
INTERACCIONES ENTRE CONCEPCIONES CIENTÍFICAS ESCOLARES Y MUISCAS EN RELACIÓN CON TRES ARTEFACTOS CULTURALES. APUNTES EXPERIMENTALES DEL APRENDIZAJE COLATERAL

Autores: 1. Chacón, P. Angie; 2. N & Martín, S. Eduardo, A. 1. Licenciada en Química. Universidad Pedagógica Nacional. Correo: dqu_anchaconp970@pedagogica.edu.co; 2. Licenciado en Química. Universidad Pedagógica Nacional. Correo: dqu_eamartins646@pedagogica.edu.co

Eje temático 2.

Modalidad. 1. Nivel educativo: Educación Media.

Resumen. En el presente documento se caracterizan cuatro citas particulares de las evidencias halladas en el trabajo de grado: Entre percepciones de transiciones culturales y concepciones científicas escolares y Muiscas: Una mirada desde el aprendizaje con enfoque intercultural (Chacón y Martín, 2019). La metodología es cualitativa (McMillan & Schumacher, 2005) e interpretativa (Geertz, 1973). El método es el estudio de casos instrumental (Stake, 1998) y la técnica metodológica es la entrevista semiestructurada. El análisis de las citas se realiza bajo el aprendizaje colateral (Jegede, 1995) con enfoque intercultural (Walsh, 2009) para la educación científica (Hernández, 2015). Los resultados dan cuenta de las diferentes formas de interacción entre concepciones Muiscas y científicas, lo que permite afirmar la gestación de un pensamiento coexistente y/o relacional-intercultural entre dominios de conocimiento en los estudiantes.

Palabras claves. Aprendizaje Colateral, Concepciones Tradicionales Muiscas, Concepciones Científicas Escolares, Artefacto Cultural Didáctico.

Introducción

La construcción de una educación científica sensible y comprometida con un proyecto distinto, que dé cuenta de un pensamiento conjunto con la diversidad cultural atraviesa la gestación y desarrollo decolonial e intercultural crítico de la educación (Walsh, 2009). En ese sentido, diferentes propuestas como la interpretación de narrativas sobre la naturaleza (Venegas, 2012) y la inclusión de artefactos culturales didácticos para la enseñanza de las ciencias (Martín y Chacón, 2018) permiten estructurar una educación científica alternativa. En este orden de ideas, se presenta la caracterización y posterior análisis de cuatro citas que evidencian diferentes formas de interacción entre concepciones que pertenecen a dos dominios de conocimiento (Solomon, 1983) científico escolar y tradicional muisca.

Referente Conceptual.

Aprendizaje colateral en educación en ciencias:

El aprendizaje de las ciencias ha sido un campo de investigación propio de la Didáctica de las Ciencias, cuyo desarrollo ha sido estructurado por modelos teóricos como perfil conceptual (Mortimer, 2001), cosmovisión en educación científica (Cobern, 2000) aprendizaje colateral (Jegede, 1995) entre otros. Este último poco explorado en la literatura. De acuerdo con Hernández (2015), la posición intercultural en la educación en ciencias considera que en el proceso de enseñanza y aprendizaje interactúan diferentes sistemas de conocimiento. Particularmente, en la relación entre cultura y educación en ciencias, Jegede (1995) desarrolla un modelo teórico de naturaleza cognitiva que puede entenderse como la base conceptual para la

explicación de las interacciones entre concepciones científicas y tradicionales. Tal modelo es de interés en el presente documento, por lo cual se profundiza sobre sus principales características.

Jegede (1995) argumenta que el conocimiento previo y el contexto cultural tienen una influencia central en el aprendizaje de la ciencia. Por lo cual, emergen mecanismos y procesos cognitivos de acomodación para la resolución de concepciones potencialmente conflictivas. De tal forma, que los estudiantes construyen significados científicos y tradicionales sobre un concepto o fenómeno. En ese sentido, interaccionan dos o más dominios de conocimiento en la memoria a largo plazo, cuyos orígenes provienen de las cosmovisiones de las culturas en contacto (Cobern, 2000): cultura tradicional y cultura científica escolar. Por limitación de espacio, se presentan las principales propiedades de cada tipo de aprendizaje colateral cuyo análisis teórico proviene de la interpretación detallada por parte de los autores. Para profundizar sobre las características de cada propiedad en los tipos de aprendizaje colateral, consultar la matriz de análisis (Chacón y Martín, 2019).

Aprendizaje colateral paralelo y aprendizaje colateral simultáneo

En el aprendizaje colateral paralelo, las concepciones científicas y tradicionales sobre el fenómeno o concepto coexisten en la memoria a largo plazo del estudiante. Sin embargo, no entran en contacto. Cada una es vista desde el dominio de conocimiento de su cultura de origen y se emplea dependiendo de la situación comunicativa. Por otra parte, en el aprendizaje colateral simultáneo se establece una situación imprevista que posibilita encontrar relaciones entre concepciones, a su vez se reflexiona sobre las relaciones. Una concepción de un dominio facilita u apoya la resolución de una concepción distinta de otro dominio sobre el concepto.

Aprendizaje colateral dependiente y aprendizaje colateral seguro

En el aprendizaje colateral dependiente, la concepción tradicional y/o la cosmovisión tradicional se encuentra modificada y/o alterada por la concepción científica. Así mismo hay un enfrentamiento entre una concepción y otra para explicar un concepto u fenómeno. Puede ocurrir que ambas concepciones se encuentren entrelazadas y los estudiantes no sean conscientes de las transiciones entre dominios. Por otra parte, en el aprendizaje colateral seguro, se establece una complementariedad de sentido entre concepciones. Además, se desarrollan argumentos para mantener ambas concepciones sobre el fenómeno. Se es consciente de las interacciones y su visión del sentido puede ser holístico o de múltiples puntos de vista.

Referente Metodológico

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo (McMillan y Schumacher, 2005) de orientación interpretativa (Geertz, 1973). La cual busca comprender las expresiones verbales emitidas por los participantes, quienes están inmersos en el fenómeno de interés investigativo. Al considerar los objetivos del trabajo, se establece como método de investigación el estudio de caso instrumental (Stake, 1998). En cuanto a las técnicas metodológicas, se acude a entrevistas semiestructuradas.

Así mismo, para la recolección de la información se establecen grabaciones en forma de audio. Para el tratamiento de la información, los audios se transcribieron a discurso escrito, posteriormente se realizó una reducción de la información realizando un examen por etapas para filtrar los datos relevantes. Con los documentos decantados, se procedió a insertarlos en una unidad hermenéutica empleando el programa Atlas ti ®. Luego, los *indicadores* formulados en la matriz de análisis de aprendizaje colateral (Jegede, 1995) se tomaron como *códigos de clasificación* a priori. Estos indicadores son propiedades de cada tipo de aprendizaje colateral. Como también, cada *dimensión* particular en la matriz de análisis, se consideró una *familia de códigos* (Chacón & Martín, 2019). La dimensión hace referencia al tipo de aprendizaje colateral. Por otro lado, para

la realización de la entrevista, se acudió a dispositivos de obtención de información -imágenes- (Cobern, 2000) que indican diferentes temas en diferentes sentidos. Los dispositivos de obtención permiten enfocar la participación del entrevistado acerca de sus concepciones tradicionales y científicas del fenómeno o concepto en estudio. En el presente documento se hace referencia a tres de las seis imágenes empleadas: plantas medicinales, agua y tejidos. Por otro lado, los participantes de la investigación son jóvenes entre los 13 y 19 años, quienes realizan su formación académica en la educación media de instituciones públicas y privadas de Bogotá. Además, pertenecen a la comunidad Muisca del Cabildo de Suba.

Resultados y Discusión

Los resultados encontrados evidencian las relaciones que establecen los estudiantes entre sus concepciones científicas escolares y sus concepciones tradicionales Muisca. A continuación, se presentan los casos particulares de Juan Diego, Gabriela, Juliana y Jorge, los cuales se enmarcan en cada tipo de aprendizaje colateral.

Aprendizaje Colateral Paralelo: Juan Diego en su comunicación sobre el agua

Al comenzar la conversación sobre el agua, Juan Diego menciona claramente cada contexto al que se refiere y lo que ha aprendido en cada uno de ellos. Menciona distintas experiencias que tuvo tanto en el aula de ciencias como en el cabildo en los procesos de educación propia.

¿Qué recuerdas acerca de lo que has aprendido del agua por medio del sabedor o de las experiencias que hayas tenido en el Cabildo o en el colegio?

En la parte del colegio como en la parte para hacer experimentos, preparaciones de sustancias y todo eso. En la parte cultural, como lo podemos implementar para los cultivos y las bebidas tradicionales [...]. En el colegio, en la separación de sustancias, pues hacíamos agua, aceite, jabón, y pues intentábamos separar cada sustancia y en la parte cultural, el uso en las plantas. [...]. En el cabildo, las salidas que hacemos, pues al páramo que a medio camino, solo por, digamos yo lo vi desde ese punto de vista, que íbamos a tomar chicha y pues se rebosó y como a los cinco minutos empezó a llover, no sé cuál habrá sido la razón, pero sí me pareció muy interesante eso.

Cuéntame un poco más acerca de la salida al páramo....

Por la parte de la ancestralidad porque pues podríamos ver toda la clase de plantas que habíamos visto en el proyecto que estábamos haciendo que se llama “en memoria de la tierra” también en la parte como, de ir a dejar nuestros pensamientos allá, nuestras energías, llevar los propósitos y dar una ofrenda al agua que nos da la vida.

Como se observa, el contexto le permite expresar la experiencia al indicar: en la parte cultural, en el cabildo, o en el colegio. Juan Diego en su comunicación menciona la utilidad del agua para los cultivos y los seres de la naturaleza. También menciona el significado especial del agua bajo la cosmovisión Muisca como aquella que otorga o da vida. En cuanto a su aprendizaje en el aula se refiere a los experimentos que realizó. Es claro que Juan Diego enfatiza el contexto cultural Muisca en la conversación y se evidencia en las explicaciones que ofrece. Por otro lado, los sentidos a los que se refiere se enmarcan en cada dominio conceptual por lo que no hay relaciones entre concepciones. Esto fue afirmado y explicado en la conversación:

¿Consideras que hay relaciones entre lo que has aprendido acerca del agua en el aula de química y en la comunidad Muisca?

No, digamos que en el aula de química pues se utilizaba sólo como para hacer experimentos, no nos explicaban usos tradicionales digamos para nuestra vida que nos beneficie y pues en la parte cultural, indígena, nos sirve como para saber cómo en qué lo podemos utilizar, en las plantas y que podemos dar vida a través de ella (Juan Diego, 2019: 5:19).

Aprendizaje Colateral Simultáneo: Gabriela y las plantas medicinales

¿Has observado el uso de plantas medicinales para tratar alguna dolencia o enfermedad?

Gabriela: “Sí, sí señor, pues aquí estoy viendo el romero, es buenísimo cuando hay una infección en los ojos, pues nos lo aplicamos. [...] Lo que sí, yo consumo diariamente es digamos un zumo de ortiga con diente de león, entonces eso ayuda para la circulación de la sangre y eso, siempre que alguno está enfermo, la abuelita tiene su remedio natural y pues es nuestra alternativa.” (Gabriela, 2019: 27:27)

Para este caso, Gabriela acude a un acontecimiento para explicar un hábito en su diario vivir que le permite establecer el consumo de zumo de ortiga con diente de león para la mejora en la circulación sanguínea. Esto le permite una puesta en práctica de su conocimiento tradicional desde la concepción de medicina ancestral y asociarlo con una concepción científica particular en la medicina occidental. En primer lugar, en su intervención manifiesta la intencionalidad de la medicina tradicional dentro de la cultura Muisca: *un remedio particular para una dolencia particular*; así, se apropia del profundo conocimiento del manejo de las plantas en su comunidad para el tratamiento de problemáticas en la salud no sólo física, sino también espiritual (Cabildo Indígena Muisca de Suba, 2019). Este tipo de concepción acoge un concepto ajeno a la concepción tradicional por lo cual permite un dialogo entre ambos conocimientos, tanto tradicional como científico escolar, por lo cual, Gabriela reflexiona sobre las similitudes entre las concepciones que interactúan en la interpretación del fenómeno. Esto es clave en la tipología de aprendizaje colateral simultaneo, en donde una concepción de una cosmovisión determinada facilita la comprensión y aprehensión de una concepción similar u opuesta en esencia. Lo anterior se evidencia con mayor claridad en otras intervenciones realizadas por Gabriela que por limitación de espacio, invitamos a los lectores a consultar en el trabajo de grado (Chacón y Martín 2019)

Aprendizaje Colateral Dependiente: Juliana discute sobre la creación muisca/teoría de la evolución.

En la conversación con Juliana, surge un asunto que no estaba previsto en la investigación. Juliana menciona el conflicto que le genera la teoría de la evolución frente a su concepción de la creación de la humanidad:

¿Cómo te parecen las clases de ciencias, motivantes o completamente aburridas?

Pues en este tema estábamos viendo el origen de la Tierra y es algo chévere, pero en ese transcurso de la explicación, pues llega de cómo se creó el planeta Tierra y después llega el motivo de ¿dónde nosotros venimos? Y es algo totalmente diferente en la comunidad, porque en la comunidad tenemos nuestra propia teoría a lo que nos están explicando ahí en ciencias. En ciencias nos explicaron, bueno, que los monos, si tenemos rasgos de monos y pudimos haber progresado, pero y aquí, que venimos del agua, que la madre Bachué, que Chiminigagua. Eso no nos lo explicaron allá en ciencias. Bueno, estos dioses existieron, ah sí, esos indios dijeron que ellos existieron ¿si me entiendes? es algo totalmente diferente (Juliana Niviayo, 2019: 54).



Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la formación de profesores.

Bogotá, 13 a 15 de octubre de 2021
Modalidad On Line – Sincrónico

La pregunta que ella se plantea: ¿de dónde nosotros venimos? La responde en función de ambos dominios de conocimiento. Juliana menciona: en ciencias nos explicaron, bueno, que los monos, si tenemos rasgos de monos [...] pero y aquí, que venimos del agua, que la madre Bachué, que Chiminigagua. La primera parte de la comunicación expone en sus términos la concepción científica. Cabe señalar que la palabra mono se ha empleado popularmente para abarcar una gran diversidad de primates. Sin embargo, el sentido de la frase se orienta hacia la nominación de especies que pertenecen al linaje evolutivo de los homínidos o al género homo (Bérmudez, 2002) de la cual la especie humana es descendiente. Así mismo, ella atribuye características físicas de los homínidos a la especie humana: si tenemos rasgos de monos. Luego Juliana menciona la cosmovisión Muisca, en la cual el agua es el medio de origen: venimos del agua. En ese sentido, bajo la cosmovisión Muisca, la creación proviene de Iguaque y Bachué, quienes emergen de las aguas para crear a la humanidad (Correa, 2005).

Es interesante observar el cuestionamiento que realiza al universalismo en su clase de ciencias: *Eso no nos lo explicaron allá en ciencias*. Juliana recalca la necesidad de ser conscientes de que la comprensión del mundo es más amplia que la comprensión científica del mundo (Sousa Santos, 2011) y por tanto, la necesidad de pensar con la diversidad. Ella continúa expresando el conflicto que le genera la concepción científica. Juliana dice:

Bueno, chévere como se creó el planeta, pero después llegan como otras teorías y uno bueno y ¿ahora qué hago? ¿A quién le creo? O, bueno, pero si usted está diciendo que estos indios crearon esto, entonces ¿Por qué esos indios piensan eso? ¿Sí? si esos indios piensan eso, debe ser por algo y si dicen que Bachué, Chiminigagua, pues para nosotros son unos dioses importantes, pero ¿para ellos qué?, A no, nosotros venimos de monos ¿sí?, es algo como un choque también de lo que nos explican en ciencias a lo que nos dicen acá, es algo totalmente diferente (Juliana Niviayo, 2019: 55).

Juliana es consciente del conflicto por lo que es capaz de evaluar cada concepción desde una perspectiva distinta. Sin embargo, expresa la alteración de su forma de ver el mundo Muisca (Cobern, 2000) por la perturbación de la concepción científica: *y ¿ahora qué hago? ¿A quién le creo?* Como ha expresado Hennessy (1993) el tránsito de un dominio de significado a otro es extremadamente difícil. En ese sentido, el ejercicio profesional docente debe considerar la emergencia de problemáticas similares que puedan presentarse en las aulas por saberes científicos escolares que puedan perturbar la forma de ver el mundo de los estudiantes.

Aprendizaje Colateral Seguro: Jorge en su comunicación sobre tejidos

¿Consideras que hay algunas relaciones entre lo que has aprendido de cualquier objeto en el aula y en la comunidad? ¿Consideras que hay alguna relación entre ambos?, ¿entre lo que has aprendido en ambos entornos?

Sí, de hecho, sí, porque hay muchos procedimientos que se tienen acá por tradición oral y pues se pasan oralmente, se heredan oralmente, y curiosamente esos conocimientos, pues ya algunos los había visto por parte del colegio. Digamos lo que le comentaba de las tinturas y de más en química también lo vimos, de que es y cómo se emplean tintes, todos los químicos que se usan, entonces todo eso lo vi en una parte de química. Después cuando llegué al Cabildo vi a verlo aquí y es a practicarlo acá, ya lo practiqué acá ya más, no tanto a la fábrica sino a lo manual al tomar las hojas de las plantas e ir a sacarles el tinte y digamos que por esa parte hay mucha relación (Jorge Niviayo, 2019 16:18)

Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en
nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la
formación de profesores.

Para el caso de Jorge, se evidencia una relación de sentido entre las concepciones. En primer lugar, argumenta las relaciones existentes entre ambos sistemas de conocimiento, fundamentando cómo desde ambos contextos (el tradicional y el científico escolar) existe la posibilidad de entender el concepto de tintes y su procedimiento, la tinción de tejidos u objetos. Continúa su comunicación, estableciendo la convergencia que él mismo ha construido a partir de la interpretación de ambos tipos de conocimiento (Jegade, 1995) lo cual, como se evidencia en su intervención, ha permitido mantener ambas concepciones para la construcción de conocimiento significativo y personal. Jorge manifiesta cómo el concepto de tintes, “lo había visto por parte del colegio” y también lo reconoce como un procedimiento que se mantiene por “tradición oral” en su comunidad. Es así como su discurso da cuenta de su interpretación consciente de las relaciones existentes entre los dos sistemas de conocimiento en mención, lo cual, permite identificar como Jorge es capaz de evaluar ambos marcos de interpretación del conocimiento, de una manera holística, dando como resultado el aprendizaje colateral seguro, y una visión de construcción de conocimiento personal desde la interculturalidad. Jorge es capaz de diferenciar bajo qué contexto se ha generado el aprendizaje de las concepciones y los usa entre sí como complemento en su comunicación verbal. Lo anterior también da cuenta de cómo Jorge entiende las interpretaciones dadas a partir de cada tipo de conocimiento, es decir, reconoce el sentido de los significados dados desde dos posturas, en apariencia opuestas, y es capaz de reinterpretar desde la conceptualización hasta el entendimiento del fenómeno mismo, reconociendo los diferentes contextos en los cuales se ha construido la explicación de una misma práctica como lo es la tinción de tejidos.

Conclusiones

Los diferentes grados de interacción entre las concepciones científicas y tradicionales dan cuenta de un pensamiento relacional-intercultural cuando se expresan sobre las plantas medicinales y tejidos. Gabriela encuentra una solución a la enfermedad occidental por medio de saberes tradicionales. Jorge a través de su visión holística del mundo complementa e integra los sentidos muisca y científico, lo cual le permite comprender el fenómeno a profundidad bajo las dos miradas, lo que es indicio de un pensamiento intercultural. Las concepciones pueden estar enfrentadas en la memoria a largo plazo. Caso que muestra Juliana al expresar su sentimiento de inquietud y conflicto, así como la alteración de su cosmovisión Muisca. Finalmente, las concepciones pueden tener una nula interacción. Juan Diego ejemplifica esta tipología en cuyo caso evalúa cada concepción dependiendo del contexto y en relación con cada marco conceptual. Finalmente, la construcción de un proyecto alternativo e intercultural en la educación científica propendería por alcanzar aprendizajes paralelos, seguros y simultáneos, donde el pensamiento conjunto, los contextos locales-culturales (Martín y Chacón, 2018) y la riqueza de los saberes del mundo andino sean parte fundamental de una ciencia escolar latinoamericana. Invitamos a los docentes y didactas de la ciencia a emprender este camino por construir.

Referencias Bibliográficas

- Bérmudez, J. M. (2002). Los homínidos y el proceso de humanización. *Revista Aula Abierta*, 32-35.
- Cabildo Indígena Muisca de Suba. (2019). *Hisch Apquen*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá
- Chacón, A. N., & Martín, E. A. (2019). Entre percepciones de transiciones culturales y concepciones científicas escolares y Muisca: una mirada desde el aprendizaje con enfoque intercultural. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12020>.
- Cobern, W. (2000). An Interpretative Methodology. En W. Cobern, *Everyday Thoughts about Nature: A Worldview Investigation of Important Concepts Students Use to Make Sense of Nature with Specific Attention of Science* (págs. 18-35). Michigan, USA: Springer Sciences.

Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en
nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la
formación de profesores.

-
- Correa, F. R. (2005). Sociedad y naturaleza en la mitología muisca. *Tabula Rasa*. No3, 197-222.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. En C. Geertz, *The Interpretation of Cultures* (págs. 3-33). USA: Basic Books.
- Hennessy, S. (1993). Situated cognition and cognitive apprenticeship: Implications for classroom learning. *Studies in Science Education*, 22, 1-41.
- Hernández Barbosa, R. (2015). El contexto rural en las prácticas educativas de profesores de ciencias del sector rural: una ruta metodológica para su comprensión. En O. L. Godoy Morales, J. Zapata Peña, R. Hernández Barbosa, N. Melo, L. A. Rodríguez Pizzinato, E. H. Bustos Velazco, & M. J. Beltrán Castillo, *Educación en Ciencias: experiencias investigativas en el contexto de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura* (págs. 59-85). Bogotá: UD-DIE.
- Jegade, O. J. (1995). Collateral Learning and the Eco-Cultural Paradigm in Science and Mathematics Education in Africa. *Studies in Science*, 25:1, 97-137.
- Martin, E., & Chacón, N. (2018). 6A010 Los artefactos culturales didácticos: mediadores entre conocimientos científicos escolares y conocimientos tradicionales frente a perspectivas que sustentan la Hegemonía. *Tecné Episteme Y Didaxis TED*, (Extraordin). Recuperado a partir de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9062>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education.
- Mortimer, E. F. (2001). Perfil Conceptual: formas de pensar y hablar en las clases de ciencias. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 24:4, 475-490.
- Ochoa, M (2014). Estudio bibliográfico de las propiedades y aplicaciones medicinales de la Ortiga Mayor (*Urtica Dioica*). (Tesis de pregrado). Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Solomon, J. (1983). Learning about energy: how pupils think in two domains. *European Journal of Science Education* 5;1, 49-59.
- Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*; *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 17-39.
- Stake, R. E. (1998). El caso único. En Stake, *Investigación con estudios de casos* (págs. 1-25). Madrid: Ediciones Morata.
- Venegas Segura, A. A. (2012). Aproximación interpretativa a la narración sobre la naturaleza de cuatro niños y niñas. En R. I. Pedreros Martínez, M. C. Cifuentes, J. C. Castillo Ayala, J. Reyes Roncancio, & A. A. Venegas Segura, *Perspectivas epistemológicas, culturales y didácticas en Educación en Ciencias y la formación de profesores: Avances de Investigación* (págs. 73-110). Bogotá: UD-DIE.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad y Estado plurinacional: pautas, perspectivas y experiencias bolivianas y ecuatorianas. En C. Walsh, *Interculturalidad, Estado y Sociedad* (págs. 69-75). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala.