

RAYMIKUNA EN LOS ANDES

María Teresa Arteaga y Ángel Japón Gualán
Compiladores



OTROS
SABERES

Raymikuna en los Andes



María Teresa Arteaga Auquilla
Ángel Japón Gualán

Compiladores

Raymikuna en los Andes

María Teresa Arteaga Auquilla
Ángel Japón Gualán

Compiladores

Juan Regalado • Germán Flores • Ariruma Kowii • Fernando Ortiz
• Ángel Rodrigo Japón Gualán, Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua, Abrahán
Felipe Orellana Moscoso • Freddy Simbaña Pillajo, Néstor Caral Ramos • Julieta
Paredes • Fanny Tubay Z., María Teresa Arteaga • Lirian Ciro • Alfredo Lozano
• Anita Krainer, Óscar Prieto • Silvia Vásquez Peralta, Adulcir Saad • Juan Pablo
Morocho • Inkarrí Kowii • Andrea De-Santis, Victoria Jara-Cobos • Gunther Dietz

UCUENCA

• 2022 •

Raymikuna en los Andes

UCuenca Press

©Universidad de Cuenca, 2022

Derecho de Autor: CUE-004732

ISBN: 978-9978-14-503-6

María Teresa Arteaga Auquilla

Ángel Japón Gualán

Compiladores

Autores: Juan Regalado; Germán Flores; Ariruma Kowii; Fernando Ortiz; Ángel Rodrigo Japón Gualán, Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua, Abrahán Felipe Orellana Moscoso; Freddy Simbaña Pillajo, Néstor Caral Ramos; Julieta Paredes; Fanny Tubay Z., María Teresa Arteaga; Lirian Ciro • Alfredo Lozano; Anita Krainer, Óscar Prieto; Silvia Vásquez Peralta, Adulcir Saad; Juan Pablo Morocho; Inkarrí Kowii; Andrea De-Santis, Victoria Jara-Cobos; Gunther Dietz

María Augusta Hermida Palacios

Rectora de la Universidad de Cuenca

UCuenca Press

Director Centro Editorial: Daniel López Zamora • **Editora:** Ángeles Martínez Donoso •

Administrador de imprenta: Mario Rodríguez Manzano • **Diseño:** Jossue Cárdenas Santos

Talleres Gráficos UCuenca Press

Ciudadela Universitaria

Doce de Abril y Agustín Cueva

(+ 593 7) 405 1000

Casilla postal 01.01.168

www.ucuenca.edu.ec

Primera edición

Tiraje: 300 ejemplares

Edición de textos: Gloria Riera

Para la composición tipográfica de este manuscrito se usó **Alegreya** y **Alegreya sans**

Impreso en Cuenca - Ecuador

2022

ÍNDICE

Presentación	7
<i>María Augusta Hermida</i>	
Prólogo	11
<i>Gunther Dietz</i>	
ACERCA DE UNA MEMORIA COLECTIVA: Olvido singular y transformación plural	15
<i>Juan Regalado</i>	
RAYMIKUNA: Racismos e Identidades	29
<i>Germán Flores</i>	
EL INTI RAYMI: Insurgencia e identidad de la fiesta sagrada de los andes	41
<i>Ariruma Kowii</i>	
IMAGEN, IMAGINARIOS Y SÍMBOLOS EN DISPUTA EN EL MUNDO ANDINO Y AMAZÓNICO	55
<i>Fernando Ortiz</i>	
LA RECUPERACIÓN DE LOS SABERES EN LOS RAYMIKUNA DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	67
<i>Ángel Rodrigo Japón Gualán, Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua Abrahán Felipe Orellana Moscoso</i>	

TAWA PACHA RAYMI. Sabidurías y trascendencia.	83
<i>Freddy Simbaña Pillajo, Néstor Caral Ramos</i>	
LA MEMORIA NOS ALIMENTA	99
<i>Julieta Paredes</i>	
MUJERES E INFANTES EN LOS RAYMIKUNA EN ECUADOR	111
<i>Fanny Tubay Z., María Teresa Arteaga</i>	
UNA LECTURA SEMIÓTICA DE LOS RAYMIKUNA	133
<i>Lirian Ciro</i>	
EL SIMBOLISMO EN LOS RAYMIKUNA	149
<i>Alfredo Lozano</i>	
INTERCULTURALIDAD Y DIÁLOGO DE SABERES COMO APORTES A UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EL MUNDO ANDINO.....	177
<i>Anita Krainer, Óscar Prieto</i>	
EL SUMAK KAWSAY Y LOS RAYMIS	197
<i>Silvia Vásquez Peralta, Adulcir Saad</i>	
UNA APROXIMACIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA DANZA ANDINA: Hacia el diálogo danzado de las sabidurías para una educación intercultural	215
<i>Juan Pablo Morocho</i>	
SIMBOLISMO DE LA PELEA RITUAL EN EL INTI RAYMI DE COTACACHI: Recreación del cosmos y negociación cultural	237
<i>Inkarri Kowii</i>	
EPÍLOGO.....	257
<i>Andrea De-Santis, Victoria Jara-Cobos</i>	

LA RECUPERACIÓN DE LOS SABERES EN LOS RAYMIKUNA DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Ángel Rodrigo Japón Gualán
Universidad de Cuenca

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua
Universidad Nacional de Educación

Abrahán Felipe Orellana Moscoso
Universidad de Cuenca

Introducción

En este texto se aborda la importancia de promover los saberes de los *raymikuna* en la educación intercultural como el camino para superar la monocultura del saber presente en el currículo oficial del Ministerio de Educación del Ecuador. Para reconocer que existen saberes diversos, se requiere plantear y replantear estrategias educativas para la construcción de conocimiento desde y para el Sur en el contexto del diálogo de saberes, a partir de lo cual la resignificación de los saberes que se recrean en los *raymikuna* puede ser una alternativa para tejer una educación de calidad.

Existen cuatro fiestas según el calendario andino: Kylla Raymi (21 de septiembre), Kapak Raymi (21 de diciembre), Pawkar Raymi (21 de marzo) e Inti Raymi (21 de junio). En el Kylla Raymi se destaca el culto a la fertilidad de la madre tierra y la preparación del espacio para la siembra. Por su parte, el Kapak Raymi es la fiesta dedicada a la germinación, al nacimiento de nuevos líderes, niños y jóvenes que van a pasar a ser sujetos activos de la comunidad. Mientras que al Pawkar Raymi se lo conoce como *sisay pacha-tiempo* de florecimiento. En esta *pacha*, la madre tierra florece en toda su plenitud y es el tiempo para empezar a cosechar los frutos de la siembra. En cuanto al Inti Raymi, se resalta la vestimenta, la danza y las comidas tradicionales para dar gracias al dios Sol y a la luz. Es la fiesta de agradecimiento por la cosecha recibida.

La inclusión de los saberes de los *raymikuna* en la propuesta educativa actual es un potente dispositivo pedagógico porque transformaría los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia un interaprendizaje. Desde esta propuesta, los principios como complementariedad, reciprocidad, correspondencia y relacionalidad, tanto desde lo individual como lo colectivo, en armonía con la naturaleza, deben ser promovidos en la formación de los niños y jóvenes, en tanto se recrean y resignifican en las fiestas andinas.

El texto inicia describiendo el rol de la cosmovisión de los pueblos ancestrales, en la historia de las sociedades, historia que es entendida como un proceso dinámico y cambiante en el tiempo y el espacio. Luego se detallan los *raymikuna* como un potente dispositivo para recrear y resignificar la cultura (también dinámica y en constante construcción) y la identidad, conceptos inseparables, pues constituyen un elemento esencial de las sociedades (Giménez, 2004). Los cuatro *raymikuna* recrean la identidad a través de los códigos, símbolos, significaciones, representaciones, y constituyen espacios de consolidación del conocimiento.

A continuación, se destaca la importancia de una posición epistémica desde el Sur como una mirada alternativa para hacer frente a los conocimientos hegemónicos eurocéntricos y occidentales; pero no se trata de negar estos conocimientos, sino de promover un diálogo de saberes con los conocimientos locales. En este sentido, los *raymikuna* permiten construir diálogos *in situ* y espacios de interaprendizaje.

Se continúa con el papel que desempeña el sistema educativo para revitalizar los saberes mediante propuestas interculturales contextualizadas y más allá de ambientes formales. Se adopta un posicionamiento desde la interculturalidad crítica entendida como una estrategia emancipadora, que se encamina a la transformación de las instituciones, estructuras y relaciones

que se tejen en la sociedad. Además, esta permite valorar sentires, pensares y haceres que se encuentran presentes en la cotidianeidad. También se destaca la importancia de incorporar en las planificaciones curriculares contenidos contextualizados y saberes locales.

Finalmente, se concluye con una reflexión acerca de la interculturalidad que trasciende lo étnico y cultural. La educación intercultural aparece así como un medio para construir sociedades más justas y equitativas en contra del racismo, la discriminación o xenofobia y el diálogo de saberes posibilita reconocer la diversidad de conocimientos existentes, ya sean científicos y no. Por último, se destaca la importancia de los *raymikuna* en la educación como un mecanismo para reivindicar la cultura (identidad) de los pueblos originarios frente a las culturas hegemónicas.

Los *raymikuna* en la educación

El conocimiento surge de la experiencia del ser humano y de su anhelo por entender el mundo. Desde sus inicios, los pueblos originarios del Ecuador desarrollaron un vasto conocimiento acerca del movimiento de los astros, el tiempo, y los fenómenos agrícolas, que lo define un modo especial de ser y relacionarse con la naturaleza. Profundizar en este conocimiento favorece la identificación con el otro y la construcción de nuevas formas de vinculación con dicha episteme.

La cosmovisión de los pueblos ancestrales ha sido transmitida a lo largo de la historia de sus sociedades mediante diversas formas de comunicación. Las ceremonias religiosas son un ejemplo de este proceso educativo. En estas, los sabios realizaban cánticos, danzas y oraciones alrededor de una fogata adornada con artefactos valiosos. La riqueza de los dispositivos simbólicos y el conocimiento astronómico, resultado de siglos de observación de los cuerpos celestes, se han transmitido de generación en generación hasta la actualidad (Ríos, 2018). Por consiguiente, la educación de los saberes ancestrales ha sido una constante en la historia de estos pueblos, manifestada en sus múltiples actividades religiosas y culturales.

Tras la llegada de los incas al territorio del actual Ecuador se establecieron construcciones religiosas, militares y científicas en puntos estratégicos como Rumicucho, Cochasquí y Puntuachil. Además, se instauraron fiestas en fechas específicas del año calendario como el “21 de junio en el Inti Raymi, el 21 de septiembre durante el Kylla Raymi, el 21 de diciembre durante el Kapak Raymi y el 21 de marzo durante el Paukar Raymi” (Ríos, 2018, p.

80). Dichas festividades representan un espacio de consolidación del conocimiento y forman parte fundamental del proceso de transmisión cultural. Por ejemplo, los bailes muestran cómo ocurre el movimiento oscilatorio de constelaciones en relación con el calendario, como el Cinturón de Orión, la Osa Mayor y la Cruz del Sur.

Sin embargo, la formación educativa en los *raymikuna* sobrepasa la mera difusión verbal del conocimiento, pues este también coexiste en la naturaleza de códigos y símbolos. Los códigos, entendidos como la colección de elementos lingüísticos que se combinan en función de determinadas reglas para formar mensajes, se reproducen permanentemente en las festividades con la intención de comunicar contenidos implícitos, consensuados y mantenidos en el interior de la comunidad a lo largo de las generaciones (Simbaña y Yantalema, 2018). Así pues, el aprendizaje y la asimilación de estos símbolos cobran sentido únicamente en relación con el contexto cultural del cual provienen.

En concreto, la música y la danza adquieren su verdadero significado dentro de la festividad. Los niveles de fuerza, la armonía, la efusividad (corrido, zapateado, gallo aspi, etc.) expresan sentimientos de resistencia, lucha y reivindicación de derechos. Por su parte, la vestimenta y la indumentaria refuerzan la identidad y cohesión de los pueblos. Los colores comunican aspectos socioculturales (roles, autoridad, estatus, grupos étnicos) que, de igual manera, toman representatividad dentro de las fiestas. Las expresiones extraverbales, tales como gritos, gestos, señas, coreografías y demás, también son entendidas por las comunidades como parte del conjunto de reglas y significados que pueden transmitir mensajes de orden, ánimo, cómicos, etc. (Simbaña y Yantalema, 2018). En tal virtud, la multiplicidad de códigos (reglas y significados) refleja los procesos de educación tácitos que subyacen a estas festividades.

Por su lado, las ceremonias están cargadas de símbolos que dan sentido a los fenómenos de la experiencia. Los símbolos, como representaciones visuales o auditivas de objetos, son elementos vinculantes entre el significante y el significado, que distan mucho en apariencia del objeto simbolizado, pero que asumen el importante valor cultural e histórico que les es dado. Algunos de estos son el *wipala*, la *chakana*, o personajes como el viejo, el flautero o el diablo *huma* (Simbaña y Yantalema, 2018). Tal como sucede con los códigos, el potencial educativo de los símbolos se manifiesta en el fuerte legado cultural sostenido en el tiempo y en su capacidad para generar sentimientos de identidad y la consolidación de la estructura social.

De este modo, las festividades y sus saberes se convierten en procesos culturales vivos, que expresan una colección de códigos y símbolos cargados de significados. Tal como mencionó Eco (2000), “la cultura es solo comunicación y la cultura no es otra cosa que un sistema de significaciones estructuradas” (p. 44). Es decir, el intercambio de significados en estos espacios exhibe la educación como un proceso transversal continuo y cercano a la comunidad. Este hecho deja ver que la estructura misma de la sociedad se comunica y manifiesta en las representaciones de los códigos y símbolos como, por ejemplo, toma de decisiones desde el cabildo, planificación, organización, entre otros.

Ahora bien, en Occidente el dualismo ontológico de la modernidad ha supuesto la separación entre el ser humano como animal racional y la naturaleza como objeto de servicio y consumo. En consecuencia, las sociedades actuales explotan los recursos naturales bajo la lógica del modelo de producción capitalista y producen daños irreparables al medio ambiente y a las distintas formas de vida. Además, las relaciones interpersonales se diluyen en la individualización. El tiempo y el espacio dejan de ser categorías sólidas de la existencia y se reinterpretan permanentemente (líquidamente) en función de la vorágine de la transformación social y el progreso técnico-científico.

En este contexto, las concepciones andinas ofrecen una visión alternativa respecto de la relación ser humano-naturaleza. Por una parte, “en la filosofía del mundo andino prehispánico, se acepta y reconoce el orden lógico del cosmos natural, social y espiritual, material o ideal indistintamente” (Palacios, 2014, p. 173). En otros términos, los diferentes niveles de realidad (material, social, ideal, etc.) emergen de un único principio o causa primera (*camac* o *idea*). Nótese que, a diferencia del pensamiento occidental (contradicción del dualismo material-ideal), en las concepciones andinas el devenir de la historia comienza con la noción de *idea* como fundamento o motor del desarrollo del mundo (naturaleza), que se resuelve en una unidad final con un orden lógico.

Por otra parte, la materia se entiende como el compuesto de cuatro elementos fundamentales. Las sustancias primigenias son “el agua (*ticsi cocha*), la tierra (*ticsi pacha*), la semilla fertilizadora (*pachacamac*) y la fuerza telúrica o simplemente las tempestades (*wira cochan*)” (Palacios, 2014, p. 169). Esta categorización de la materia refleja el pensamiento abstracto de las sociedades prehispánicas, que se ocupó en descubrir las causas primeras de las cosas (filosofía por antonomasia) y muestra el desenvolvimiento del ser como la unidad (idea-materia) que se expresa en la *Pachamama* (naturaleza) en la

combinación de los elementos fundamentales y la creación de la diversidad de seres vivos.

Las festividades como el Inti Raymi son una manifestación de este pensamiento a través de homenajes, agradecimientos y ofrendas a la *Pachamama* por sus bondades: cosechas, estaciones, solsticios, equinoccios. Como muestra, los sonidos musicales que se ejecutan en estas ceremonias, en armonía con danzas y coreografías, imitan los sonidos de animales como el cóndor o el puma. El sentido espiritual de este acto se explica en la energía de la madre tierra impregnada en los instrumentos, la interpretación de los músicos y la representación de fenómenos cosmológicos como los movimientos de la Tierra (Kowii, 2019). El resultado es la purificación y la revitalización espiritual del ser humano mediante su relación con la naturaleza.

En la actualidad, las prácticas educativas de los *raymikuna* se desarrollan en las diferentes comunidades del Ecuador. En Saraguro, el *ñawpa kawsay* (concepción espacio-tiempo circular entre pasado y futuro) se recrea como forma de vida y comportamiento colectivo entre los comuneros. Así mismo, la fiesta del Inti Raymi revive las costumbres y las tradiciones indígenas a través de la música, danza, gastronomía y ritualidad (León y Angamarca, 2020). Este patrimonio intangible reúne las representaciones y los conocimientos contenidos en los sistemas de códigos y símbolos inherentes a la cultura, que han sido transmitidos (educados) a través de las generaciones.

En este contexto, los centros educativos comunitarios también participan de la promoción de la cosmovisión andina y sus principios. En la comunidad Las Lagunas de Saraguro se ejecutan propuestas sociales para reafirmar la identidad indígena, y se generan espacios públicos y privados para la transmisión de conocimientos en relación con la naturaleza, la historia, la diversidad cultural y las prácticas tradicionales (León y Angamarca, 2020). Por consiguiente, a día de hoy estas actividades son formas de legitimar y mantener viva la cultura andina frente al paradigma homogeneizador y eurocentrista que se ha impuesto en la dominación colonial.

En definitiva, el conocimiento de los pueblos originarios se ha transmitido a lo largo de su historia en forma de elementos lingüísticos y extralingüísticos presentes en las ceremonias, festividades, rituales y demás actividades comunitarias. La utilización de artefactos, símbolos y códigos es una muestra de los múltiples modos de difusión del conocimiento, que cobra sentido y significado únicamente en la praxis del contexto social. El contenido descifrado inherente al símbolo refuerza la identidad de los individuos y consolida la estructura social. En este sentido, la permanencia de las comunidades indígenas en el Ecuador demuestra el legado educativo sostenido a

través de las generaciones como un proceso ligado a la vida de sus comunidades. Por ello, los *raymikuna* son un dispositivo pedagógico que resignifica la episteme desde una mirada plural.

Los *raymikuna* como una posición epistémica desde el Sur

En la actualidad, una mirada alternativa al conocimiento dominante desde el Sur (no se trata de un sur geográfico, sino más bien la imposición de los del Norte), resulta de vital importancia, constituye un desafío para fortalecer el diálogo de saberes, la interculturalidad y el conocimiento pluridiverso. En este contexto, la inclusión de conocimientos, saberes y sabidurías de los pueblos y nacionalidades indígenas en la educación intercultural (inicial, básica, bachillerato, educación superior) constituye una alternativa para promover la construcción del conocimiento desde una posición epistémica del Sur.

El principal desafío de la sociedad es la construcción de una educación intercultural. Por ello, la interculturalización del sistema educativo se convierte en un medio para el reconocimiento de la diversidad existente por cuanto son conocimientos, saberes y sabidurías. No obstante, existe poca permeabilidad para reconocer dicha diversidad, debido a problemas estructurales: la colonialidad del saber, la subalternidad, la modernidad, entre otros.

En esta medida, resulta necesario propiciar debates sobre la construcción del conocimiento en América Latina, en virtud de que el eurocentrismo se caracteriza por imponer una razón dominadora sobre el conocimiento, una historia universal que pone a Europa como el centro de atención (Dussell, 1994). En efecto, el conocimiento disciplinar eurocéntrico impone una línea de pensamiento universalista y homogeneizadora. Por tanto, los conocimientos del Sur no tienen cabida por carecer de un carácter academicista y positivista que la ciencia universal demanda, ya que no están acordes con la dinámica y lógica capitalista.

En el orden de ideas expuestas, se interroga ¿cómo lograr desde la educación el reconocimiento de los saberes? Para responder a esta pregunta se toma como referencia los *raymikuna* como una posición epistémica desde el Sur. La propuesta se sustenta en que los *raymikuna* constituyen una parte fundamental de la espiritualidad andina, en tales celebraciones están presentes sentires, pensares y haceres diversos. Los primeros pasos para reconocer a estas celebraciones desde una posición epistémica desde

el Sur implican alejarse de posturas eurocéntricas y occidentales, que se derivan del método científico: conocimientos verificados, obtenidos de la observación, la experimentación y los razonamientos sistemáticamente estructurados de manera científica. Estas lógicas constituyen formas de conocimiento únicas y verdaderas, deslegitiman otras formas de producir conocimientos (Corbetta et al., 2018). Como alternativa a estas posturas surgen las epistemologías del Sur, las cuales se entienden como:

Reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no-científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. (De Sousa Santos, 2010, p. 43)

Esta postura, en otras palabras, se encamina a reconocer la diversidad de conocimientos existentes (válidos, científicos y no científicos), a partir de la propia experiencia, desde la memoria colectiva, desde la práctica en la vida cotidiana, desde los grupos sociales que sufren sistemáticamente injusticias, exclusiones, discriminación.

En este contexto, los *raymikuna* deben ser vistos como una alternativa diferente de ver e interpretar el mundo. Se trata de un proceso que implica un despertar de los conocimientos, sentimientos y saberes basados en el respeto, complementariedad y reciprocidad con la naturaleza y el cosmos. De esta manera, se hace frente a toda forma de saber eurocéntrico u occidental que invisibiliza los conocimientos del Sur global.

Las epistemologías desde el Sur parten de dos premisas básicas. La primera señala que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” (De Sousa Santos, 2010, p. 43). Es decir, la construcción del conocimiento no debe enfocarse desde el positivismo, sino que existen otras alternativas bajo lógicas diversas. Tampoco debe limitarse a considerar como única verdad al conocimiento científico occidental, ya que este se enmarca en formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y universales, que dejan de lado los saberes derivados del lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas (Walsh, 2010). De hecho, la monocultura del saber se caracteriza por reconocer al saber científico como único, mientras que otros conocimientos son dejados de lado por carecer de rigurosidad y sistematicidad científica (De Sousa Santos, 2006).

La segunda premisa de las epistemologías del Sur indica:

La diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. (De Sousa Santos, 2010, p. 43)

Es decir, existen diferentes representaciones del mundo que permiten valorar acontecimientos vinculados con el ser humano como las prácticas de medicina ancestral, por citar un ejemplo, así como recuperar epistemologías que están presentes en la gestión y la razón de vida de la sociedad.

Bajo las dos premisas expuestas, los *raymikuna* permiten construir diálogos *in situ* y espacios de interaprendizaje, desde la experiencia de vida de los sujetos que concurren a las diferentes celebraciones: Kylla Raymi, Kapak Raymi, Pawkar Raymi e Inti Raymi, de ahí la importancia del reconocimiento de los *raymikuna* en la educación intercultural y como una posición epistémica desde el sur, ya que las formaciones en el ámbito educativo generalmente “apuntan hacia la sistemática reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte” (Lander, 2000, p. 65).

En esta perspectiva, la formación en el ámbito educativo sigue una lógica europea- occidental, a partir de la cual se establece la rigurosidad de conocimientos, debido a que todavía se arrastra una herencia colonial y contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de occidente (Castro-Gómez, 2007). Al ser la educación el lugar donde se materializan las estructuras dominantes generadoras de una reproducción cultural hegemónica, legítima determinado corpus de conocimientos que responden a los grupos de poder, margina los corpus teóricos de los grupos minoritarios (Bourdieu, 1996), es necesario buscar miradas alternativas para hacer frente a estas situaciones.

Los espacios de educación formal como son las escuelas, los colegios y las universidades constituyen los lugares privilegiados para la producción de conocimientos. Además, allí se “establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la doxa y la episteme, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de «validez científica») y el conocimiento ilegítimo” (Castro-Gómez, 2007, p. 81). En este contexto, surge la necesidad de descolonizar el conocimiento e integrar saberes, prácticas, imaginarios que permitan la construcción de sociedades más equitativas y democráticas (Lander, 2000) para expandir el horizonte epistémico y abrir nuevos caminos para comprender la construcción del conocimiento desde diferentes aristas.

La posición epistémica desde el Sur promueve descolonizar el conocimiento. En el caso de los espacios formales educativos, sus planes y textos escolares deben incluir conocimientos, saberes y sabidurías diversas. No obstante, también desempeñan un papel importante las diferentes estrategias que se implementan en el aula-clase por parte de los actores que forman parte de la comunidad educativa. Estos temas pueden ser trabajados mediante la inclusión en las planificaciones curriculares y actividades como los conversatorios guiados por los sabios conocedores de estos temas y también mediante el aprendizaje vivencial de estas celebraciones, mediante el cual se puedan observar los rituales, por citar un caso.

Retomando nuevamente el tema de las epistemologías del Sur, conviene señalar que su fundamentación parte de dos ideas centrales: la ecología de saberes y la traducción intercultural. La ecología de saberes reconoce la pluralidad de pensamientos heterogéneos y se encamina al diálogo recíproco entre saberes y prácticas (De Sousa Santos, 2010). De esta manera, cada conocimiento aporta a un diálogo y como una forma para superar cierta ignorancia. Por otro lado, la traducción intercultural posibilita crear entendimiento mutuo entre las diversas experiencias del mundo (De Sousa Santos, 2010), ya que las culturas son incompletas y dinámicas.

El posicionamiento de De Sousa Santos (2010) plantea una ecología de saberes para la negación del conocimiento monocultural. Es por ello que se requiere plantear estrategias para que la traducción intercultural se produzca desde y para el Sur. No consiste en negar los conocimientos occidentales, sino en valorarlos con los conocimientos locales, pero al mismo nivel. Visto así, las diferentes formas de conocimiento del Sur requieren de un trabajo de traducción intercultural con el fin de ser entendidas y valoradas, debido a que son cosmovisiones no occidentales. De igual modo, debe coadyuvar a superar la monocultura del saber y a reconocer que existen saberes más allá de los espacios formales.

En el orden de ideas señaladas a lo largo de esta sección, los *raymikuna* como una posición epistémica desde el Sur se logra gracias a la puesta en valor de las experiencias, aprendizajes, historias de vida, costumbres, tradiciones, saberes, sabidurías, que se ven reflejadas en las cuatro celebraciones. Para finalizar, se destaca la importancia del diálogo de saberes que supone avanzar en procesos de descolonización, equidad, inclusión y generosidad epistémica para reconocer el valor de los unos y los otros. Ahora se mostrará cómo se han estado implementado estas fiestas en la práctica educativa en el país.

Hacia una propuesta intercultural educativa

Hablar de interculturalidad conlleva una serie de definiciones. Por un lado, giran en torno a lo indígena y lo mestizo; por otro lado, se hace presente la problemática de la migración, y desde el contexto y quien lo enuncia. En este sentido, la interculturalidad, en palabras de Dietz (2017), puede ser descriptiva y prescriptiva (interrelaciones entre “nosotros vs “ellos”), funcional (estrategias programáticas), políticas educativas y crítica (transformación de instituciones, estructuras y relaciones sociales), siendo esta última el posicionamiento teórico que se toma en este texto.

La interculturalidad crítica se entiende como una “estrategia transformadora para develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad” (Dietz, 2017, p.194). A decir de Walsh (2010):

Una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (p. 78)

En este sentido, la interculturalidad crítica invita a valorar saberes y conocimientos diversos. Así, es posible el cambio de las relaciones asimétricas a simétricas que se encuentran presentes en diferentes ámbitos de la escala societal. En el campo educativo, la interculturalidad crítica debe convertirse en una iniciativa pedagógica con la finalidad de transmitir conocimientos y habilidades en contra del racismo, discriminación y xenofobia.

La propuesta intercultural se enmarca en la incorporación de los saberes de los pueblos originarios en las planificaciones educativas de manera contextualizada en virtud de que los currículos de educación contienen mayoritariamente conocimientos hegemónicos, eurocéntricos y occidentales y poco conocimiento local. En el caso ecuatoriano, el currículo nacional es monocultural, se ha limitado a la traducción en lengua materna de los textos escolares de las 14 nacionalidades siguiendo un mismo tronco común (Quichimbo, 2019). No obstante, es conveniente destacar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que fue creado para cubrir las necesidades de los pueblos y nacionalidades del país.

El MOSEIB se inició en 1993 (Krainer y Guerra, 2016) como “un instrumento técnico y administrativo que posibilita que las organizaciones y los pueblos indígenas vayan revisando y construyendo, desde las aulas, una

educación distinta, transformadora e intercultural” (Vélez, 2008, p. 107). Sin embargo, recién se oficializó y fue reconocido por el Estado ecuatoriano en el año 2013, como parte del sistema educativo nacional (Quichimbo, 2019). Este modelo promueve la recuperación crítica de los saberes de los pueblos originarios, la revitalización de las lenguas maternas, entre otros. A continuación se puede visibilizar los principios en los que se sustenta:

Respeto y cuidado a la Madre Naturaleza; la persona, su familia y la comunidad son los actores principales del proceso educativo; la formación de las personas se inicia desde la EIFC y continúa hasta el nivel superior. Perdura a lo largo de toda la vida. Los padres deben prepararse desde antes de engendrar a la nueva persona; la lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural; el currículo debe tener en cuenta el Plan de Estado plurinacional, el modo de vida sustentable, los conocimientos, prácticas de las culturas ancestrales y de otras del mundo; los aspectos: psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes; las maestras y los maestros son profesionales de la educación, manejan pluralidad de teorías y prácticas, por lo tanto, no dependen de esquemas homogeneizantes. (Ministerio de Educación, 2013, p. 28)

No obstante, el hecho de crear una propuesta educativa clasificatoria puede generar desigualdad, debido a la obligación de aprender lo que está dentro del sistema, generalmente elementos descontextualizados y fuera de la realidad. En tal virtud, ¿qué ocurre si la comunidad donde se encuentra asentada la institución educativa celebra los *raymikuna*? La escuela tal vez no sepa qué hacer, o se aísla en soluciones parciales y se convierta en el origen de la discriminación. De hecho, el sistema educativo crea nuevos sistemas pensando en diversificar, pero se convierten en homogéneos, es por esta razón que cada centro educativo debería generar sus propios modelos teniendo en cuenta la diversidad existente.

Se ha tomado el MOSEIB como un elemento clave para sentar las bases en la construcción de propuestas interculturales educativas, debido a que sus principios intentan no caer en la monocultura del saber, del ser y del poder. También intentan crear innovaciones más allá del aula y luchar contra la amnesia histórica (aprender y desaprender). Además, valora los saberes locales y legitima el conocimiento pluridiverso.

A continuación, se detallan las prácticas educativas de una docente que se encuentra bajo el MOSEIB, quien en el área de Estudios Sociales ha implementado el trabajo con sus estudiantes en relación con los *raymikuna*. En el Kylla Raymi se detalla:

El Kulla Raymi celebrado el 21 de septiembre y es considerada la fiesta de la feminidad, donde se prepara la tierra para la siembra siguiendo las costumbres de nuestros ancestros, para dar inicio al nuevo periodo agrícola. En esta actividad todos los estudiantes participaron activamente en la preparación de la tierra con el abono orgánico para realizar la siembra de sus plantas en las macetas recicladas. También se organizó el cuidado de las plantas, realizando turnos para poner el agua y cada estudiante se comprometió a cuidar su planta, de forma muy responsable, evidenciándose un cambio de actitud en los alumnos, ya que no solo se preocuparon de sus plantas, sino de todas las de los demás. (E1)

En cuanto al *Kapak Raymi* se indica:

El 21 de diciembre se realizó el *Kapak Raymi* que es la fiesta de la deshierba. Según nuestros antepasados, es cuando se debe sacar la maleza que crece alrededor de las plantas, actividad que la realizamos con la participación de todos los estudiantes, cada uno se encargó de aflojar la tierra de sus macetas, sacar las hierbas que han crecido alrededor, retirar las hojas secas poner agua y limpiar su espacio, existieron plantas que se secaron y se procedió a retirar y volver a sembrar otras plantas. (E1)

Con respecto al *Pawkar Raymi* se menciona:

El 21 de marzo se realizó la actividad relacionada con el *Pawkar Raymi* considerada como la fiesta del florecimiento y del apareamiento de los granos tiernos, en esta fecha los niños realizaron el aporque que consiste en amontonar la tierra en el tallo de sus plantas para que se mantengan fijas, los estudiantes participaron en una danza tradicional del sector, rescatando las costumbres y tradiciones de la localidad, actividad relacionada con las áreas de Estudios Sociales y Educación Física, para mantener a los niños y niñas siempre en movimiento. (E1)

En relación al *Inti Raymi* se señala:

En el mes de junio, el día 21 participamos en la fiesta del *Inti Raymi* o también llamada la fiesta de la cosecha, la que se celebra con música y danza como agradecimiento al dios Sol por las cosechas recibidas, es un símbolo de gratitud a la Pacha Mama por haber permitido una buena producción y cosecha. Todos los estudiantes aportaron con productos cosechados en sus huertos familiares y se realizó la pampamesa con la finalidad de compartir y degustar los productos de la tierra, actividad que permite afianzar aún más los conocimientos adquiridos en beneficio de la vida. (E1)

Las diferentes actividades que ha implementado la docente en relación con los *raymikuna* permiten que los niños conozcan y practiquen los saberes de los pueblos originarios. De esta manera, es posible enfrentar a la monocultura del saber, que borra contextos locales y los universaliza. En las acciones descritas se denotan los principios de la cosmovisión andina. De acuerdo con Llasag (2011), estos son: correspondencia (distintos aspectos de la realidad se corresponden de una manera armoniosa una realidad), complementariedad (integración para un bien en común), relacionalidad (todo se relaciona con todo) y reciprocidad (dar para recibir).

Resulta necesario destacar que el aprendizaje no se da solo en ambientes formales (el aula de clase), sino también en espacios no formales (museos) e informales (espacios cotidianos). Este aspecto es de vital importancia para la construcción del conocimiento contextualizado, que valore los saberes locales. Por ejemplo, con la participación de la comunidad educativa en las fiestas de los *raymikuna* como las narraciones descritas anteriormente.

En el orden de ideas expuestas, sin proponerlo como un instructivo a seguir, ya que cada contexto cambia, se sugiere:

- El sistema educativo debe valorar la diversidad como una fuente de enriquecimiento mutuo e incluir en la práctica educativa la pluralidad de voces, actores y fuentes de saber.
- Crear un proceso de enseñanza y aprendizaje con pertinencia cultural, lingüística, cognitiva y territorial.
- Entablar un diálogo de saberes, que aproveche la diversidad como recurso desde la interacción áulica, y reinventar la sociedad desde los saberes locales.
- Construir estrategias antihegemónicas para lidiar contra la monocultura del saber, del poder y del ser.

Para terminar, la interculturalidad invita a considerar la diversidad existente, pasando de una educación excluyente (segregadora y asimilativa) a una intercultural, una educación en igualdad de oportunidades. “La educación es uno de los puntos sensibles de la interculturalidad, pues se considera que tiene la capacidad de aprisionar o liberar, de construir sujetos capaces de seguir órdenes o de impulsar cambios profundos, imaginativos y comprometidos con la realidad” (Krainer y Guerra, 2016, p. 30). Sea como fuere, la interculturalidad debe construir una nueva sociedad con justicia y equidad que valore los saberes diversos.

A manera de cierre

Con el análisis de la importancia de los saberes de los *raymikuna* en educación intercultural se hace énfasis en la construcción del conocimiento desde y para el Sur. Asimismo, es un potente dispositivo pedagógico que puede ayudar a resignificar la cultura y la identidad. Y puede promover un conocimiento plural que valora la diversidad existente en términos de cultura, etnicidad, religión, género y otros con el fin de establecer relaciones horizontales en el marco de la interculturalidad y en el diálogo de saberes.

Sobre los autores

Arteaga, María Teresa. Coordinadora de investigación de la Maestría en Educación, mención Inclusión educativa y atención a la diversidad de la Universidad de Cuenca. Miembro del grupo de investigación de Estudios Inter-culturales, Universidad de Cuenca. Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales y Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Historia y Geografía por la Universidad de Cuenca. Magíster en Estudios de la Cultura por la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Ha participado en congresos a nivel local, nacional e internacional sobre historia de las mujeres, género epistolar y educación.

Caral Ramos, Néstor. Aymara quechua, docente investigador de la Jatun Yachay Wasi (JYW). Guía espiritual del Inti Raymi de las universidades y de las diversidades 2022. Miembro activo de la Comunidad Red Epistémica Andina de Saberes Ancestrales UCE, Quito, Ecuador. Coordinador del Diplomado en Saberes ancestrales y Medicina Andina del Instituto Azteca de formación empresarial. Estudios y formación académica en Ciencias de la Educación, especialización Interculturalidad y Bilingüismo y Ciencia y Saberes Ancestrales; Diplomado en Políticas y estrategias en Soberanía alimentaria, Universidad Andina Simón Bolívar, Bolivia; Especialización Educación Intercultural Bilingüe Universidad Amawtay Wasi. Ponente en la Universidad Católica de Cuenca e Inka Arte, Ambato (2020-2021).

Ciro, Lirian Astrid. Actualmente es profesora titular de la Universidad del Valle (Santiago de Cali, Colombia), en la Facultad de Humanidades. Doctora en Humanidades y Educación por la Universidad de Lleida (España), Magíster en Lexicografía Hispánica (Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid, España) y Licenciada en Español y Literatura por la Universidad de Antioquia (Colombia). Además de su competencia docente en el área de lingüística y pedagogía, tiene experiencia en el ámbito lexicográfico, en el cual se ha desempeñado como redactora de diccionarios. Asimismo, es autora de varios artículos publicados en revistas indexadas y de capítulos de libros de investigación; sumado a esto, ha sido ponente en diversos congresos nacionales e internacionales, enfocados en el campo lingüístico. Entre sus líneas de investigación se encuentran: lexicografía, lenguajes de especialidad, fraseología, escritura académica, didáctica de la lengua española.

De-Santis, Andrea. Director de la carrera de Comunicación y de la Maestría en Comunicación y Periodismo Deportivo de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS). Profesor titular, coordinador del grupo de investigación en Comunicación, Educación y Ambiente (GICEA) y miem-

bro del GAMELAB-UPS. Ph. D. en Comunicación Estratégica, Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad Autónoma de Barcelona (España), Magíster en Dirección de Comunicación Empresarial e Institucional por la Universidad de Las Américas (Ecuador), Máster en Comunicación, Especialización en Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Científica del Sur (Perú), y Dottore in Scienze della Comunicazione por la Universidad La Sapienza di Roma (Italia). Sus líneas de investigación se enmarcan en la comunicación estratégica, comunicación digital, social media, publicidad, webmetría y cienciometría. Es autor de artículos científicos, libros y capítulo de libro publicados con prestigiosas editoriales incluidas en bases de datos científicas de alto impacto.

Dietz, Gunther. Se formó como antropólogo en las Universidades de Gotinga y Hamburgo (Alemania), doctor en Antropología por la Universidad de Hamburgo. Actualmente trabaja como profesor-investigador titular en Estudios Interculturales en la Universidad Veracruzana (México). Se enfoca en la interculturalidad, la diversidad cultural y la educación intercultural, particularmente en la educación superior intercultural. Ha trabajado en investigaciones colaborativas con organizaciones de pueblos originarios de México y con comunidades migrantes y organizaciones no-gubernamentales en España y Alemania.

Flores, Germán. Kichwa otavalo, docente-investigador y director de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación, UNAE. Actualmente se encuentra realizando su doctorado en Educación Superior Universitaria en la Universidad Abierta Interamericana, UAI, Argentina; Magíster en Estudios Latinoamericanos con mención en Relaciones Internacionales por la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador; Psicopedagogo por la Universidad Politécnica Salesiana. Ha participado como docente en programas de grado y posgrado en universidades nacionales y en el exterior. Ponente en congresos nacionales e internacionales en temas relacionados con políticas públicas, educación intercultural bilingüe, educación superior y pueblos indígenas.

Hermida, María Augusta. Es rectora de la Universidad de Cuenca. Doctora en Arquitectura por la Universidad Politécnica de Catalunya (2011). Profesora principal de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca e investigadora fundadora del Grupo de investigación Ciudades Sustentables LactaLAB. Docente invitada de diversos programas de maestría y doctorado. Coordinadora de redes nacionales e internacionales de arquitectura y ciudad. Conferencista invitada a nivel nacional e internacional. Autora de una nutrida lista de publicaciones. Su investigación

se enfoca en temas relacionados con el diseño urbano-arquitectónico y la sostenibilidad de las ciudades latinoamericanas. En el ámbito profesional es fundadora de Duran&Hermida Arquitectos Asociados, que ha ganado varios premios por su arquitectura.

Japón Gualán, Ángel Rodrigo. Es docente e investigador de la Universidad de Cuenca desde el 2012. Actualmente es director del Departamento de Estudios Interculturales. Es licenciado en Ciencias de la Educación especialización en Filosofía, Sociología y Economía y magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento por la Universidad de Cuenca. Doctorando en Educación por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Jara Cobos, Raquel Victoria. Ha sido docente universitaria, directora de las carreras de Educación y coordinadora del Instituto de Idiomas de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Cuenca. Es integrante y fundadora del Grupo de investigación en Comunicación, Educación y Ambiente (GICEA), editora asociada de la Revista Alteridad, miembro del Comité Editorial de la Revista. Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Inglés, Especialista en Gestión y Liderazgo educativo, Especialista en Educación a distancia, Magíster en Gerencia y liderazgo educativo y Ph. D. en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Habana (Cuba). Estudios en Educación de la Universidad Miguel de Cervantes de Santiago de Chile. Ha publicado varios artículos científicos y capítulos de libros con editoriales de impacto.

Kowii, Ariruma. Docente del Área de Letras y Estudios Culturales en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Imparte las asignaturas Justicia indígena, Lengua y cultura kichwa, Enfoques plurales sobre el mundo andino, Seminario Epistemologías de los pueblos de Abya Yala, Pluralismo jurídico.

Kowii, Inkarrí. Su experiencia profesional va desde la docencia e investigación a la gestión e implementación de proyectos sociales y comunitarios en comunidades rurales. Magíster en Estudios de la Cultura por Universidad Andina Simón Bolívar. Pregrado en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, y actualmente cursa el doctorado en Antropología en la Universidad de Buenos Aires. Su reflexión académica gira en torno a la tensión tradición-modernidad en pueblos indígenas. Es ensayista, articulista y ha incursionado también en la poesía. Se desempeña principalmente como consultor.

Krainer, Anita. Desde 2008 es profesora investigadora de FLACSO, Ecuador, donde coordina el Laboratorio de Interculturalidad y es responsable de la Especialización en Interculturalidad y Desarrollo. Obtuvo su doctorado en Sociolingüística y su Maestría en Pedagogía, ambos por la

Universidad de Viena, Austria. Tiene larga experiencia laboral en diferentes proyectos de la cooperación internacional en América Latina, en temas de la educación intercultural bilingüe y en trabajo con organizaciones indígenas. Desde hace 30 años enfoca sus actividades académicas, tanto de docencia como de investigación y vinculación con la sociedad, en los siguientes campos temáticos: educación, interculturalidad, diálogo de saberes, diversidad natural y cultural, pueblos indígenas, desarrollo sostenible y cooperación, mediación y manejo alternativo de conflictos como instrumentos de desarrollo, entre otros. Ha publicado múltiples libros y artículos académicos sobre esas temáticas.

Lozano Castro, Alfredo. Docente investigador de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y Coordinador de la Comunidad Epistémica de Saberes Ancestrales de la Universidad Central del Ecuador. Arquitecto, FAU, Universidad de Cuenca. Doctor Arquitecto, ETSAM, Universidad Politécnica Madrid. Autor de la colección Ciencia y Simbólica del Hábitat Andino, con títulos sobre las ciudades de Cuenca Antigua Tumipampa; Quito; Cusco; Tiwanaku; Liripampa, antigua Riobamba; Caranqui; Ibarra; entre otros.

Morocho González, Juan Pablo. Promotor cultural de proyectos de danza tradicional e interculturalidad. Licenciado en Historia (2008) y Filosofía (2009) por la Universidad de Cuenca; Especialista Superior en Historia Regional por la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador (2013). Actualmente cursa la maestría en Educación, mención inclusión y atención a la diversidad en la Universidad de Cuenca. Investigador independiente en torno a la danza tradicional, memoria e identidad especialmente en los pueblos del sur del Ecuador (Cañar, Azuay y Loja).

Orellana Moscoso, Abrahán Felipe. Investigador independiente. Licenciado en Ciencias de la Educación en Filosofía, Sociología y Economía por la Universidad de Cuenca. Licenciado en Psicología por la Universidad Técnica Particular de Loja. Maestrante en Neuropsicología Clínica por la Universidad de las Américas

Ortiz Vizuete, Fernando. Decano de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Docente universitario. Maestría en Comunicación el espacio iberoamericano, creación audiovisual contenidos y propuestas por la Universidad Internacional de Andalucía. Licenciado en Ciencias de la información por la Universidad de Cuenca. Miembro del Consejo de Redacción de la *Revista Chasqui*, *Revista Latinoamericana de Comunicación*. Director del proyecto de investigación: “Imagen e imaginarios en entornos digitales: estudio comparativo de la imagen del sujeto digital en redes sociales”. Director del proyecto de investigación: “Es-

tudio sobre usos y aplicaciones de la red social Facebook en la Universidad de Cuenca” (2015-2016). Director del proyecto “Creación del Laboratorio de las Convergencias Mediáticas Emergentes, Grupo I+D+C CICNETART”, Dirección de Investigación DIUC, Universidad de Cuenca. Exvicepresidente del Consejo Consultivo de la Televisión Pública ECTV. Exvicepresidente de la Comisión para Auditoría de Frecuencias de Radio y Televisión.

Paredes Carvajal, Julieta Elisa. Mujer indígena originaria del pueblo aymara del Estado Plurinacional de Bolivia. Luchadora social y creadora del concepto de *feminismo comunitario* y fundadora de la organización y movimiento continental Feminismo Comunitario de Abya Yala. Estudios de posgrado en Ciencias de la Educación, Universidad Pontificia Salesiana; Licenciatura en Psicología por la Universidad Pontificia Salesiana y actualmente Doctoranda en Psicología Experimental (problemas teóricos y metodológicos de la psicología) por la Universidad de Sao Paulo. Escritora de libros de poesía, sexualidad, política, educación feminista y de feminismo comunitario, cantautora, grafitera, que hace “de sus miedos y dolores una fuerza inagotable que no se rinde” (JPC).

Prieto Cruz, Óscar Andrés. Investigador independiente en el campo de la Educación Ambiental Intercultural (EAI) y en campos relacionados con la educación superior, la interculturalidad y los conflictos socioambientales. Experiencia en docencia universitaria e investigación-acción educativa. Sociólogo y Maestro en Estudios Socioambientales por la FLACSO, Ecuador. Autor de la tesis de maestría con grado de distinción titulada *Educación ambiental intercultural: una alternativa educativa para formar visiones holísticas sobre el mundo*.

Quichimbo Saquichagua, Fausto Fabricio. Docente-investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Forma parte del equipo del Equipo de investigación -GEI- de la Universidad de Cuenca. Docente tutor del programa de maestría en Educación mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la Universidad de Cuenca. cursó sus estudios de posgrados en Educación mención Educación Intercultural y de pregrado en Historia y Geografía. Sus campos de investigación son: educación intercultural, interculturalidad, etnoeducación, política pública y marco legal educativo, espacio público, diversidad y aulas heterogéneas.

Regalado Loaiza, Juan Fernando. Investigador independiente. Docente e investigador en universidades de Ecuador y México, especialmente sobre aspectos históricos y antropológicos. Licenciatura en Ciencias Históricas, PUCE, estudios de maestría en Antropología en CIESAS y doctorado en Ciencias Sociales en FLACSO, Ecuador. Es coautor en diversos libros y revistas académicas. Actualmente realiza una investigación sobre educación rural.

Saad Vargas, Adulcir. Trabaja en teatro y cine por más de 40 años, así como en proyectos de difusión cultural y fomento de lectura. Forma parte del grupo ciudadano de defensa del patrimonio arqueológico del Distrito de Quito. Actualmente, coordina las actividades culturales del Instituto de Altos Estudios Nacionales tanto virtuales como presenciales. Magíster en Bellas Artes, escritora, actriz, productora, gestora cultural e investigadora cultural en el campo de la interculturalidad y la etnohistoria. En su trabajo de gestión cultural ha realizado varios proyectos de difusión en la materia, como la Chiva Cultural y su recorrido arqueológico. Ha publicado un libro de cuentos como ganadora del concurso impulsado por el Ministerio de Cultura. Ha colaborado en varias revistas en temas de cultura y etnohistoria.

Simbaña Pillajo, Freddy. Antropólogo ecuatoriano, pertenece a la comuna Chilibulo Marcopamba La Raya, de Quito, filial del pueblo Kitu Kara de la nacionalidad kichwa del Ecuador. Docente e investigador en la Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI), Red Universitaria de Estudios Urbanos de Ecuador (CIVITIC) y de la Red de saberes y conocimientos ancestrales de las instituciones de educación superior del Ecuador (YANANTIN). Magíster en Antropología por FLACSO- Ecuador; Ph. D. en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Sus líneas de investigación son trayectorias del pensamiento indígena y comunitario, saberes ancestrales y transiciones, patrimonios vivos en medicina ancestral-tradicional y espiritualidad, antropología médica andina.

Tubay Zambrano, Fanny. Docente investigadora de la Universidad de Cuenca. Directora de la Maestría en Educación, mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Graduada del Máster Eurolatinoamericano en Educación Intercultural y del Doctorado en Educación en la línea de Estudios Interculturales en Educación, UNED, España. Líneas de investigación e interés: estudios de género, estudios interculturales, diálogo de saberes, racismo y educación.

Vásquez Peralta, Silvia. Kichwa del pueblo Otavalo. Académica, docente, periodista, poeta, gestora cultural, investigadora independiente de los saberes ancestrales. Coordinadora de Vinculación del Instituto de Altos Estudios Nacionales, IAEN. Magíster en Evaluación y Gestión de la Calidad en la Educación Superior por la Universidad de Oberta de Catalunya, España. Investiga la transformación de la educación superior. Autora de publicaciones en revistas indexadas, así como de capítulos de libros. Ha sido ponente en varios congresos nacionales e internacionales.

Este libro se terminó de imprimir en diciembre de 2022
bajo el sello editorial UCuenca Press, en su taller gráfico.

Cuenca - Ecuador

Raymikuna en los Andes: nació en el contexto de la celebración del Inti Raymi de las Universidades y Diversidades-2022. Esta obra se constituye en un *tinkuy*pamba (espacio de encuentro de las diversidades) para la comunidad académica de algunos países de América Latina, y es fruto del esfuerzo de la Universidad de Cuenca, como prioste de la Sierra sur, la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, y el Departamento de Estudios Interculturales. Además, el libro, por un lado, busca ser un referente a nivel nacional e internacional en la revitalización de la memoria, la identidad y la soberanía, presentes en la celebración de los Raymikuna en donde convergen diferentes actores, espacios, tiempos y prácticas como parte de un profundo agradecimiento a la tierra que nos da alimento y cobijo. Por otro lado, intenta posicionar otros paradigmas para avanzar a la *pluriversidad* desde la diferencia y la inclusión.

María Teresa Arteaga
Ángel Japón Gualán

ISBN: 978-9978-14-503-6



9 789978 145036

UCUENCA PRESS 