sino como una nueva realidad con caracteres propios, con una identidad distinta, muchas veces contradictoria. El mestizaje no es un hecho racial, es ante todo una realidad cultural. Aunque sin duda se ven rasgos indígenas junto a blancos o europeos y negros o afroamericanos en nuestra población mestiza, su carácter fundamental está dado porque sus ideas, sus costumbres, su religiosidad, incluso su lengua, reflejan una compleja identidad cultural. Ahora, los mestizos son la gran mayoría de la población del Ecuador, pero esa realidad no está exenta de ambigüedades y conflictos.

Desde la colonia los españoles trajeron a la Real Audiencia de Quito contingentes de esclavos negros, destinados al trabajo en la costa y en los valles cálidos de la sierra. Estas poblaciones de origen africano sufrieron las peores degradaciones,

pero sobrevivieron y lograron mantener algunos de sus rasgos culturales. En tiempos republicanos, los esclavos fueron manumitidos, pero los pueblos afroecuatorianos no se libraron de la explotación y la discriminación racista. Ahora son una importante parte de la población del país, pero se encuentran entre los más pobres.

La historia de los componentes humanos del país es compleja. Pero a esa realidad compleja se han añadido, a lo largo de los años, migraciones de diverso origen que, aunque en números más bien reducidos, no solo han incrementado la diversidad del país, sino que han tenido influencia significativa en la sociedad. Tal es el caso de los migrantes de los países vecinos, o de aquellos que vinieron de más lejos, como los europeos, los chinos o los árabes.

La base organizativa de los indígenas es la comuna, que en el caso de los pueblos amazónicos puede también adoptar el nombre de centro. Esta base organizativa ha existido por seis u ocho mil años y hasta el presente. Pese a esta realidad, solo en 1938 se reconoció legalmente a las comunas. A partir de allí, impulsadas por las organizaciones de izquierda, surgieron uniones de comunas parroquiales o cantonales. A nivel nacional, la pionera fue la Federación Ecuatoriana de indios, FEI, fundada en los años 40. Desde los años 60, la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, FENOC, tuvo un gran desarrollo, fundamentalmente en la lucha por la reforma agraria. Aglutinaba campesinos de la Costa y la Sierra, entre ellos muchos indígenas.

Con el tiempo cambió su nombre por FENOC-I, y luego por Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras, FENOCIN, enfatizando su composición intercultural.

También se formaron organizaciones con énfasis étnico. La Federación Shuar fue una pionera. Se formaron luego organizaciones regionales como el Ecuarunari en la Sierra y la CONFENIAE en la Amazonía. En los años 80, cuando se aceleró el proceso organizativo, se desarrolló la coordinación a nivel nacional, que se concretó en la formación, en 1986, de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, que articuló no solo la movilización de los indígenas, sino toda la resistencia popular contra el neoliberalismo, en una etapa de reflujo del socialismo a nivel nacional e internacional, y de disminución de la antigua fuerza del movimiento de trabajadores.

Además de las mencionadas, debe tomarse en cuenta la presencia de otras organizaciones. Agrupadas por motivos confesionales, los indígenas evangélicos formaron la FEINE, que ha desarrollado en los últimos años posturas reivindicativas y críticas sobre la realidad del país. La FENACLE, filial campesina de la CEOSL, agrupa también algunas organizaciones indígenas de base y federaciones intermedias.

En los años del despertar indígena tuvieron papel destacado los grupos culturales, que reivindicaron uno de los rasgos más fuertes de la identidad indígena, la música y las lenguas. Surgieron también varias

organizaciones indígenas deportivas, artesanales y comerciales de nivel local.

Desde los años 70 y 80 el movimiento indígena ha estado presente con gran fuerza en la política nacional. Por años participó electoralmente en conjunto con el socialismo y otras fuerzas de izquierda. Los primeros dignatarios indígenas de elección popular llegaron a sus puestos en las listas del Partido Socialista y el FADI. En 1996, las tendencias étnicas promovieron la formación del Movimiento Pachacutick, que ha logrado presencia política y con el tiempo se consolidó como el “brazo político de la CONAIE”. En estos últimos años se ha electo un creciente número de indígenas para la representación popular a nivel local, provincial y nacional, en diversas fórmulas políticas.

Desde el remoto pasado, los indígenas del Ecuador han sido reconocidos, pero se les dio nombres acuñados en la cultura dominante: “colorados”, “jíbaros” o “aucas”. Solo en los últimos años, gracias a la lucha de las organizaciones, se han comenzado a usar sus nombres propios. En la Sierra se asientan los *quichuas*; en el Oriente los *siona-secoya*, *cofanes*, *huaorani*, *shuar-achuar* y los *quichuas amazónicos*. En la Costa viven los *chachis*, *tsachilas* y *awas*. Cada quien tiene su lengua y cultura.

No es fácil hallar una definición para los pueblos indígenas. Los casos típicos son claros, pero las fronteras con lo mestizo son imprecisas. Podemos establecer, sin embargo, que pueblos indígenas son aquellos que se asientan en el territorio nacional y

viven la continuidad social y cultural de pensamiento y organización de las sociedades que poblaban América antes de la conquista europea. Esto significa que los pueblos indígenas son sujetos históricos, sociales y políticos, con organización y cultura; vinculados al territorio, con la capacidad de reconocerse como tales.

Tradicionalmente se denominaba “indios” a todos. A veces se los identificaba por su vínculo local como natabuelas o chibuleos. En los estudios antropológicos se utilizó el término “etnias”, pero se vio que era limitado y que tenía una connotación racista. Luego, en medio de la lucha se generalizó la denominación “pueblos”, adoptada en los documentos internacionales más progresistas.

Una de las claves más importantes del movimiento indígena en el Ecuador ha sido no solo su lucha por el reconocimiento de la diversidad, sino por su propia diversidad interna. En su interior hay gran variedad de pueblos con identidades propias, de formas organizativas y de posturas sociales, políticas y culturales diferenciadas. La presencia indígena en el país tiene un peso fundamental y, una vez que irrumpió en la escena pública, no dejará de ser un actor de gran peso en el futuro. Pero, pese a su importancia, no resulta fácil establecer el número de los indígenas del Ecuador.

Hay quienes dicen que no llegan al 5%, hasta los que sostienen que superan el 40% de la población. Es difícil un cálculo exacto. Las barreras de definición

étnica son confusas. El censo del año 2000 hizo una pregunta específica, y arrojó la cifra de 830.418 de una población total de 12'156.608, es decir 6,83%. Esta cifra es francamente reducida. Hubo varias causas para que en el censo muchas personas no admitieran su identidad étnica. Es de esperar que en un futuro censo se realice una campaña previa de información y orientación. Pero, de todas maneras, es también claro que la gran mayoría del país tiene una clara opción por identificarse como mestiza.

Respecto al número de indígenas, estudios específicos sobre el tema elevan ese porcentaje hasta un 12%. Esta es la cifra más creíble. Para ello hay algunas consideraciones. En la Costa, que es la región más poblada, son unos pocos miles. En la Sierra y el Oriente constituyen una parte considerable de la población. Pero las cifras pueden ser innecesariamente polémicas. La importancia de los pueblos indígenas no está dada por su número. Son elementos centrales de nuestra comunidad nacional. Los indígenas, como ningún otro sector del país, han contribuido al desarrollo de la conciencia de la diversidad.

Entre los años 20 y los 50 del siglo XX, la lucha del socialismo y la izquierda logró insertar la cuestión indígena en el debate nacional y se registraron algunos avances. Desde los años 60 se levantó una intensa lucha por los derechos campesinos e indígenas en el Ecuador. A las antiguas organizaciones se sumaron otras nuevas. Los avances de organización se dieron en la segunda mitad del siglo XX. La presión del

campesinado y las necesidades de modernización de las empresas agrícolas, impulsaron la reforma agraria, que eliminó las relaciones precapitalistas y trajo un limitado cambio en la propiedad rural. El incremento de la colonización y la presencia estatal en la Amazonía, coincidieron con el desarrollo de sus organizaciones y la incorporación de buena parte de los indígenas orientales al sistema educativo.

En las últimas décadas del siglo XX las organizaciones pasaron del reclamo por la tierra a un proyecto político más amplio, de pertenencia étnica. Los indígenas se constituyeron en actores de la sociedad ecuatoriana. Durante los 80 y 90 se movilizaron por el reconocimiento de sus demandas y para enfrentar al modelo de ajuste. En ocasiones lograron revertir ciertas medidas e incidir en la política, pero su mayor logro, además de su propia organización, fue el reconocimiento de su personalidad política y sus derechos.

En las décadas finales del siglo XX las organizaciones indígenas priorizaron las demandas por el desarrollo de una educación que usara sus propios lenguajes, como un mecanismo de preservar las identidades y de garantizar sus derechos. Así surgió la propuesta de la “Educación Intercultural Bilingüe” para los indígenas ecuatorianos. Este fue un paso decisivo, no solo porque de este modo se avanzó en el proceso indígena, sino porque de esta manera se afirmó la necesidad de integrar la diversidad del país en un esfuerzo de unidad. Es notable mérito de los pueblos indígenas y su lucha, haber dado este

paso crucial en la identidad del Ecuador, que no solo representa la afirmación de derechos de un sector importante de la población, sino un avance en el entendimiento del país todo.

En los años 80, en medio de la lucha por la organización y los derechos, algunas organizaciones e intelectuales comenzaron a usar el término “nacionalidades” para identificar a los indígenas. El origen de ese uso se encuentra en la tradición estalinista del comunismo ecuatoriano. Se usaban los conceptos desarrollados por José Stalin para la situación soviética de los años 20 y 30 para denominar a los conglomerados indígenas como “nacionalidades”, entidades que tienen varios atributos de la nación y que pueden coexistir en un mismo Estado. Llamarlos así reivindicaba la demanda por derechos y la personalidad de los pueblos indígenas frente a los Estados y entre ellos mismos. De esta manera, en forma correlativa, se comenzó a plantear que el Ecuador fuera declarado como “plurinacional”.

El reconocimiento de los pueblos indígenas como entidades culturales y políticas con identidad y derechos fue un gran avance en el Ecuador y en América Latina. En poco tiempo la tesis de los derechos colectivos, de las nacionalidades indígenas y de la plurinacionalidad fue adoptada por varias organizaciones y sectores de izquierda.

Los términos “nacionalidades indígenas” y “plurinacionalidad” lograron respaldo en ciertos sectores, pero al mismo tiempo enfrentaron

dificultades. Una de las más notables ha sido que nunca se ha definido ni aclarado su contenido. Se ha escrito mucho sobre el tema, pero eso solo ha traído mayores confusiones, crecientes reparos teóricos y dificultades de aplicación. Los términos resultan ambiguos y con el tiempo su ambigüedad y confusión han aumentado.

Una segunda dificultad ha sido la creciente resistencia de la opinión pública nacional a la adopción de la plurinacionalidad. Esto se debe fundamentalmente a la idea muy generalizada de que debe consolidarse la unidad nacional y tal adopción se ve como una amenaza a la integridad del país. La verdad es que mientras más se ha tratado de promover los términos en la sociedad ecuatoriana, ha crecido el rechazo a ellos. Y esto no se ha dado fundamentalmente en las élites, sino entre los ecuatorianos más pobres, los obreros, los maestros y las amas de casa. Los sondeos de opinión pública muestran una alta negativa a la aceptación de las propuestas de nacionalidades indígenas y plurinacionalidad. Las ambigüedades y las indefiniciones sobre las dos palabras y su contenido han aportado para esa actitud mayoritaria.

Pero la dificultad más grande para la aceptación de la plurinacionalidad surge del propio movimiento indígena. Hay un creciente rechazo de muchas organizaciones, que no están de acuerdo con la plurinacionalidad, aunque respaldan la consagración y ampliación de los derechos colectivos indígenas y afroecuatorianos. De las cinco organizaciones indígenas y campesinas más destacadas del

país, solo una, la CONAIE, se organiza a partir de nacionalidades y promueve la plurinacionalidad. La FENOCIN, la FEINE, la FEI, la FENACLE han expresado reiteradas veces su oposición a dichos términos, proponiendo remplazarlos por “interculturalidad”. Este rechazo no solo se basa en diversas concepciones teóricas y organizativas, sino que destaca que la adopción de esos términos ha sido causa de división de las organizaciones indígenas y la consolidación de un virtual monopolio del manejo de instituciones del Estado y de representaciones por parte de una sola organización, la CONAIE y sus filiales, que asumen la representación de las “nacionalidades indígenas” y mantienen un manejo excluyente de instituciones públicas como la DINEIB o el CODEMPE.

Cuando ya han pasado varias décadas de avance de la presencia de los indígenas, y de alguna manera también de los afroecuatorianos, en la escena social y política del Ecuador, se han definido varias posiciones.

En primer lugar, hay grupos de derecha para quienes prevalece la discriminación y el racismo. Se oponen a la vigencia de los derechos colectivos de indígenas y afroecuatorianos. Creen que en el país debe regir una igualdad formal entre las personas, que en la práctica sigue manteniendo la desigualdad y la discriminación. Siguen creyendo que debe haber una sola forma de ser ecuatorianos, sin aceptar la diversidad.

En segundo lugar, se ha desarrollado una postura etnocentrista, promovida por ciertos dirigentes indígenas e intelectuales. Sus propuestas se orientan a volver al pasado y reconstituir el Tahuantinsuyo u otra sociedad de predominio indio. Aunque lo niegan en teoría, en la práctica plantean que la “plurinacionalidad” es la creación de unidades indígenas autónomas dentro del Estado ecuatoriano, o la creación de mini Estados o “naciones” indígenas, segregados territorialmente dentro del país. Ni más ni menos que un intento de resurrección de la “república de indios” colonial. Las posturas etnocentristas dividen al Ecuador, intentan destruir nuestra nación ecuatoriana común y diversa, aíslan a los indígenas y dan pábulo al racismo.

El etnocentrismo es racismo al revés. Es poner a las diferencias étnicas como determinantes de la estructura de la sociedad. Es considerar que los pueblos indígenas deben aislarse con privilegios corporativos dentro del mismo país. Surge como reacción al racismo que discrimina a los indios y negros; pero es negativo. No es aceptable el etnocentrismo como respuesta. Hacen mal quienes dan a la lucha indígena ese sesgo y preconizan, de palabra o, de hecho, la revancha racial o sociedades indígenas separadas y excluyentes. También es negativa la actitud de dirigentes que identifican al resto del país como “dominante”, como si no hubiera grandes contracciones socio económicas, y la pobreza y la explotación fueran exclusivas a los indígenas.

En tercer lugar, como reacción al racismo de la derecha y al etnocentrismo de indígenas fundamentalistas, se ha consolidado una postura que propone al Ecuador como una unidad en la diversidad. No solo que reconoce, sino promueve los derechos colectivos indígenas y afroecuatorianos, al tiempo que cree que se debe defender la unidad de la patria con un proyecto común que articule las diversidades y considere que el principal enemigo es el subdesarrollo, la pobreza y la exclusión. La única salida para los pueblos indios y para el país, es desarrollar una sociedad abierta, participativa, intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelda, M. y Briz, A. (2008). *Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales*. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/aleza/Cap.%205.%20EA%20Prag.pdf>.
- Acevedo-Halvick, A. (2006). ¿Qué onda vos...? ¿Cortés o descortés en la interacción verbal juvenil? En *Actas del III Coloquio del Programa EDICE. Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral, 22-26 de noviembre*. España: Universidad de Bergen. Recuperado de <http://edice.org/blog/tag/3a-actas/>
- Aguado Odina, M. T. (1999). *La Educación Intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones* (documento digital).
- Aguado Odina, M. T. (2003). *Pedagogía Intercultural* (documento digital). McGraw-Hil
- Almazán, S. y Serra, M. (2010). *Cultura Cubana Siglo XX*, t. II. La Habana: Félix Varela.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, A. (2005). *Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación*. Recuperado de http://elies.rediris.es/elies25/alfarez_cap0.htm.

Ander-Egg, E. (2001). Prólogo, en Bartolomé Pina, M. (coord.) *Identidad y ciudadanía*, pp. 9-12. Madrid: Narcea.

Arnaiz, P. y de Haro, R. (2001). *La atención a la diversidad: hacia un enfoque intercultural*. España: Universidad de Murcia.

Arum, S. y Van de Water, J. (1992). The Need for a Definition of International Education in US Universities, en C. Klasek, compilador, *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education*. Carbondale, Association of International Education Administrators, Illinois.

Bermúdez Laguna, F. (2001). *Modelo para la dirección del proceso de formación de los profesionales en Instituciones cubanas de Educación Superior* (tesis doctoral inédita). Santiago de Cuba: Centro de Estudios Manuel F. Grant.

Bestar, A. (2012). Estudio sociolingüístico de formas de tratamiento del habla coloquial de Santiago de Cuba. *Boletín de Lingüística*, 24. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Blanco, M. Á. y otros (2003). La Educación Intercultural como respuesta educativa a la diversidad. *Educación y Futuro*, (8), pp. 6-12.

Bravo, D. y Briz, A. (Eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Bravo, D. (2005). Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: perspectivas teóricas y metodológicas. En *Actas del II Coloquio del Programa EDICE*. Universidad de Estocolmo en colaboración con la Universidad de Costa Rica. Estocolmo y Costa Rica. Recuperado de http://www.ispla.su.se/polopoly_fs/1.135444.1369041592!/menu/standard/file/2coloquioEDICE.pdf

Bravo, D. (2006). Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: perspectivas teóricas y metodológicas. En *Actas del II Coloquio del Programa EDICE*. Estocolmo y Costa Rica: Universidad de Estocolmo en colaboración con la Universidad de Costa Rica. Recuperado de http://www.ispla.su.se/polopoly_fs/1.135444.1369041592!/menu/standard/file/2coloquioEDICE.pdf.

Brown, P. y Levinson, S. (1978). *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. New York: C.U.P.

Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness some universals in language usage*. Cambridge: University Press.

Cabrera Ruiz, I. I. y Gallardo López, T. (2008). La superación del profesorado en Educación Intercultural: una propuesta para la universidad cubana actual. Costa Rica: *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), pp.1-23.

Cano, M. V. (2009). *Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos de seis manuales de ELE editados en Francia*. Recuperado de http://www.liceus.com/bonos/docobj2004/Z88X71RMemoria_Victoria%20Cano.pdf

Castellanos, D. y otros (2001). Educación, aprendizaje y desarrollo. Curso 16. Trabajo presentado en *Pedagogía 2001*. La Habana.

Carbonell (2005). *Guía de conocimiento sobre Educación Intercultural I* (documento digital).

Cepeda, G. y Poblete, M. T. (2006). Cortesía verbal y Modalidad: los marcadores discursivos. Valparaíso. *Revista Signos*, vol. 39 (62). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000300002>, consultado 28 de diciembre de 2014

Contreras, J. (2005). *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español*. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9785/contreras.pdf?sequence=1>

Coulmas, F. (ed) (1981). *Conversational Routine*. Mouton. The Hague.

Díaz, F. J. (2004). *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*.

Universidad de Jaén. Recuperado de <http://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/322/1/8484391442.pdf>.

Didriksson, A. (1991). *Reformulación de la cooperación internacional en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Primera conferencia trilateral sobre la cooperación en la Educación Superior (material en soporte digital)

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de cultura económica. México. Recuperado de http://filosofiadelderecho.webs.com/las_reglas_del_metodo_sociologicoemile_durkhein - pdf

Fraser, B. y Nolen, W. (1981). The association of deference with linguistic form. *International Sociology of language*, 27.

Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14. Recuperado de <http://sites.uni-sofia.bg/english/pragma/FR12.pdf>.

Fonseca Pérez, J. J. (2007). *Modelo pedagógico para la teleformación permanente de los docentes de las sedes universitarias municipales* (tesis doctoral inédita). Santiago de Cuba: Centro de Estudios Manuel F. Gran.

- Gallardo López, T. y Cabrera Ruiz, I. (2008). La superación del profesorado. *Educación Intercultural: una propuesta para la universidad cubana actual*, vol. 8(2). pp. 1-23.
- García Cano, M. (2004). Debates sobre la Educación Intercultural desde la práctica en las escuelas. *Revista Portularia*, (4), pp. 37-52.
- Goffman, E. (1972). *Interaction Rituals, Enssay on face to face behabior*. New York: Anchor Books.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation. Syntax and Semantics*. Academic Press. New York. Recuperado de <http://www.ucl.ac.uk/lsl/studypacks/Grice-Logic.pdf>
- Gu, Y. (1990). Politiness phenomena in modern Chinese. *Journal of pragmatics*, 14. North Holland. Recuperado de <http://www.u.arizona.edu/~kepeng/EastAsianCulture/Readings/R26.pdf>
- Guadarrama, P. y Pereliguin, N. (1998). *Lo universal y lo específico en la cultura*. Colombia: Ediciones UNINCCA.
- Guadarrama, P. (2006). *Humanismo en el pensamiento Latinoamericano*. La Habana: Ciencias Sociales.

Guzmán Góngora, C. I. (2009). (tesis doctoral inédita). Las Tunas. Universidad “Vladimir Ilich Lenin”.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos. Recuperado de <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Haverkate%20-%20La%20cortesia%20verbal.pdf>

Hernández, P. R. (2005). La Internacionalización de la Educación Superior en Cuba. En: *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*, pp. 217-235

Horruitiner Silva, P. (2006). *La Universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.

Interculturalidad. Recuperado de <http://www.fenocin.org/interculturalidad.html>

Jordán, J. A. (1997). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona, Ceac.

Juliá, H. y otros (2015). *La Dinamización Sociocultural Comunitaria. Una estrategia para la participación y el desarrollo*. Recuperado de http://www.ceric.org/sites/default/files/Dinamizacion%20sociocultural.%20%20Participacion%20_y%20desarrollo.pdf.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, vol. II. París: Armand.

Labov, W. (1972). *Rules for ritual insults*, in *Studies in social interactions*. New York: Free press.

Lakoff, R. (1973). The logic of politeness; or minding your p's and q's. *Paper from de Regional Meeting*, vol. IX. Chicago linguistic Society.

Laverdeza, A. (2014). La identidad lingüística de la juventud cubana ¿El insulto como nuevo accesorio cultural? *Revista Caribeña de las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://caribeña.eumed.net/wp-content/uploads/insulto.pdf>.

La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización (material en soporte digital). Recuperado de http://www.psicopedagogia.com/educacion_intercultural

Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman. London. Recuperado de http://www.google.com.cu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC8QFjACahUKEwi0ycnyjubGAhUTf5IKHarfBb8&url=http%3A%2F%2Fipra.ua.ac.be%2Fdownload.aspx%3Fc%3D*HOME%26n%3D1486%26ct%3D1486%26e%3D15085&ei=LgerVbT6EpP-yQSqv5f4Cw&usg=AFQjCNE1asjDQYVQoB-dWkyxBjTQytYxfQ&bvm=bv.98197061,d.aWw.

Leurin (1987). *La Educación Intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones* (Documento digital).

Londoño, D. A. (2010). Una aproximación a la cortesía verbal en el cortejo: situación en Antioquia (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 29. Colombia. Recuperado de http://www.google.com.cu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCEQFjAB&url=http%3A%2F%2Frevistavirtual.ucn.edu.co%2Findex.php%2FRevistaUCN%2Farticle%2Fdownload%2F75%2F155&ei=TkKsVM_4SYBg&usg=AFQjCNFhdT5Df9JRaw7n4RAZknjTMRQljg&sig2=7spDSd9E5WxTO0Z5IBUMMQ

López Hurtado, J. y otros (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En *Compendio de Pedagogía* (pp. 45-60). La Habana: Pueblo y Educación.

López, M. (2006). La formación del profesorado de Educación primaria de las Illes Balears ante la diversidad cultural, en T. Aguado (comp.) *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid: UNED.

Macías, R. (2014). *El trabajo sociocultural comunitario*. Universidad de Las Tunas: Editorial Académica Universitaria (EdacunOb).

Martínez-Cabeza, M. A. (2015). La cortesía verbal: perspectiva pragmalingüística. *Estudios de lingüística general*, vol. II, Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~mcabeza/cortesia.htm>

Martínez Otero, V. (2002). *Educación intercultural y desarrollo de la personalidad*. (Documento digital).

Mateo, J. y Yus, F. (2000). Insults: A relevance-theoretic taxonomical approach to their translation. *International Journal of Translation*, 12.1.

Mellado Pérez, B. Y. (2002). *Estrategia para la gestión del proceso de internacionalización sustentada en un modelo de gestión extensionista* (tesis doctoral inédita) (Documento digital).

Ministerio de Educación Superior (MES, 2003). *Reglamento de Educación de Posgrado de la República de Cuba*, La Habana.

Ministerio de Educación Superior (MES, 2012). *Memorias del VI Taller Internacional de Internacionalización de la Educación Superior*. La Habana: Editorial Universitaria.

Muñoz Sedano, A. (s.a.). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://www.madrid.org/webdgpe/Interculturalidad/enfoques.doc>

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Ediciones Edinumen.

Orama, Y. (2013). *Estudio de las formas de saludo en el Municipio Colombia (Las Tunas)* (tesis de diploma inédita). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Pi, M. (2009). *La violencia verbal: un estudio de actos de habla en habitantes de la comunidad santiaguera de Los Hoyos* (tesis de maestría inédita). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Picazzo, E. y otros (2011). La teoría del desarrollo humano y sustentable: hacia el reforzamiento de la salud como un derecho y libertad universal. *Estudios sociales*, vol.19(37). México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018845572011000100010&script=sci_arttext. consultado 25 enero de 2015

Ponce, M. G. (2013). Pobreza y bienestar: una mirada desde el desarrollo. *Cuadernos del Cendes*, vol.30(83). Caracas. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101225082013000200002&script=sci_arttext

Prieto Jiménez, A. (2001). *Intervención realizada en el encuentro de directores municipales de cultura de La Habana*.

Proyecto de Declaración sobre Derechos Culturales (1998). Barcelona.

Rodríguez, M. y Reynoso, C. (2003). *Algunos aspectos de la comunicación y sus relaciones con la personalidad en Psicología de la personalidad. Selección de lecturas*. La Habana: Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.

Roméu, A. (Comp.) (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

Sales y García (1997). *La construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva desde Procesos de Investigación-Acción* (Documento digital)

Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica* (tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid: Departamento Humanidades. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf?sequence=1>

Santos, M. A. (2011). *Sostenibilidad y Educación Intercultural. El cambio de perspectiva*. España: Bordón.

Serrano Olmedo, R. (s.a.). *Guía de conocimiento sobre Educación Intercultural I* (documento

digital) Recuperado de <http://www.global.net/iepala/global/fichas/ficha.php>

Strenströn, A.-B. y Myre, J. (2006). La función fática de los apelativos en el habla juvenil de Madrid y Londres. Estudio contrastivo. En *Actas del III Coloquio del Programa EDICE. Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. España: Universidad de Bergen. Recuperado de <http://edice.org/blog/tag/3a-actas/>.

Suárez, R. y del Toro, M. (2004). *La Orientación educativa en la formación docente, en perspectivas actuales de la formación docente en Cuba* (documento digital). Universidad de Oriente: Centro de Estudios “Manuel F. Gran”

Suárez, E. (2005). *Enfoque integral de la formación del profesional en la Educación Superior de cara a los desafíos del siglo XXI. Formación Integral en la Educación Superior. Selección de Lecturas* (documento digital). Universidad de Oriente: Centro de Estudios “Manuel F. Gran”.

Urquijo, J. F. y Valencia, R. (2012). *Análisis de la cortesía verbal en los actos entre estudiantes y docentes de la educación básica en torno a la adquisición del conocimiento*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3058/1/40141U79.pdf>

- Valdés, S. (2006). *Lengua nacional e identidad cultural del cubano*. La Habana: Félix Varela.
- Vigotsky, L. (1975). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica.
- Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmermann, K. (2003). Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes del español. En *Actas del I Coloquio del Programa EDICE. La Perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (septiembre de 2002). Universidad de Estocolmo. Suecia. Recuperado de <http://www.primercoloquio.edice.org>

