

# “AMAWTAY WASI”

*- INTERKULTUREL UDDANNELSE OG AFKOLONISERING AF VIDEN I ECUADOR*



SKREVET AF: KRISTINA HARRIS

VEJLEDER: JULIA SUAREZ-KRABBE

30. JUNI 2014

ANTAL ANSLAG: 191.335

## Resumé

---

This master thesis examines the educational proposal from the Intercultural University of the Indigenous Nationalities and People of Ecuador “Amawtay Wasi” (UINPI-AW). Amawtay Wasi means House of Wisdom and was founded in 2004 as an alternative to the Westernized Universities in Ecuador, that do not take into consideration ancestral wisdom and indigenous cosmology. The University was an initiative from the indigenous movement in Ecuador and is supported by the Confederation of Indigenous Nationalities and People of Ecuador (CONAIE) and the Institute for Science and Indigenous Cultures (ICCI). UINPI-AW was established to be a place for both reflection and action and is committed to reconstructing the concept and meaning of intercultural knowledge. It also works towards the decolonization of knowledge, which makes it an important field of study.

The thesis is based upon a decolonial critique, which targets the discussion of power and the production of knowledge. It supports the thoughts of the Portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos, who criticizes modern Western thinking for being *abyssal thinking* and unable to see the inexhaustible wealth of knowledge in the world, in particular that of the global South. The theoretical and methodological framework Santos proposes: *sociology of absences*, *sociology of emergences* and *intercultural translation*, becomes a guideline for the thesis that seeks to illuminate an intercultural educational practice linked to Andean indigenous philosophy, epistemology and pedagogy.

UINPI-AW offers new views on education, learning processes and intercultural knowledge whereby their knowledge is valuable to the field of education and intercultural practices in general. According to Santos, the way to approach the epistemological diversity in the world is through the work of *intercultural translation*, which is a demanding process, but necessary. Consequently the intercultural translation becomes a focal point in the thesis and the educational program: *Bachelor in Education Science with a major in Intercultural Pedagogy* will be a field of investigation and translation. The work of translation is not an easy task and not without risks and for this reason I will reflect upon my own position throughout the thesis and how I take part in the knowledge production. This is important within the framework of decolonial studies, where the neutral position of the investigator and the universalisation of knowledge is constantly questioned.

## Akronymer

---

CEPI	Licenciatura en Ciencias de Educación con mención en Pedagogía Intercultural Bacheloruddannelse i uddannelsesvidenskab med interkulturel pædagogik som hovedfag.
CONAIE	La Confederación de Nacionalidades y Pueblos Indigenas del Ecuador Sammenslutningen af de oprindelige nationaliteter og folk i Ecuador
CONESUP	Consejo de Educación Superior del Ecuador Ecuadors nationale råd for højere uddannelse
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural Det nationale interkulturelle tosprogede uddannelsessystem
EIB	Educación Intercultural Bilingüe Interkulturel tosproget uddannelse
ICCI	Instituto Científico de Culturas Indigenas Det videnskabelige institut for oprindelige kulturer
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe Det internationale institut for højere uddannelse i Latinamerika og Caribien
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural Den konstitutionelle lov for interkulturel uddannelse
MIE	Movimiento Indígena Ecuatoriano Den ecuadorianske oprindelige bevægelse
UINPI-AW	Universidad Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" De oprindelige nationaliteter og folks interkulturelle universitet "Amawtay Wasi"
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization FN's organisation for uddannelse, kultur, kommunikation og videnskab

# Indholdsfortegnelse

---

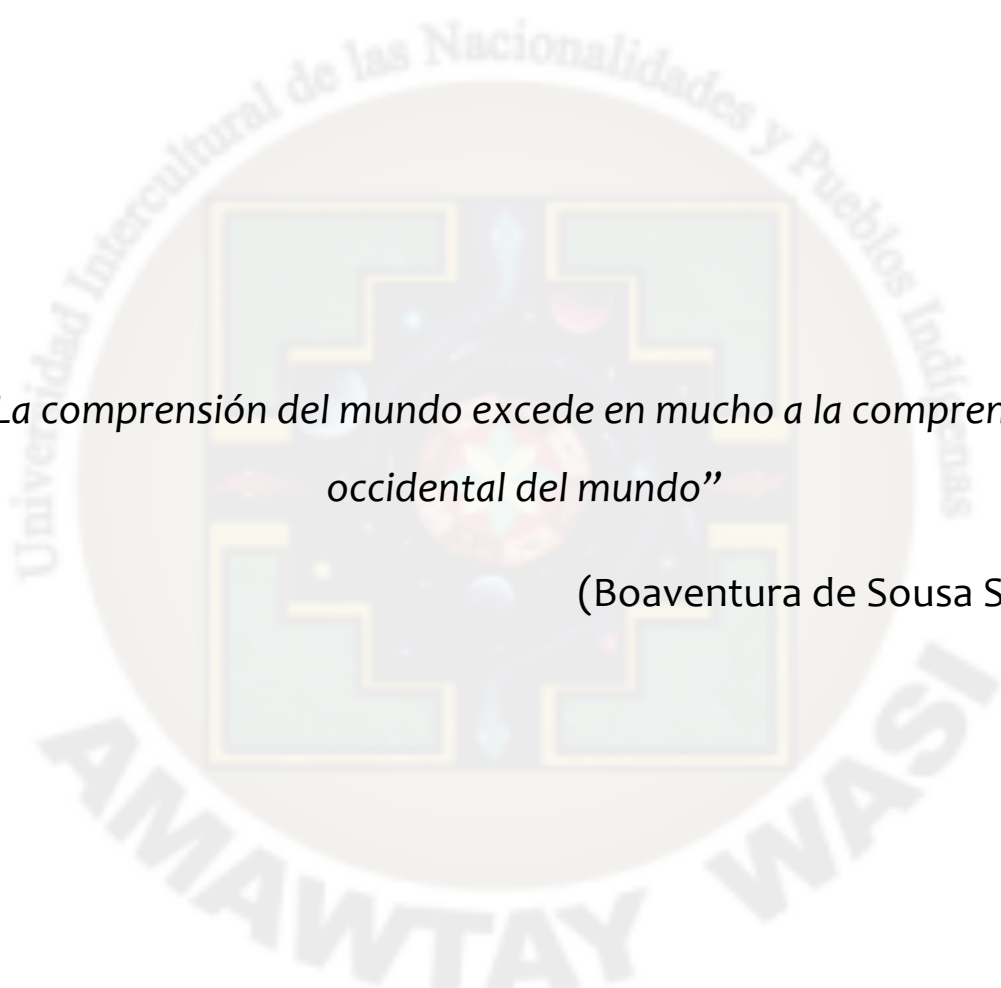
Resumé .....	1
Akronymer .....	2
Indholdsfortegnelse .....	3
<b>o. Indledning .....</b>	<b>6</b>
0.1 Uddannelse og oprindelige folk .....	7
0.1.1 Problemformulering .....	10
<b>0.2 Moderne vestlig videnskab som <i>abyssal thinking</i> .....</b>	<b>11</b>
<b>0.3 Metode.....</b>	<b>14</b>
<b>0.4 UINPI-AW i rammen modernitet - kolonialitet - dekolonialitet.....</b>	<b>15</b>
<b>0.5 Empiri.....</b>	<b>16</b>
<b>0.6 Specialets struktur .....</b>	<b>17</b>
<b>0.7 Personbeskrivelser .....</b>	<b>19</b>
<b>0.8 Universitetets begrebsapparat.....</b>	<b>21</b>
<b>Del I: Informative moduler .....</b>	<b>23</b>
<b>1. Den teoretiske ramme.....</b>	<b>23</b>
1.1 Det globale og det lokale.....	23
1.2 Race, viden og væren .....	24
1.3 Universel vs. lokal viden .....	26
1.4 Det interkulturelle samarbejde.....	28
1.5 Den dovne fornuft.....	29
1.6 Tilsynekomstens sociologi .....	30
<b>2. Interkulturalitet i Ecuador .....</b>	<b>30</b>
2.2 Tre perspektiver på interkulturalitet.....	31
<b>3. Pædagogik og afkolonisering .....</b>	<b>34</b>
3.1 Freire og pædagogik .....	34
3.2 Fanon og det socio-genetiske princip .....	34
3.3 UINPI-AW og pædagogik.....	35
<b>4. Operationalisering af teori.....</b>	<b>36</b>
<b>5. Refleksioner over egen position .....</b>	<b>37</b>
5.1 At beskæftige sig med den Anden .....	37
5.2 Interkulturel oversættelse som metode - muligheder og begrænsninger .....	39

5.3 Den intellektuelles rolle .....	41
<b>Del II: Undersøgelsen .....</b>	<b>44</b>
<b>6. Præsentation af UINPI-AW .....</b>	<b>44</b>
6.1 Et universitet bliver til .....	44
6.2 Vision og mission .....	45
6.3 Kritik af det ecuadorianske uddannelsessystem.....	46
6.4 Universitetsstruktur .....	47
<b>7. Præsentation af uddannelsen CEPI.....</b>	<b>50</b>
7.2 Studiets opbygning .....	51
<b>Del III: Udførelsen .....</b>	<b>53</b>
<b>8.1 Runa yashay: Oprindelige kundskaber.....</b>	<b>54</b>
8.1.1 Videnskredsløbet Runa yashay .....	54
8.1.2 Tid.....	55
8.1.3 Waka .....	56
8.1.4 Pachamanka .....	56
8.1.5 Runa .....	57
8.1.6 Chakra.....	58
8.1.7 Symbolisme .....	59
8.1.8 Mundlig erindring og uddannelse .....	60
<b>8.2 Shuktak yachay: Vestlige kundskaber .....</b>	<b>63</b>
8.2.1 Videnskredsløbet Shuktay yachay .....	63
8.2.3 Menneskelig dannelse .....	64
8.2.4 Pædagogiske teknikker .....	65
<b>8.3 Yachaypura: Interkulturelle kundskaber .....</b>	<b>67</b>
8.3.1 Videnskredsløbet Yachaypura .....	67
8.3.2 Interkulturalitet - epistemologier og visdomme .....	68
8.3.3 Den plurinationale og interkulturelle stat .....	69
8.3.4 Buen vivir/Sumak kawsay .....	70
<b>Del IV: Samtaleforum .....</b>	<b>73</b>
<b>9.1 Analysekonklusioner .....</b>	<b>73</b>
9.1.1 Interkulturalitet og hybriditet .....	74
<b>9.2 Ontologiske møder .....</b>	<b>75</b>
<b>9.3 Problematiske aspekter.....</b>	<b>76</b>

9.4 Ethiske overvejelser.....	77
9.5 Afrundende konklusion.....	78
Del V: Høstfest .....	81
10.1 Perspektivering .....	81
10.2 Efterskrift.....	82
11. Litteraturliste .....	83
12. Bilagsoversigt .....	86

*”La comprensión del mundo excede en mucho a la comprensión occidental del mundo”*

(Boaventura de Sousa Santos)



## 0. Indledning

---

Interkulturalitet repræsenterer en horisont af forskellige betydninger, og begrebet står til konstant forhandling. At tale om interkulturalitet i en europæisk kontekst er ikke det samme som at tale om interkulturalitet i Latinamerika (Walsh 2009:1). I europæisk sammenhæng har vi hørt om begreberne interkulturel markedskommunikation og interkulturel kompetence, alt imens interkulturelle færdigheder er blevet til buzzword i uddannelses- og arbejdsmiljøer, hvor den interkulturelle kompetence værdsættes i komplekse kulturelle sammenhænge på arbejdspladser eller i uddannelsesinstitutioner. I Latinamerika derimod ses begrebet ofte i sammenhæng med oprindelige folks frigørelses- og afkoloniseringsprocesser (Walsh 2009: 1).

I Ecuador knyttes interkulturalitet blandt andet til det interkulturelle tosprogede uddannelsessystem som blev anerkendt i 1982 og formelt etableret som det nationale interkulturelle tosprogede uddannelsessystem DINEIB i 1988, hvorved mange af landets oprindelige folk kunne forvente, at blive undervist i deres eget sprog. Dette var første gang, at det ecuadorianske uddannelsessystem tilgodeså landets interne lingvistiske og sociokulturelle forskelle. Ecuadors befolkning udgøres af en heterogen gruppe af hvide, mestizer, afroecuadorianere og oprindelige indianske folk<sup>1</sup>. Landets oprindelige befolkning er ligeledes en mangfoldig skare af nationer<sup>2</sup> og folk, der udtrykker deres individuelle og kollektive værdier ved eget sprog, eget verdenssyn og egne kulturelle manifestationer (UINPI-AW 2004: 267).

Det ecuadorianske uddannelsessystem har været domineret af det spanske sprog og moderne vestlig viden<sup>3</sup> grundet den spanske invasion og sidenhen de vedvarende afhængigheds- og koloniale forhold, der har gjort sig gældende på globalt plan (Walsh 2007:27 ). På baggrund af dette spørger Luis Macas, en fremtrædende intellektuel figur i det ecuadorianske samfund, som er af oprindelig indiansk afstamning og en synlig figur i den ecuadorianske oprindelige bevægelse, om det er muligt at være anderledes? Med dette peger han på kampen for at blive anerkendt som anderledes i en globaliseret verden, der karakteriseres ved Nordens hegemoni;

---

<sup>1</sup> Jeg anvender begrebet oprindelige indianske folk som en deskriptiv kategori, der samler bestemte folk under en fælles referenceramme som 'oprindelige folk af indiansk afstamning'. Den anvendes ikke som betegnelse for en ensartet sociologisk gruppering, hvad den feministiske tænker Chandra Talpade Mohanty advarer imod, da dette udviser forskellene imellem de forskellige oprindelige befolkninger (Mohanty 2007: 210).

<sup>2</sup> De oprindelige nationer defineres som historiske og politiske entiteter, der er en del af den ecuadorianske stat, og har en fælles identitet, historie, sprog og kultur, der bebor et bestemt territorium med deres egne institutioner og traditionelle former for social, økonomisk, juridisk og politisk organisering, og der udøver egen autoritet (UINPI-AW 2004: 267).

<sup>3</sup> Det skal betones at moderne vestlig viden ikke er knyttet til geografisk placering, men nærmere hentyder til en position. Når jeg anvender begrebet moderne vestlig viden, refererer det ikke kun den viden der praktiseres i Vesten, men til viden der har sit udgangspunkt i det eurocentriske moderne paradigme (Dussel 2008).

*”Vi tænker og handler ikke efter vestlige og kapitalistiske principper. Og det er ikke kun os, det oprindelige indianske folk fra vores region, fra vores lande, fra vores kontinent, fra Abya Yala<sup>4</sup>, de truede. Det er også de folk og forskelligheder, der eksisterer i andre dele af verden” (Macas 2005: 36, min oversættelse).*

Macas peger her på mennesker, der enten kæmper for en anden verden, eller hvis virkelighed består af alternative opfattelser af verden. Der er tale om et heterogent felt med forskellige ønsker og behov, men for Macas, der taler fra et oprindeligt indiansk perspektiv, er kampen knyttet til identitet (Macas 2005: 36). At kæmpe for sin identitet er en anden måde at kæmpe politisk på, og har ifølge Macas potentiale i forhold til at ændre på magtstrukturer. Det er en anden form for modstand mod magten, mod globaliseringen, mod militarismen og mod den hegemoniske kapitalisme (Macas 2005: 37). Macas insisterer på, at der er en forskel mellem oprindelige indianske verdenssyn og vestlige moderne perspektiver på verden<sup>5</sup>. Spændingen bliver således et interessant felt for undersøgelse, for hvad er det for en forskel, Macas henviser til? Hvad er det, de oprindelige indianske folk oplever som ekskluderende ved moderne vestlige normer og viden?

### **0.1 Uddannelse og oprindelige folk**

I Ecuador er den oprindelige indianske og afroecuadorianske befolkning blandt andet repræsenteret ved den politiske organisation CONAIE og det videnskabelige institut for oprindelige folks kulturer ICCI. ICCI blev oprettet i 1986 og er et institut, der dedikerer sig til dokumentationen af oprindelige folks viden og praksis gennem forskning, mens CONAIE er en paraplyorganisation, der repræsenterer størstedelen af Ecuadors oprindelige befolkningsgrupper<sup>6</sup> og blev ligeledes skabt i 1986. CONAIE har spillet en vigtig rolle i forhold til at skabe uddannelsesrammer, der tilgodeser de ecuadorianske oprindelige befolkningsgrupper, og det interkulturelle tosprogede uddannelsessystem var blandt andet et led i deres arbejdsplan. Organisationen har i mange år kritiseret det ecuadorianske

---

<sup>4</sup> Abya Yala henviser til den oprindelige befolknings ’Amerika’, der eksisterede før erobringen; Abya Yala betyder ”land in full maturity” og er et navn opfundet af kunaerne i Panama og taget til sig af mange oprindelige folk, da det refererer til territoriet og de oprindelige folk i Amerika (Walsh 2011:50).

<sup>5</sup> Jeg er klar over, at jeg trækker to heterogene størrelser op mod hinanden og dette kan fremstå som en homogenisering. Dette speciale vil ikke behandle den vestlige heterogenitet, da vi allerede kender til den vestlige videns forskelligartede positioneringer og nuancerne indenfor disse. Hvad vi derimod ikke kender meget til, er den heterogenitet der findes i ikke-vestlige vidensformer. Der er ikke tale om et ligestillet forhold mellem vestlig viden og ikke-vestlig viden. Derfor vil de to størrelser omtales op imod hinanden for at anerkende, at der er en forskel mellem de to videnskategorier. Dette speciale går i dybden med ikke-vestlig viden og søger at nuancere kendskabet til dette felt, og dermed også nuancere kendskabet til verdens heterogenitet (og ikke kun vestens heterogenitet) og tenderer derfor mod at homogenisere vestlig viden. Et forhold jeg er bevidst omkring.

<sup>6</sup> Fra amazonasregionen er Shuar, Achuar, Siona, Sequoia, Cofan, Huaorani, Zapara, Shiwiari, Andoa og Kichwas repræsenteret, mens Tsachila Epera, Chachi, Awa, og Wankavilka Manta er repræsenteret fra kystområdet. Fra Quechua-nationaliteten repræsenteres; Palta, Sarakuru, Kanari, Puruwa, Chibuleo, Tomabela, Salasaca Kisapincha, Waranka, Kitukara, Kayampi, Otavalo, Karanki, Natabuela og Pasto fra Ecuadors Sierra.



uddannelsessystem for at være struktureret efter europæiske og eurocentriske uddannelsesmodeller, hvilket har ført til, at de oprindelige befolkningsgrupper i uddannelsessammenhæng har skulle fornægte deres kulturarv og erstatte det med et europæisk kulturelt paradigme (ICCI 2000). I forlængelse af denne kritik startede initiativet om at skabe et interkulturelt universitet, der kunne fremme en forståelse af verden uden at underminere de oprindelige indianske befolkningsgruppers verdenssyn, behov og grundlæggende etiske værdier.

*"It should set up a space for reflection, one that proposes new forms of conceiving the construction of knowledge, considering that the nations and peoples have their own wisdom and that the responsibility of men and women committed to this task is to research, revalue, and enhance local knowledge and build the science of knowledge, as an indispensable requirement to work not on the basis of responses to epistemological, philosophical, ethical, political and economic colonial structures, but rather from a proposal erected on the basis of the philosophical principles set out below "* (UINPI-AW 2004: 281).

De filosofiske principper der nævnes i forlængelse af ovenstående er *relationisme, komplementær dualitet, det levende symbol og reciprocitet* (UINPI-AW 2004: 281-282). Principperne vil blive forklaret og uddybet senere, men udgør de grundlæggende retningslinjer for universitetet. Tanken var, at man med universitetet ville kunne bidrage til at bryde med den kolonialisme, man oplevede i det eksisterende uddannelsessystem, hvor vestlige kriterier dominerede undervisningen (ICCI 2000). I 2004 blev det interkulturelle universitet "Amawtay Wasi" grundlagt. Amawtay Wasi betyder visdommens hus på sproget quechua og universitetets originale titel er; *Universidad Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Was"*i (herefter UINPI-AW). Oversat til dansk betyder dette; *de oprindelige nationaliteter og folks interkulturelle universitet "Amawtay Wasi"*. Denne titel betyder ikke, at universitetet kun er for landets oprindelige befolkning. Titlen afspejler blot, at universitetets filosofiske og metodologiske grundlag er knyttet til andinske principper. Ordet andinsk knyttes til Andes-regionen og beskriver et territorium med en særlig historisk arv i forhold til viden og væren (Walsh 2013: 24), og vil anvendes som en beskrivelse for den videnspraksis, der praktiseres på UINPI-AW.

UINPI-AW skiller sig ud som en højere uddannelsesinstitution med egen logik, egen metodologi og egne mål for uddannelse (Sarango 2009: 210), der i høj grad er formuleret på grundlag af andinsk viden og værdier. Det interkulturelle aspekt, som kombineres med de andre nævne filosofiske principper; relationisme, komplementaritet, symbolisme og reciprocitet, er et grundelement i uddannelsen og anvendes metodisk i processen med at skabe ny viden. Interkulturalitet har her, som nævnt tidligere, en radikalt anderledes betydning end den, den tillægges i europæisk kontekst. På denne baggrund, og grundet dennes centralitet, finder jeg det interessant at undersøge, hvad der forstås ved interkulturalitet i uddannelsens udformning.

Et uddannelsesfænomen som UINPI-AW, der anvender oprindelig indiansk tænkning til at strukturere en højere uddannelsesinstitution udgør ikke kun et interessant bidrag til det pædagogiske felt, men strækker sig med dets interdisciplinære udformning ud over flere discipliner, og kan være interessant for studerende indenfor sociologi, jura, kulturstudier, pædagogik, samfundsfag m.fl. At universitetets praksis er blevet tilgængeligt og interessant for en kultur- og sprogstudierende, som jeg selv, og ikke en studerende indenfor en af de førnævnte discipliner, kan tænkes at have at gøre med et historisk skabt, og med tiden naturaliseret, magtforhold mellem et globalt Nord<sup>7</sup>, der har domineret udbredelsen af viden og et globalt Syd, der har 'lært' af det globale Nord. "Can the non-imperialist global South teach anything to the global North"? spørger den portugisiske sociolog Boaventura de Sousa Santos og sætter dermed det historisk skabte videnshierarki til debat. UINPI-AW kan anskues som aktører fra det ikke-imperialistiske Syd, i og med at de taler fra en position som koloniserede og kæmper mod koloniserende tendenser i det ecuadorianske uddannelsessystem. Derfor kan UINPI-AW gøres til genstand for *tilsynkomstens sociologi*, hvis opgave er at synliggøre vidensformer fra det globale Syd, der endnu er ukendt for mange i det globale Nord.

Santos udgør en primær rolle i udformningen af dette speciale, da han med de to sociologier; *tilsynkomstens* og *fraværets sociologi*<sup>8</sup> peger på den moderne vestlige tænkningens begrænsninger og kritiserer dets hegemoniske status på globalt plan. Der er meget andet viden i verden, der har et bud på, hvordan fremtiden skal tænkes, specielt fra det globale Syd, og det er vigtigt at synliggøre disse, så menneskehedens videnshorisont kan udvides (Santos 2007: 37). Dette er hvad *tilsynkomstens sociologi* beskæftiger sig med, mens *fraværets sociologi* synliggør, hvordan diversiteten af vidensformer er blevet frasorteret og gjort til 'affald'. Sidstnævnte er også et vigtigt element i specialet, men jeg beskæftiger mig primært med at synliggøre UINPI-AW's uddannelsesparadigme.

UINPI-AW's uddannelsesparadigme er knyttet til en videnspraksis, der er ukendt for mange, fordi det er blevet ignoreret i videnskabelige kredse, og hvis ikke ignoreret, så blevet gjort til objekt for antropologiske eller etnografiske undersøgelser (Tuhiwai-Smith 1999). Opgavens formål er ikke at gøre UINPI-AW til objekt for undersøgelse, men snarere at forstå, hvilke logikker og principper der organiserer dette bud på interkulturel uddannelse ved at respektere den (gruppe)subjektposition og det perspektiv, hvorfra UINPI-AW udformes.

---

<sup>7</sup> Det globale Nord og det globale Syd er positioneringer og skal ikke anskues som geografiske størrelser, men nærmere geopolitiske størrelser. Det ikke-imperialistiske globale Syd anses af Santos som en metafor på den systemiske og uretfærdige lidelse forårsaget af global kapitalisme og kolonialisme (Santos 2007: 26).

<sup>8</sup> Min oversættelse af de originale engelske begreber *sociology of emergences* og *sociology of absences*

At gøre UINPI-AW til subjekt indebærer i det metodiske arbejde ikke at lægge vestlige metoder ned over en ikke-vestlig fremgangsmåde, men at lade UINPI-AW styre, hvad der bliver de centrale temaer i analysearbejdet og derved tillægge UINPI-AW mulighed for agens. Mit empiriske materiale består hovedsageligt af dokumenter, der beskriver UINPI-AWs uddannelsesprincipper og er tekster skrevet af personer fra universitetet. Dette materiale læses således, at jeg i stedet for at analysere på teksten, går ind i en læsning af denne på samme måde, som jeg ville gå ind i læsning af et teoretisk værk. Derved mener jeg, at agens også er gyldig i forhold til viden; man kan gå til tekster ved at lade dem tale til en, hvorved deres agens respekteres, eller man kan gå til dem som objekter for analyser, der er bestemt af andre teoretiske rammer og eksistentielle interesser end dem, teksten selv lægger frem, hvorved man pacificerer dem som objekt for undersøgelsen<sup>9</sup>.

Derudover betyder det, at UINPI-AW anerkendes som et subjekt, der oplever en kolonial forskel. Forskellen skal ikke tages som en autonom størrelse, men er snarere en relationel størrelse, der betinges af UINPI-AW's konkrete kontekst. Der findes ikke noget autonomt videnssubjekt, og al viden har en relationel dimension og en materialitet (Escobar 2002: 11), hvorfor også jeg selv skal gøres synlig i processen. Min egen position, mine oversættelsesvanskeligheder og min egen kontekstuelle virkelighed er derfor elementer der indgår i opgaven på linje med synliggørelsen af UINPI-AW's uddannelsespraksis. De metodologiske udfordringer er ikke kun relevante i forhold til refleksivitet i udformningen af specialet, men siger netop også noget om de ulige videns-magtforhold og kulturelle forskelle, som UINPI-AW adresserer.

Jeg har valgt at fokusere på UINPI-AW's bacheloruddannelse i uddannelsesvidenskab med hovedfaget interkulturel pædagogik<sup>10</sup> (herefter uddannelsen CEPI), så blikket fæstnes ved det interkulturelle - et koncept der bliver mere og mere interessant i en globaliseret verden. Det skal understreges, at jeg ikke forsøger at sige noget om andinsk viden eller den andinske befolkning som en homogen størrelse men, at jeg derimod ser på en specifik konstruktion af en interkulturel uddannelse baseret på interkulturelle principper, som de formuleres af UINPI-AW. Dette er en bestemt konstrueret epistemologi og en specifik fortolkning af begrebet interkulturalitet, som skal ses ud fra dets specifikke kontekst.

### **0.1.1 Problemformulering**

På baggrund af ovenstående og med fokus på uddannelsen CEPI lyder problemformuleringen;

---

<sup>9</sup> Det er ikke nødvendigvis en dårlig ting at gøre noget til objekt for undersøgelse, men ved denne fremstilling vil jeg tydeliggøre en fundamental metodologisk forskel ved de to fremgangsmåder.

<sup>10</sup> Min oversættelse af den originale spanske titel; *Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en pedagogía intercultural*

Hvad fokuserer UINPI-AW på i forhold til interkulturalitet, læring og uddannelse?

Herunder;

Hvordan udfordrer UINPI-AW moderne vestlig tænkning?

For at svare på ovenstående problemformulering har jeg udarbejdet følgende arbejds spørgsmål;

- Hvordan forstår UINPI-AW moderne vestlig videnskabskonstruktion?
- Hvordan begrebsliggøres interkulturalitet hos UINPI-AW?
- Hvordan adskiller UINPI-AW's perspektiv sig fra moderne vestlige perspektiver på viden og væren?

## 0.2 Moderne vestlig videnskab som *abyssal thinking*

" (...) we know that the belief that the Whites have knowledge and the Indians have Wisdom; the Blacks have experience and the Whites have philosophy; the Third World has culture and the First World has science unfortunately is still well and alive" (Mignolo 2012: 3).

Citatet ovenfor er fra den argentinske semiotiker og professor i litteratur Walter Mignolo, der med disse tre sætninger understreger bestemte diskursive forhold knyttet til viden. Kategorierne 'de hvide', 'indianerne' og 'de sorte' knyttes til hver sin form for videnspraksis, og videnskab fremstilles her, som noget kun Den Første Verden<sup>11</sup> har, og viden som noget kun 'den hvide' besidder. Viden og videnskab ekskluderes hos de andre grupperinger og Den Tredje Verden, der i stedet har erfaringer, visdom og kultur. Dette afspejler en historicitet og et magtforhold, der har sin begyndelse i kolonitiden og erobringen af Amerika. Siden er denne opfattelse blevet opretholdt gennem historiske processer frem til i dag, hvor verden officielt set er blevet afkoloniseret, men hvor magtforholdet stadig består. Dette ses blandt andet i form af vestlig moderne tæknings hegemoni i forhold til viden (Mignolo 2012: 4).

Denne vestlige moderne tænkning kan ifølge Santos beskrives som *abyssal thinking*, der deler den sociale virkelighed i to; det på denne side af linjen (filosofi, viden, videnskab, universel gyldighed) og det på den anden side af linjen (erfaringer, myter, visdom, kultur, empirisk materiale) (Santos 2007: 1). Denne form for tænkning indbefatter et system af synlige og usynlige distinktioner, hvor de usynlige er fundamentet for de synlige, og hvor sameksistensen af de to sider af linjen er umulig. Ifølge Santos

---

<sup>11</sup> Den Tredje verden og den Første verden er problematiske begreber, da de antyder meget forenklede ligheder mellem de lande der går under betegnelsen 'Tredje verdenslande' og de lande under betegnelsen 'Første verdenslande', samtidig med at de implicit forstærker eksisterende økonomiske, kulturelle og ideologiske hierarkier, der fremkaldes, når denne terminologi anvendes (Mohanty 2007: 246).

repræsenterer moderne videnskab og moderne lov de to største manifestationer af *abyssal thinking*. De har været med til at udgrænse en bestemt type af viden og på denne måde dømt denne viden ude ved at afvise, at der er tale om 'rigtig viden'. Kilden til denne udgrænsning skal findes i epistemologiske hierarkier skabt i 1600-tallet;

*"The epistemological privilege granted to modern science from the seventeenth century onwards, which made it possible the technological revolutions that consolidated Western supremacy, was also instrumental in suppressing other, non-scientific forms of knowledge and, at the same time, the social groups whose social practices were informed by such knowledges. In the case of the indigenous people of the Americas and of the African slaves, this suppression of knowledge, a form of epistemicide (Santos, 1998), was the other side of genocide" (Santos 2007: xx).*

Den historiske undertrykkelse af andre vidensformer end den moderne videnskab har skabt et historisk magtforhold, hvor visse sociale praksisser, der også inkluderer viden, er blevet set som uden værdi for den moderne videnskab og 'verden'. Det moderne oplysningsprojekt og udviklingen af den moderne videnskab har resulteret i en fornuft, som Santos kalder *la razón indolente*, min oversættelse; *den dovne fornuft*.<sup>12</sup> Den dovne fornuft er groft ridset op en fornuft, der er begrænset i sit udsyn, og derfor ikke formår at se den epistemologiske diversitet i verden (Santos 2004). Begrebet vil blive uddybet i teori afsnit 1.5.

Ifølge Santos må vi bevæge os hen imod *a post abyssal thinking*, der involverer et radikalt brud med moderne vestlige måder at tænke og handle på (Santos 2007: 26);

*"The recognition of the persistence of abyssal thinking is thus the conditio-sine-qua non to start thinking and acting beyond it. Without such recognition, critical thinking will remain a derivative thinking that will go on reproducing the abyssal lines, no matter how anti-abyssal it will proclaim itself" (Santos 2007: 26).*

Ifølge Santos er det vigtigt at overskride denne grænse, som den dovne fornuft har skabt, og begynde at tænke i *post-abyssal* baner. *Post-abyssal thinking* er det begreb Santos anvender til at beskrive alternativer til *abyssal thinking*. Det er tænkning, der kan konfrontere den monokultur, der karakteriserer moderne viden og videnskab.

Som nævnt er UINPI-AW bygget op omkring andinsk tænkning, der adskiller sig betydeligt fra moderne vestlig tænkning, hvilket vil ses udfoldet i analysen. Den rationalitet<sup>13</sup> der knyttes til UINPI-AW, en

---

<sup>12</sup> Termen oversættes til engelsk som skiftevis *lazy reason* og *the indolence of reason*

<sup>13</sup> Jeg læner mig op af UINPI-AW's brug af begrebet, hvor rationalitet forstås som måder at tænke og føle som en enhed (UINPI-AW 2004: 281).

rationalitet de selv betegner som Abya Yala-rationalitet, kan i tråd med Santos' begreb *post-abysal thinking* være et bidrag fra Syd, der kan konfrontere vidensmonokulturen. Derudover kan UINPI-AW bidrage til det, som Santos kalder en *vidensøkologi*. Vidensøkologien baserer sig på anerkendelsen af en pluralitet af heterogene vidensformer, heraf én af dem den moderne videnskab, og på de dynamiske forbindelser imellem dem uden at kompromittere nogle af vidensformernes autonomi (Santos 2007: 27). De nutidige forhold for Abya Yala-rationaliteten beskrives af UINPI-AW på følgende måde;

*“The rationality of Abya Yala is a rationality that is not well known. Its wisdom and knowledge have been largely ignored by the academic community and official culture, nor does the population at large know about it. This lack of knowledge about it dates back to the Conquest itself and has continued until now. This wisdom is now running the risk of disappearing completely because of the implacable process of neo-colonial scientific and religious acculturation, which is sweeping away our own ancestral nations and peoples, who are being compulsively forced to transfigure their own identity”*(UINPI-AW 2004: 290).

Visdommen knyttet til Abya Yala anvendes på universitetet både på et teoretisk og et praktisk plan. Dette betyder, at man som studerende på universitetet ikke underlægges vestlige kriterier men, at undervisningen tildeler oprindelig viden en central plads i organiseringen af uddannelserne. Abya Yala beskrives som en rationalitet, der sætter spørgsmålstejn ved universalismen ved andre rationaliteter og ser sig selv bundet til en kontekst.

*”Den opstår som en interkulturel dialog, som plurikulturel og ikke monokulturel forklædt som universalisme. Det er et multikulturelt og multi-etnisk fænomen (...) Abya Yala rationaliteten ses som et kulturelt fænomen, men den udgår ikke fra i en bestemt kultur, den er interkulturel og opretholdes via dets egne grundsætninger, principper, den tager del i et komplekst paradigme og går længere end dette”* (Macas et al. 2002: 24, min oversættelse).

Skabelsen af UINPI-AW tildeler den oprindelige befolkning en rolle som protagonister i forhold til viden og forskning omkring det oprindelige folk, hvilket af professor i oprindelige uddannelsesstudier Linda Tuhiwai-Smith beskrives som en nødvendighed i forhold til at afkolonisere forskningsmetoder. Tuhiwai-Smith mener, at det er vigtigt at gennemtænke, hvad forskningen er til for, og hvem det er til for? Hun beskriver, hvordan et eget universitet eller forskningsinstitut kan være med til at give metoder til at forstå sig selv som oprindelig og udvikle sig som folk (Tuhiwai-Smith 1999: 193); *”When indigenous peoples become researchers and not merely the researched, the activity of research is transformed. Questions are framed differently, priorities are ranked differently, people participate on different terms”* (Tuhiwai-Smith 1999: 193).

Parallelt med denne tankegang skal UINPI-AW's praksis ikke underlægges 'mine forskningsmetoder'. Det er alt andet end en 'klassisk' antropologisk undersøgelse, jeg ønsker at bedrive, hvor UINPI-AW

underlægges et moderne vestligt blik og analyseres ud fra dette. For at undgå at reproducere et ulige magtforhold, der blandt andet blev konsolideret med den klassiske antropologi, hvor antropologen ofte var udsendt af en kolonimagt, for at udforske 'det eksotiske fremmede', gøres UINPI-AW, som nævnt tidligere, snarere til et subjekt, der viser vejen for min undersøgelse og bestemmer, så vidt det er muligt, hvilken vej jeg skal gå.

### 0.3 Metode

At UINPI-AW gøres til subjekt har stor betydning for specialets metodiske udformning, da det hermed adskiller sig fra en undersøgelse, hvor jeg bestemmer problemet på forhånd og underlægger empirien dette problem. Metoden skal i højre grad bestemmes af empirien og skal ikke 'skrues nedover' som en specifik ramme. Specialet bliver snarere en form for oversættelsesarbejde, der trækker på Santos' begreb *den kosmopolitanske rationalitet*, som er en måde at arbejde 'interkulturelt' med den epistemologiske diversitet i verden, så man undgår at bedrive kognitiv kolonialisme (Santos 2004: 49)

*“Very succinctly, the argument is that the sociology of absences and the sociology of emergences, together with the work of translation, enable us to develop an alternative to lazy reason, what I call cosmopolitan reason. This alternative is based on the core idea that global social justice is not possible without global cognitive justice”* (Santos 2004: 52).

Oversættelsen handler i denne optik derved ikke kun om oversættelse af ord og ideer fra et sprog til et andet, men oversættelse af verdenssyn, følelser og betydning. Her kommer begrebet postkolonial i spil, da begrebet ifølge Santos angiver modstanden mod en hvilken som helst form for økonomisk, kulturel, videnskabelig og kognitiv kolonialisme. Det metodiske greb i forhold til denne proces er ikke let, da jeg ikke følger en på forhånd optegnet rute, men skaber ruten undervejs; *“As happens in the case of the sociology of absences and the sociology of emergences, the work of translation is a transgressive kind of work that, as the poet teaches, makes its path by walking it”* (Santos 2004: 45). Ifølge Santos er det vigtigt, at oversættelsesarbejdet udføres på præmissen om den negative universalisme; *“negative universalism is perhaps best formulated as a residual general theory: a general theory about the impossibility of a general theory”* (Santos 2004: 40). Umuligheden af at opstille en generel teori er således en vigtig pointe, som dette speciale følger. Ingen teorier kan anvendes overalt på kloden, da de altid vil være indlejret i en kontekst, der betinger dets anvendelse andre steder. Dette betyder ikke, at den viden udenfor ens egen kontekst ikke er relevant, tværtimod. Der er meget bidrag at hente i andre epistemologier, erfaringer og vidensformer, hvilket netop er en af Santos pointer, som nævnt tidligere går ud på at det globale Nord har meget at lære af det globale Syd.

Ifølge Santos er det bedste alternativ til en generel teori oversættelsesarbejdet;

*"Translation is the procedure that allows for mutual intelligibility among the experiences of the world, both the available and the possible ones, as revealed by the sociology of absences and the sociology of emergences. The experiences of the world are viewed at different moments of the work of translation as totalities or parts and as realities that are not exhausted in either totalities or parts. For example to see the subaltern<sup>14</sup> both within and without the relation of subalternity" (Santos 2004: 36).*

Der er ikke mange, der har beskæftiget sig med interkulturel pædagogik gennem et oprindeligt indiansk perspektiv, og dette gør det til et krævende arbejde, da jeg i processen har måtte oversætte en masse undervejs og løse vanskelighederne ved dette. Der er mange problemer forbundet med oversættelse, og jeg vil derfor bruge meget plads på at udrede nogle af de begreber, der arbejdes med på UINPI-AW. Der kan ikke uden videre presses begreber ned over andre kulturer i arbejdet med dem, da der i flere tilfælde er tale om sprog med ganske andre rødder end vores egne. Der eksisterer ikke et rent og objektivt sprog uden medbetydninger, et forhold jeg er bevidst om i mit oversættelsesarbejde. Derudover er jeg opmærksom på, at jeg som studerende er indskrevet i vestlige videnskabstraditioner, der er et produkt af bestemte historiske, kulturelle og sociale processer, hvilket begrænser mit udsyn i mit arbejde med ikke-vestlig viden. Derfor vil videnskabsteoretiske og metodiske refleksioner være en konstant igennem specialet, og udfoldes mere dybdegående i afsnittet, der reflekterer over min egen position.

#### **0.4 UINPI-AW i rammen modernitet - kolonialitet - dekolonialitet**

Den teoretiske tradition som dette speciale skriver sig ind i er kritisk og dekolonial<sup>15</sup> - og retter en kritik mod de historiske koloniale og globale processer, der har efterladt dybe spor i de koloniserede dele af verden. I Latinamerika har man i intellektuelle kredse i mange år beskæftiget sig med oprindelige folks frigørelsesprocesser og afkolonisering. Dekolonial kritik har i særdeleshed været rettet mod det moderne/koloniale projekt, der beskriver et forhold, der startede i slutningen af det 15. århundrede. Dekolonial kritik starter, hvor 'det moderne' begynder - med Columbus' affart over Atlanten og den europæiske ekspansion, hvor Den Nye Verden; Amerika blev "opdaget" af europæerne og siden erobret og koloniseret. "Opdagelsen af Amerika" er en accepteret eurocentrisk<sup>16</sup> forståelse, der skygger for det

---

<sup>14</sup>Begrebet henviser til dets betydning indenfor Subaltern Studies. Begrebet vil anvendes frem for Tredjeverdenssubjekter og koloniale subjekter, da disse betegnelser ikke tager hensyn til, at der naturligvis også i Den Tredje Verden og i den koloniserede verden forekommer elitære grupperinger, og at der således ikke henvises til etnicitet eller nationalitet, men nærmere til en underklasse af Tredjeverdenssubjekter, en kategori som ligeledes udfolder sig på tværs af specifikke etniciteter og nationaliteter.

<sup>15</sup> Begrebet dekolonial adskiller sig fra postkolonial og er knyttet til en teoretisk strømning i Latinamerika, der kan beskrives som dekolonial tænkning/dekolonial kritik. En position, der har det moderne/koloniale projekt som primær genstand for kritik, samt afsøgningen af alternativer til det koloniale projekt som mål.

<sup>16</sup> Eurocentrisme og eurocentrisk viden anvendes på samme måde gennem opgaven og henviser til et vidensperspektiv, der har rødder i og samtidig legitimerer den koloniale, moderne kapitalistiske globale magt.



faktum, at der eksisterede et Amerika, før Columbus' ankomst, det Amerika som den oprindelige befolkning refererer til som *Abya Yala*. Columbus ledte efter Indien, hvilket resulterede i den misforståede betegnelse 'los indios', som man kategoriserede den oprindelige befolkning efter spaniernes ankomst. Ifølge dekolonial tænkning dukkede 'kolonialiteten' op som følge af de spanske og portugisiske kolonitogter, og begrebet har en bestemt teoretisk og historisk betydning indenfor denne tradition. Her er der vigtigt at skelne mellem kolonialisme/imperialisme og kolonialitet, hvor førstnævnte henviser til enkeltstående historiske processer og et fysisk forhold mellem en kolonimagt og dets koloniserede, og sidstnævnte beskriver kontinuiteten af koloniale former for dominans (Grosfoguel 2011: 13). Modernitet og kolonialitet kan ikke ses uafhængigt af hinanden, hvilket er en begrebsramme, som dette speciale følger i forhold til at belyse videnshierakier og UINPI-AW's placering i den globale moderne-koloniale verden. Viden bliver i dette perspektiv til et kritisk felt for undersøgelse. De teoretiske perspektiver der trækkes på i specialet lægger sig i forlængelse af dette perspektiv og søger at udfordre det moderne-koloniale verdenssystem ved at synliggøre alternativer til dette. I afsnit 0.7 vil der være en kort beskrivelse af de vigtigste tænkere, da dette vil give læseren et overblik over, hvem der understøtter specialets argumentation.

## 0.5 Empiri

For at få adgang til UINPI-AW's filosofiske og pædagogiske grundlag og uddannelsespraksis har jeg søgt bredt for at få de materialer, der beskriver universitetets 'gøren' og 'villen' på bedst mulig vis. Universitet har i samarbejde med UNESCO udgivet bogen; *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna/Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir/Learning Wisdom and the Good Way to Live* (2004). Jeg anskuer dette materiale som repræsentant for universitetets filosofiske og pædagogiske holdninger på baggrund af universitetets rektor Luis Fernando Sarangos udtalelse: "Dette er vores filosofiske og pædagogiske forslag fra det interkulturelle universitet Amawtay Wasi, som i sidste ende er og vil være oplysninger, der viser vores perspektiv" (Sarango 2009: 197: min oversættelse). Ifølge UNESCO er bogen resultatet af mange overvejelser fra flere repræsentanter fra den andinske befolkning og indeholder viden, der kan udfordre det globale Nords perspektiv på uddannelse, hvorfor det ses det som et værdifuldt bidrag til uddannelse (UINPI-AW 2004: 264). Dette understreger betydningen af, at få udfoldet denne tilgang til uddannelse og læring.

Bogen er opdelt i tre dele. Den første del er på det andinske sprog quechua, anden del er på spansk og tredje del er oversat til engelsk. Jeg har anvendt både den spanske og engelske del, og de har suppleret hinanden i forhold til at nuancere min forståelse af sidernes indhold. Udover bogen har jeg anvendt arbejdspapirerne *Propuesta de Camino sin Camino* (2002) - et dokument der er skabt i arbejdsprocessen

med det formål at formulere universitetets værdigrundlag og det pædagogiske fundament for universitetet. Sidst har jeg suppleret min viden med den nuværende rektors Fernando Sarangos artikler i ICCIs tidsskrift *Yashaykuna* (2008), og i udgivelsen *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (2009) og derudover fulgt UINPI-AW på deres hjemmeside [www.amawtaywasi.org](http://www.amawtaywasi.org).

Jeg har valgt at fokusere på en konkret læreplan, der knytter sig til uddannelsen CEPI. Denne vil blive henvist til som læreplanen CEPI. Læreplanen har været tilgængelig på universitetets hjemmeside og er derfor på spansk. Dette har krævet en længere oversættelsesproces i forhold til at få de korrekte betydninger med. Både den originale spanske læreplan og den oversatte danske læreplan er vedlagt som henholdsvis bilag 1 og bilag 2.

## 0.6 Specialets struktur

Hos UINPI-AW struktureres læringsprocessen således, at man først deltager i informative moduler derefter har en undersøgelse, og herefter skal udføre et projekt. Mod slutningen af semesteret er der et samtaleforum, hvor de studerende taler, indgår i dialog og diskuterer. Afslutningsvis er der en høstfest, hvor de studerende reflekterer over indholdet lært i processen og høster frugten af semestrets arbejde (Læreplan CEPI, bilag 2). Måden at strukturere videns- og læringsprocessen på finder jeg interessant og har dermed valgt at anvende den - på kreativ vis - til at strukturere indholdet af følgende speciale, velvidende at den måde jeg anvender begreberne på ikke er den samme som hos UINPI-AW. Jeg vil her kort opidse, hvad de forskellige momenter i specialet vil indeholde;

**De Informative moduler;** vælger jeg at bruge som betegnelse på specialets teoretiske afsnit. Der er tre informative moduler. Det *første* sætter den teoretiske referenceramme for specialet. Her vil UINPI-AW placeres i forhold til dekolonial tænkning og Santos' teori. I dette modul vil de teoretiske refleksioner om viden, globalisering, modernitet-kolonialitet udfoldes yderligere for at sætte læseren ind i specialets teoretiske udgangspunkt, som undersøgelsen af UINPI-AW placerer sig indenfor. Herefter vil jeg i *andet modul* præsentere begrebet interkulturalitet med det formål at nuancere og kontekstualisere begrebet. Dette er nødvendigt for at forstå, hvordan begrebet adskiller sig fra den europæiske forståelse og samtidig giver et blik for, hvordan begrebet kan anvendes på forskellige måder og med forskellige intentioner. Dernest følger *tredje modul*, der handler om pædagogik og afkolonisering. *Fjerde modul* samler op på de fremlagte teoretiske perspektiver og beskriver, hvordan disse bliver operationaliseret i specialet. Sidste og *femte modul* adskiller sig en smule fra de foregående, idet jeg selv træder i forgrunden og reflekterer over min egen position og knytter metodiske og etiske overvejelser til

specialet. Igennem hele opgaven vil den videnskabsteoretiske dimension være af stor betydning, eftersom opgaven søger at udvide vidensbegrebet og ikke mindst gøre op med det universalistiske blik på viden, hvilket kræver en høj grad af refleksion over egen position gennem processen.

**Undersøgelsen** tager sin begyndelse med en præsentation af UINPI-AW. Denne præsentation er både af hele universitetet og uddannelsen CEPI. Præsentationen indeholder mange informationer, der kan forekomme fremmede for læseren, fordi de knyttes til et andinsk vidensparadigme, hvorfor jeg har udarbejdet en kort redegørelse over de hyppigste begreber som hjælp til læseren. Denne redegørelse kommer efter dette afsnit om specialets struktur.

**Udførelsen** starter med en kort præsentation af mine overvejelser i forbindelse med tematiseringen af analysen, og herefter vil udførelsen, synonymt for analysen, sættes i spil. Analysen er delt i tre dele; *oprindelige kundskaber*, *vestlige kundskaber* og *interkulturelle kundskaber* og er udført med inspiration i Santos' principper om interkulturel oversættelse. Læseren vil i denne del få et dybere kendskab til UINPI-AW's epistemologiske og ontologiske placering.

Sidst i specialet samles der op på UINPI-AW's uddannelsespraksis under titlen **samtaleforum**. Denne del indebærer en opsamling af analysens pointer og dermed en opsamling af, hvad UINPI-AW fokuserer på i forhold til interkulturelitet, læring og pædagogik, og svarer således på specialets første problemformulering. Derefter vil de fremtrædende elementer i UINPI-AW uddannelsespraksis blive betragtet op imod moderne vestlige videnspositioner, hvilket retter sig mod en besvarelse af specialets anden problemformulering.

Specialet rundes af med en **høstfest**, hvor jeg "høster frugten af mit arbejde" og evaluerer på specialet. I dette afsnit reflekterer jeg over, hvad specialeprocessen har givet mig, og hvordan jeg kan bruge denne viden i en dansk kontekst.

## 0.7 Personbeskrivelser

---

I følgende præsenteres de tænkere, som jeg vil referere til i opgaven. Der er både tale om tænkere indenfor dekoloniale studier og tænkere fra UINPI-AW. Dette gøres for at give læseren et kendskab til de forskellige teoretiske positioner og er også ment som en liste, man kan konsultere, skulle man blive i tvivl om, hvem der taler.

**Boaventura de Sousa Santos** er fra Portugal og er professor i rettsociologi ved University of Coimbra i Portugal. Santos er koordinator for forskningsprojektet ALICE, hvis mål er at udvikle nye teoretiske og politiske paradigmer af social forandring ([www.alice.ces.uc.pt](http://www.alice.ces.uc.pt)). Santos er også aktiv i det sociale verdensforum, der er et modstykke til det økonomiske verdensforum. Santos' tænkning udgør en gennemgående teoretisk linje i specialet.

**Walter Mignolo** er fra Argentina og er professor i semotik og litteratur ved Duke University, USA. Han er en central figur indenfor dekoloniale studier og anvendes til at præsentere det dekoloniale projekt modernitet-kolonialitet.

**Ramón Grosfoguel** er puertoricansk sociolog og professor i etniske studier ved Berkely University. Grosfoguel er ligesom Mignolo en del af det dekoloniale projekt modernitet-kolonialitet og anvendes i forhold til at belyse problematikker i forhold til kolonialitet, vidensproduktion og magt.

**Catherine Walsh** er professor i latinamerikanske kulturstudier på universitetet Andina Simon Bolivar i Ecuador og er ligeledes en fremtrædende figur indenfor dekoloniale studier. Walsh har publiceret en del artikler om dekolonial pædagogik og beskæftiger sig med den andinske og afroecuadorianske befolknings afkoloniseringsprocesser og anvendes i opgaven til at belyse begreberne interkulturalitet og pædagogik.

**Pablo Freire** er brasiliansk pædagog og har opnået international berømmelse for bogen; *De undertryktes pædagogik* (1973). Freire er kendt for at bidrage til den kritiske pædagogik med tankerne om at kritisk bevidstgørelse kan bane vejen for social forandring. Freire anvendes i et begrænset omfang i forbindelse med UINPI-AW's uddannelsespraksis.

**Frantz Fanon** er fra den franske koloni Martinique og en pioner indenfor postkoloniale studier. Med bogen *Black Skin White masks* (1952) formulerede han en 'racismens psykologi'. Fanon bidrager til specialet i forhold til at beskrive de psykologiske konsekvenser af kolonialiteten.

**Linda Tuhiwai-Smith** er newzealandsk forsker af maori-afstamning og professor i oprindelige uddannelsesstudier ved University of Waikato. Tuhiwai-Smith er forfatter til bogen *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous people* (1999). Bogen er en kritisk analyse af vestlig forskningstraditions rolle i koloniseringen af oprindelige indianske kulturer. Tuhiwai-Smith støtter specialets argumentation i forhold til afkolonisering af viden.

**Daniel Mato** er venezuelansk sociolog og koordinator af UNESCO-IESALC programmet: *Cultural Diversity and Interculturality in Higher Education in Latin America*. Mato beskæftiger både på et praktisk og teoretisk plan med højere uddannelses institutioner i Latinamerika og anvendes til at give et billede af de nuværende forhold i Latinamerika i forhold til vidensproduktion og problematikker ved denne.

**Luis Macas** er forhenværende rektor for UINPI-AW og en fremtræden figur i den ecuadorianske oprindelige bevægelse og organisationen CONAIE. Macas var den første person af oprindelig indiansk afstamning, der blev valgt ind i den ecuadorianske regering og tilhører nationaliteten kichwa. Macas bidrager til at belyse i kolonialitetsforholdene for den oprindelige befolkning i Ecuador og derudover anses han som værende protagonist for UINPI-AW.

**Luis Fernando Sarango** er nuværende rektor for UINPI-AW og tilhører nationaliteten kichwa - saraguro. Han er uddannet i social- og uddannelsesvidenskab med speciale i andinsk lingvistik og tosproget uddannelse. Sarango anvendes, ligesom Macas, som protagonist for UINPI-AW og til at belyse universitets historie og uddannelsespraksis.

**Arturo Escobar** er colombiansk-amerikansk antropolog og har med sit værk *Encountering Development: the making and unmaking of the Third World* (1996) sat vestlige udviklingspraksisser og udviklingsbistand til debat. Han er en central figur i postdevelopmenttænkning - en teoretisk retning der vil blive refereret til i analysen. Escobar anvendes kun i begrænset omfang.

## 0.8 Universitetets begrebsapparat

---

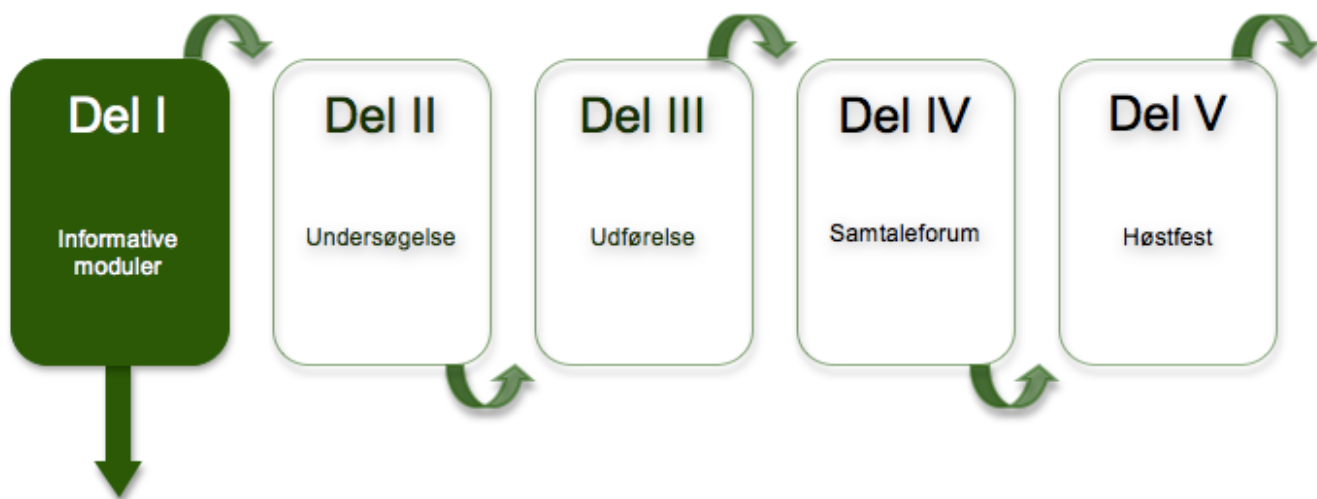
ABYA YALA	Den oprindelige befolknings Amerika der eksisterede før erobringen.
AMAWTAY WASI	Visdommens hus
PACHA MAMA	Universet/Kosmos/Moder Jord
SUMAK KAWSAY	buen vivir/ det gode liv/ at leve godt
RUNA	Menneske
CHAKANA	Det andinske kryds

### Chakanaets fem elementer:

YACHAY	Viden/ at vide
MUNAY	Villen/ at ville
RURAY	Gøren/ at gøre
USHAY	Kunnen/ at kunne
KAWSAY	Livet/ at leve

### De tre videnskredsløb:

RUNA YASHAY	Oprindelige kundskaber/viden
SHUKTAK YASHAY	Vestlige kundskaber/viden
YASHAYPURA	Interkulturelle kundskaber/viden (vidensdialoger)



(TEORI OG METODE)

1. Den teoretiske ramme
2. Interkulturalitet i Ecuador
3. Pædagogik og afkolonisering
4. Operationalisering af teori
5. Refleksioner over egen position

# Del I: Informative moduler

---

## 1. Den teoretiske ramme

I dette afsnit vil jeg uddybe dekolonial tænkning eller *the decolonial option*, som refererer til en teoretisk tænkning, der er interdisciplinær og udgøres af mange forskellige bidragydere, hvis centrale akse er problemer knyttet til modernitet-kolonialitetsforholdet som nævnt tidligere.

*“The decolonial option places the problem or problems to be addressed (and not the object or objects to be studied) in the foreground. By doing so, it leads any investigation through the scholar, intellectual or researcher, into the world, rather than keeping him or her within the discipline. The problems that concern the decolonial option are problems that have been set up by the modern/colonial matrix of power (...) Instead of translating phenomena of the colonial and postcolonial eras into the language of the Western postmodernism or area studies, we would like to offer a different set of concepts that grew on the basis of a non-western or not-quite-western genealogy of knowledge” (Mignolo og Tlostanova 2009:131).*

Som nævnt i introduktionen anvendes det moderne/koloniale til at beskrive et fænomen, der har at gøre med den moderne globale verdensorden og dennes historicitet (Mignolo og Tlostanova 2009: 132). For den dekoloniale tænkning vil der altid være en skyggeside af modernitet, som er kolonialiteten. Pointen er netop, at kolonialiteten er blevet usynliggjort af den hegemoniske modernitet. Kolonialitet er et begreb, der rækker ud over begreberne imperialisme og kolonialisme og tvinger os til at se konsekvenserne af modernitetens civilisatoriske projekt fra det 'udenfor', som moderniteten har været med til at skabe. Dette 'udenfor' er et heterogent felt af mange forskellige aktører og interesser, men har et fælles træk - de er alle ekskluderet af den totalitet, som moderniteten ser sig selv som (Dussel 2008).

### 1.1 Det globale og det lokale

Ecuadors koloniale arv knytter sig til de historiske og sociale processer forbundet med den moderne koloniale verdensorden, hvorfor den lokalitet, som UINPI-AW udtrykker, skal ses i rammen af denne. Måden hvorpå det globale eller det globaliserede sker i det lokale skal, ifølge Santos, ses som en *localized globalism*. Hermed betones et afhængighedsforhold mellem det lokale og det globale; *“The local that has been integrated in hegemonic globalization is what I designate as localized globalism, that is, the specific impact of hegemonic globalization on the local”* (Santos 1998; 2000). Santos' sociologiske projekt går ud på at 'afglobalisere' det lokale (her forstået som lokaliseret globalisme) og udforske muligheden for modhegemoniske alternativer til den hegemoniske globalisering, som er den



neoliberale globalisering (Santos 2004). Han anskuer den neoliberale globalisering, som en ny form for kulturel imperialisme, og det er denne kulturelle imperialisme, som mit oversættelsesarbejde i nærværende speciale sigter mod at bidrage til at opløse;

*“The objective of the translation work is to create constellations of knowledges and practices strong enough to provide credible alternatives to what is designated today as neoliberal globalization, which is no less no more than a new step of global capitalism toward subjecting the inexhaustible wealth of the world to the mercantile logic” (Santos 2004: 53).*

Her peger han på den etnocentriske karakter af neoliberalisme, der i denne terminologi fremstår som en vestlig lokalisme, der er blevet globaliseret på hegemonisk vis. Begrebet *globalisering* anvendes til at beskrive to forskellige globale processer; 1) den hegemoniske globalisering, der tilknyttes den globale kapitalisme og neoliberalismen, der lokaliseres på forskellige måder, og 2) modglobalisering der udgøres af; *“the vast set of networks, initiatives, organizations and movements that fight against the economic, social, political and cultural exclusion generated by the recent incarnation of global capitalism, known as neoliberal globalization” (Santos 2007: 24).* Disse modhegemoniske agenter kalder Santos den *subalterne kosmopolitanisme*, der udfordrer den hegemoniske orden, og tilbyder alternativer til de lokaliserede globalismer. UINPI-AW kan i denne optik siges at være en modhegemonisk agent, da de søger at indfange det i det lokale, der ikke er et resultat af hegemonisk globalisering og udfordrer den vestlige lokalisme (hvordan det lokalt vestlige er blevet globalt og dermed bestemmende for uddannelsespraksis i Ecuador). Dette gør UINPI-AW på flere planer både i forhold til det neoliberale paradigme og også i forhold til den moderne vestlige epistemologi, der dominerer det ecuadorianske uddannelsessystem. Dette aspekt vil jeg vende tilbage til i analysen. Først vil jeg forklare, hvordan de globale og lokale artikulationer indenfor det moderne-koloniale verdenssystem har skabt et bestemt hegemonisk vidensforhold, som er det forhold, UINPI-AW taler op imod.

## **1.2 Race, viden og væren**

Den moderne fortælling om, hvordan viden er blevet til, hvad den er i dag, starter som tidligere nævnt i forbindelse med hierarkiseringer skabt i kolonitiden. Ved erobringen af Amerika indførte spanierne og portugiserne en raceorden, hvor kategorien race blev bestemmende for et menneskes position i samfundet. Hvis du var 'indianer' eller 'sort' befandt du dig nederst i hierarkiet - som slaver der arbejdede for de spanske og portugisiske adelsfolk. Dette sociale klassificeringssystem gjorde blandt andet, at de interne forskelle mellem landets oprindelige befolkningsgrupper blev visket ud, da de med fællesbetegnelsen 'indios' eller 'negros' skabte forestillingen om homogeniserede størrelser på trods af, at der var tale om forskellige etniske grupper med forskellige kulturelle, sproglige og sociale

udtryksformer. Dette sociale klassificeringsprincip, hvor race bliver et hierarkiserende princip for viden og ens plads i det sociale system, er af den peruvianske sociolog Anibal Quijano blevet begrebsliggjort med begrebet *magtens kolonialitet*. Med kolonialitet peges der på, at selvom vi i dag ikke har akkurat de samme raciale hierarkier som i 1500 tallet, så er principperne for denne hierarkisering forblevet intakte og danner grundlag for nutidige hierarkiseringer. Det betyder, at hierarkiet fortsat er aktuelt og henviser til et kategoriseringssystem, hvor kategorien 'race' bliver bestemmende for et menneskes position i det globale kapitalistiske system (Walsh 2009:10).

I starten af det 16.århundrede satte de europæiske koloniale magter spørgsmålstegn ved indianernes menneskelighed og reducerede dem til objekter, der kunne beskrives i dikotomiske forhold holdt imod de koloniale magters selvopfattede overlegenhed. Dette kom for eksempel til udtryk i måden, hvorpå indianere blev kendetegnet som 'barbarer', hvor europæerne var 'civiliserede'. 'Det indianske spørgsmål' blev i Spanien blandt andet taget op af de to dominikanermunke Gines de Sepúlveda og Bartolomé de Las Casas, der i de eftertiden kendte 'Valladolid-debatter' diskuterede, om indianere var mennesker med en sjæl eller mennesker uden sjæl - 'ikke-mennesker'- for på den måde at klargøre, hvorvidt den spanske kolonialisme var legitim i den kristne guds øjne. Den ene position, Sepúlveda, mente, at kampen mod og udryddelsen af indianere var legitim, fordi de var 'barbarer'. De havde ikke nogen rationalitet og kunne aldrig blive kristne. Las Casas derimod mente, at på trods af livet i naturtilstand, kunne de indfødte godt blive gode katolikker med dannelse og dermed blive 'rigtige' mennesker (Grosfoguel 2013: 83). Disse debatter var, ifølge dekoloniale tænkere, skelsættende for den racemæssige hierarkiske kategorisering, som vi også kender den i dag - altså kolonialitet.

Særligt i den europæiske oplysningstid positionerede det eurocentriske moderne udgangspunkt sig som den ypperste rationalitet og diskvalificerede andre videnspraksisser og andre rationaliteter (Walsh 2009: 10). Vidensmonokulturen, knyttet til det moderne paradigme, trækker spor tilbage til denne tid, hvor hvide europæiske mænds hegemoniske position i forhold til viden var konstituerende for eksklusionen af andre rationaliteter og for den sags skyld også andre agenter (læs: kvinden, ikke-europæiske, ikke-hvide). I 1600-tallet markerer Descartes med sit 'ego cogito' (jeg tænker derfor er jeg) fundamentet for moderne vestlige videnskaber, og indfører en dualistisk skillelinje mellem sind/krop og sind/natur, hvilket markerer et *point zero* for den eurocentriske filosofi;

*"point zero is the point of view that hides and conceals itself as being beyond a particular point of view, that is, the point of view that represents itself as being without a point of view. It is this 'god-eye view' that always hides its local and particular perspective under an abstract universalism"* (Grosfoguel 2011 : 5).

Historisk set har dette tilladt den vestlige mand at repræsentere sin egen viden, som den eneste viden der er i stand til at opnå universal gyldighed, samtidig med at han har kunnet afskedige ikke-vestlig viden som partikularistisk og derfor ude af stand til at opnå samme universelle status (Grosfoguel 2008: 4). På den måde, hierakiseres andre som mindre værdige eller uværdige ud fra kriterier, hvor det der er europæisk, sidestilles med menneskelig perfektion. Et eksempel herpå kan findes hos filosofen Immanuel Kant, der i *On the Use of Teleological Principles in Philosophy* (1788) skriver;

*"Humanity is at its greatest perfection in the race of the whites. The yellow Indians do have a meagre talent. The Negroes are far below them and at the lowest point are the Native American people"* (Kant 1788).

På denne måde skabte man en opdeling, der rangerede bestemte typer (læs: alle der ikke var hvide) under de mere kultiverede (læs: den hvide mand). Dette koloniale forhold, betegnet med begrebet magtens kolonialitet, som af den indianske befolkning opleves som en kontinuitet, beskriver ikke kun en etnisk og racemæssig forskel, som det ses i citatet overfor, men medregner også en epistemisk og kolonial forskel, der har været en konstant i landene i Andes-området siden erobringen (Walsh 2004: 4).

Ifølge Catherine Walsh, der er professor i latinamerikanske kulturstudier på det ecuadorianske universitet Andina Simon Bolivar, er det hegemoniske perspektiv på viden i Ecuador eurocentrisk, og hun ser afkolonisering af viden som en nødvendig og vigtig proces; *"Når vi taler om den koloniale og imperialistiske arv i forhold til viden, er det største problem "universaliseringen" af viden fra Europa og USA"* (Walsh 2007: 28, min oversættelse). Når UINPI-AW skaber en uddannelsesinstitution, der baserer sig på egen epistemologi, handler det netop også om at afkolonisere viden, videnskab og uddannelse. For at få et nærmere indblik i, hvordan viden artikuleres i de sociale videnskaber i Latinamerika og dermed kontekstualisere problematikken omkring den moderne hegemoniske viden, vil jeg anvende Daniel Mato, der både på et praktisk og teoretisk plan er involveret i det interkulturelle samarbejde i forhold til vidensproduktion i Latinamerika (jf. afsnit 0.7).

### **1.3 Universel vs. lokal viden**

Mato beskæftiger sig med nogle af de nutidige udfordringer, muligheder og problematikker, der opstår i videnskabelige sammenhæng, som følge af den koloniale arv. I de sociale videnskaber finder man, ifølge Mato, groft opdelt to former for viden; en viden der hævder, at noget er universelt, og som sådan en objektiv sandhed, der dermed skjuler den position, hvorfra den specifikke viden oprinder. Og derudover en viden, der tilknyttes det lokale, der aldrig vil kunne opnå samme universelle status som førstnævnte, da denne ses som lokal viden. Denne måde at tænke viden på er, ifølge Mato, ligeså gammeldags, som det er at tro på, at den vestlige civilisation er overlegen andre kulturer (Mato 2008:

102). I et nutidigt perspektiv, hvor der er flere møder mellem folk af forskellige kulturelle baggrunde bliver den såkaldte universelle viden udfordret i stigende grad verden over. Dette gør sig blandt andet gældende på mit eget studie, kultur- og sprogødestudier, hvor vi beskæftiger os med kulturelle identiteter og i dette arbejde vægter sprogets og diskursers betydning for identitet og erkendelse, hvorfor konteksten ofte bliver central for vores undersøgelser, der derved ikke kan universaliseres.

Matos særlige kritik retter sig mod de positivistiske tendenser indenfor de sociale videnskaber, som blandt andet afspejles i troen på videnskabelig objektivitet og forskerens neutralitet, der udgør en hæmmende faktor i forhold til, at forskellige vidensformer kan gå i dialog. Forskeren og dennes vidensproduktion vil altid være mærket af de sociale forhold, denne omgives af. Dermed kan der ikke findes en universel viden, da denne altid vil være betinget af de forhold, den er produceret under (Mato 2008: 106). Det er et problem, at den såkaldte videnskab og visse politiske positioner ikke kan se, at forskningsspørgsmål og produktionen af kendsgerninger afgøres af epistemologiske muligheder og bestemte etiske og politiske positioner. Og det er et problem, når forskere ikke forstår udgangspunktet for den videnspraksis og position mange oprindelige indianske intellektuelle repræsenterer (Mato 2008: 107). Ifølge Mato består problemet ikke i at se verden forskelligt, men at lokale perspektiver hævder universel gyldighed, hvilket kan have konsekvenser for mennesker, der ikke deler dette perspektiv på verden. Et eksempel er den dikotomiske opdeling af menneske/natur med arven i den kartesianske logik, der knyttes til en bestemt ontologi, hvor naturen hierarkiseres under mennesket, og dermed gøres til en genstand mennesket kan udnytte efter forgodtbefindende. Dette kan være i strid med andre ontologier som eksempelvis den opfattelse, at naturen ikke er adskilt fra mennesket, men forbundet med denne (Mato 2008: 109);

*"På den ene side har vi 'videnskabens' og 'udviklingens' synspunkt som historisk set har opdelt ideerne om "naturen" og "mennesket" og på den anden side har vi et synspunkt der findes hos størstedelen af den oprindelige befolkning i Amerika, der på trods af forskellige udformninger, antager at alt, hvad der konstituerer vores verden -inklusiv os selv - menneskene - udgør en del af et større hele" (Mato 2008 :109, min oversættelse).*

Som vi vil se i analysen, benægter opdelingen natur/samfund eksistensen af en relation mellem alle levende væsener, som man finder i den andinske kosmologi. Denne opdeling gør sig også gældende på mit eget studie, hvor det er mennesket der er centrum for undersøgelser, og hvor naturen ikke tillægges betydning. Naturen er derimod af stor betydning for den oprindelige befolkning, for hvem sammenhængen mellem natur og menneske er konstituerende for deres videnspraksis og handlen (Walsh 2009: 11). Hvis man forstår disse perspektiver på forholdet mellem menneske og natur, vil man

ikke kunne ignorere og dermed negligere oprindelige indianske verdenssyn, og heller ikke romantisere dem eller idyllisere dem, men begynde at forstå og vurdere deres kvaliteter (Mato 2008: 109).

Den skæve fordeling i vidensproduktion bliver ikke anerkendt af videnskabsmænd, der apriorisk betegner den indianske viden som førmoderne og derved ubrugelig (Mato 2008: 109). Denne læsning af magtforholdene i forhold til viden deles af Tuhiwai-Smith, der ikke kun retter en kritik mod den positivistiske videnskab på grund af dens teoretiske og institutionelle overlegenhed som veletableret videnskab, men også kritiserer dens tilknytning til samfundet på et commonsense niveau, hvor folk generelt tager dets metoder og lederskab i søgen efter viden for givet (Tuhiwai-Smith 1999: 189). Hun påpeger vanskeligheden ved at acceptere et andet epistemologisk udgangspunkt, især hvis dette udgangspunkt har en spirituel karakter, som netop er en form for viden som *abyssal thinking* har dømt ude; *"The arguments of different indigenous peoples based on spiritual relationship to the universe, to the landscape and to stones, rocks, insects and other things, seen and unseen, have been difficult arguments for Western systems of knowledge to deal with or accept"* (Tuhiwai-Smith 1999: 74). På baggrund af de fremførte perspektiver på viden og kolonialitet bliver dette speciales opgave ikke at negligere den betydning naturen har for oprindelige befolkninger, da man dermed vil reducere deres videnspraksis og handlen til kun at være knyttet til mellemmenneskelige forhold og dermed ikke indfange deres praksis på åben og legitim vis.

#### **1.4 Det interkulturelle samarbejde**

Den store magtforskel mellem den vestlige moderne tænkning og tænkningen fra indianske intellektuelle skal, ifølge Mato, overvindes ved den interkulturelle dialog, hvor der ikke er nogen viden eller videnskab, der kan hævde at være overlegen andre, men som kan tale sammen på trods af de meget forskellige udgangspunkter; *"Det interkulturelle samarbejde er vigtigt i vidensproduktionen og bliver for hver dag mere og mere nødvendigt"* (Mato 2008: 102, min oversættelse). Omstændigheder for at kunne indgå i denne dialog er på nuværende tidspunkt forbedret i takt med, at flere strømninger fra Vesten, blandt andet postkolonial og dele af feministisk forskning, reflekterer kritisk over Vestens positionering som den civilisatoriske overlegne, ofte på baggrund af den kritik, der er blevet rettet fra det globale Syd. Eksempelvis kan man i denne forbindelse nævne Edward Said, der med sit værk *Orientalisme* (1978) ofte krediteres for at have startet en selvrefleksiv bølge i Vesten. Det dekoloniale perspektiv, om end et marginalt perspektiv, er også i høj grad med til at sætte fokus på nutidens moderne - koloniale forhold. Som nævnt stiller dette perspektiv sig ofte i forlængelse af ikke-vestlige eller knap så vestlige positioner og skaber en begrebsverden på basis af disse (Mignolo og Tlostanova 2009:131). Ifølge Santos et uvidenheden om ikke-vestlige perspektiver et resultat af den dovne fornuft,

der på grund af sine reduktivistiske kategorier kommer til at undertrykke og ekskludere andre tilgange til verden og viden. Dette er et forhold, jeg ønsker at uddybe yderligere i følgende afsnit, der opsummerer de af Santos' begreber, der fungerer som teoretiske referencepunkter i specialet.

### 1.5 Den dovne fornuft

Santos' begrebsverden er mangfoldig, og jeg vil her afgrænse mig til kort at uddybe de centrale begreber, han anvender i sin kritik af moderne vestlig tænkning.

Et af disse er *den dovne fornuft*, der har flere karakteristika og uddybes med de analytiske begreber; *den metonymiske-* og *proleptiske fornuft*. *Den metonymiske fornuft* beskriver det aspekt af den dovne fornuft, der hævder at være den eneste rationalitet, og derfor ikke udforsker andre rationaliteter. Hvis den gør, bliver disse andre rationaliteter gjort til råmateriale eller objekter, fordi de 'kun' anskues som subjektive forståelser, tro eller holdninger, der kan underlægges moderne videnskabelige undersøgelser (Santos 2004: 5). Som en konsekvens af den metonymiske fornuft er der, ifølge Santos, en masse erfaringer og agenter, der gøres usynlige og dermed en masse viden, der går tabt. Den metonymiske fornuft har været med til at indskrænke nuet, hvilket ses som et kritisabelt forhold i forhold til det faktum, at der findes en uendelig epistemologisk diversitet i verden (Santos 2004: 5). Santos advokerer for en synliggørelse af alternativer til den hegemoniske rationalitet og mener, at man ved denne synliggørelse udvider nuet (Santos 2004: 13).

*Den proleptiske fornuft* er et andet aspekt ved den dovne fornuft. Denne ser fremtiden ud fra et monokulturelt syn på tid og fremtiden anskues i forlængelse af en lineær tidsforståelse. Denne side af den dovne fornuft afspejler en forståelse af fremtiden som uendelig, fordi historiens retning er knyttet til udvikling og udvikling er uden grænser og fortsætter ud i det uendelige (Santos 2004: 24). Formålet med en kritik af den proleptiske fornuft er at indskrænke fremtiden, hvilket betyder at gøre fremtiden til noget, man skal værne om. Ifølge Santos har fremtiden ingen anden betydning end, hvad der bliver resultatet af omsorgen for den (Santos 2004: 25). Den dovne fornuft dominerer, ifølge Santos, de sociale videnskaber. Dette resulterer i, at en masse viden bliver usynlig for denne. Dette usynlige rum, hvor der ligger en masse viden, skal gøres synligt, og denne proces med at synliggøre, hvad der igennem tiden er blevet produceret og stadig produceres som 'ikke-viden' udgør den ene af Santos' sociologier; *tilsynkomstens sociologi*. Selvom Santos' projekt betoner synliggørelse, handler det ikke om synliggørelse for dens egen skyld. Det handler i høj grad om at åbne op for alternativer til de problemer, vi står overfor i dag. Disse alternativer skal ifølge Santos findes i de videnstraditioner, der er blevet usynliggjort og ugyldiggjort af den dovne fornuft.

## 1.6 Tilsynekomstens sociologi

Tilsynekomstens sociologi består i; *"the symbolic amplification of signs, clues and latent tendencies that, however inchoate and fragmented, do point to new constellations of meaning as regards both the understanding and the transformation of the world"* (Santos 2007:24). Denne sociologi kaster lys på de usynliggjorte og ødelagte lokale perspektiver og tildeler dem legitimitet som valide dele af det kollektive 'not-yet'. Det kollektive 'not-yet' er et begreb Santos bruger til at beskrive, hvordan fremtiden er indskrevet i nutiden, og hvordan fremtidens muligheder kan findes i nuet; *"Once the field of experiences is enlarged, it is possible to evaluate better the alternatives that are possible and available today"* (Santos 2004: 54). Santos' metode til at anerkende den epistemologiske pluralitet er som nævnt i indledningen at erstatte idéen om monokulturen af viden med en vidensøkologi. Viden er i Santos' optik en *inter-viden*, hvor flere vidensformer kan interagere, og hvor den moderne videnskab ikke har monopol, men indgår som en del af vidensøkonomier på linje med andre former for viden. I forlængelse af monokulturen af viden, nævner Santos også fire andre monokulturer, der knytter sig til den dovne fornuft; *en monokultur af lineær tid, en monokultur af naturliggørelse af forskelle, en monokultur af et dominerende hierarki*, også nævnt i forbindelse med artikulationerne mellem det lokale og det globale, og sidst *en monokultur af kapitalistisk produktivisme*.<sup>17</sup> De fem monokulturer ønsker han erstattet med økologier, der kan indfange den epistemologiske diversitet i verden. Disse økologier kalder han *vidensøkologi, tidssøkologi, anerkendelsesøkologi, trans-ordens økologi og produktivitetsøkologi*.<sup>18</sup> At erstatte monokulturerne med økologier betyder at skabe plads til mange forskellige måder at anskue verden på - og forskellige måder at indrette sig samfundsmæssigt på - der ikke nødvendigvis er underlagt det kapitalistiske system (Santos 2004: 23).

Efter at have trukket nogle teoretiske pointer frem i forhold til videnskolonialiteten og afkoloniseringen af viden, vil næste afsnit introducere læseren til begrebet interkulturalitet. Dette for at kontekstualisere begrebet og beskrive, hvordan det kan betydningstillægges på forskellig vis.

## 2. Interkulturalitet i Ecuador

### 2.1 Interkulturalitet i den nationale lovgivning

I Ecuadors seneste forfatning fra 2008 optræder det interkulturelle flere steder. Det var blandt andet et forslag fra CONAIE, der havde betydning for forfatningsændringerne i 2008, der konsoliderede Ecuador

---

<sup>17</sup> Min oversættelse af de engelske begreber; *monoculture of knowledge and rigor of knowledge, monoculture of linear time, monoculture of naturalization of differences, monoculture of the dominant scale, monoculture of capitalist productivity.*

<sup>18</sup> Min oversættelse af de engelske begreber; *ecology of knowledges, ecology of temporalities, ecology of recognition, ecology of trans-scale, ecology of productivity.*

som en plurinational og interkulturel stat (Walsh 2009: 76). I forhold til det nationale uddannelsessystem står der skrevet i forfatningen, at det skal indarbejde en *interkulturel* vision i tråd med landets geografiske, kulturelle og sproglige mangfoldighed med respekt for lokalsamfund, folk og nationaliteters rettigheder (Ecuadors forfatning 2008, art. 343). Om undervisning står der, at den skal være inddragende, obligatorisk, *interkulturel*, demokratisk, rummelig og forskelligartet, af høj kvalitet og medmenneskelig (Ecuadors forfatning 2008, art. 27). Derudover står der, at staten skal fremme den *interkulturelle dialog* i alle dens mange dimensioner (Ecuadors forfatning 2008, art. 28) og, at den anerkender nationaliteter og folkets rettigheder til at udvikle, styrke og opgradere *det interkulturelle tosprogede uddannelsessystem* i overensstemmelse med deres egne metoder for undervisning og læring (Ecuadors forfatning 2008, art. 57, 14). Disse eksempler vidner om en parathed til at inddrage det interkulturelle aspekt i uddannelsessystemet. Loven om interkulturel uddannelse LOEI er tilmed et godt eksempel på, hvordan interkulturalitet synes at spille en central rolle i landets nationale uddannelsespolitikker. Interkulturalitet er et begreb, hvis betydning og funktion tillægges forskelligt indhold, som nævnt i indledningen. Hos UINPI-AW fremstilles en særlig forståelse af begrebet, og det er denne forståelse nærværende undersøgelse opsøger, for at få et større indblik i, hvordan læring og uddannelse anskues hos UINPI-AW. I denne forbindelse er det vigtigt først at præsentere de nuancer, der er tilknyttet begrebet, som den tager i brug i latinamerikansk sammenhæng.

## 2.2 Tre perspektiver på interkulturalitet

Walsh (jf. afsnit 0.7) understreger vigtigheden af at kunne skelne mellem en interkulturalitet, der er funktionel for det dominerende system og en interkulturalitet, der knyttes til et politisk, socialt og epistemisk projekt, der handler om at ændre og afkolonisere de dominerende strukturer i samfundet. I sig selv har interkulturalitet kun betydning og indvirkning, når den antager kritisk form og bestræber sig på at ville ændre den sociale organisering, der racialiserer, underordner og umenneskeliggør (Walsh 2009:2).

På trods af, at man kan se implementeringen af interkulturalitet i Ecuadors nationale lovgivninger som et resultat af mange års sociale og politiske kampe kæmpet af den ecuadorianske oprindelige befolkning, blandt andet i den ecuadorianske oprindelige bevægelse, kan implementeringen også anskues gennem et andet perspektiv, der problematiserer begrebets 'holdbarhed'. Denne problematisering er vigtig, eftersom begrebet anvendes i mange forskellige kontekster og af personer med forskellige sociopolitiske interesser. Dette har resulteret i et diffust begreb, der ofte kodes med modsatrettede betydninger. For at afklare dette begrebs komplekse karakter og skabe et overblik



beskriver Walsh brugen og betydningen af begrebet gennem de tre perspektiver; det relationelle, det funktionelle og det kritiske, som udfoldes i det følgende.

**Det relationelle interkulturelle perspektiv** refererer til kontakten og udvekslingen mellem kulturer - lad det være mellem personer, praksis, viden, værdier eller kulturelle traditioner. Dette perspektiv foranlediger én til at tænke, at interkulturalitet altid har eksisteret ud fra den betragtning, at der særligt på det latinamerikanske kontinent har været kontakt mellem den oprindelige befolkning, afroecuadorianerne, hvide, kreolere, mestizer etc. Denne transkulturelle virkelighed er en del af den latinamerikanske historie og 'natur', der har for vane at benægte de racemæssige praksisser og forskellen oplevet af den oprindelige og afroecuadorianske befolkning (Walsh 2009: 3). Ecuadors nationale identitet er blevet konstrueret på dette relationelle racemæssige herredømme, der ofte skjuler de racialiserede praksisser under 'kulturer'. Det umiddelbare problem er svært at få øje på, da interkulturalitet i dette perspektiv blot synes at handle om eksistensen af de mange forskellige kulturer i landet. Problemet knyttet til denne anvendelse af begrebet er, at det ikke er givet en kontekst og betydning, men bliver til et 'overordnet' begreb, der beskriver landets diversitet og dermed usynliggør de strukturelle problemer af social, politisk, og økonomisk art, der organiserer landets befolkning og den kulturelle forskel efter et dikotomisk forhold mellem under- og overordnet (Walsh 2009: 4).

**Det funktionelle interkulturelle perspektiv** knytter sig til en anerkendelse af den kulturelle forskel og inklusionen af denne indenfor de socialt etablerede strukturer. I dette perspektiv bliver interkulturalitet funktionel for det eksisterende system, og man søger igennem 'tolerance' og 'dialog' at inkludere den marginaliserede befolkning i 'systemet'. I dette perspektiv sættes der ikke spørgsmålstejn ved systemets indretning eller magtasymmetrien tilknyttet denne. Det funktionelle interkulturelle perspektiv er en del af det, mange har refereret til som den globale kapitalismes nye multikulturelle logik - en logik der anerkender forskellen, bibeholder produktionen og administrationen under den nationale orden og derved udtømmer interkulturalitetens' effektive betydning, og lader den stå tilbage som funktionel i en orden, der hænger sammen med neokapitalismens ekspansion (Walsh 2009: 5). Anerkendelsen af den kulturelle diversitet bliver i dette perspektiv til en ny herredømmestrategi, der peger på kontrol over etniske konflikter, bibeholdelsen af den sociale stabilitet indenfor de nationale rammer og sigter mod en kapitalistisk akkumulation og nu også 'inklusionen' af grupper, der historisk set er blevet ekskluderet. De uddannelses- og forfatningsmæssige reformer fra 90'erne, der anerkender Ecuadors multietniske og plurilingvistiske karakter kan derfor også, foruden at være resultat af oprindelige folks kamp for anerkendelse, ansues som en del af denne multikulturelle og funktionelle logik. En logik der har sine rødder i den nordamerikanske neoliberale multikulturalisme, eller hvad der

også er blevet kaldt europæisk interkulturalisme (Walsh 2009:5). Den neoliberale multikulturalisme har dens rødder i det liberale demokrati og det frie marked, der garanterer frihed til forskelligheden og peger på 'forskelsstolerancen', mens den europæiske interkulturalisme peger på en ny form for humanisme, der søger at menneskeliggøre neoliberalismen og globaliseringen. Et eksempel på sidstnævnte, som Walsh fremhæver, er UNESCO's erklæring om den kulturelle diversitet fra 2005, der forsvarer den kulturelle diversitet uden at fordømme eller ændre den globale kapitalisme, og på denne måde fremhæver den nordamerikanske hegemoni. Det er fra dette perspektiv, man argumenterer for inklusionen af individer fra de historisk ekskluderede grupper. Mens man hævder at fremme interkulturalitet gøres dette med tilknytning til markedets velbefindende, og det bliver i denne betydningsmæssige ramme, at interkulturalitet forstås som noget funktionelt for systemet (Walsh 2009: 5).

**Det kritiske interkulturelle perspektiv** adskiller sig fra de forrige to, som i øvrigt begge er at finde i Europa, da dette perspektiv hverken beskæftiger sig med et 'diversitetsproblem' eller 'inklusion'. Derimod fokuserer dette perspektiv på det koloniale-racestrukturelle problem og dets tilknytning til markedets kapitalisme. Den kritiske interkulturalitet sætter spørgsmålstegn ved kapitalismens logik, og peger på en ændring af systemet og ikke en tilpasning som i det funktionelle perspektiv. Den funktionelle interkulturalitet tager den kulturelle diversitet som den centrale akse og peger på inklusion og anerkendelse af denne indenfor den nationalstatslige ramme og rører ikke ved de institutionelle strukturer, der er med til at bibeholde et bestemt magtforhold. Den kritiske interkulturalitet kæmper derimod for afkoloniseringen af både viden, væren og magten og ændringen af de institutionelle forhold. Dette perspektiv kommer nedefra og demonstrerer sig på bedste vis i den ecuadorianske kontekst, hvor interkulturalitet er et begreb, der knytter sig tæt til den ecuadorianske oprindelige bevægelse og det politiske ideologiske projekt tilknyttet denne. Det er fra denne bevægelse idéerne til UINPI-AW udspringer fra.

Det centrale problem i forhold til interkulturalitet er ikke den etnisk-kulturelle diversitet, men derimod den forskel, der er blevet skabt af koloniale forhold, der stadig griber ind i alle livets sfærer (jf. magtens kolonialitet). Walsh' projekt med det kritiske perspektiv på interkulturalitet er dermed at skabe en position, der støtter op om ændringen af nogle magtstrukturer og griber ind i *kolonialitetens matrix* og skaber omstændigheder, der går ud over dette. Det vil sige, at den kritiske interkulturalitet også beskæftiger sig med den ontologiske og epistemisk-kognitive undertrykkelse af de koloniale subjekter og derudover også med den modstandskamp, der kæmpes mod undertrykkeren.

### 3. Pædagogik og afkolonisering

#### 3.1 Freire og pædagogik

I et dekolonialt perspektiv er pædagogik og det pædagogiske ikke kun en praksis, der er begrænset til uddannelsesområdet eller skolen. Den er snarere, som den brasilianske pædagog Paulo Freire sagde, en metode der ses som afgørende i sociale kampe og et redskab til politisk, ontologisk og epistemisk frigørelse (Walsh 2013: 29). Dermed bliver det pædagogiske tilknyttet afkoloniseringsprocesser, og man skal derfor tænke det pædagogiske i forhold til afkolonisering og afkolonisering i forhold til det pædagogiske (Walsh 2013: 31). Ifølge Freire er der ingen social praksis, der er mere politisk end den uddannelsesmæssige praksis, og hans pædagogik understreger nødvendigheden af at tænke denne som en politisk praksis (Walsh 2013: 38). Ifølge Freire kan uddannelse og pædagogik ikke kun begrænses til institutioner eller den formelle uddannelse, men folder sig ud over sociale, politiske, epistemiske, eksistentielle kontekster, hvor ledere og folk sammen skaber retningslinjerne for deres handling af uddannelsesmæssig, politisk og frigørende art (Walsh 2013: 38). Dette er pædagogikker, der er knyttet til de subjekter, der søger frigørelsen. I forlængelse af dette vil jeg henvise til Frantz Fanon, der påpeger, at man aldrig kan se bort fra den kontekst, man befinder sig i. Fanons kamp tager ikke udgangspunkt i det pædagogiske som hos Freire, men tager derimod udgangspunkt i det koloniale problem (Walsh 2013: 42). Afkoloniseringen er for Fanon en form for aflæring; at aflære alt hvad der er blevet påduttet én af koloniseringen og dehumaniseringen for at genlære, hvad det vil sige at være menneske. Afkoloniseringen sker kun når alle individuelt og kollektivt tager del i revolutionen (Walsh 2013: 43).

#### 3.2 Fanon og det socio-genetiske princip

Fanon's bidrag til det pædagogiske felt er knyttet *det sociogenetiske princip*, som er et begreb Fanon særligt anvender i *Black Skin White Masks* (1952) til at analysere oplevelsen, omstændighederne og de sortes situation som koloniserede subjekter i et samfund styret af hvide subjekter (Walsh 2013: 44). Med dette begreb beskriver Fanon, hvordan racialisering er et fænomen, der er socialt skabt og ikke er knyttet til natur. Hans pointe er, at *sociogenesis* er lige så materiel og virkelig som biologi, da racialiseringen har ontologiske konsekvenser for mennesker. Sociogenesen skaber en *zone af væren* og en *zone af ikke-væren*, hvor mennesket fungerer som en ontologisk kategori, der umenneskeliggør, hvorfor at selvdefinere og selvfrigøre bliver vigtig (Fanon 2008). Det sociogenetiske princip kan formuleres som en form for pædagogik, hvis funktion ikke er at uddanne i traditionel forstand, men at facilitere den sorte mands frigørelsesproces, at handle imod de undertrykkende strukturer og de strukturer, der nægter dem deres ontologiske ståsted (Walsh 2013: 45). En sådan proces kan aldrig være

objektiv, men er altid subjektiv. Fanons uddannelsesmæssige forslag er at genopbygge menneskeligheden forstået som en pædagogisk strategi. (Walsh 2013: 46). Pædagogikken handler dermed ikke kun om viden i instrumentel forstand, fordi dekoloniale pædagogikker tilhører de subjektive oplevelser og behov, og kan følgelig ikke rettes ind under generelle pædagogiske teorier eller i den forstand en dekolonial pædagogisk kanon, da subjektiviteten er i centrum (Walsh 2013: 63).

### 3.3 UINPI-AW og pædagogik

Denne subjektivitet er vigtig at nævne i forhold til UINPI-AW, der fremsætter deres egen interkulturelle pædagogik. Macas, den forhenværende rektor for UINPI-AW, reflekterer over universitetets forståelse af pædagogik i tidsskriftet *Boletín ICCI* (2000). Ifølge Macas udgøres den andinske epistemologiske pædagogik af de pædagogiske lærerige oplevelser, man får i sociale sammenhæng - igennem familien og i det lokalsamfund, som man er en del af (ICCI 2000); *"Det siger sig selv at ethvert folk, ethvert samfund og derfor også hver familie har en bestemt måde at gribe kultur an på, og at medlemmerne af disse samfund har historisk kendskab til at forberede deres børn i det daglige møde med en ny verden."* (ICCI 2000, min oversættelse). Lokalsamfundene får derved en vigtig rolle, da der i ethvert samfund findes metoder til at lære, og disse metoder har tjent til at gengive den kulturelle rigdom, der konstrueres over lange perioder af social dannelse (ICCI 2000). Macas nævner, at observation, undersøgelser og teoretisering ikke er fremmede for lokalsamfundene og, at det ikke er 'de udviklede samfunds' eksklusive ejendom. I dette tilfælde peger han på mulige undervisnings- eller læringsmetoder, der er tilstede i lokalsamfundene. Disse er ikke kun resultatet af en proces af teoretisering og systematisering af viden og ændringen til skriftlig litteratur, som Macas mener, er det der styrer intellektuel ejendom i denne epoke (ICCI 2000). Han peger på at gå nye veje i studiet af egen metodologi, der tillader overførslen af viden, der er nedarvet fra tidligere generationer. Fremgangsmåden kalder han *konstruktionen af betydninger*, der skal gå gennem inddrivelse af oprindelig andinsk pædagogik og didaktik, hvor man anerkender de redskaber, der anvendes af de oprindelige befolkninger i læringsprocessen og disse redskabers historie, for derved at kunne rekonstruere de kulturelle systemer og deres passende brug i aktualiteten. Dette beskrives som en ufærdig proces, der skal forstærkes, hvilket UINPI-AW tager del i. En vigtig komponent i denne forbindelse er at undersøge de læringsredskaber, der bliver etableret gennem kernefamilien og efterfølgende etableres i lokalsamfundet (ICCI 2000). Derfor har familien, lokalsamfundet og den konkrete kontekst meget at give til det pædagogiske arbejde, hvorfor disse får en særlig rolle i UINPI-AW's uddannelsespraksis.

#### 4. Operationalisering af teori

Det kritiske perspektiv der ses i dekolonial teoretisk tænkning, i Santos' teori og ikke mindst hos UINPI-AW udfordrer det hegemoniske perspektiv på viden ved at miskreditere de logikker og rationaliteter, der anskues for at være universelle, men i virkeligheden afspejler en bestemt lokal position (læs: vestlig og moderne). Kritikken af det moderne vestlige vidensparadigme fungerer således som den overordnede ramme for projektet, og kritikken foregår i en opadgående bevægelse, hvor jeg stiller mig på den Andens side og fremsætter et perspektiv, der kendetegnes ved dets kritiske blik på den moderne vestlige verden. Dette for at udvide kendskabet til heterogeniteten af ikke-vestlige vidensformer.

Det moderne-koloniale-dekoloniale perspektiv, som specialet læner sig op ad beviser, at den konstruerede forskel, der er blevet dannet gennem historiske processer fra kolonitiden til i dag, ikke er en forskel, der er fastgjort til kulturen, som et kulturrelativistisk standpunkt ville hævde. Forskellen er heller ikke knyttet til klasse, som et marxistisk standpunkt kunne fremlægge. Derimod er der tale om en kolonial forskel, der er relationel, og skabt indenfor rammerne af det koloniale moderne kapitalistiske verdenssystem (Walsh 2009: 12). Dette verdenssystem sættes under kritisk behandling i det tredje perspektiv på interkulturalitet, hvilket er et perspektiv, der støtter op om afkoloniseringen af de strukturer, der opleves som fremmedgørende for UINPI-AW. UINPI-AW synes i dette perspektiv netop i kraft af at være et modhegemonisk agent at befinde sig indenfor dette tredje perspektiv. Dette betyder dog ikke, at deres perspektiv på interkulturalitet er den samme, som den Walsh redegør for, hvilket jeg vil se nærmere på i analysen.

Med i analysearbejdet tager jeg de metodiske redskaber med fra Santos' teori, der har at gøre med den interkulturelle oversættelse, hvilket kort er nævnt i teoriafsnittet, men vil blive uddybet i afsnit 5, hvor jeg reflekterer over min egen position og min metode. Det primære i analyseprocessen bliver at kunne gå i dialog med teksten, og denne proces kræver både at være opmærksom på ens egne begrænsninger og samtidig kunne bestræbe sig på at forstå og sætte sig ind i et andet epistemologisk udgangspunkt. At gøre UINPI-AW til subjekt for min undersøgelse har ligeledes noget at sige i forhold til det magtkritiske perspektiv, der sigter mod at styrke modhegemoniske agenter og dermed gøre den position stærkere, så den hegemoniske orden kan blive udfordret. Det primære for Santos er, at der må være en global kognitiv retfærdighed før, at vi kan få global social retfærdighed. Den etiske dimension bliver hermed af betydning, og således positionerer jeg mig etisk-normativt i forlængelse af Santos' pragmatisme. Santos' pragmatiske tilgang baserer sig på nødvendigheden af at få de forskellige videnspraksisser frem i lyset, der altid knytter sig til en kontekst, for at gøre op med det som Santos på

engelsk kalder *epistemicide*, der er resultatet af et enkelt abstrakt hierarki mellem vidensformer (Santos 2007: 35). Derudover er viden fra andre epistemologiske synspunkter også vigtige i forhold til at kunne se alternativer til de problematikker, vi står overfor i dag. Da UINPI-AW kan anskues som en af de modhegemoniske agenter til den neoliberale globalisering kan deres perspektiv på viden og væren og uddannelse således være et bidrag til at se andre muligheder for uddannelsespraksis end de, der er synlige og ikke er blevet udgrænset som usynlige af den dovne fornuft.

## 5. Refleksioner over egen position

### 5.1 At beskæftige sig med den Anden

Som det fremgår af ovenstående, så er det vigtigt at kende sin egen position, når man som forsker, skal udtale sig om verden, indsamle viden og analysere data. Man må i denne proces tage sine omstændigheder i betragtning og anerkende de begrænsninger, de giver. Det er en begrænsning, at jeg er indlejret i en vestlig kontekst, på et studie, der på trods af at dyrke postmoderne videnskabsteorier, der forholder sig kritiske overfor universaliseringen af viden (heriblandt må Foucault nævnes som en pioner) også opererer ud fra teorier og kategorier, der er vestligt funderede. At engagere mig i UINPI-AW's uddannelsesprojekt, der bidrager til at udfolde et begreb som 'interkulturalitet' fra UINPI-AW's perspektiv, stiller krav til min evne til at gennemskue min positions begrænsninger og implikationer.

Det repræsentative har en betydningsfuld rolle i denne proces, hvilket er en pointe hos den indiske litteraturkritiker Gayatri Chakrabarty Spivak, der tilslutter sig Edward Said, når hun siger, at man automatisk vil være bundet af eget synspunkt, når man forsøger at tale for den Anden, og man derfor aldrig fra ens "privilegerede position" vil kunne forstå den Anden og dermed blot er med til at opretholde Vestens overlegne position i forhold til den underlegne Anden. Vi er i dette perspektiv ikke i stand til at 'oversætte' krav og ønsker fra subalterne, fordi det sprog vi har er udviklet i overensstemmelse med det repræsentationsregime, som har kontrol over, hvad der kan siges om den Anden og derved ikke formår at formulere og understøtte virkelighedens kulturelle diversitet (Kapoor 2004: 628-629). Så længe det er et vestligt vidensparadigme, der ligger til grund for synet på den Anden, umuliggøres dennes selvstændige positionering (Kapoor 2004: 631). I forhold til de poststrukturalistiske positioner som blandt andet Spivak og Said indtager, så er disse anvendelige i forhold til at belyse kolonialiteten i verden, men Mignolo henviser til to forhold, som han anser for at være problematiske. Det ene har at gøre med deres bundethed til en vestlig videnskabstradition - poststrukturalismen, med store kanoner som Derrida, Foucault og Lacan. Derudover efterlyser Mignolo tilknytningen til en

praktisk og politisk virkelighed, der vægtes højt i dekoloniale studier og han mener, at man gennem den postkoloniale teoretisering risikerer at skrive sig bort fra konteksten.

Opgavens teoretiske linje knytter sig dermed kun delvist til poststrukturalistiske studier og den konstruktivistiske tradition, hvor virkeligheden er konstrueret og tillægges mening gennem sociale processer. Sociale og historiske processer er i denne optik bestemmende for, hvilken mening begreber og kategorier tilskrives, og hermed kan intet være statisk eller kan tillægges en 'essens'. Der findes ingen universelt anvendelige begreber, disse vil altid være kontekstuelt betingede, og derfor vil den sociale, historiske, kulturelle og politiske virkelighed begreberne omgives af altid være af relevans for ens undersøgelser. Så langt så godt. At vedkende sig en ekstrem anti-essentialisme vil i dette henseende ikke være fordelagtigt for en undersøgelse af en praksis og et udgangspunkt, hvis grundantagelser om verden hviler på andre præmisser. Ramón Grosfoguel (jf. afsnit 0.7) retter en kritik mod den anti-essentialistiske metode, der ender med at nedvurdere verdenssyn i Syd;

*"Mange postmodernister, poststrukturalister og også marxister anvender på reaktionær måde den radikale anti-essentialistiske metode mod oprindelige indianske og aboriginale og afrikanske folk, syd-immigranter, ikke-vestlige borgere og andre koloniale subjekter, der producerer dekoloniale metanarrativer fra ikke-værens zonen. I stedet for at oversætte de koloniale subjekters forslag, syn og forestillinger ender de med at diskvalificere dem"* (Grosfoguel 2011: 106).

Det perspektiv, som Santos fremsætter, mener Grosfoguel har større respekt for epistemologier fra Syd, og befinder sig i denne henseende i en teoretisk position, der mere moderat anti-essentialistisk tillader at beskæftige sig med bidrag herfra. I Santos' optik skal man ikke blot beskæftige sig med den kulturelle pluralitet, men man skal bevæge sig ud over til også at beskæftige sig med den epistemologiske pluralitet (Grosfoguel 2011: 107). Når man beskæftiger sig med den Andens position, som postkoloniale og feministiske studier gør, skal man dermed være opmærksom på sin egen position, da placeringen over *the abyssal line* ikke kan forklare de erfaringer, der er tilstede under denne linje. Hvis man skal afkoble sig fra eurocentrismen, så er det vigtigt at være opmærksom på, at produktionen af viden fra en position over linjen, som også kan beskrives som *værenszonen*, er overlegen i forhold til en position under linjen - i *ikke-værenszonen* og, at undertrykkelsen er forskellig i disse to og derfor ikke kan sammenlignes og især ikke sidestilles (Grosfoguel 2011: 102). Det menneske der befinder sig i *værenszonen*, men som stadig undertrykkes som Anden, har privilegier og rettigheder, mens den Anden, der befinder sig på den modsatte side af *the abyssal line* vil være dobbelt-undertrykt. Undertrykkelsen under *the abyssal line* viser sig forskelligt fra sted til sted, alt efter hvilke organiserende

principper, der dominerer, og man vil derfor altid skulle tage konteksten i betragtning (Grosfoguel 2011: 102).

Santos' teoretiske univers giver dermed umiddelbart forskeren en større frihed end det poststrukturalistiske yderpunkt, som blandt andet Spivak advokerer for. Han mener, at man godt kan beskæftige sig med den Anden så længe, at den interkulturelle oversættelse er i fokus. Det betyder, at det ikke kun handler om at oversætte ord, men også betydningssystemer og symbolske universer, der er forskellige fra ens egne. Her kommer min egen rolle som forsker i spil, da arbejdet i høj grad bliver et resultat af, hvorledes jeg griber dette arbejde an. Som nævnt er mit projekt interkulturelt. Det møde jeg har med 'teksten' vil være en dialogisk proces mellem UINPI-AW og mit eget udgangspunkt, der løbende vil blive udfordret i processen.

## 5.2 Interkulturel oversættelse som metode - muligheder og begrænsninger

Dette speciale ønsker at synliggøre et perspektiv på viden og uddannelse, der adskiller sig fra det vestlige moderne perspektiv, da dette kan give alternative bud på, hvordan uddannelse kan tænkes og i forlængelse af Santos' pointe åbne op for alternative måder at løse de problemer, vi står overfor i dag. Jeg søger, så vidt det er muligt at få UINPI-AW's logikker frem i lyset, og dette sker i artikulationen med mine egne forforståelser. At jeg siger 'så vidt det er muligt' har at gøre med min egen evne til at kunne sætte mig i UINPI-AW's sted og forstå hvilke logikker, der organiserer deres praksis.

Oversættelsesarbejdet baserer sig ifølge Santos på den kosmopolitiske følelse at dele verden med dem, der ikke deler vores viden eller oplevelser (Santos 2004:52). Men oversættelsesarbejdet er ikke let og indebærer flere vanskeligheder. Den første har at gøre med argumentationspræmisserne, der kan være forskellige alt afhængigt af epistemologisk og ontologisk overbevisning.

*“Argumentation is based on postulates, axioms, rules, and ideas that are not the object of argumentation because they are taken for granted by all those participating in the argumentative circle. In general they are called topoi or commonplaces and constitute the basic consensus that makes argumentative dissent possible. The work of translation has no topoi at the outset, because the available topoi are the ones appropriate to a given knowledge or culture, hence not acceptable as evident by another knowledge or culture” (Santos 2004: 51).*

Det er en udfordring at prøve at forstå en anden virkelighed og at artikulere den gennem en oversættelsesprocedure, der metodisk tager højde for heterogeniteten. Her skal jeg have de fem vidensøkologier in mente, da rummet, hvor oversættelsen finder sted, “(...) must be the result of a conjugation of times, rhythms, and opportunities. If there is no such conjugation, the contact zone becomes imperial and the work of translation a form of cannibalization” (Santos 2004: 49). Alle former



for tænkning har interne og eksterne begrænsninger, og ideen om umuligheden af kulturel fuldstændighed skal dermed også være in mente i oversættelsesprocessen (Santos 2004: 40).

Endnu en vanskelighed i processen har at gøre med sproget. Det koloniale sprog, som i dette tilfælde er spansk, kan ikke indfange alle betydninger, der findes i quechua. Mine spanskundskaber tillader mig at få et større indblik i UINPI-AW's virkefelt, da flere af tænkerne og de intellektuelle bag projektet har udgivet artikler på spansk, her tænker jeg særligt på Luis Macas og Luis Fernando Sarango (jf. afsnit 0.7). Hvis jeg havde haft kendskab til quechua, ville det have givet mig en endnu større forståelse for det betydningsunivers og den begrebsverden, der er at hente i UINPI-AW's systematisering af andinsk viden. Jeg skal her igen understrege, at andinsk viden skal forstås som et heterogent felt med mange forskellige praksisser og fortolkninger af Abya Yala, men alle med en grundlæggende forståelse af verden, der adskiller sig fra den moderne vestlige. Dermed er UINPI-AW's forståelse af andinsk viden og fortolkning af Abya Yala en blandt mange. Betydningen bag visse begreber hos UINPI-AW er sværere for mig at begribe, end for en person der befinder sig i en andinsk kontekst. Med ethvert sprog kommer der forskellige begreber, med ethvert begreb en bestemt historie og et bestemt symbolsk univers. Dog er den geografiske kontekst ikke altid sigende for en persons udgangspunkt, hvilket Grosfoguel også lægger vægt på; *"The fact that one is socially located on the oppressed side of power relations, does not automatically mean that he/she is epistemically thinking from a subaltern epistemic location"* (Grosfoguel 2008: 3). Selvom jeg socialt er placeret i den "privilegeredes" position, så vil en transcenderen ifølge Grosfoguel være mulig. Den feministiske tænker Sandra Harding kommer med argumenter for dette og påpeger, at de af os der tilhører "overprivilegerede grupper" ikke kan give afkald på de privilegier, som den sociale orden insisterer på at tilkende os, men vi kan aflære at tænke og handle ud fra den 'sociale bevidsthed', der skyldes de sociale placeringer, historien har skænket os (Harding 2007: 300). Som hvid europæisk kvinde er det vigtigt at forholde mig til de antagelser, der strukturerer mine tanker og praksis, samt forholde mig åbent til min egen uvidenhed i forhold til den viden, jeg her behandler. Harding advokerer for et mangfoldigt subjekt, der kan fremme emancipatorisk tankegang og ikke lamme og passivisere os "de privilegerede", hvilket Spivaks position tenderer til. Med begrebet *forræderisk identitet* beskriver Harding handlingen *at stille sig på den Andens side* og aktivere en forræderisk opfattelse af de vestlige videnskabstraditioner. Også subjektiviteten skal fremhæves her, for de forestillinger om neutralitet og værdifrihed, der er grundstammen i den videnskabelige objektivitetstænkning, står ifølge Harding i vejen for det nødvendige opgør med videnskabelige tænkemåder og metodologier, som understøtter racisme, sexismen og klasseforskelle (Harding 2007: 266). Således følger denne logik også Tuhiwai-Smith's position;

*"Researchers are in receipt of privileged information. They may interpret it with an overt theoretical framework, but also in terms of a covert ideological framework. They have the power to distort, to make invisible, to overlook, to exaggerate and to draw conclusions, based not on factual data, but on assumptions, hidden value judgements, and often downright misunderstandings. They have the potential to extend knowledge or to perpetuate ignorance"* (Tuihawai-Smith 1999: 176).

Den geografiske afstand gør, at jeg ikke kan tjekke op på betydninger af begreber. Min adgang til materiale fra og om UINPI-AW har været meget afhængig af internettet, og det er igennem internettet, at jeg har skaffet mig en del af min viden om universitetet, udover bogen *Aprender el Sabiduría y el Buen Vivir* (2004). Denne bog har været uvurderlig i forhold til at få udpenslet de filosofiske og pædagogiske principper, som universitetet bygges op omkring. Jeg kan kun nå til en vis forståelse gennem disse materialer, og der er ingen tvivl om, at min forståelseshorisont var blevet yderligere udvidet, hvis jeg havde været på universitetet og deltaget i undervisningen eller interviewet personer på stedet. Dette ville begrænse misforståelser af begreber og udvide mit kendskab til UINPI-AW. På trods af disse omstændigheder, må jeg sætte min lid til, at dokumenterne der udgør mit empiriske materiale nogenlunde afspejler den virkelighed og praksis, som jeg søger at beskrive. Selvfølgelig vil der altid være magtforhold, der griber ind og fordrejer nogle ting. Blandt andet når læreplanen CEPI skal godkendes 'oppefra' af CONESUP og sættes op efter punkter, der følger proceduren for et curricula, så det kan godkendes som en uddannelse i det højere uddannelsessystem. Magten spiller tillige ind i forhold til dokumenternes forfattere, blandt andet Macas og Sarango, som henholdsvis tidligere og nuværende rektor, der taler på vegne af mange individer med internt forskellige interesser, synspunkter etc. Dette er magtforhold, jeg ikke har kendskab til, men blot kan pege på tilstedeværelsen af.

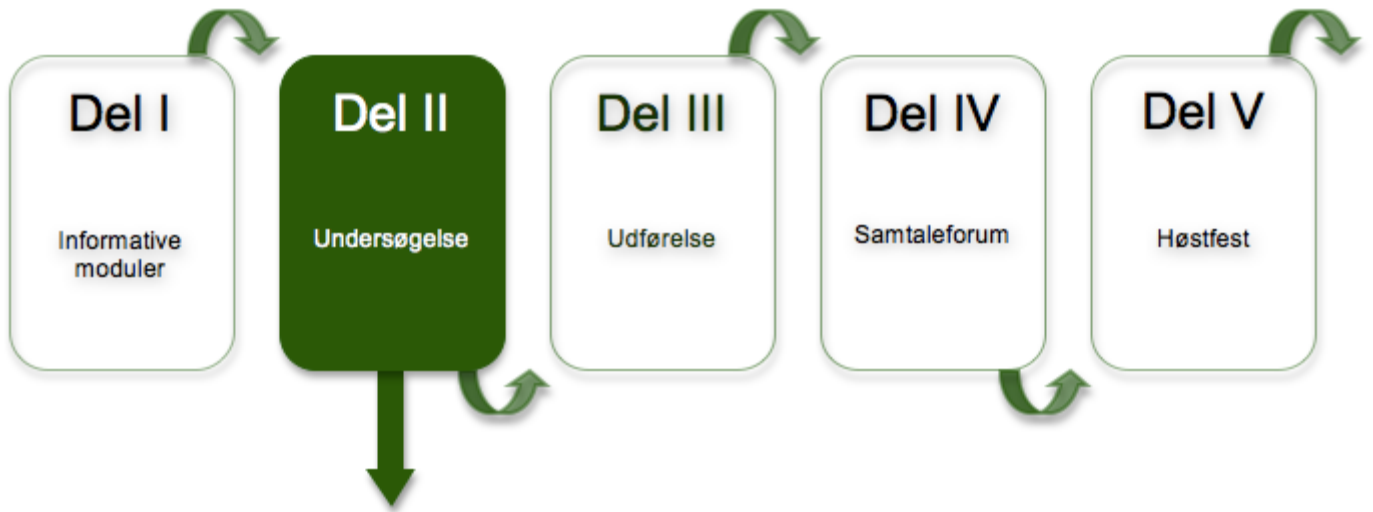
### 5.3 Den intellektuelles rolle

Det er vigtigt at reflektere over sin rolle som intellektuel - for hvad er dennes funktion egentlig? På Mato's feltstudier i Venezuela, hvor han ville interviewe en af de ældre i landsbyen Kariña, nægtede den ældre at svare med forklaringen *"(...) when the white man seeks the Indian, it is because he wants to take something from him, that he wants to keep secret"* (Mato 2000: 484). Dette møde blev et vendepunkt for Mato, der begyndte at studere med subalterne og skiftede fokus til at studere hegemoniske globale agenter og gøre denne viden brugbar for subalterne (Mato 2000:481).<sup>19</sup> Fanon forsøgte også med et liv som aktivist, psykiater, filosof og frihedskæmper at gøre op med den objektivisme, han mente definerede den traditionelle vestlige vidensproduktion. Denne kritik var særligt rettet mod universiteter, hvor han kritiserede intellektuelle for at distancere sig fra virkeligheden og de

---

<sup>19</sup> Se også: Not "Studying the Subaltern", but Studying with "Subaltern" Social Groups, or, at Least, Studying the Hegemonic Articulations of Power (2000).

specifikke folks kampe, og bruge disse kampe til at producere viden (Walsh 2004:1). Fanon stiller krav til 'den intellektuelle' og tvinger denne til at tænke i intellektuelle projekter, der på en og samme tid er politiske og etiske. Dermed skaber Fanon en bestemt positionering, hvorfra man kan argumentere for og fra et intellektuelt udgangspunkt, der konfronterer kolonialismens arv (Walsh 2004: 1) og bidrager dermed også til en kritisk stillingtagen til de intellektuelles funktion. At gøre UINPI-AW til subjekt og samtidig gøre mig selv synlig i oversættelsesarbejdet - også som subjekt og ikke som neutral forsker tillader mig at beskæftige mig med UINPI-AW på en måde, der ikke går i konflikt med de etiske principper for intellektuel praksis, fremsat i ovenstående.



(FELTET)

6. Præsentation af UINPI-AW

7. Præsentation af uddannelsen CEPI

## Del II: Undersøgelsen

---

I dette afsnit præsenteres UINPI-AW og uddannelsen CEPI, der er et konkret uddannelsesprogram på universitetet, som jeg har valgt at fokusere på.

### 6. Præsentation af UINPI-AW

#### 6.1 Et universitet bliver til

UINPI-AW er, som nævnt i indledningen, resultatet af en lang proces, der startede tilbage i 1987, hvor CONAIE foreslog at skabe et interkulturelt tosproget uddannelsessystem som en del af organisationens arbejdsplan. En idé der senere udvikledes til ideen om et interkulturelt universitet, der blev fremlagt for landets nationale forsamling i 1996 af de to første oprindelige indianske kongresmedlemmer Luis Macas og Leonidas Iza (UINPI-AW 2004: 276). Det første forslag til universitet var udformet efter vestlige universitetsnormer i forhold til strukturen, men med et indhold, der var baseret på andinske principper. Dette satte gang i en intern debat omkring problemer og vinding ved et sådan forslag (Sarango 2009: 197). I midten af denne debat stod to centrale punkter; det første drejede sig om vanskeligheden ved at skabe en ny epistemologi. Ifølge vestlig tankegang er det nødvendigt at have udviklet sin tænkning og teori på skrift, før man kan konstruere en epistemologi, og netop manglen på denne skrevne tekst i indianske kredse ville skabe svære vilkår for en ny tænkning (Sarango 2009:197). Det andet centrale emne omhandlede problematikken ved at indfinde sig som en subkultur indenfor rammen vestlig tænkning. Hvilke håb havde man da for at blive hørt? Med dette in mente blev den provestlige opbygning af universitetet opgivet til fordel for en proandinsk. Det blev nødvendigt at konstruere eller rekonstruere en epistemologi, og man brugte i denne proces meget tid på at konsultere forskellige nationaliteter, der hver især bidrog med deres teoretiske, metodologiske og praktiske erfaringer (Macas et al. 2002). Men det handlede ikke kun om at stykke uddannelsen sammen efter andinske principper, men også om at imødekomme de interesser og behov, der var tilstede i de forskellige befolkningsgrupper i Ecuador (Sarango 2009: 197).

Det var en heterogen og interdisciplinær forsamling, der udviklede det uddannelsesforslag, der blev fremlagt for CONESUP i 2003. Denne forsamling bestod af ledere, undervisere, medlemmer fra lokalsamfund, akademikere og forskere - heriblandt også udenlandske personer, der har arbejdet frivilligt for at gøre universitetet til virkelighed (Sarango 2009: 191). De studieretninger der blev accepteret i behandlingen af universitetets plan var bacheloruddannelserne; *arkitektur, uddannelsesvidenskab med interkulturel pædagogik som hovedfag, landbrugsøkologi og lokal turisme.*

Senere blev to kandidatuddannelser skabt; *Interkulturel forskning og menneskerettigheder og oprindelige folk* (Sarango 2009: 201). Derudover har universitetet en uformel uddannelse; *læringsfællesskaberne (CA)*, der er autonome og organiseres efter de specifikke behov i lokalsamfundet.

## 6.2 Vision og mission

I UINPI-AW's minka (mission) fremhæves betydningen af et harmonisk forhold mellem pachamama og mennesket (Sarango 2009: 193). Pachamama kan på spansk oversættes til Madre Tierra eller Madre Mundo, der på dansk betyder Jordens- eller Verdens moder. Pachamama refererer til en kosmologisk forestilling, hvor pachamama forbinder viden, territorium, historie, krop, sind, spiritualitet og eksistens gennem en kosmologisk, relationel, komplementær ramme (Walsh 2009: 11).

UINPI-AW's mål med uddannelsen er at uddanne menneskelige *talenter* og ikke menneskelige *ressourcer*. Denne uddannelsesproces skal baseres på princippet *sumak kawsay; el buen vivir comunitario* (Sarango 2009: 193), der kan oversættes til det kommunitaristiske gode liv på dansk. Begrebets fulde betydning kommer dog ikke til udtryk i den danske oversættelse. En introduktion til det spanske begreb *buen vivir* er passende her, da det er et begreb, der nu er integreret i både Ecuadors forfatning fra 2008 og Bolivias forfatning fra 2009, og har fået stor betydning for de politiske processer i begge lande. *Buen vivir* betyder direkte oversat *at leve vel* og er en spansk fællesbetegnelse for et koncept, der findes i flere afskygninger og har sine rødder i oprindelig indiansk viden. Hos UINPI-AW manifesteres begrebet på quechua som *sumak kawsay*, mens det hos aymaraindianerne i Bolivia begrebsliggøres i *sumak qamaña*. Der er nuanceforskelle i disse tilgange, men fælles for dem er, at de er knyttet til en ontologi, hvor verden anskues relationelt og naturen og mennesket ikke er adskilte størrelser.

UINPI-AW's tankegang følger, med en alternativ mission og et alternativt mål for uddannelse, en anden logik end den der eksisterer på flere af landets andre universiteter. Ved at genopdage og styrke den relationelle logik, hvor *"universet ses som et levende væv, et interkulturelt kosmos, som alle levende væsner er en del af"* (UINPI-AW 2004: 163), ønsker universitetet at konstruere en ny måde at nærme sig kendskab til viden om verden på. Som analysen vil vise, har denne kosmvision, hvor alt levende i universet er forbundne størrelser, stor betydning for tilgangen til verden og viden, og udgør et centralt omdrejningspunkt for universitetet. Før vi går ind i den dimension, er det vigtigt at se nærmere på, hvordan UINPI-AW udtrykker en modstand mod det eksisterende uddannelsessystem i Ecuador, da det er dette element, der har været katalysator for udviklingen af et alternativ.

### 6.3 Kritik af det ecuadorianske uddannelsessystem

På trods af interkulturelle deklamationer i både Ecuadors forfatning og loven for interkulturel uddannelse LOEI, synes kritikken mod det eksisterende uddannelsessystem stadig at være primus motor for UINPI-AW. Uddannelsessystemet kritiseres for at være organiseret efter principper for undervisning, hvor man overfører en bestemt forståelse af viden, struktur, tid og rum. Det kritiseres også i forhold til den måde, hvorpå uddannelserne har været indrettet som isolerede fag og discipliner med meget lidt plads til at arbejde på tværs af hinanden (Macas et al. 2002: 9). Ifølge UINPI-AW har man i videnskabelige sammenhæng indtil nu arbejdet ud fra en filosofisk begrebsramme, hvor de anvendte videnskabelige og sociale begreber og kategorier stammer fra den vestlige modernitet. Disse kategorier og begreber udøver vold på og udelukker alternative forståelser af selvet - eksempelvis en forståelse af selvet ud fra et oprindeligt indiansk perspektiv (UINPI-AW 2004: 279).

Det vestlige perspektiv beskrives som dominerende på de højere uddannelsesanstalter i Ecuador, og især dette perspektivs universelle status problematiseres;

*“Traditionally, higher education in the country has been sustained by reasons arising from a Western perspective and which have become “absolute truths” as a result of the colonization of knowledge, which has imposed an egocentric approach to thinking, outside the essence and existence of being. What is worse still, it does not even understand the inseparable bond between being and existence that is the driving force in indigenous thinking, which views reality from a very different angle” (UINPI-AW 2004: 279).*

UINPI-AW tegner en skarp linje mellem vestlig rationalitet og den rationalitet, der knyttes til Abya Yala-paradigmet. Abya Yala-paradigmet beskrives af UINPI-AW som det paradigme universitetet bygges op omkring og indeholder flere elementer, blandt andet en rationalitet, der erkender verden gennem symboler og det symbolske sprog; *“Western rationality cannot understand how symbols and symbolic language can be mediators between the different levels of reality, and therefore it views them as icons, drawings, dark signals that have almost no meaning” (UINPI-AW 2004: 287).*

UINPI-AW's kritik mod den moderne videnskab går yderligere på, at man i historiens løb har målt alt ud fra modernitetskriterier som et parameter for sandhed, hvorfor alt hvad der ikke kunne forstås indenfor 'det moderne' blev objekter for studier; *“(...) to understand the peoples and nations outside modernity, social and human sciences such as ethnology and anthropology were created, transforming indigenous people into the targets of study, description, and analysis” (UINPI-AW 2004:280).* Dette forhindrede oprindelige folk i at forstå sig selv, og således forhindrede man det, der var fremmed og anderledes i at blive inkluderet i den vestlige videnstradition (UINPI-AW 2004: 280). Denne pointe understøtter

Tuhiwai-Smith's problematisering af antropologiens og den vestlige videnskabs effekt på oprindelige samfund (Tuhiwai-Smith 1999).

Sidst rettes kritikken mod den traditionelle universitetsverdens forfølgelse af effektivitet for at tjene det neoliberale system. UINPI-AW ser i dette perspektiv mennesket som en forbrugsmaskine, der forbereder sig på at konkurrere på det frie marked og derfor skal tæmmes (ICCI 2008: 58). UINPI-AW synliggør her den kapitalistiske produktionsform 'økonomien' som en global lokalisme; *"current economics have no conceptual or methodological instruments that make it possible to understand the economic structures of indigenous communities"* (UINPI-AW 2044: 280).

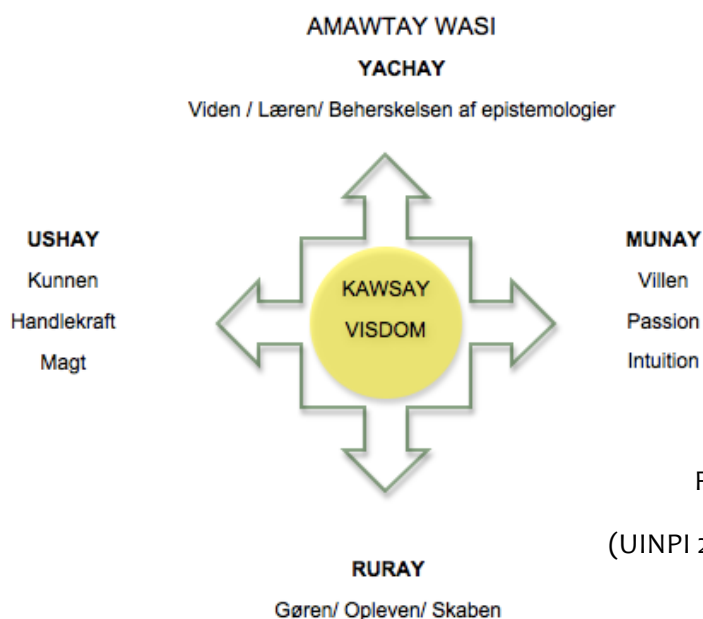
Disse forskellige faktorer i det eksisterende uddannelsessystem har foranlediget UINPI-AW til at udarbejde en uddannelsesstruktur, der adlyder en anden filosofi. Denne filosofi adskiller sig radikalt fra en vertikal logik, som vestlige institutioner organiserer sig efter (ICCI 2008: 57). Sarango påpeger, at uddannelsessystemet generelt og især de videregående uddannelser bør omfatte andre særordninger, som kan dække de behov, der ikke kan opfyldes af den formelle struktur af systemet på grund af den overdrevne centralisering og forældede etnocentriske filosofi, der karakteriserer den (Sarango 2009:203). Derfor har UINPI-AW struktureret uddannelsen anderledes, og denne organisering ser jeg nærmere på i det følgende.

#### **6.4 Universitetsstruktur**

UINPI-AW's struktur er tænkt ud fra et nøglebegreb i den andinske kosmvision *chakanaet*, der er det kvadratiske andinske kryds og beskrives som; *"a manifestation of the deepest symbolic understanding of ancestral science; it is one of the symbols constituting the outlines of the warp that we will be weaving again to rebuild the language of symbols"* (UINPI-AW 2004: 292).

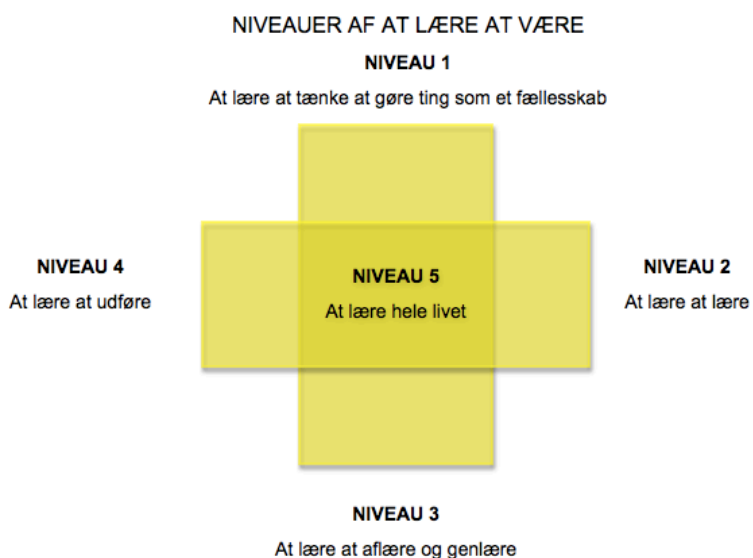
Chakanaet viser fem dimensioner, som alle er vigtige: *yashay* (at vide), *munay* (at ville/elske), *ruray* (at gøre), *ushay* (at kunne), der alle fire artikuleres gennem den femte dimension - *kawsay* (livet) (Sarango 2009: 126). Disse dimensioner fremgår af UINPI-AW's illustration af universitetet (figur 1);





Figur 1: Amawtay Wasi  
(UINPI 2004: 299, min oversættelse)

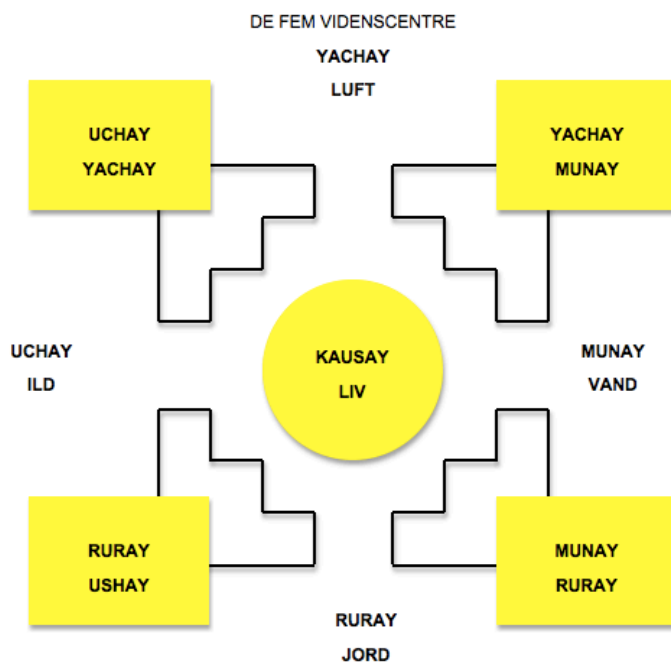
Disse fem elementer er med til at strukturere uddannelserne på universitetet. Hver person, lærer såvel som elev, der deltager i læringsprocessen, skal udvikle sine evner indenfor hver af de fem områder, og det er ikke kun tilegnelsen af ny viden (at vide), der er i fokus; *"The complex relational program is aimed at providing the entire set of knowledges, abilities, skills, and competence comprising integral education, that is, meeting the need to develop the entire brain, not merely one part of it"* (UINPI-AW 2004: 333). Hermed drejer læringsprocessen sig ikke kun om *at lære at lære*, men også *at lære at udføre*, *at lære at tænke at gøre ting som et fællesskab*, *at lære at aflære og genlære* og sidst *at lære hele livet* (UINPI-AW 2004: 328). Disse fem læringsformer udgør de fem læringsniveauer, der er det strukturerende princip for læringsprocessen på universitetet og fremgår i figur 2.



Figur 2: Læringsniveauer  
(UINPI-AW 2004: 328, min oversættelse)

Udover den fem-dimensionelle opdeling (figur 1) og læringsniveauerne (figur 2) er også videnskredsløb med til at strukturere universitetes praksis. Yashay, der betyder viden på quechua, inddeles i tre videnskredsløb; *Runa yachay*, *Shuktak yachay* og *Yachaypura*. Vejen til at opnå interkulturel viden består af kendskabet til alle tre videnskredsløb (UINPI-AW:310). Første videnskredsløb *runa yashay* omhandler oprindelig viden og om at integrere denne i det akademiske arbejde. Det andet kredsløb *shuktak yachay* går på kendskab til den officielle kulturelle lære og vestlige videnskaber, men også kendskab til videnskaber knyttet til arabiske, hinduistiske og kinesiske kulturer. Sidste kredsløb *yashaypura* består i at forstå interrelationen mellem de forskellige vidensformer; interkultureliteten og det dialogiske kredsløb af viden (UINPI-AW 2004: 194).

UINPI-AW's universitetsstruktur knyttes som nævnt til chakanaet, og det er ud fra dette koncept, at man har skabt fem videnscentre. Dette er centrene; *Ruray Ushay*, *Munay Ruray*, *Yashay Munay* og *Kawsay*. De fem videnscentre er alle knyttet til en bestemt udfordring, som beskriver den overordnede opgave for hvert videnscenter. Udfordringen for videnscenteret *Yachay Munay* er *verdenssyn*, mens den for *Munay Ruray*-centeret er *den levende verden*. Udfordringen for *Ruray Ushay*-centeret er *teknologier for livet* og sidst er udfordringen på videnscenteret *Uchay Yachay* *interkulturalitet* (UINPI-AW 2004: 307-308).



Figur 3: De fem videnscentre  
(UINPI-AW 2004: 307, min oversættelse)

## 7. Præsentation af uddannelsen CEPI

Efter at have fået større indblik i UINPI-AW's praksis bliver det tydeligt at se, at der er mange ting på spil på samme tid, og det er et komplekst felt at have med at gøre. Dette er årsagen til, at jeg har valgt at fokusere på en af UINPI-AW's studieretninger for at kunne arbejde med UINPI-AW's filosofi og epistemologi ud fra en konkret vinkel. Valget faldt på uddannelsen CEPI, da dette program og denne læreplan henvendte sig til studerende med interesse for interkulturelle processer, hvilket befandt sig indenfor mit eget - og dette speciales interessefelt. Derfor er det uddannelsen CEPI, der er mit udgangspunkt og ved hjælp af uddannelsens læreplan, vil jeg udfolde UINPI-AW's begrebsunivers.

### 7.1 Oprettelse af uddannelsen

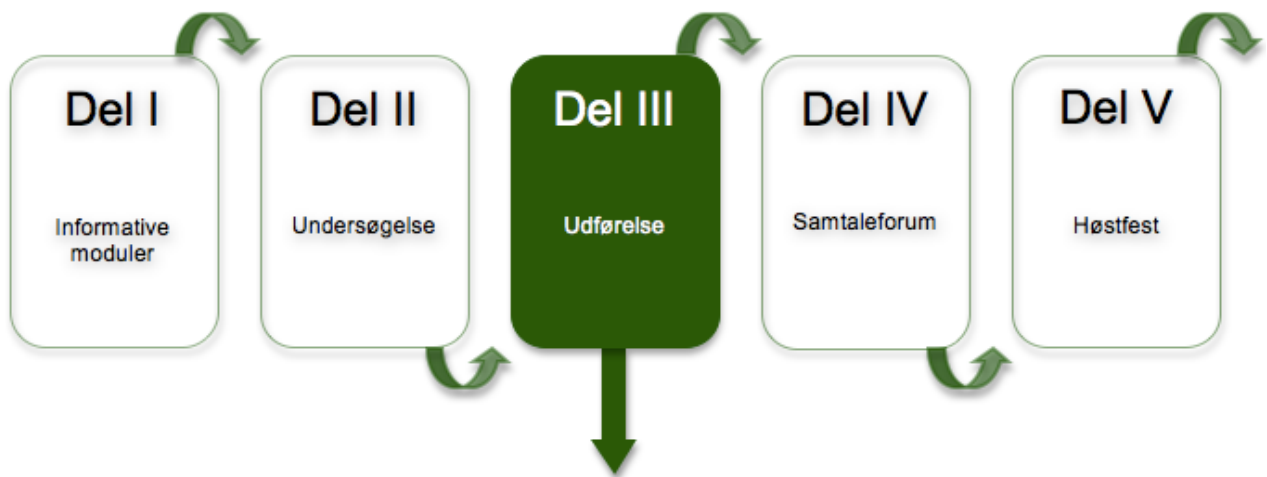
Uddannelsen CEPI var blevet efterspurgt af kichwaerne i Saraguro og nationaliteten shuar. Efter udkastet til studieplanen var lavet, blev denne bearbejdet og valideret af autoriteter og eksperter fra begge disse samfund og derefter ændret betydeligt. Denne proces indikerer UINPI-AW's samarbejde med den lokale befolkning i skabelsen af uddannelserne. I denne forbindelse nævner UINPI-AW, at det er vigtigt for dem ikke at påtvinge folk færdige studieplaner ovenfra, ligesom det traditionelt gøres i den akademiske verden (Sarango 2009: 201). Det betyder også at anerkende, at det lokalsamfund der skal have gavn af studierne ikke mere er et objekt, men et aktivt subjekt, hvilket ifølge universitetets nuværende rektor Sarango, giver det akademiske arbejde i lokalsamfundet et legitimt udgangspunkt (Sarango 2009: 201).

Uddannelsens generelle formål er; *"at uddanne proaktive interkulturelle lærere som orienterer og implementerer et plurilingvistisk interkulturelt uddannelsessystem, der forbedrer kvaliteten af det aktuelle uddannelsesvæsen med det formål at bidrage til forbedringen af livsvilkårene for de oprindelige nationaliteter og folk"* (Læreplan CEPI, bilag 2). Uddannelsen befinder sig indenfor videnscentret Ushay Yachay, som tager konstruktionen af interkulturalitet op som udfordring. Interkulturalitet anskues her som; *"the egalitarian expression of the most diverse local, national and international cultures"* (UINPI-AW 2004: 308). Runa yachay er det styrende princip for den læring, som elever i interkulturel pædagogik vil tilegne sig, hvorfor læringen bliver til en proces, hvor generhvervelsen og styrkelsen af oprindelig viden er den centrale akse, men hvor andre elementer også spiller ind. Her bør knyttes en kommentar til UINPI-AW som et projekt, der i tråd med Santos tilsynekomstens sociologi, styrker inddrivelsen af den dovne fornufts udgrænsede 'ikke-viden'. For UINPI-AW handler denne uddannelse ikke kun om at tage udgangspunkt i oprindelig viden og styrke denne, men også om at genskabe det, der er blevet usynliggjort - ud fra deres position som koloniserede (ICCI 2000).

## 7.2 Studiets opbygning

CEPI's semesterplan udgøres af ti semestre og slutter af med et kort praktikforløb og til sidst en afhandling. Hvert semester består af 24 point, som man tilegner sig igennem forskellige aktiviteter i løbet af semestret. Aktiviteterne i uddannelsen inddeles efter et organiserende princip, der består af fem typer læringsfærer, der adskiller sig fra de nævnte læringsniveauer. De fem læringsfærer genkendes i specialets struktur, da jeg har ladet mig inspirere af denne inddeling i forhold til at strukturere specialets indhold. På UINPI-AW findes de fem sfærer som et gentagende forløb, der strukturerer læringsprocessen i en cirkulær rytme.

Først i semestret er der et eller flere informative moduler, som kan være seminarer, begivenheder eller workshops, der fungerer som støtte til problemløsning og de lokale projekter. Derefter er der undersøgelsen, der sigter mod at løse problemer af forskellige niveauer af kompleksitet og udføre projekter i de forskellige vidensfelter (UINPI-AW 2004: 331). Den efterfølgende læringsfære består af den konkrete udførelse, der spiller sammen med undersøgelsen og muliggør en kommunitaristisk praksis, der går ud på kunsten at dele viden, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i afsnit 8.1.9. Samtaleforummet er det eftertænksomme rum, hvor man går i dialog, diskuterer, udveksler ideer og stiller deltagerne fra de forskellige undersøgelser og lokale projekter over for hinanden (Sarango 2009: 202). Sidst er der høstfesten, der fungerer som en form for evaluering, hvor man reflekterer over, hvad man har lært og opnået i løbet af semestret. Derefter går man ind i et informativt modul igen og fortsætter således den cirkulære læringsrytme, enten indenfor samme videnskredsløb eller indenfor en ny.



(ANALYSEN)

8. Tematisering af analyse

8.1 Oprindelige kundskaber

8.2 Vestlige kundskaber

8.3 Interkulturelle kundskaber

## Del III: Udførelsen

---

### 8. Tematisering af analyse

Universitetets åbne og komplekse struktur, hvor alt er internt forbundet og ikke fragmentarisk opdelt i afgrænsede institutter, som på det vestlige moderne universitet, gør mig opmærksom på, at jeg skal være forsigtig med at behandle elementerne som afgrænsede størrelser og have blik for det relationelle - at der ofte er sammenhæng mellem elementerne på uddannelsen og, at disse sammenhænge ikke nødvendigvis fremgår eksplicit. Det relationelle princip er styrende for UINPI-AW's praksis, både på et strukturelt plan og på et konkret praktisk plan, hvorfor processen med at strukturere analysen har været udfordrende. For at kunne få det fulde overblik over læreplanen CEPI har jeg oversat den til dansk (se bilag 2), hvilket har været en krævende proces i forhold til at få de rigtige betydninger med. I denne proces kan der være semantiske betydninger, der går tabt eller bliver ændret - et forhold jeg har været opmærksom på og søgt at undgå ved at slå begreberne op i UINPI-AW's dokumenter (UINPI-AW 2004), der beskriver den pædagogiske og filosofiske praksis mere dybdegående. Efter at have oversat begyndte jeg at søge efter en tematisk opdeling af læreplanen, der ville give mening. Denne så jeg i de tre inddelinger;

1. del (1,2,3 semester) → *Runa yachay*: Oprindelige kundskaber
2. del (4,5,6 semester) → *Shuktak yachay*: vestlige kundskaber; pædagogik og læring
3. del (7, 8, 9, 10 semester) → *Yachaypura*: Interkulturelle kundskaber

Jeg har inddelt indholdet således, i forlængelse af universitetets egen strukturering af uddannelsen i de tre videnskredsløb; *runa yashay*, *shuktak yashay* og *yashaypura*. Dermed bliver deres inddeling også min, og deres subjektivitet træder således frem i den analytiske proces. Den analytiske proces er som nævnt en dialogisk proces, hvor min egen subjektivitet spiller sammen med UINPI-AW's subjektivitet. Denne proces kræver, at jeg kan træde tilbage og lade UINPI-AW's praksis, tænkning og epistemologi udfolde sig, så vidt det er muligt for mig, da jeg som nævnt er begrænset i oversættelsesprocessen af blandt andet mine sprogkundskaber. Temaerne er et forsøg på at strukturere et indhold, der er relationelt og knytter sig til hinanden på forskellig vis. Det er tre overordnede analytiske kategorier og det indfanger ikke den kompleksitet, der er i universitetets struktur, men jeg håber på at kunne indfange kompleksiteten og de specifikke betydninger, som elementerne i uddannelserne tillægges, ved at lade læreplanen CEPI og dokumenterne fra UINPI-AW spille sammen.

## 8.1 Runa yashay: Oprindelige kundskaber

Det første tema *oprindelige kundskaber* går ud på at generverve 'den tabte' visdom og er i tråd med Santos tilsynekomstens sociologi, der tillægger erfaringerne i det usynlige rum en værdi i forhold til at udvide nuet og få kendskab til de epistemologiske muligheder i verden. Santos identificerer oprindelige folks bevægelser som nogle, der mest overbevisende repræsenterer *post-abyssal thinking*, da disse har været typiske beboere af den anden side af *the abyssal line* (Santos 2007: 24). Santos understreger, at jo flere ikke-vestlige forståelser af verden der bliver identificeret, jo mere synligt er det, at der stadig er mange andre, der skal identificeres og, at hybride forståelser der kombinerer vestlige og ikke-vestlige komponenter er uendelige (Santos 2007: 25). Derfor vil kendskabet til blot en lille del af den oprindelige viden blive en vigtig komponent i forhold til at udvide det epistemologiske rum.

### 8.1.1 Videnskredsløbet Runa yashay

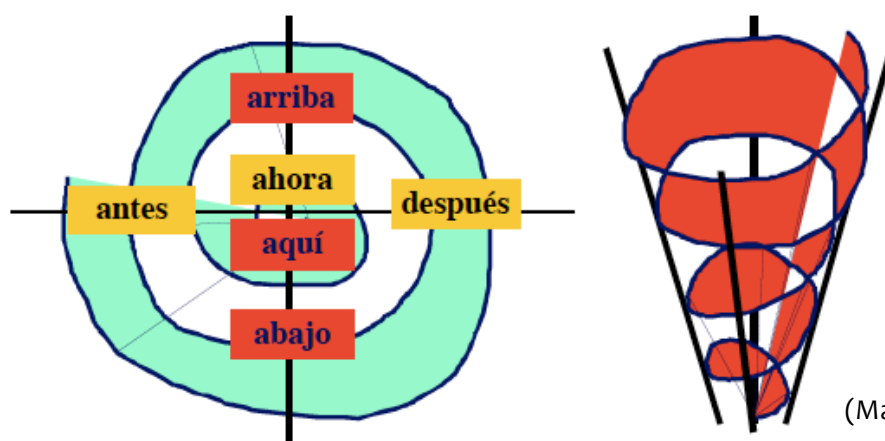
Uddannelsens første semester er et fælles semester, hvilket betyder, at de studerende fra de tre andre studieretninger; lokal turisme, landbrugsøkologi, og arkitektur også deltager i dette forløb. Under semesteret vil man udføre aktiviteter indenfor de fire videnscentre Yashay Munay (viden-villen), Munay Ruray (villen-gøren) Ruray Uchay (gøren-kunnen) og Ushay Yachay (kunnen-viden) (jf. figur 3), og man får derfor en fornemmelse for hele universitets praksis her på det introducerende semester, da alle videnscentre er i spil. De fire videnscentre knytter sig alle til et specifikt symbolsk-relationelt problemfelt (C.P.S.R), der bliver betegnelsen for det overordnede problemfelt undervisningen foregår i relation til.

Runa yashay er det første videnskredsløb de studerende træder ind i, og udgør første tema for analyse. Runa yachay er på læreplanen oversat til *conocimiento originario*, som jeg har valgt at oversætte til oprindelige kundskaber på dansk. *Conocimiento* knytter sig til verbet *conocer*, der kan oversættes at kende/at få kendskab til/at forstå/at opleve/at vide og adskiller fra det spanske *saber*, der i de fleste tilfælde betyder at vide. *Saber* (viden) og *sabiduría* (visdom) har rødder i det latinske ord *sapere*, der betyder at have intelligens. Meningen med denne udredning er at tydeliggøre, at begrebet *viden* har mange etymologiske afskygninger, og disse er betinget af historiske forhold. Derfor vælger jeg at bibeholde ordet *Yashay* for at understrege forbindelsen til en andinsk virkelighed. *Originario* betyder oprindelig og adskiller sig fra begrebet *ancestral*, der også er et adjektiv, der ofte nævnes i læreplanen CEPI. Jeg har haft mange vanskeligheder ved denne betegnelse, *ancestral*, på dansk, da det danske sprog ikke tilbyder en ækvivalent, der ikke fordrejer ordets semantiske indhold. Ved at slå *ancestral* op i ordbogen foreslår den for eksempel ordet *oldnordisk*, hvilket ikke giver meget mening i en anden kontekst end den nordiske. *Ancestral* kan også oversættes til *ældgammelt*, men dette afspejler en forståelse af, at *det ancestrale* er noget prehistorisk, der ligger tilbage i tid i forhold til den lineære

tidsforståelse. Jeg har valgt at anvende ordet *oprindelig*, da dette ikke nødvendigvis knytter sig til en bestemt forståelse af tid, hvilket vil give problemer i UINPI-AW's kontekst eftersom; "The past is present in current time in different ways (ancestors continue to live in the community)" (UINPI-AW 2004: 295). Dette forhold vil jeg uddybe yderligere i følgende afsnit ved at inddrage UINPI-AW's beskrivelse af tid.

### 8.1.2 Tid

Indenfor Abya Yala-paradigmet beskrives tid og rum ud fra en cirkularitetsforståelse, der bryder med den lineære forståelse af tid. Tidskategorier er ikke opdelt i fortid (pasado), nutid (presente) og fremtid (futuro), men før (ñawpa) og efter (quipa) understøttet af et stærkt 'her og nu' (kay). Dette her og nu (kay) er der en magt i, idet før og efter er sameksisterende (Macas et al. 2002:23). Ñawpapacha er betegnelsen for, hvordan før og efter smelter sammen og der opstår en forestilling om helical tid. Derfor vil det der slutter være begyndelsen på det der starter og der er således tale om en tidsspiral, der er illustreret på figur 4, der er UINPI-AW's egen illustration.



Figur 4: Tid-rum spiral

(Macas et al.2002: 15, original)

"Fremtiden er ikke noget der kommer og fortiden er ikke noget der lægger sig bagefter. I denne cirkularitet er det runaen, der kommer fra fremtiden og mod fortiden. Det der er levet (fortiden) er fremtiden, der kommer (gennem en pachakutik)" (Macas et al. 2002: 23; min oversættelse). Pachakutik er en betegnelse for den ændring, der sker, når den cirkulære bevægelse har nået sin ende. Så vil der automatisk starte en ny og slutningen er derved altid starten på noget nyt. Ordet pachakutik finder man blandt andet i den politiske ecuadorianske bevægelse *Movimiento de Unidad Plurinacionalidad Pachakutik*, der blev en del af den ecuadorianske regering i 1995 og blandt andet har Luis Macas blandt sine medlemmer (ICCI 2009). Den politiske betydning af pachakutik har rødder i den mytiske pachakutik: "Det er den tid af universet, der garanterer en tilbagevenden til en bedre tid" (ICCI 2009). Tilbagevenden betyder ikke her at gå tilbage til fortiden - det er en ny tid, som har parametre fra fortiden som base (ICCI 2009).



*Pachakutik* er quechua og er en sammenstilling af *pacha* (jord) og *kutik* (forandring). Begrebet knytter sig til forandring - at man bevæger sig ind i en ny tid, men denne tid er som nævnt hele tiden baseret på fortiden. Derfor er fortiden tilstede i nuet, og det er som om fortid, nutid og fremtid er klistret sammen, artikuleret i 'her og nuet'. Det er i dette, at nuets magt består og fra dette, at muligheden for at leve i mange parallelle verdener stammer fra (Macas et al. 2002: 23).

Umiddelbart synes ovenstående, som et meget fremmed scenarie for mig, og det er da også svært at forestille sig, hvad denne forståelse af tid og rum har af betydning for, hvordan verden erkendes i det daglige liv. Kendskabet til den spirale tidsforståelse understreger, at det ikke er korrekt at forstå tid i et monokulturelt perspektiv, da tid-rum også kan erkendes på anden vis. Den lineære tidsforståelse får hermed modspil og kan i kraft af dette ikke hævde universel gyldighed<sup>20</sup>.

### 8.1.3 Waka

Det første symbolsk-relationelle problemfelt på CEPI er *waka* eller *divinidad*, som det står skrevet på spansk på læreplanen (se bilg 1). *Divinidad* kan oversættes til guddommelighed på dansk, men dette er ikke eneste oversættelsesmulighed. *Waka* kan også oversættes til det spanske *espíritu*, der har mange oversættelsesmuligheder til dansk, deriblandt; *ånd*, *sjæl*, *mod*, *sind* og *livskraft*. I dette tilfælde, hvor UINPI-AW har oversat *waka* med *divinidad*, må det guddommelige forstås som koblet til det åndelige *espíritu*, og guddommelighed er ikke her manifesteret i form af én Gud, men i forhold til en kosmvision, hvor alt er levende og det sjælelige er til stede overalt - ikke kun hos mennesket, men også i naturen; "*The human being, nature, and the entire cosmos are alive to the extent that they are fully related and are ontologically existing in this relational dynamic*" (UINPI-AW 2004: 288). I det symbolsk relationelle problemfelt er *pachamanka* i centrum, som er et fænomen, der beskrives i følgende afsnit.

### 8.1.4 Pachamanka

De studerende skal i det første modul lære om *pachamanka* for derefter selv at lave en. *Pachamanka* går, på et konkret praktisk plan, ud på at lave et ildsted og tilberede en ret herpå. Men det er også en form for rituel praksis blandt flere sydamerikanske oprindelige befolkningsgrupper. *Pacha* betyder jord på quechua og *manka* betyder ovn, hvorfor *pachamanka* kan oversættes til *jordens ovn*. Forberedelsen

---

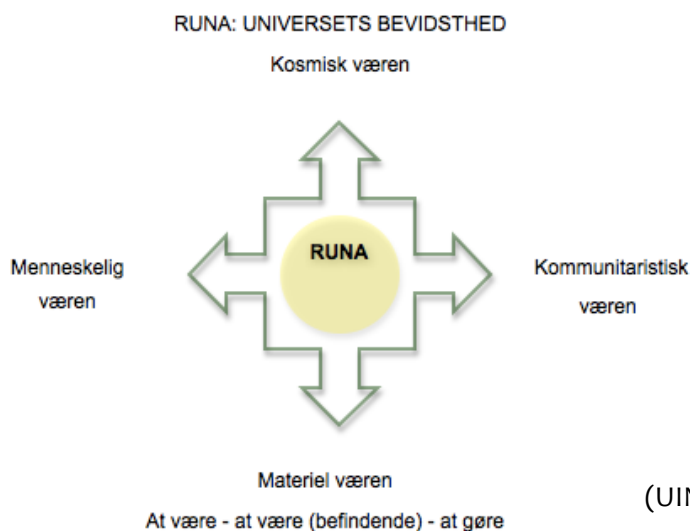
<sup>20</sup> I februar 2014 var oversættelsesteoretiker og professor i komparativ litteratur Susan Bassnets gæsteforelæser på Institutet for Tværkulturelle studier på Københavns Universitet. Her talte hun om "oversætteligheden af epistemologier" Can we translate an aymaran poem? spurgte hun og henviste til en interessant kognitiv undersøgelse; "With the Future Behind Them: Convergent Evidence From Aymara Language and Gesture in the Crosslinguistic Comparison of Spatial Construals of Time (Núñez & Sweetser 2005).

af en pachamanka starter med at varme sten over et bål, hvorefter man placerer kød på toppen, der er indbundet i blade. Ildstedet bliver dækket af græs og jord og bliver efter et stykke tid åbnet. Pachamankaen er også en traditionel ret i Peru, men da den beskrives som pachamanca/ayampaco, kunne man forestille sig, at *ayampaco* knytter sig til et territorium i Ecuador. En søgning på ordet *ayampaco* knytter retten til shuarfolket, der lever i det ecuadorianske amazon-område, og hvad dette i praksis betyder for dem, kan jeg og skal jeg ikke uddybe her.

### 8.1.5 Runa

I første semester handler et af de informative moduler om *runa/aents*. *Runa* er på læreplanen oversat med det spanske *hombre*, der både kan oversættes til *menneske* (kønsløst) og *mand* (maskulint køn). I dette tilfælde er der højst sandsynligt tale om førstnævnte. Runaen refererer til ideen om mennesket som et kosmisk væsen (UINPI-AW 2004: 294) og adskiller sig betydeligt fra *individ* forstået gennem en kartesiansk dualistisk logik, hvor mennesket er i centrum og adskilt fra naturen;

*"Abya Yala'ens runa er ikke logo-centreret. Dets foretrukne form er ritualen, den synlige orden, følsomhed, dans, kunst, tilbedelse. Runaen er at være (ser) - at være befindende (estar)- at gøre (hacer) på samme tid og erfaringen finder sted indenfor et levende univers, hvor der ikke findes noget livløst, derfor taler runaen med jorden, solen, planterne, dyrene, månen, klipperne, kosmos" (Macas et al. 2002: 22, min oversættelse).*



Figur 3: Runaen

(UINPI-AW 2004: 294, min oversættelse)

Disse forskellige aspekter af runaen er illustreret visuelt på ovenstående figur (figur 3). Figuren viser at runaen eksisterer på flere planer på samme tid. Den er kosmisk, menneskelig, kommunitaristisk og materiel på en og samme tid. Herved ses det, hvorledes UINPI-AW i deres beskrivelse af mennesket

modstiller sig den logocentrisme, som findes i vestlig moderne tænkning. Det relationelle forhold mellem alle levende væsener gør, at mennesket ikke hierarkiseres over naturen, men som en del af kosmos. Runaen eksisterer kun i kraft af dets tilknytning til andre organismer og væren udgøres af knuden af relationer. Virkeligheden er en sammenvævet størrelse af vidensformer og forbundne hændelser. Relationen er den sande substans; alt er relationer og nettet af forbindelser og bånd er livsvigtige (Macas et al. 2002: 19). Her ser vi, hvordan det relationelle aspekt er afgørende for forståelsen af subjektet hos UINPI-AW, da dette bliver ikke-eksisterende, hvis det ses som en afgrænset størrelse med kernen i sig selv, som et individ uden bånd til naturen og universet. Derfor bliver runaen ikke et menneske som i typisk vestlig moderne logik forstået som en afgrænset størrelse. Dette indikerer en ontologisk forskel mellem de to rationaliteter; Abya Yala rationaliteten og den moderne vestlige; "(...) dette relationelle hele er et eksplicit og konkret hele, det indebærer forskellige logikker (reciprocitet, komplementaritet og sammenhæng, proportionalitet); hvis runaen (ser humano) ikke er forbundet til noget, så eksisterer denne ikke" (Macas et al. 2002: 19, min oversættelse). Væren bliver dermed en relationel væren og de forskellige logikker, nævnt i citatet, er alle en del af den relationelle væren. Disse logikker vil blive forklaret yderligere senere. Vigtigt her er at forstå, hvordan væren for runaen er mange ting på samme tid.

Begrebet *runa* går derfor udover begrebet *subjekt* og har referencer til fællesskabet, til menneskeheden, til territoriet og det levende kosmos. For runaen viser virkeligheden sig i symbolsk form, og UINPI-AW positionerer sig her væk fra vestlig epistemologi;

*"I Vesten er det foretrukne "symbol" logos, virkeligheden fremstillet gennem et lingvistiske kodeks, virkeligheden er ikke kun logisk og intelligibelt, men også lingvistisk og læseligt (afslørbar). For runaen er virkeligheden hverken logisk eller lingvistisk, men på symbolsk vis tilstede"* (Macas et al 2002: 25, min oversættelse).

Denne måde virkeligheden beskrives på, som noget der fremstår symbolsk for runaen, kan umiddelbart virke svært for et moderne videnskabeligt synspunkt at acceptere. Dette viser en bundethed til en moderne ontologisk overbevisning (den dualistiske ontologi) og ikke til den relationelle ontologi, som UINPI-AW beskriver. Hvordan virkeligheden opleves symbolsk vil jeg uddybe i afsnit 8.1.7, der handler om symbolisme.

### 8.1.6 Chakra

*Chakra/Ajaa* er semestrets andet symbolsk-relationelle problemfelt og knytter sig til videnscenteret Munay Ruray. Ordet *chakra* er knyttet til nationaliteten kichwa, mens *ajaa* er et ord knyttet til nationaliteten shuar. Chakra er på læreplanen oversat til det spanske *huerta*, hvilket på dansk kan

oversættes til *køkkenhave*. Her er *biodiversitet* på programmet, og den praktiske dimension i denne del af uddannelsen går ud på *at samle medicinske planter i omgivelserne*. Temaet for det informative modul er *det livskraftige miljø* og i samtaleforummet taler man om *miljøer for livet*, som jeg vælger at oversætte med pachamamas livsprocesser. Dette gør jeg fordi, pachamama spiller en stor rolle i forhold til at forstå 'miljøer for livet' - altså hvordan miljøet består (Læreplanen CEPI, bilag 2). Pachamama er en integreret del af andinsk tænkning, og ifølge UINPI-AW skal man have dyb respekt for pachamama (Macas et al 2002: 4). Pachamama beskrives som;

*"a living symbol, it is present, part of the course of life, the natural order, the living cosmos and bio-etics. In this living symbol, there is a powerfull connection between all the parts and the whole, the individual and the community, the community and the world, the world and the cosmos"* (UINPI-AW 2004: 294).

På basis af det relationelle princip, der fremsættes i forbindelse med pachamama, bygger de oprindelige indianske nationer og folk et forhold af gensidig respekt, hvor der ikke er noget overherredømme og alle parter spiller en rolle som fælles skabere af miljøet (UINPI-AW 2004: 281). Alle handlinger udføres med et mål om at opnå *sumak kawsay*, hvilket er at være i kontakt med pachamamas livsrytme. Individet og gruppen er ikke udenfor denne virkelighed, men en integreret del af den (UINPI-AW 2004: 281).

UINPI-AW's *minka*, som kan anskues som det overordnede pædagogiske mål eller dannelsesideal i uddannelse, går som sagt ud på at uddanne menneskelige talenter, der prioriterer det harmoniske forhold mellem *runaen* og pachamama og bevæger sig mod *buen vivir/sumak kawsay* (Sarango 2009: 193). *Buen vivir/sumak kawsay* udgør det sidste symbolsk-relationelle problemfelt i uddannelsen, og jeg venter dermed med at uddybe dette begreb. Men måden hvorpå man nærmer sig en forståelse af *buen vivir* vil jeg forklare her. Det er for den enkelte studerende, udover at lære at opnå relationisme, som de studerende har beskæftiget sig med på første semester, at lære at opnå symbolske erfaringer og et symbolsk sprog (UINPI-AW 2004: 289). Dette aspekt vil uddybes i følgende afsnit, der beskæftiger sig med uddannelsens andet semester, der har det symbolsk-relationelle problemfelt *simbología*, som jeg har valgt at oversætte til symbolisme.

### **8.1.7 Symbolisme**

Emnerne på andet semester er blandt andet *kritisk læsning, symbolisme og oprindelig visdom, mentale kort og symboler, IT I og symbolismen i uddannelsesaktiviteter* (Læreplan CEPI, bilag 2). Her tilknyttes alle emner, på nær et IT modul, det symbolske i en eller anden forstand. *Lokal symbolisme* bliver et tema i samtaleforummet, hvor de studerende skal udveksle erfaringer og i semesterets udførelsesmoment fremstilles der didaktiske materialer ved brug af mentale og symbolske kort (Læreplan CEPI, bilag 2).

For at uddybe det symbolske aspekt, vil jeg henvise til Abya Yala-paradigmet, hvor det symbolske spiller en stor rolle;

*"Imellem den vestlige rationalitets åbne virkelighed og den konstruerede virkelighed er den "drømte" og "levede" virkelighed, der forbindes til Abya-Yala-folket; virkeligheden er tilstede i symbolsk form, mere end i repræsentativ eller konceptuel form" (Macas et al. 2002:22, min oversættelse).*

At virkeligheden er 'drømt' og 'levet' er en helt speciel tilgang til virkeligheden og for at forstå dette forhold bedre, må vi tage fat i begrebet runaen der; *"feels and thinks with the heart, and the brain understands reality as an inter-relation, as a whole fabric and not as fragments to be reified on the basis of a certain linear logic"* (UINPI-AW 2004: 295). Den lineære logik stilles i dette perspektiv som en lokal logik og får nogle huller i dets krav på universel gyldighed. Runaen kan ikke tage virkeligheden i besiddelse for at manipulere med den, men oplever den gennem sit vid (Macas et al. 2002: 23). Også derfor bliver de 'ikke-synlige' sanser; føle, lugte, høre og smagssansen vigtige. I blandt disse er hørelsen det vigtigste, idet runaen hører jorden, landskabet, himlen og føler virkeligheden. Derfor er rationaliteten også emotionel, da runaen tænker med hjertet og forstår virkeligheden som et spind og ikke som fragmenter. Denne kosmovisión er ikke logisk eller lingvistisk, men er tilstede symbolsk, hvor det foretrukne symbol er virkeligheden selv, som viser sig som en gruppe af konkrete og materielle tegn, der refererer til hinanden indbyrdes (Macas et al. 2002:23).

Den symbolske erkendelsesform, der afspejles i UINPI-AW's filosofi, går i strid med den vestlige kontekst, jeg er vokset op i, og jeg ville mene, at et sådant udgangspunkt hurtigt ville blive affejet som ikke-videnskabeligt og set på som en bestemt form for spirituel tro og dermed ikke et udgangspunkt, der ville kunne finde grobund som viden. Denne diskurs kan knyttes til dikotomien rationalitet/intuition, som UINPI-AW gør op med og viser, hvordan rationalitet godt kan være forbundet med intuitive følelser og symbolske oplevelser. Dog vil jeg pege på fænomenologien, som er en videnskabelig position indenfor vestlig tænkning, hvor erfaringen er central for erkendelse og således minder en smule om UINPI-AW's 'sansende runa'.

### **8.1.8 Mundlig erindring og uddannelse**

Uddannelsens tredje semester har det symbolsk-relationelle problemfelt; *mundtlig erindring og uddannelse*. Erindring har jeg oversat fra det spanske *memoria*, der har en særlig betydning. *Memoria* er noget, der er kollektivt og historisk forankret. I løbet af dette semester beskæftiger man sig med emnerne; *Abya yalas historie, mundtlig erindring; mundtlig skriftlig og visuel generhvervelse, oprindelig*

matematik, IT II, kultur og modstand, udarbejdelse af modeller med den geografiske og astronomiske lokalisering af lokalsamfundene og deres hellige centre (Læreplan CEPI, bilag 2).

Det informative modul omhandler historien tilknyttet *Abya Yala*. Der findes mange versioner af *Abya Yala*-verdenen, men de deler alle visse fælles karaktertræk, der adskiller sig betydeligt fra vestlige opfattelser og har fælles træk med den orientalske vision (UINPI-AW 2004: 288), hvis metafor beskrives bedst med relationisme;

*"The world is simply dreamed, it is experienced, ritualized, symbolized. Human beings are conceived as wise persons in a chrysalis. Time and space are visualized as spirals that are spherical and dynamic. A relationship is between subjects considered as part of the dynamics of universe, as a fabric that is in the process of weaving itself. In this vision, the woof and the weft of relationship is the existence of being"* (UINPI-AW 2004: 288).

Der findes en mundtlig erindring i *Abya Yala*-verdenen, som modulet *mundtlig, skriftlig og visuel generhvervelse* retter sig mod. I forbindelse med generhvervelse af viden ligger denne praksis sig parallelt med Santos' tilsynekomstens sociologi, der netop går ud på at inddrive oplevelser og erfaringer, der ikke er synlige. Inddrivelsen af viden er ifølge Santos vejen ud af den kognitive kolonialisme, så de epistemologiske alternativer kan finde styrke i hinanden, som modhegemoniske alternativer. Den kollektive mundtlige erindring hos lokalsamfundene udgør en vigtig del af UINPI-AW's praksis, der går ud på at genoprette 'her og nuet' og genindsætte en universel *ca*-orden, som her refererer til ordet *pachakutik*, der er den store forandring. *"Det handler ikke om at ændre, men derimod at genetablere den tabte kløgt, mens man venter på den rette øjeblik til den radikale transformation, der betyder at genetablere af den fulde udfoldelse af tid-rum"* (Macas et al. 2002: 23, min oversættelse). UINPI-AW nævner risikoen for; *"at Abya Yala- rationaliteten forsvinder helt på grund af den neokoloniale videnskabelige og religiøse kulturtilpasning, der fejer den oprindelige viden og dets agenter af vejen, der bliver tvunget til at ændre deres egen identitet"* (UINPI-AW 2004:290, min oversættelse). Dette kan uddybes med det sociogenetiske princip, der blev beskrevet i teoriafsnittet *pædagogik og afkolonisering* og henviser til den pædagogik, hvis funktion ikke er at uddanne i traditionel forstand, men at facilitere en frigørelsesproces, i dette tilfælde den oprindelige indianske frigørelse, og handle imod de undertrykkende strukturer, der nægter dem deres ontologiske ståsted (Walsh 2013: 45).

Det sociogenetiske princip skal forstås som en pædagogisk position, hvor man kæmper for selvdefinition og selvfrigørelse og UINPI-AW's del af den uddannelsesmæssige praksis, der går på generhvervelsen af viden, retter sig således mod dette princip; *"Et folk der ikke er flov over dets fortid er et folk, der kan blive koloniseret tusind gange. Derfor er det nødvendigt at kunne kende vores egen natur"* (Macas et al. 2002: 14, min oversættelse). Fanons' pædagogiske strategi, der handler om at genopbygge

menneskeligheden, er også en strategi, vi ser i UINPI-AW's praksis, da man dyrker sine egne rødder. Dette kommer blandt andet til udtryk i første videnskredsløb *runa yachay* og i sprogmodulerne. På UINPI-AW er der undervisning i oprindeligt sprog og fremmedsprog, og de studerende skal bestå tre niveauer af oprindeligt sprog før tredje semester. I henhold til fremmedsprog skal de bestå alle niveauer, før de rykker til niende semester (Sarango 2009: 206). Vi ser her, hvordan det moderne koloniale manifesterer sig og samtidig, hvordan det globale påvirker det lokale i forhold til sprog, da man ikke i den oprindelige indianske befolkning har samme semantiske koder, som i kolonisatorens sprog spansk;

*"Vi er nogle gange blevet misforstået, nogle gange måske med rette, fordi vi ikke lader os gøre forståelige semantisk set. Ja, men jeg siger, at det måske er naturligt, fordi vi i den seneste tid har været tvunget til at tale og udtrykke os, for at blive hørt på sprog, der ikke er vores egne. Og derfor må det må være svært for andre at forstå os"* (Macas 2005 :40-41, min oversættelse).

Macas lægger sig her i forlængelse af Santos' begreb *post abyssal thinking*, og afspejler en position, der ikke kun anvender et andet sprog, men også andre kategorier, symbolske universer og aspirationen om et bedre liv (Santos 2010: 40). Ved at synliggøre disse vil mængden af alternative muligheder til det eksisterende udvides, hvilket Santos mener er nødvendigt. Hos UINPI-AW er det nødvendigt, fordi deres identitet og rødder er i fare for at blive udslettet helt. UINPI-AW's metoder til at genvinde den historiske og kollektive erindring vil jeg uddybe i følgende afsnit.

### **8.1.9 At tænke kommunitaristisk**

Det første læringsniveau; *at lære at tænke kommunitaristisk* (jf. figur 2), er central i første videnskredsløb *runa yachay*, som de tre første semestre befinder sig i, og som jeg har behandlet i ovenstående. UINPI-AW ser deres ansvar som uddannelsesinstitution række udover et ansvar overfor den individuelle læringsproces og fokuserer på ansvaret overfor den kollektive læring – og selve processen at lære aktørerne at tænke kommunitaristisk (Macas et al. 2002: 7) også beskrevet i den noget kringlede danske oversættelse: *at lære at tænke at gøre ting som et fællesskab*. De lokale projekter udført under uddannelsen kan være med til at belyse, hvad der menes med kommunitaristisk tænkning. De lokale projekter muliggør kommunitaristisk praksis således, at aktørerne (studerende, folk fra lokalsamfundet og lærerne) deler og skaber viden i fællesskab. Kommunitaristisk læring går ud på at dele kundskaber og har også en organisatorisk dimension, der går ud på at lære at tænke som en gruppe - som en *intelligent organisation* (Sarango 2009: 201). Kommunitaristisk uddannelse vil sige, at det ikke kun er lærerne, der lærer eleverne noget - et forhold der uddybes yderligere i afsnit 8.2.

Kommunitaristisk undervisning på folkeskoleniveau kan handle om, at forældre lærer børn om naturen eller, at mødre hjælper med at undervise børnene i tilberedningen af et traditionelt måltid.<sup>21</sup>

Overordnet har dette tema rettet sig mod *runa yashay* - oprindelig viden. Den relationelle ontologi, tidsforståelsen, *pachamama*, *runaen* og det symbolske er centrale punkter i *Abya-Yala* paradigmet og er vigtige elementer i den læringsproces, der foregår på UINPI-AW. De studerende bliver kyndige i oprindelig viden og praksisser forbundet med denne. Den praktiske dimension har ligeså stor betydning som den teoretiske, for de er forbundne størrelser hos UINPI-AW. Den kommunitaristiske indgangsvinkel til læring er en gennemgående praksis på UINPI-AW og i dette perspektiv begrebsliggøres kommunitarisme, ikke som en fastholdelse af værdier eller traditioner indenfor grupper, som man ellers kan associere begrebet med, men som en praksis, hvor individet også påvirker og er en del af en skabende helhed.

## 8.2 Shuktak yachay: Vestlige kundskaber

Det andet tema er *shuktak yachay*, som bliver oversat til vestlige kundskaber og retter sig mod fjerde, femte og sjette semester af uddannelsen CEPI. Dette tema har været svært at arbejde med, da der ikke på samme måde som første tema, ligger viden gemt i begreber der skal føres frem i lyset. Semestrenes temaer er således 'kendte' for den udefrakommende vestlige læser og har ikke behov for samme oversættelsesarbejde. Jeg vil i denne analysedel derfor fokusere mest på UINPI-AW's uddannelsesparadigme for at se, hvad der fokuseres på i forhold til uddannelse, læring og interkulturalitet.

### 8.2.1 Videnskredsløbet *Shuktay yachay*

Det andet videnskredsløb *shuktak yachay* går på kendskabet til den officielle kulturelle lære og vestlige videnskab, men også kendskab til videnskaber tilknyttet andre kulturer. Videnskredsløbet *shuktak yachay* adskiller sig fra *runa yashay* og måden at tænke på indenfor denne videnskredsløb er den form, der dominerer de fleste vestlige videnskaber. Her går vidensprocessen ud på *at lære at lære* og også *at lære at aflære og genlære* (jf. figur 2). *At lære at lære* relaterer sig til tilegnelsen af ny specifik viden og nye færdigheder. I løbet af de fire semestre, hvor dette er læringsniveauet, erhverver den studerende sig en passion for deres fag og evnen til *at lære at lære* indenfor deres felt, fordi det er hvad de kan lide (UINPI-AW- 2004: 328). De symbolsk-relationelle problemfelter er indenfor *shuktak yachay*-

---

<sup>21</sup> Om kommunitaristisk læring se også specialet "Afkolonisering af uddannelse i Bolivia - en balance mellem det koloniale og det oprindelige" (Krichau & Hansen 2014).



videnskredsløbet blevet bestemt til at være: *læring, menneskelig dannelse og pædagogiske teknikker.*

### **8.2.2 Læring**

De første fire informative moduler på fjerde semester, der befinder sig i det symbolsk-relationelle problemfelt *læring* er; *udviklingspsykologi, pædagogiske strømninger I, aktive læringsmetoder og oprindelig pædagogik.* Semesterets praktiske dimension går ud på *at udarbejde en 'abc' og andre didaktiske materialer i forhold til at genopbygge og give nyt liv til den pædagogiske viden.* Sidst skal man i samtaleforummet tale om *lærings- og undervisningserfaringer* (Læreplan CEPI, bilag 2). Alle disse elementer kender jeg ikke den specifikke udformning af, men det kunne tænkes, at man beskæftiger sig med vestlige moderne traditioner indenfor psykologi og pædagogik. Der er også oprindelig pædagogik på skemaet, hvilket kan knyttes til de pædagogiske tanker formuleret i teori afsnittet 3.3, hvor familiepraksis i lokalsamfund får en væsentlig betydning.

### **8.2.3 Menneskelig dannelse**

Andet symbolsk-relationelle problemfelt *menneskelig dannelse* består af de fire informative moduler; *uddannelsesparadigmer, aktive læringsmetoder II, læring og motivationsdynamikker og den oprindelige indianske bevægelse og uddannelse.* Undersøgelsen retter sig mod *pædagogisk visdom*, og det praktiske kommer til syne i forskellige *undervisningsworkshops.* Samtaleforummet tager emnerne *paradigmer og uddannelse* op og sidst efter evalueringen er der et modul med fremmedsprog. Da jeg som nævnt ikke kender til det specifikke indhold af disse informative moduler, og der ikke er en andinsk viden, der skal 'oversættes', vil jeg i stedet knytte nogle kommentarer til UINPI-AW's eget uddannelsesparadigme.

UINPI-AW's uddannelsesparadigme karakteriseres ved dets kompleksitet og usynlige curricula; *at gå vejen uden at have en vej*, heraf titlen på arbejdspapirer til universitetet: *propuesta de camino sin camino* der på dansk betyder *den foreslåede vej uden en vej.* Der lægges vægt på, at læringsprocessen skal være fleksibel for at skabe plads til kreativitet og holde liv i nysgerrigheden under læringsforløb. Ergo er læringsprocessen for UINPI-AW ligesom en åben sti, hvor der ikke er nogle forudbestemte læreplaner, men hvor denne er tænkt som en proces i permanent forandring og, hvor forskellige uddannelsesmæssige aktører spiller en vigtig rolle i uddannelses- udviklings- og læringsprocessen (Macas et al. 2002: 37). Dette åbne perspektiv på læringsprocessen udgør et alternativ til den 'gamle traditionelle undervisningsstruktur', der kritiseres af UINPI-AW for at være lavet til at undervise, i betydningen 'jeg underviser du lytter og kopierer mig', og ikke for at skabe viden og lære (Macas et al. 2002: 9). UINPI-AW gør op med det disciplinære og vertikale magtperspektiv ved at tildele de uddannelsesmæssige aktører (lærer, studerende og folk fra lokalsamfundet) en betydningsfuld rolle i

læringsforløbet, og lærerens rolle som 'den der har viden' udfordres med den nævnte kommunitaristiske tankegang. I forlængelse af dette beskrives forholdet mellem lærer og elev som horisontalt frem for vertikalt;

*"I de nye uformelle læringsprocesser på Amawtay Wasi er det vertikale forhold mellem lærer og den studerende afløst af et horisontal forhold, hvor forelæsningen kun udgør én ud af mange redskaber, som læreren anvender for at tilskynde læringsprocesser, i hvilke selvsamme er subjekt for læring"* (Macas et al. 2002: 9, min oversættelse).

Der sættes dermed fokus på både lærer såvel som elevs læringsproces, hvor man forventer, at begge oplever en form for fælles læring. Mens den ene oplever processen fra et sted, hvor undersøgelsen af læring og pædagogik eller det specialiserede fagområde er i fokus, konstruerer den anden sin indlæring, og påtager sig den (Macas et al. 2002: 9). Gennem dette læringsperspektiv forandres lærernes funktion og rolle, og man ser ikke længere, at læreren overfører information over i den studerende, hvilket henleder tankerne til Freires *sparekassepædagogik*. Sparekassepædagogikken er for Freire en undertrykkende pædagogik, der fastholder et magtforhold, hvor eleven altid er underviseren underlegen. Dette undertrykkende forhold søgte Freire at gøre op med i en frigørende pædagogik, hvor læreren også selv lærer i dialog med eleverne, og eleverne udvikler en kritisk bevidsthed, der ikke består i kun at indoptage de informationer, som læreren fylder på eleven (Freire 1980: 26). Freires tanker genkendes i det uddannelsesparadigme, som UINPI-AW præsenterer, som er interkulturelt mest af alt, hvor der ikke er objekter der undersøges, men hvor forholdet er fra subjekt til subjekt og dannes i fællesskab, praktiseres af alle, og evalueres af samme aktører (Sarango 2009: 210). I forhold til undervisernes rolle bliver det evnen til at organisere og tilrettelægge læringsprocesser, der er i fokus og *"at forestille, skabe og fremme passende læringsmiljøer; at integrere og/eller støtte de studerende i deres læringsprocesser, at deltage i opbygningen og forvaltningen af universitetet, at lære at frembringe og bruge nye teknologier, at styre sin egen videre uddannelse og blive kyndige i at varetage læringsprocesser"* (UINPI-AW 2004: 333, min oversættelse).

#### **8.2.4 Pædagogiske teknikker**

Sidste symbolsk-relationelle problemfelt indenfor videnskredsløbet shuktak yachay er *pædagogiske teknikker* og består af følgende informative moduler; *uddannelsesparadigmer II, innovative læringsmetoder, uddannelseskommunikation og informationspædagogik*. Undersøgelsen handler om nye *informations- og kommunikationsteknologier anvendt i interkulturel uddannelse*.

Her træder de vestlige kundskaber frem, hvor begreberne uddannelseskommunikation og informationspædagogik har et 'moderne' islæt. Der nævnes ikke meget om kommunikation eller

informationsteknologier i UINPI-AW's dokumenter, og jeg kan således ikke kommentere yderligere på dette moment udover at slå fast, at også vestlige moderne kundskaber integreres i undervisningen. Således er UINPI-AW en af de hybrider, som Santos nævner, der forbinder det moderne med det oprindelige.

Det moderne synes også manifesteret i begrebet *den intelligente organisation*. Et begreb som UINPI-AW bruger til at beskrive, hvordan den kommunitaristiske tænkning også fungerer på et organisatorisk plan. Uddannelsen skal ses som en intelligent organisation - et rum hvor interkulturelle læringsprocesser finder sted og beskrives som; *"an educational community of learning, capable of learning to learn, relearn, and undertake as an organized collective"* (UINPI-AW 2004: 304). At se uddannelsesinstitutionen som en form for kollektiv læringsplatform, hvor viden genereres ud fra et interkulturelt synspunkt, er således ét af de pædagogiske grundprincipper UINPI-AW bygger sin struktur op omkring.

*"We are proposing a thinking constellation, a complex educational organization, capable of generating among all its members a strong sense of belonging, commitment, and assimilation of their world vision, one that achieves deep articulations between the process of personal learning and the process of community learning, generating a genuine critical thinking mass capable of undertaking increasingly complex projects, with a great creative and innovative potential, open to change and viable"* (UINPI-AW 2004: 356).

UINPI-AW tilbyder ikke kurser, hvor man tilbyder ny viden i form af overførslen fra professor til studerende. Man beskæftiger sig mere med at organisere og styrke læringsprocesser og frembringe nye omstændigheder for læring. I samspil udvikler man sig som et intelligent interkulturelt kollektiv og muliggør tilsynekomsten af flere læringsmiljøer, der styrker og frembringer den vigtige indlæring, der har evnen til at ændre (Macas et al. 2002: 8). Denne proces nævnes som risikofyldt for aktørerne, da det kræver kreativitet og overgivelse til processen. Den dynamiske og åbne organisatoriske struktur og forståelsen af vejen til viden som en proces under permanent konstruktion (Macas et al. 2002: 3), gør uddannelsen svær at sætte på formel. Det eneste bestandige i læringsprocessen er processen selv, hvilket beskrives af UINPI-AW således;

*"Self-organized systems not only draw information from the environment, they also change the environment and evolve together with it. They enter into a dynamic interaction. In these organizations everything is open and susceptible to change. The only element that is permanent is the process (what is impermanent), that is the paradox, in these organizational systems, the greater freedom the greater the possibilities that are evoked"* (UINPI-AW 2004: 359).

Miljøet bliver herved også set som en vigtig bestanddel, og som jeg udfoldede i første analysedel, ses dette ikke blot en passiv ramme men en levende ramme, der også ændres i samspillet med aktørerne (jf. den relationelle ontologi).

UINPI-AW's uddannelsesparadigme er et komplekst paradigme at have med at gøre. At se læring i et interkulturelt kommunitaristisk aspekt overfor en læring i samfund, hvor individet og den individuelle kompetencer er i højsædet for læring understreger, hvor forskellige disse tilgange er. Det kommunitaristiske aspekt koblet til forståelse for den relationelle ontologi påpeger også, hvor vigtigt det er at have forståelse for en praksis, hvor udgangspunktet ikke er individet og individets læringsprocesser, og hvordan individet skal 'styrkes' for at kunne begå sig på arbejdsmarkedet og tilegne sig kundskaber, som dette arbejdsmarked efterspørger.<sup>22</sup>

### 8.3 Yachaypura: Interkulturelle kundskaber

Sidste tema omhandler interkulturalitet og befinder sig indenfor videnskredsløbet *yachaypura*, der oversættes til *diálogo de saberes* på spansk, hvilket på dansk betyder vidensdialog (Læreplan CEPI, bilag 1). I det tredje videnskredsløb er de symbolsk-relationelle problemfelter; *viden/kundskaber*, *interkulturalitet* og *uddannelse* og sidst *buen vivir/sumak kawsay*. Denne sidste del af uddannelsen, der udgøres af syvende, ottende, niende og tiende semester fokuserer på det samfundsstrukturelle og inddrager juridiske aspekter.

#### 8.3.1 Videnskredsløbet Yachaypura

Temaet *yachaypura* er allerede kontekstualiseret en smule i forbindelse med introduktionen til interkulturalitet, hvor der blev forklaret, hvordan det interkulturelle er blevet integreret i landets juridiske rammer for uddannelse, blandt andet i loven for interkulturel uddannelse LOIE og i Ecuadors forfatning fra 2008, og hvordan dette kan ses både fra et kritisk og et funktionelt perspektiv. Det funktionelle perspektiv værende det, der anerkender forskellen indenfor de socialt etablerede strukturer, mens det kritiske knytter sig til det koloniale-racestrukturelle problem og dets tilknytning til markedets kapitalisme (jf. afsnit 2 om interkulturalitet). I denne tredje analysedel kommer UINPI-AW's positionering i forhold til disse tre perspektiver til syne og deres syn på, hvad et interkulturelt samfund er fremanalysedes.

---

<sup>22</sup> Jeg kan med et nyligt eksempel omkring akkrediteringen af min egen uddannelse kultur- og sprogødestudier, understrege denne tendens, hvor uddannelsen vurderes efter dets evne til at "klargøre" de studerende til arbejdsmarkedet. "Akkrediteringssystemet bidrager til at skabe et mere sammenhængende og gennemsigtigt uddannelsesmarked i Danmark til gavn for både studerende, arbejdsmarkedet og uddannelsesinstitutionerne" (<http://akkr.dk/akkreditering/>) Kultur- og sprogødestudier fik i sidste akkrediteringsrunde i 2014 'dumpekarakter'. Ifølge uddannelsesminister Sofie Carsten Nielsen er det nødvendigt, at "vores uddannelser leverer kandidater til et arbejde, der findes, og til rigtige job, hvis vi skal blive ved med at være et land med vækst" (berlingske.dk).

### 8.3.2 Interkulturalitet - epistemologier og visdomme

Syvende semester hører ind under det symbolsk-relationelle symbolfelt *conocimientos*, som kan oversættes til kundskaber eller viden på dansk. Dette semester består af de informative moduler; *uddannelsesstrømninger II, epistemologier og visdomme, socialpsykologi og uddannelseskommunikation II*. Modulet epistemologier og visdomme viser, hvordan UINPI-AW ikke kun opererer med én epistemologi eller én visdom - men flere. Dette viser en anerkendelse af, at der findes flere måder at erkende verden på (epistemologier) og, at denne verden kan se forskellig ud (ontologier). Dermed lægger UINPI-AW sig i forlængelse af Santos' begreb om videnskølogi, og interkulturalitet bliver dermed en analogi over sameksistensen af rationaliteter. De forskellige rationaliteter, som UINPI-AW henviser til er blandt andet; analytisk, dialektisk, fænomenologisk, strukturel, hermeneutisk, komplekst, andinsk, orientalt (UINPI-AW 2004: 173). Disse kan knyttes til forskellige verdenssyn, der reagerer forskelligt på centrale spørgsmål om virkelighedens natur (ontologiske spørgsmål), forhold og muligheder for viden om denne virkelighed (epistemologisk spørgsmål) eller de mulige veje til viden (metodologiske spørgsmål) (Macas et al. 2002:16). I forhold til uddannelse, pædagogik og læring vil hver af disse rationaliteter se forskellige perspektiver, som ifølge UINPI-AW's perspektiv er komplementære.

Det komplementære beskrives i forhold til princippet om *komplementær dualitet; karywarmikay*, som er et af de filosofiske grundprincipper hos UINPI-AW. Komplementær dualitet beskriver, hvordan modsætninger er komplementære størrelser snarere end modstridende. Tilstedeværelsen af en modsat pol forudsætter eksistensen af den anden (UINPI-AW 2004:282); *"in indigenous wisdom there is a room for including complementary opposites in a complete and integral whole - a whole that is the result of the co-existence among contrary and complementary parts expressed in a third entity that is recently expressed as a whole"* (UINPI-AW 2004: 282). Disse tanker henleder mine tanker til poststrukturalismen idet *dualismer* og *det komplementære* også er en vigtig bestanddel i denne vestlige videnstradition.

UINPI-AW's interkulturalitetsbegreb knyttes altså til et ontologisk udgangspunkt, hvor sameksistensen af rationaliteter er et bærende princip. Udover erkendelsen af, at der findes flere epistemologier og visdomme, der i øvrigt ikke findes hver for sig i en ren form, og disse er komplementære og eksisterer sammen i et relationelt hele, går det interkulturelle aspekt i UINPI-AW også ud på, hvordan man tackler sameksistensen af rationaliteter. At se de forskellige rationaliteter i et interkulturelt perspektiv indebærer at se dem i betydningen af en dialog mellem forskellige rationaliteter og mellem forskellige logikker (Macas et al. 2002: 16). Dette forudsætter, at man betragter hinanden som legitime andre (Macas et al. 2002: 16). Dette kan forklares yderligere med henvisning til en af chakanets fem dimensioner - *munay* (at elske) der er det feminine element og betyder følgende;

*"The consolidation of munay (to love) will be possible to the extent it is possible, on the one hand, to understand love as the recognition of crossculturalism, of others as legitimate others, without losing sight of the best of both ancestral traditions and practices and modernity, and on the other hand, to accept a cross-cultural identity and to secure genuine social commitment from all players (local, national and international); in short, when the correspondence between human relationships in daily life has been achieved, re-creating cohesiveness and the sense of the philosophical framework that is drawn from the perspective of cross-culturalism" (UINPI-AW 2004: 300).*

UINPI-AW's uddannelsesmæssige og pædagogiske forslag går dermed ud på at inddrage de forskellige erfaringer, refleksioner, uddannelsesmæssige og pædagogiske praksisser i interkulturel dialog mellem forskellige 'stiftende myter', der giver os mulighed for, gennem dialogen, at forstå dem som bestemte kulturer og myter, der er i færd med at blive skabt i en kommunitaristisk læringsproces.

### **8.3.3 Den plurinationale og interkulturelle stat**

I den sidste del af uddannelsen, på ottende semester, får de studerende kendskab til *den plurinationale og interkulturelle stat, interkulturel uddannelse, uddannelsesforvaltning I, måder at praktisere interkulturalitet i uddannelsessystemet, forslag og iværksættelse af interkulturel praksis i uddannelsessystemet og erfaringer med interkulturalitet i uddannelsesinstitutionerne i lokalsamfundene*. På niende og tiende semester er der fokus på de institutionelle og strukturelle forhold. Emner på disse semestre er blandt andet *uddannelsesplanlægning, uddannelsesforvaltning II, juridisk ramme for oprindelige folk og uddannelseslovgivning I og II samt institutionelle og lokale læreplaner*.

Den plurinationale og interkulturelle stat er temaet for semesterets første informative modul, og disse to størrelser vil jeg uddybe en smule med henvisning til Walshs tre perspektiver på interkulturalitet. I Ecuadors forfatning i 2008 blev landet anerkendt som en plurinational stat. Ifølge Walsh er en plurinational stat, en stat der anerkender tilstedeværelsen og sameksistensen af to eller flere nationer eller forskellige etniske grupper (Walsh 2009: 71). En plurinational stat handler derved om at skabe en national enhed gennem diversiteten, og det er ifølge UINPI-AW vigtigt, at denne nationale enhed baserer sig på interkulturelle principper og anerkender de forskellige kulturers særegenskaber uden at hierarkisere disse indenfor dikotomien overlegen/underlegen. Ifølge Macas har det i Ecuador i mange år handlet om 'integration' og om 'integrationen af den oprindelige befolkning' i det nationale samfund. Men hvis interkulturalitetsprincippet bliver politisk er det nødvendigt at reformere hele staten og konstruere en plurinational stat (Macas 2005:2) At staten er plurinational frem for unational, som vi er vant til at tænke staten i europæiske sammenhæng, betyder at anerkende nogle dele af Ecuadors befolkning, den oprindelige befolknings territoriale, kulturelle og sproglige rettigheder, så deres (økonomiske, sociale, juridiske etc.) principper står lige så centralt for staten, som de principper, den i

forvejen opererer og organiseres ud fra. Walsh peger som sagt på implikationerne af at integrere interkulturalitetsbegrebet i de offentlige politikker og konstitutionelle reformer, da den, når den mister sin subversive karakter og er kritisk overfor det dominerende system, bliver funktionel og dermed kommer til at varetage nogle andre interesser, der har at gøre med magt, kapital og marked (Walsh 2009:2). Dette indfanger hun med begrebet funktionel interkulturalitet, hvor anerkendelsen af den kulturelle diversitet bliver en ny herredømmestrategi (Walsh 2009), hvor de grupper der historisk set er blevet ekskluderet nu inkluderes men i en orden, hvor det eksisterende system, drevet af en neoliberal logik, opretholdes. Derved synes det umuligt at have en interkulturel stat i rammen af en moderne-kolonial verdensorden, der forfordeler den kapitalistiske indretning.

#### 8.3.4 Buen vivir/Sumak kawsay

Det tiende og afsluttende semester har *buen vivir/sumak kawsay* som sit symbolsk-relationelle problemfelt, og den cirkulære læringsproces afsluttes således ved livet; *kawsay*, der henviser til et kommunitaristisk liv, der altid vil adskille sig fra Vestens individualisme (Sarango 2008: 58).

I UINPI-AW's minka peges der på, at udviklingen skal ske hen imod *sumak kawsay*. Uddannelsen tænkes derved hele tiden i et målestoksforhold, hvor handlinger ses i forholdet til et ønskværdigt samfund; *"Amawtay Wasi forpligter sig til at opbygge en kritisk bevidsthed om den kommunitaristiske menneskelige udvikling og en samfundsudvikling, der er miljømæssig bæredygtig"* (Macas et al. 2002: 10, min oversættelse). Hermed indikeres en kritik mod den neoliberalistiske udviklingsmyte, hvor udvikling for den såkaldte moderne liberalistiske ontologi ses som en fremadrettet proces, hvor udvikling - i betydningen vækst - er den eneste vej ud af fattigdom. Det som dette perspektiv på udvikling ikke tager højde for, ifølge UINPI-AW er, at fattigdom ikke kun har at gøre med det materielle;

*"Denne opfattelse er for relativ og ensidig, idet den kalder den blotte ophobning af penge og/eller materielle goder for udvikling, men glemmer det åndelige aspekt. Vores bedsteforældre har tydeligt fortalt os, at for at nå lykken, må man opfylde såvel de materielle som åndelige behov, begge på samme tid, da der ellers opstår en ubalance, og ikke vil være velfærd og ikke vil være et "buen vivir" (ICCI 2008: 60, min oversættelse).*

Dette perspektiv på den vestlige udviklingstanke er et perspektiv, der genkendes i postdevelopment-tænkning. Denne teoretiske strømning kritiserer Vesten for at have skabt og kontinuerligt opretholdt et udviklingsapparat, der ikke er til gavn for Den Tredje Verden, men tværtimod opretholder en global ulighed mellem Den Første og Den Tredje verden. I et postdevelopmentperspektiv er dikotomierne udviklet/underudviklet, moderne/traditionel vestlige konstruktioner, som baserer sig på naturaliserede opfattelser af den globale Andethed - en Andethed som ikke er organiseret i overensstemmelse med de europæiske og de nordamerikanske principper for modernitet (Escobar 2012). Målsætningerne for god

udvikling kommer derved til at hænge uløseligt sammen med det vestlige selvbillede; at 'vores' udvikling også er den 'rigtige' udvikling. Ifølge UINPI-AW er *desarollo* og det dominerende syn på udvikling tæt knyttet til begreberne civilisation og fremskridt - i betydningen vækst - et syn de med buen *vivir* modsætter sig. Dette kan uddybes med reciprocitetsprincippet *Ayni*, der betyder, at hver af runaens handlinger sker i overensstemmelse med *Hanan Pacha* (makrokosmos), *Kay pacha* (mesokosmos) eller *Uku pacha* (mikrokosmos), der opfylder dets formål, når den er tilbagebetalt ved en lignende handling for runaen (UINPI-AW 2004: 283). Derved kan naturen ikke ses som en udtømmelig kilde, som mennesket kan bruge efter for godt befindende, men skal ses i et reciprokt forhold, hvor begge parter giver og tager (Macas et al. 2002: 10). For UINPI-AW er det nødvendigt at indfri buen *vivir*, som en ny måde at tænke udvikling på, der hjælper med at demonstrere, at der findes et alternativ til det hegemoniske syn på udvikling (Sarango 2009: 206-207). Imperativet er dermed det kommunitaristiske gode liv og ikke vækst.

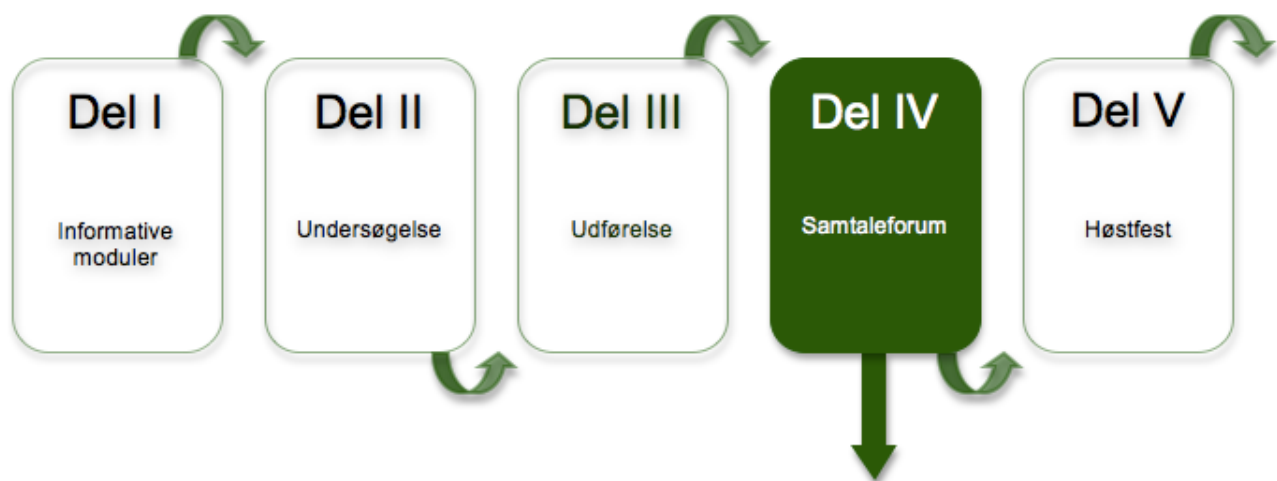
Disse tanker adskiller sig fra den moderne liberale holdning, hvor idéen om vækst er bærende. Denne holdning gør bæredygtighed til et anliggende, der tænkes indenfor den moderne kapitalistisk logik. Man er således begyndt at tale om 'grøn vækst'; "*Økonomisk vækst står centralt i strategien, men væksten skal være grøn*", som Danida skriver vedrørende strategien for Danmarks udviklingssamarbejde (Danida 2013b)<sup>23</sup>. I UINPI-AW's optik bliver det paradoksalt at tale om 'grøn vækst' og således forbinde tanken om et bæredygtigt klima med tanken om økonomisk vækst. Man går i UINPI-AW's bioetiske perspektiv længere end det miljømæssige hensyn til naturen, som udtrykkes i den vestlige verden. UINPI-AW søger harmoni mellem det materielle og spirituelle og velfærd skal forstås i forstanden 'samfundets horisontale velfærd' (Sarango 2009: 207). Dette er en forståelse af velfærd, der adskiller sig fra det vestlige liberale perspektiv, hvor individets velfærd er i højsædet.

I uddannelsens tiende semester afslutter den studerende sin uddannelse med at ledsage og undervise et klassetrin i en lokal skole (Læreplan CEPI, bilag 2) og derefter skrive sin afhandling. Således slutter cirklen, men som nævnt i analysedel et, er denne afslutning blot begyndelsen til noget nyt.

---

<sup>23</sup> Se også artiklen "Friis Bach: Fattigdom skal bekæmpes med grøn vækst". Udenrigsministeriet: (<http://um.dk/da/danida/om-danida/nyheder/newsdisplaypage/?newsID=2C3C04E5-66D8-42E9-893B-0BD0013F7A2A>)





#### (AFRUNDING)

9.1 Analysekonklusioner

9.2 Ontologiske møder

9.3 Problematiske aspekter

9.4 Ethiske overvejelser

9.5 Konklusion

## Del IV: Samtaleforum

---

Den første del af samtaleforummet; *analysekonklusioner* består i at opsummere pointer fra analysen og svarer på første spørgsmål i problemformuleringen; *hvad fokuserer UINPI-AW på i forhold til interkulturalitet, læring og uddannelse?* Dernæst følger afsnittet; *ontologiske møder* der retter sig mod problemformuleringens andet spørgsmål; *hvordan udfordrer UINPI-AW moderne vestlig tænkning?* Derefter vil problematiske aspekter ved UINPI-AWs praksis blive beskrevet og sidst følger et afsnit med etiske overvejelser og en konklusion.

### 9.1 Analysekonklusioner

UINPI-AW's politiske projekt går ud på at afkolonisere viden og uddannelse og skabe plads til en institution, der er bygget på den oprindelige befolknings egne værdier i forhold til uddannelse, for dermed ikke at skulle tilpasses de vestlige værdier og begreber, der dominerer landets universiteter.

For UINPI-AW er uddannelsens mål *sumak kawsay*, det gode liv, som defineres af kommunitaristisk praksis og et balanceret forhold mellem del og helhed, eksempelvis mellem *runa* og *pachamama*. Den kommunitaristiske læringsform *el aprender comunitario*, der på dansk kan oversættes til *at lære at tænke at gøre ting som et fællesskab* udgør en grundsten i UINPI-AWs uddannelsespraksis. Det er det første læringsniveau (jf. figur 2) og sættes før processen *at lære at lære*. Sidstnævnte er en læringsform, der, ifølge UINPI-AW, dominerer mange vestlige videnskaber og stadig er en vigtig del er de studerendes på UINPI-AW's udvikling, så længe de andre læringsniveauer også praktiseres.

Uddannelsen er på flere planer struktureret efter *chakanaet*, det andinske kryds, som kan ses i stort set alle de viste figurer igennem opgaven, på nær den spirale tid-rum figur. Hvordan tidsforståelsen illustreres i forhold til *chakanaet* og UINPI-AW kan ses på bilag 3, der er en overordnet og kompleks illustration af visdommens hus; *Amawtay Wasi* (se bilag 3). Alle elementer på uddannelsen spiller sammen, hvilket understreger UINPI-AW's interdisciplinære og komplekse struktur. UINPI-AW søger at gøre op med den fragmentariske måde at tænke uddannelse på ved at formulere uddannelse ud fra deres epistemologi og filosofi som er relationel. Uddannelserne struktureres efter videnskredsløb, videnscentre, læringsfærer og læringsniveauer. Ligesom strukturen er bygget op omkring det relationelle komplementære paradigme er læringen også relationel. Det vil sige, at relationerne mellem alle aktører er væsentlige knudepunkter og dannelsesprocesserne forløber horisontalt. Dette forhold til læring indikerer en disharmoni mellem den vertikale undervisningsmetode og UINPI-AW's relationelle

praksis, der sætter underviserens rolle som en beholder med information, der skal overføres til den studerende, ude af drift.

Et andet væsentligt aspekt ved UINPI-AW's uddannelse er det forhold til udvikling, som *sumak kawsay/buen vivir comunitario* udtrykker. UINPI-AW tager afstand fra at udvikling er uden grænser (Macas et al. 2002: 6-7) og ifølge UINPI-AW er det materielle ikke noget, der skal opnås i fremtiden, eller som et mål der ligger for enden af udviklingen. Målet er et samfund i balance i den cirkulære forståelse af tid (jf. figur 4). Begrebet *buen vivir comunitario* udfordrer dermed idéen om forholdet mellem tid og udvikling, der dominerer udviklingstankegangen i mange moderne vestlige samfund. I dette perspektiv bliver udvikling som en proces mod modernitet en naturaliseret opfattelse af udvikling, der ikke nødvendigvis er sand for alle. Dette er en vigtig pointe ikke mindst i forhold til udviklingsarbejde og specifikt udviklingsarbejde, der har at gøre med uddannelse i det globale Syd, hvad jeg vil komme mere ind på i min perspektivering. Pejlemærket for uddannelse er bundet til konteksten, og i denne konkrete kontekst er pejlemærket *el buen vivir comunitario/sumak kawsay*.

### **9.1.1 Interkulturalitet og hybriditet**

UINPI-AW udtrykker i videnskredsløbet *runa yachay*, hvordan *Abya Yala*-paradigmet adskiller sig fra det vestlige moderne paradigme, men deres praksis handler om mere end at stille sig op imod den moderne vestlige videnskab. Det handler også om at skabe veje uden at afvise den moderne videnskab, men at integrere den i undervisningen. I det interkulturelle arbejde må man ikke miste synet for det bedste af de oprindelige praksisformer og traditioner og det bedste af modernitet (UINPI-AW 2004: 300). Dette ses i universitetets struktur, hvor første videnskredsløb *runa yachay* omhandler de oprindelige kundskaber, læring om *pachamama*, *runaen*, *pachamanka*, *waka*, *chakra* etc. og andet videnskredsløb *shuktak yachay* tager udgangspunkt i 'den officielle viden' og pædagogik og læringsteknikker ud fra vestlige og andre kulturelle udgangspunkter end den andinske. I sidste videnskredsløb er det interkulturelle i fokus, og de studerende får kendskab til uddannelsespolitikker og den plurinationale stat. UINPI-AW benægter ikke det moderne, men skaber strukturer, der tillader dem at leve i den på en anden måde og ikke blive absorberet ind i og kontrolleret af den, hvilket vidner om en *hybrid identitet*. Hybriditeten kommer til udtryk på den måde, de vestlige videnskaber og viden, der ikke knytter sig til *Abya Yala*-paradigmet, bliver inddraget blandt andet i form af videnskredsløbet *shuktak yachay*. At tilegne sig moderne vestlige kundskaber på linje med oprindelige og interkulturelle kundskaber er en del af det hybride udtryk. UINPI-AW bevæger sig således mellem andinske kulturelle traditioner og vestlige og ikke-andinske kulturer og videnstraditioner. Hvordan sidstnævnte konkret integreres i undervisningen er ikke til at læse ud af læreplanen CEPI, hvad der kan pege på min empiris

begrænsninger, men også pege på videns-magtforholdet, der gør, at det er nødvendigt for mig at oversætte andinske begreber, men ikke de vestlige begreber.

Konteksten skal understreges som en vigtig faktor for begrebsliggørelsen af interkulturalitet, da det interkulturelle hos UINPI-AW ikke kun har at gøre med de forskellige kulturers videnspraksisser og verdenssyn. Det interkulturelle har også at gøre med en kolonial forskel i den moderne-koloniale globale verden. Derfor skal UINPI-AW's begrebsliggørelse af interkulturalitet ses i lyset af et moderne-kolonialt perspektiv, idet det koloniale er tilstede i form af den eksklusion, som UINPI-AW oplever på de højere uddannelsesinstitutioner i Ecuador. Derudover skal UINPI-AW's interkulturalitet også ses i lyset af den relationelle ontologi, der udfordrer moderne vestlig tænkning. Dette aspekt vil jeg uddybe yderligere i følgende afsnit, som retter sig mod en besvarelse af problemformuleringens andet spørgsmål.

## 9.2 Ontologiske møder

Den relationelle kosmologiske ontologi, der bliver ekspliciteret i UINPI-AW's filosofiske og pædagogiske praksis, bryder med den moderne ontologiske forståelse af mennesket adskilt fra naturen. I UINPI-AW's kosmvision er mennesket hverken adskilt fra naturen eller hævet over naturen. De to størrelser indgår i et horisontalt forhold, hvor de er dele af et større univers; pachamama, der er et kosmos af et levende spind af organismer, der er internt forbundne. Heri ligger UINPI-AW's ontologiske udgangspunkt, der udfordrer det moderne udgangspunkt, og indikerer, at dette ikke kan kræve universel gyldighed, da dette ville betyde, at UINPI-AW's forståelse af det værende bliver set i lyset af en forståelse af verden, hvor der ikke er plads til at tillægge naturen samme værdi som mennesket, og hvor der ikke er plads til at erkende verden og kosmos med alle sanser, som runaen gør det. Den relationelle kosmologiske ontologi står over alt andet hos UINPI-AW, herunder de forskellige videnskabsteoretiske tilgange til verden, som UINPI-AW anerkender eksistensen af, og ser som komplementære størrelser. Her vil jeg pege på, hvad Grosfoguel nævnte i forbindelse med poststrukturalismens og konstruktivismens anvendelse på perspektiver fra Syd. Poststrukturalismen og konstruktivismen er *videnskaber* først og fremmest, og ser verden ud fra en bestemt videnskabelig position og tillægger verden mening ud fra denne. UINPI-AW tillægger først og fremmest verden mening ud fra deres kosmvision og den relationelle ontologi, og de videnskabelige andinske positioner knyttes til denne. Derfor vil de videnskabelige antiessentialistiske retninger ikke kunne indfange et perspektiv som UINPI-AW's perspektiv, der har sit fundament i et kosmologisk verdensbillede. Dette verdensbillede ville blive reduceret ned til en konstruktion, hvad det ikke er for UINPI-AW. Mit eget udgangspunkt, der er tæt knyttet til de ovennævnte videnskabsteoretiske positioner, er således også blevet udfordret.

Forestillingen om at viden er relationel og skabes mellem mennesker er en del af den konstruktivistiske tankegang. Denne tankegang ser de relationelle mellem-menneskelige forhold, som konstituerende for identitet og tillægger ikke universet, pachamama, en betydning i forhold til identitet og betydnings-skabelse. Her adskiller UINPI-AW sig væsentligt, da det ikke kun er mellem mennesker, at der finder betydningskonstruktioner sted, men også mellem alle andre levende organismer i kosmos. Konstruktivismen kan således kun indfange en lille del af UINPI-AW's praksis, og man ville ved at se UINPI-AW's praksis med denne optik reducere deres praksis til, hvad der giver mening i vestlige sammenhæng og således reproducere denne praksis i Vestens billede. Dermed vil man blive ved med at opretholde vestlig overlegenhed og fratage UINPI-AW mulighed for selvdefinition. Som Santos er inde på, så er det vigtigt, at man indenfor kritisk tænkning anerkender, at der er tale om en opretholdelse af *abyssal thinking*; *"without such recognition, critical thinking will remain a derivative thinking that will go on reproducing the abyssal lines, no matter how anti-abyssal it will proclaim itself"* (Santos 2007: 26). At beskæftige sig med ikke-vestlige vidensformer kræver derfor en (af)læring af sine egne videnstraditioner gennem et perspektiv fra marginalen, for på den måde at se sine egne traditioners begrænsninger og kunne følge nye perspektiver på viden og væren. UINPI-AW's tredje læringsniveau (jf. figur 2) går netop ud på *at aflære og at genlære*, og denne tankegang kan vi således følge i arbejdet med epistemologier fra Syd.

### 9.3 Problematiske aspekter

UINPI-AW er et forslag fra en bestemt gruppe i den ecuadorianske oprindelige befolkning, og jeg må derfor pege på faren for, at UINPI-AW kommer til at skabe en ny totalitet og i forlængelse af dette skabe en ny eksterritorialitet (Dussel 2008). En kritik fremsat af Walsh (2007) og som UINPI-AW også vedkender sig er, at UINPI-AW's forslag ikke tager meget hensyn til den afroecuadorianske befolkning, i og med at den bygges på andinske principper og traditioner, som ikke giver meget mening at praktisere, hvis man er afroecuadorianer og ens identitet ikke er bundet op omkring Abya Yala-paradigmet. Således skal sproget også nævnes, da hovedsproget på universitetet er kichwa, og hvis man ikke har kendskab til dette, bliver det svært at gennemføre uddannelsen. Som nævnt skal man bestå tre niveauer af oprindeligt sprog, før man kan færdiggøre uddannelsen. Der er således fare for at skabe en etnocentrisk uddannelse, der ekskluderer grupper, der ikke kan tilslutte sig det dominerende andinske vidensparadigme på uddannelsen. På trods af UINPI-AW's ønske om at skabe en uddannelsesinstitution med plads til alle de oprindelige befolkningsgrupper, er der også fare for at skabe et nyt hierarki indenfor totaliteten, hvor nogle få taler på vegne af andre. Universitetets åbne decentraliserede struktur bløder dette forhold op. Der er ikke bestemt et pensum på forhånd, og det er

ikke universitet, der sætter en fast ramme for uddannelsen. Dermed skabes plads til de lokale behov og ønsker i udformningen af læreplaner, som vi så det med læreplanen CEPI. Dette forhold gør, at man kan tænke sig, at der alligevel er plads til andre tilgange til viden og væren på uddannelsen end den andinske tilgang.

#### **9.4 Ethiske overvejelser**

UINPI-AW positionerer sig selv som agenter, der ønsker at fremme en kollektiv styrke i den oprindelige indianske befolkning. Styrken kommer ved at skabe synlighed omkring de mange måder at tænke viden på i de forskellige lokalsamfund. Dette perspektiv ligger parallelt med Santos' tilsynekomstens sociologi. Santos mener, at man ved at stille sig i margenen og se verden gennem epistemologier fra Syd kan mindske den kognitive kolonialisme. Denne proces skal foregå med et blik for den dovne fornufts udgrænsende karakter.

I løbet af mit speciale har jeg indtrådt i en *forræderisk identitet* og stillet mig på den Andens side. Jeg har forsøgt at være synlig og åben for at undgå at falde i 'orientalismens kløer'. I forlængelse af dette kan jeg spørge mig selv om min undersøgelse har været i tråd med de etiske principper fremsat i afsnit 5.

Jeg er gået til UINPI-AW's praksis med den interkulturelle oversættelse som metodisk referenceramme. Der vil i oversættelsesproceduren være ting, som jeg ikke har fået med eller udfoldet den fulde betydning af. Således er der også farer i forhold til at simplificere en kompleks virkelighed, men det betyder ikke, at vi skal forholde os passive. Blot skal vi videregive viden med en tilgang til den Andens viden, der baserer sig på etiske principper, hvor den anden mødes som legitim anden med alt hvad dette indebærer. Santos har påpeget, at man i denne proces skal være opmærksom på de fem monokulturer. *Monokulturen af viden* udgør specialets centrale fokus for kritik. De andre monokulturer; *tid*, *naturliggørelse af forskelle*, *det dominerende hieraki*, *produktiviteten*, har jeg haft in mente i mit arbejde med UINPI-AW. UINPI-AW udtrykker selv meget eksplicit, hvordan tid forstås anderledes end den lineære tidsforståelse. I forhold til *naturliggørelsen af forskelle* skal jeg passe på ikke at essentialisere forskellene mellem mig og UINPI-AW. Kulturer er altid dynamiske størrelser, og de kulturelle forskelle kan aldrig naturaliseres. I forhold til UINPI-AW er forskellene ikke kun af kulturel art. Det er også af epistemisk og kolonial art. Den koloniale forskel er af stor betydning, ikke mindst i forhold til viden. Det er det moderne-koloniale system og den dovne fornuft, der har medvirket til, at der ikke er meget kendskab til heterogeniteten i ikke-vestlig viden. Dette er et forhold, jeg har søgt at gøre op med gennem dette speciale ved at påpege, at der også findes andre tilgange til væren og viden. Specialet har

søgt at fremlægge en andinsk videnspraksis, da denne ikke kan rummes i de vestligt skabte begreber eller vestlige videnspositioneringer. Vestlige tilgange og begreber fremstår således reduktivistiske holdt op imod UINPI-AW's praksis. I forhold til *det dominerende hierarki* som beskriver en anden monokultur har jeg bidraget til at udfordre dette ved at stille mig på UINPI-AW's side. UINPI-AW udtrykker en modstand mod de globaliserede lokalismer, som blandt andet viser sig i den moderne vestlig videnskabs hegemoni i det ecuadorianske uddannelsessystem, som analysen har vist. Sidste monokultur som Santos ønsker erstattet med en produktivitetsøkologi har at gøre med *den kapitalistiske hegemoni*. Det er en samfundsindretning, der dominerer på global skala, men som UINPI-AW tager afstand fra. Deres uddannelse sigter mod at uddanne menneskelige talenter frem for menneskelige ressourcer. Jeg ved ikke mere om, hvilken produktivetsform der er tilstede i de lokalsamfund, som UINPI-AW involverer sig i. Blot, at den kapitalistiske indretning kritiseres i henhold til vækstdiskursen og, at vækst for UINPI ikke ses som vækst i en lineær forstand, men som vækst i en cirkulær forstand i forhold til el buen vivir comunitario, som er en kontant målestok for udviklingen og for den sags skyld også uddannelsen.

## 9.5 Afrundende konklusion

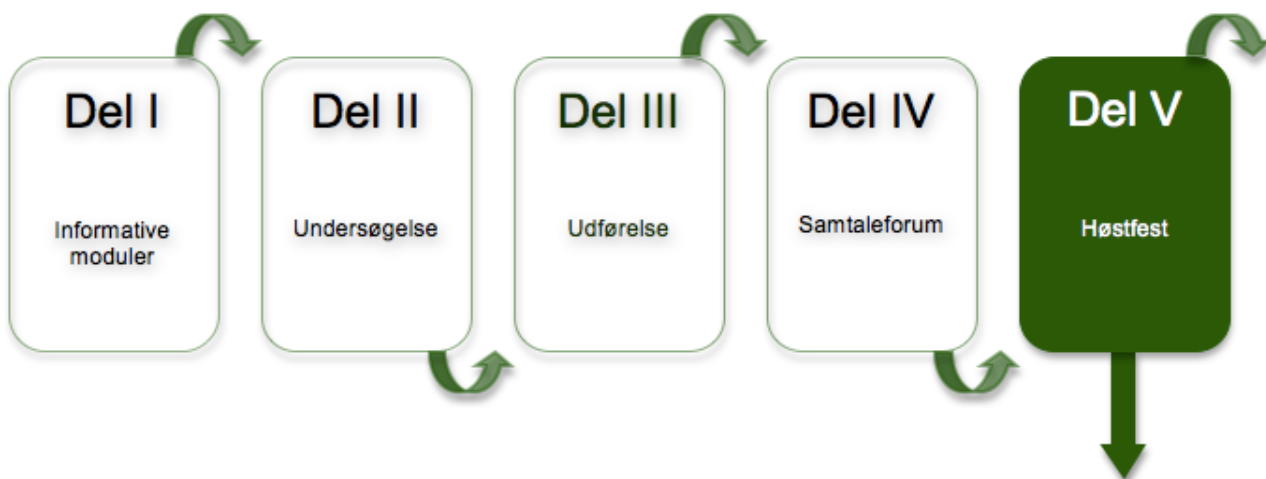
Konteksten spiller en fundamental rolle i forhold til at synliggøre UINPI-AW's praksis, som har været dette speciales formål. Jeg har med støtte i Santios' *tilsynkomstens sociologi* fremlagt et alternativt perspektiv på uddannelse og læring. Man må ikke miste magtforholdene af syne i dette arbejde, da den koloniale forskel er af afgørende betydning. Meningen med at oprette universitetet var som nævnt i indledningen at skabe et sted for refleksion og et sted hvor nye meningskonstruktioner finder sted imellem UINPI-AW og de oprindelige befolkninger, der ses som bærere af oprindelig viden. De strukturer der er tilstede i det ecuadorianske uddannelsessystem ender med at udslette frem for at varetage udviklingen af denne viden, (UINPI-AW 2004: 290), hvad der gør UINPI-AW's uddannelsespraksis vigtig. Manglen på viden om det oprindelige befolknings Amerika, *Abya Yala*, har at gøre med det magtforhold, der blev konstitueret tilbage til erobringen og idag kan beskrives med begrebet magtens kolonialitet. I Ecuador viser den globale lokalisme sig i det ecuadorianske uddannelsessystem, hvor det spanske sprog, inddelingen af viden i afgrænsede institutter og den europæisk filosofiske begrebsramme, nævnes af UINPI-AW som nogle af de faktorer, der forhindrer den oprindelige indianske befolkning i at udfolde sig på egne præmisser og beholde deres identitet. Den moderne videnskabs ophøjede status og dets dominans i uddannelsessystemet er en faktor der underminerer de værdier, vi ser hos UINPI-AW, og afholder dem fra at artikulere egne videnstraditioner.

*"Koloniseringen har gjort at vi ikke har kunne artikulere denne skabelse (skabelse af viden.red). Derfor må vi nu genskabe og aflære hvad koloniseringen har sat af spor. Vi skal finde tilbage til vores vej, genkende værdier fra fortiden, filtrere og rense dem og forsætte med at systematisere dem, så vi kan gøre dem anvendelige" (ICCI 2000).*

Den kollektive erindring spiller en væsentlig rolle i genskabelsen af oprindelig viden, som er et af UINPI-AW's mål, og denne genskabelse sker efter interkulturelle principper. Interkulturalitet skal som nævnt forstås på flere planer hos UINPI-AW. Det forstås blandt andet som sameksistensen af verdenssyn (ontologier og epistemologier), der beskriver anerkendelsen af, at der findes flere forståelser af verden, og disse skal tildeles lige meget værdi. Udvekslingen af viden er fundamentet for den kollektive konstruktion af betydninger og denne konstruktion er selve essensen i UINPI-AW's interkulturelle forslag. Den centrale plads som konstruktionen af betydninger tildeles, understreger magtforholdene knyttet til viden, og hvordan den dovne fornuft har udgrænset bestemte vidensformer.

UINPI-AW's forståelse af interkulturalitet lægger sig i forlængelse af den kritiske interkulturalitet, der handler om mere end blot at anerkende de forskellige kulturelle udgangspunkter. Hvis man skal anerkende UINPI-AW som legitim anden, betyder det også at anerkende andre produktionsforhold end det kapitalistiske. Hvis man ikke gør dette vil man 'kun' anerkende interkulturaliteten som et funktionelt begreb, der anerkender forskellen, men bibeholder produktionen og administrationen under den nationale orden, der hænger sammen med neokapitalismens ekspansion. UINPI-AW's forståelse af interkulturalitet går udover den funktionelle interkulturalitet, der indretter sig efter det dominerende moderne kapitalistiske system. Dette opleves af UINPI-AW som en kolonial struktur, der ikke tager hensyn til oprindelige folks egne produktivetsformer, som desværre ikke bliver nævnt yderligere i UINPI-AW's dokumenter. Som påpeget gennem specialet er der overensstemmelse mellem Santos' teoretiske univers og UINPI-AW's praksis. Med begrebet vidensøkologier beskriver Santos et rum for dialog, hvor ingen videnstradition, epistemologi, tidsforståelse, produktionsforhold hierarkiseres under anden. I UINPI-AW's *interkulturelle paradigme*, som de anvender synonymt med Abya Yala-paradigmet, er der tale om rum, hvor de forskellige rationaliteter indgår i dialog og er komplementære størrelser i en diversitetens enhed. Et andet sted, hvor de to positioner overlapper, er ved påpegelsen af de oprindelige bevægelsers potentiale i forhold til at ændre på de moderne-koloniale strukturer. Som Macas er inde på i det indledende afsnit, adskiller den oprindelige indianske befolkning kamp sig fra andre kampe, da kampen er en kamp for identitet. Santos fremstiller oprindelige bevægelser som et godt eksempel på kosmopolitiske agenter, der kan bidrage til at udvide 'nuet' og dermed bidrage til en udvidelse af det epistemologiske rum, der gør at mulighederne i forhold til nutidens problematikker bliver flere.





(HØSTFEST)

10.1 Perspektivering

10.2 Efterskrift

## Del V: Høstfest

---

### 10.1 Perspektivering

Jeg vil afrunde specialet med nogle kommentarer til, hvad det har givet at beskæftige mig med UINPI-AW's uddannelsespraksis, og hvordan den viden, jeg har tilegnet mig, kan være nyttig senere hen. Værende RUC-studerende, der er vant til at arbejde i projektforsøg, hvor kun noget pensum er givet på forhånd, og hvor projektforsøg vægtes højt, giver mig en godt udgangspunkt i forhold til forståelse af UINPI-AW og jeg ser nogle ligheder imellem de to uddannelsesinstitutioner. Omvendt har jeg også ved at beskæftige mig med UINPI-AW's praksis fået nogle nuancer på det 'udefinerbare' læringsrum, som er en del af RUC's struktur i form af de mange projektprocesser, hvor vi (de studerende) skal tage læringen i egen hånd og tænke kritisk i forhold til udformningen af problemfelt, research af teori m.m. Der er dog forskel på de to uddannelsesinstitutioner og det er svært at 'oversætte' UINPI-AW's praksis til en dansk kontekst på grund af magtforholdene. Jeg har fundet meget inspiration i det andinske kryds, *chakana*, som UINPI-AW's læringsprocesser og uddannelsesforløb struktureres efter og finder de fem elementer *yachay*, *munay*, *ruray*, *ushay* og *kawsay* relevante i forhold til uddannelse og læring. Det er vigtigt, at de unge, som vi uddanner idag, bliver rustet på flere planer. Det handler om at være passioneret omkring det, man beskæftiger sig med (*munay*), at have praktiske færdigheder (*ruray*), at have evnen til at brænde igennem og være stærk i ens beslutningsprocesser (*ushay*) og ikke mindst have evnen til at se folks forskellige positioner/verdenssyn/epistemologier (*yachay*). Derudover skal vi have for øje, hvilket samfund, vi ønsker at leve i (*kawsay*). Er det et samfund, hvor flere og flere bukker under for stress, fordi de skal følge med den moderne verdens krav om optimering og vækst. Hvor går grænsen?<sup>24</sup>

Den kommunitaristiske tanke i UINPI-AW's praksis er også en inspirationskilde i forhold til læringsprocesser. Dette er en viden, jeg vil tage med mig videre i en position som underviser, hvor min rolle ikke kun bliver at undervise, men ligeså meget at facilitere unges læringsprocesser og bidrage til kritisk bevidstgørelse (I mit felt mest i forhold til kulturelle og sproglige processer).

Foruden UINPI-AW's bidrag til pædagogik og uddannelse, ser jeg dem også som et væsentligt bidrag i Ngo-verdenen, hvor det er nødvendigt med viden om de steder, hvor man samarbejder med lokale ngo'er. I denne forbindelse bliver det vigtigt at holde skansen op imod eurocentriske forståelser af

---

<sup>24</sup> Se artikel af den norske filosof Arne-Johan Vetlesen; "Vi driver rovdrift på os selv". trykt i politiken d. 08-06-2014. (<http://politiken.dk/debat/ECE2310059/filosof-vi-driver-rovdrift-paa-os-selv/>).

interkulturalitet, da dette begreb, som vist, har en helt specielt betydning i en konkret kontekst i Latinamerika, hvilket er en betydning, der adskiller sig radikalt fra den interkulturelle praksis, som vi ser europæiske sammenhæng. I denne sammenhæng er Santos' begreb interkulturel oversættelse brugbar i forhold til at sætte sig ind i en anden virkelighed og være opmærksom på koloniserende tendenser. Målene for uddannelse i de lokale ngo'er, som man samarbejder med kan bestå af helt andre værdier, end de værdier, der er i forhold til uddannelse i Danmark. Derfor er det vigtigt at sætte sig ind i de lokale behov, ønsker, epistemologier og ontologier for at sætte spørgsmålstejn ved ens egen position og hvilke eurocentriske selvfølgeligheder, der måtte følge med denne. Dette for ikke at dominere og bestemme udviklingen i betydningen 'we know thus we develop you', og dermed reproducere den moderne vestlige tænknings hegemoni.

## 10.2 Efterskrift

Min motivation for at skrive om UINPI-AW startede ved nyheden om, at universitetet var blevet lukket, sammen med flere andre ecuadorianske universiteter, hvilket var overskriften i flere medier i slutningen af 2013 og starten af 2014. UINPI-AW blev sammen med 13 andre universiteter i november 2013 suspenderet fra det højere uddannelsessystem i Ecuador efter en større evalueringsproces af den videregående uddannelse i landet. UINPI-AW var allerede i 2009 blevet placeret i kategorien 'E' sammen med 26 andre universiteter af det officielle evaluerings- og akkrediteringsråd for højere uddannelse i Ecuador CEAACES, hvilket betød at universitetet (med et resultat på 26,9 point ud af 100) ikke opfyldte kvalitetsmindstekravene ([www.elmercurio.com.ec](http://www.elmercurio.com.ec)). Modstanden imod lukningen har været stor, ikke kun i forhold til UINPI-AW, men også i forhold til de andre universiteter, der ikke efterlevede CEAACES kvalitetskrav. Der er blandt andet sat en kritisk undersøgelse af evalueringsprocessen i gang, som over hundrede lærere på de højere uddannelsesinstitutioner i Ecuador har underskrevet (Manifiesto 2007). Da UINPI-AW nu er ude af det nationale uddannelsessystem identificerer det sig selv som *Pluriversidad Amawtay Wasi* og fortsætter aktiviteter på skolen. Denne sommer afholder de et kursus i interkulturel kommunitaristisk kommunikation, som man kan tilmelde sig på deres hjemmeside, der nu har skiftet udseende. På trods af at universitetet nu er et *pluriversitet* og ikke mere er en del af det nationale uddannelsessystem, må eksistensen af dets uddannelsespraksis stadig anerkendes, da den bidrager til at styrke kendskab til oprindelig videnspraksis. Det har været spændende at beskæftige sig med universitetet, også selvom det kun har været gennem dokumenter. Dette forhold har begrænset min adgang til viden, hvorfor at opleve UINPI-AWs filosofi og pædagogik i praksis kunne være givende, da det uden tvivl vil give mig nye perspektiver på deres praksis, få revurderet nogle forestillinger etc. Dette har ikke været muligt for mig i første omgang og er derfor en viden, der venter mig i Ecuador.

## 11. Litteraturliste

---

Dussel, Enrique (2008) *Frigørelsesfilosofi*. Asger Sørensen (red). Politisk Revy, København K 2008

Escobar, Arturo (2010) *LATIN AMERICA AT A CROSSROADS*, *Cultural Studies*, 24: 1, pp. 1-65

Escobar, Arturo (2012): *Encountering Development – the making and unmaking of the third world: with a new introduction by the author*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, Elektronisk udgave. Adgang fra RUC's netværk.

Ecuadors forfatning2008. Adgang elektronisk;

<http://www.derechoecuador.com/articulos/detalle/archive/legislacion/constitucion-2008/2012/05/22/constitucion-2008> (set d. 29 juni 2014)

Freire, Paulo (1980) *De undertryktes pædagogik*, Christian Ejlers' Forlag, København 1980

Fanón, Frantz (2008) *Black Skin, White Masks: with forewords by Ziauddin Sardar and Homi K. Bhabha*. Ny udgave. Pluto Press. Sidmouth, England. (1. Udgave Editions de Seuil 1952, Engelsk oversættelse Grove Press 1967)

Grosfoguel, Ramón (2008): *Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, border thinking, and global coloniality I: Kult 6 – Special Issue: Epistemologies of Transformation: The Latin American Decolonial Option and its Ramifications* (2009). Department of Culture and Identity. Roskilde University.

Grosfoguel, Ramón (2011): *La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanón y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*, oplæg til seminar i interkulturelle studier, Barcelona, 26-28 januar 2011.

Harding, Sandra (2007): *At genopfinde sig selv som Andre. Flere nye historiske vidensaktører i: Dorte Marie Søndergaard (red.): Feministiske tænkere: En tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag, København pp. 274-304.

ICCI (2000) *Síntesis de la propuesta técnica académica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas i: Boletín ICCI "Rimay", År 2, no. 19, oktober 2000 (speciel udgave)*.

ICCI (2009) *Movimiento de unidad Plurinacional Pachakutik i: Boletín ICCI Rimay Año 11, No.120, Marts 2009*

Kapoor, Ilan (2004): "Hyper selfreflexive development? Spivak on representing the Third World 'Other'" i: *Third World Quarterly*, 25:4. 2004, pp. 627-647

Mato, Daniel (2008): No hay Saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible\* i *Alteridades*, 2008.

Macas, Luis et. al (2002) *Propuesta de camino sin camino*. Documento de trabajo. September 2002, Quito. Læst elektronisk d. 26/6-2014 på;  
[www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/AMAWTAY\\_WASI\\_uinpi.pdf](http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/AMAWTAY_WASI_uinpi.pdf)

Macas, Luis (2005): La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los sabers ancestrales i: *Pueblos Indígenas, estado y democracia*, CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

Macas, Luis (2005) Reflexiones sobre el sujeto comunitario, la democracia y el Estado. Interview lavet af Daniel Mato i Quito, d. 25/07/2003; redigeret af Luis Macas y Pablo Dávalos, i marts 2005. i: *Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas*, No. 3. Caracas. Tilgængelig elektronisk på:  
<http://www.globalcult.org.ve/entrevistas.html>

Mignolo, Walter (2012): *Learning to Unlearn: Thinking Decolonially* i: Madina V. Tlostanova og Walter Mignolo (red.) *Learning to Unlearn - Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas* - Transoceanic Studies. The Ohio State University Press, Columbus, 2012.

Mignolo, Walter (1993) Colonial and Postcolonial Discourse: Cultural Critique or Academic Colonialism? i: *Latin American Research Review*, Vol. 28, No. 3, 1993, pp. 120-134.

Mignolo, W og Tlostanova, M (2009): Global Coloniality and the Decolonial Option i: *Kult 6 – Special Issue: Epistemologies of Transformation: The Latin American Decolonial Option and its Ramifications*. Department of Culture and Identity, Roskilde University, 2009.

Mohanty, Chandra Talpade (2007). Under et vestligt blik: Feministisk forskning og koloniseringsdiskurser i: Dorte Marie Søndergaard (red.): *Feministiske tænkere: En tekstsamling*, Hans Reitzels forlag, København, 2007, pp. 217-251.

Santos, Boaventura De Sousa (2004) A Critique of lazy Reason: Against the Waste of Experience, i: Wallerstein (red.), *The Modern World-System in the Longue Durée*, Boulder, Paradigm Publishers, 2004, pp. 157-197.

Santos, Boaventura De Sousa (2007) *Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges I: Review*, XXX-1-2007.

Santos, Boaventura De Sousa et al. (2007) *Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference i: Boaventura de Sousa Santos (red.), Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies*, London: Verso, 2007, pp. xx -lxxi.

Sarango, Luis Fernando (2009): Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Ecuador/ Chinchaysuyu. I: Daniel Mato (red.), *Instituciones interculturales de Educación Superior en America Latina – procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO- IESALC), 2009, pp. 191-214.

Sarango, Luis Fernando (2008) *Revista Yachaykuna* - no. 9 juni 2008, ICCI, Quito, pp. 38-66.

UINPI-AW (2004) *Sumak Yashaypi, Alli Kawsaypipash Yashakuna/Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir/Learning Wisdom and the Good Way to Live*, UNESCO 2004, Imprenta Mariscal, Quito.

Walsh, Catherine (2002): (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador i: Norma Fuller; *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, 2002, pp. 115-142.

Walsh, Catherine (2004): Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: Construyendo etnoeducación e interculturalidad en la Universidad i: E. Restrepo og A. Rojas, *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, 2004, Popayán, Cauca.

Walsh, Catherine (2007) *Interculturalidad, Colonialidad y Educación: i Revista Educación y Pedagogía*, vol XIX, no. 48, mayo-agosto 2007.

Walsh, Catherine (2009): *Interculturalidad y (de)colonialidad - Perspectivas críticas y políticas*. Oplæg til den XII ARIC-kongres, Florianópolis, Brasilien, d. 29 juni 2009.

Walsh, Catherine (2013) *Introducción, lo pedagógico y lo decolonial, entretejiendo caminos i: Catherine Walsh (red). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir i serien 'pensamiento decolonial'*, Abya Yala, Quito, 2013.

## 12. Bilagsoversigt

---

Bilag 1: Læreplan CEPI, original

Bilag 2: Læreplan CEPI, oversat til dansk

Bilag 3: Oversigt over Amawtay Wasi



**UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LAS NACIONALIDADES  
Y PUEBLOS INDIGENAS**

**“AMAWTAY WASI”**

**CHAKANA CURRICULAR DE LAS TRAZAS/CAMINOS O  
CARRERAS:**

**🌐 LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON  
MENCION EN PEDAGOGIA INTERCULTURAL**





# **CENTRO DEL SABER USHAY YACHAY O DE LA INTERCULTURALIDAD**

## **TRAZA/CAMINO/CARRERA:**

### **LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA INTERCULTURAL**

#### **1. ENTIDAD EJECUTORA:**

Centro del saber Ushay Yachay o de la Interculturalidad

#### **2. MODALIDAD DE ESTUDIOS:**

Esta traza/carrera se realiza bajo la modalidad presencial.

#### **3. TITULO QUE OTORGA**

Licenciado en Ciencias de la Educación, con mención en Pedagogía Intercultural.

#### **4. DURACIÓN DE LA TRAZA:**

10 niveles (semestres) reglamentarios.

255 créditos.

#### **5. LUGAR DONDE SE DESARROLLA LA TRAZA**

Chakra Conocoto, Quito D.M., provincia de Pichincha.

#### **6. OBJETIVOS:**

##### **6.1. GENERAL:**

Formar educadores Interculturales proactivos que orienten e implementen un sistema de educación intercultural plurilingüe, que mejore la calidad de servicio educativo actual, a fin de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las Nacionalidades y Pueblos.

##### **6.2. ESPECÍFICOS:**

- Formar docentes con un profundo sentido de las identidades; interculturales y plurilingüe.
- Formar profesionales docentes prácticos reflexivos y con una gran autoestima y seguridad.
- Trabajar conjuntamente con las comunidades en investigaciones y emprendimientos de carácter educativo comunitario y motivar al uso de métodos activos de aprendizajes.
- Impulsar la investigación como forma de aprendizaje y de generación de nuevo conocimiento.

- Impulsar emprendimientos concretos como una manera de formar docentes emprendedores y organizar procesos educativos y de aprendizaje.

## 7. PERFIL PROFESIONAL

Los Profesionales que egresen como **Licenciados en Ciencias de la Educación, con mención en Pedagogía Intercultural**, tendrán el siguiente perfil profesional:

- Cuenta con conocimientos ancestrales aplicados a la educación;
- Capacitado para motivar y animar grupos de estudio comunitarios o institucionales;
- Sabe elaborar diagnósticos sobre necesidades educativas básicas de las comunidades.
- Elabora material didáctico para centros educativos.
- Investiga diversos campos relacionados con la Educación y la Pedagogía Intercultural Plurilingüe;
- Realiza programas de desarrollo educativo y pedagógico;
- Ofrece asesorías técnicas en el campo de la educación y la Pedagogía Intercultural;
- Gestiona y gerencia establecimientos educativos interculturales con valores bioéticos;
- Diseña, planifica, ejecuta y hace seguimiento de proyectos y programas de investigación y emprendimientos de alta complejidad en el campo de la educación y la pedagogía;
- Generar emprendimientos educativos de nivel básico y secundario;

## 8. CAMPO OCUPACIONAL

El profesional con el título de **Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural**, pueden tener los siguientes desempeños:

- Realizar charlas, conferencias y cursos cortos en relación con conocimientos ancestrales aplicados a la educación;
- Motivar y animar grupos de estudio comunitarios;
- Realizar actividades de alfabetización en comunidades;
- Elaborar diagnósticos básicos sobre necesidades educativas básicas de las comunidades;
- Promocionar actividades educativas interculturales
- Genera, coordina e impulsa emprendimientos educativos, públicos y privados;
- Consultor y asesor técnico: de las Nacionalidades y Pueblos, de instituciones públicas y privadas, de ONGs, en campos de la educación y la pedagogía a nivel local, nacional e internacional;
- Promueve, diseña y ejecuta programas de desarrollo local en los campos de la educación y la pedagogía para gobiernos municipales y provinciales;
- Docente del Sistema de educación media y superior en centros de educación del sistema de educación intercultural bilingüe o del sistema educativo nacional;
- Diseña, planifica, ejecuta y hace seguimiento de proyectos y programas de investigación y emprendimientos de alta complejidad en el campo de la educación y la pedagogía interculturales para ONGs, comunidades y entidades estatales.

## SEMINARIO INICIAL

Centro del Saber	C.P.S.R.	Nivel	Contenidos	No. horas	Modalidad
<b>Kawsay</b>	Contexto, sujetos y espacios del enseñarse	<b>Prope déutico</b>	Coyuntura nacional e internacional, el movimientos indígena y la educación	4	A. Presenc
			Modelo de educación superior de la Universidad Amawtay Wasi	4	A. Presenc
			La Universidad Amawtay Wasi y su estructura de funcionamiento	4	A. Presenc
			Diálogo de saberes I*	4	A. Presenc

\* El diálogo de saberes tiene el propósito de conocer el potencial de saberes con el que ingresan los estudiantes a las carreras que eligieron.

### Chakana (Malla) Curricular / PRIMER NIVEL – COMUN

Ciclos del Conocimiento	Centros del Saber	C.P.S.R.	Nivel	Ámbitos de Aprendizaje	Temáticas	No.	Modalidad		
						Créditos			
<b>RUNA YACHAY</b> Conocimiento Originario	Yachay Munay Saber-Querer	<b>WAKA</b> Divinidad	I	<b>Módulo Informativo</b>	<b>La Pachamanka/Ayampaco</b>	2	A. Presenc		
				<b>Investigación</b>	Sobre la Pachamanka/ Ayampaco	1	A. Presenc		
				<b>Emprendimiento</b>	Realizar una Pachamanca/ Ayampaco	2	A. Presenc		
				<b>Conversatorio</b>	La culinaria ancestral	1	A. Presenc		
	Munay Ruray Querer-Hacer	<b>CHAKRA/AJAA</b> Huerta		<b>Módulo Informativo</b>	<b>Ambiente Vital</b>	2	A. Presenc		
				<b>Investigación</b>	Biodiversidad de la chakra/ajáa	1	A. Presenc		
				<b>Emprendimiento</b>	Colección de plantas medicinales y forestales de su entorno	2	A. Presenc		
				<b>Conversatorio</b>	Sobre ambientes para la vida	1	A. Presenc		
	Ruray Ushay Hacer-Poder	<b>WASI</b> Casa		<b>Módulo Informativo</b>	<b>Arquitectura ancestral</b>	2	A. Presenc		
				<b>Investigación</b>	Vivienda ancestral	1	A. Presenc		
				<b>Emprendimiento</b>	Diseño y construcción de un fogón	2	A. Presenc		
				<b>Conversatorio</b>	En relación al fogón	1	A. Presenc		
	Ushay Yachay Poder-Saber	<b>RUNA/AENTS</b> Hombre		<b>Módulo Informativo</b>	<b>El runa/aents y las diversas culturas en el Ecuador</b>	2	A. Presenc		
				<b>Investigación</b>	La cultura de su entorno comunitario	1	A. Presenc		
				<b>Emprendimiento</b>	Producción y difusión de material informativo sobre las culturas en el Ecuador	2	A. Presenc		
				<b>Conversatorio</b>	En relación al runa/aents y las diversas culturas	1	A. Presenc		
				<b>Fiesta de la Cosecha</b>	Socialización de la experiencia de los ámbitos de formación	1	A. Presenc		
	<b>Créditos parciales</b>						<b>25</b>		

NIVELES DE TRAZA/CARRERA

Ciclos del Conocimto	C.P.S.R.	Nivel	Ámbitos de Aprendizaje	Temáticas	No. Créditos	Modalidad	
RUNA YACHAY Conocimiento Originario	Simbología	II	Módulo Informativo 1	Lectura crítica	3	A. Presenc.	
			Módulo Informativo 2	Simbología y sabidurías ancestrales	3	A. Presenc.	
			Módulo Informativo 3	Mapas mentales y simbólicos	3	A. Presenc.	
			Módulo Informativo 4	Computación I	3	A. Presenc.	
			<b>Investigación</b>	La simbología en la actividad educativa	4	A. Presenc	
			<b>Emprendimiento</b>	Producción de materiales didácticos mediante uso de mapas mentales y simbólicos	4	A. Presenc	
			<b>Conversatorio</b>	Simbología local	3	A. Presenc	
			<b>Fiesta de la Cosecha</b>	Recogimiento de los frutos del trabajo realizado en el nivel (Coevaluación)	1	A. Presenc	
			<b>Cultura física y deportes</b>	Talleres de interacción	Hs.	A. Presenc	
			<b>Lengua Originaria I</b>	Módulo I	Hs.	A. Presenc	
	<b>TOTAL DE CRÉDITOS NIVEL II</b>					<b>24</b>	
	Memoria oral y educación	III	Módulo Informativo 1	Historia de Abya Yala	3	A. Presenc.	
			Módulo Informativo 2	Memoria Oral: recuperación oral, escrita y visual	3		
			Módulo Informativo 3	Matemática ancestral	3	A. Presenc.	
			Módulo Informativo 4	Computación II	3	A. Presenc.	
			<b>Investigación</b>	Cultura y resistencia	4	A. Presenc	
			<b>Emprendimiento</b>	Elaboración de maquetas con la ubicación geográfica y astronómica de las comunidades y sus centros sagrados	4	A. Presenc	
			<b>Conversatorio</b>	Kitsato y ubicación de pukaras locales	3	A. Presenc	
			<b>Fiesta de la Cosecha</b>	Recogimiento de los frutos del trabajo realizado en el nivel (Coevaluación)	1	A. Presenc	
			<b>Lengua Originaria II</b>	Módulo II	Hs.	A. Presenc	
<b>TOTAL DE CRÉDITOS NIVEL III</b>					<b>24</b>		
AK YACAH YCUNA Conoci miento del	Aprend izajes	IV	Módulo Informativo 1	Sicología evolutiva	3	A. Presenc.	
			Módulo Informativo 2	Corrientes educativas I	3	A. Presenc.	

AYKUN A PURA Diálogo de saberes		Módulo Informativo 3	Métodos activos de aprendizaje I	3	A. Presenc.	
		Módulo Informativo 4	Pedagogías ancestrales	3	A. Presenc.	
		<b>Investigación</b>	El aprendizaje y el enseñarse	4	A. Presenc	
		<b>Emprendimiento</b>	Elaboración de cartillas y otros materiales didácticos para la reconstrucción y revitalización de saberes pedagógicos	4	A. Presenc	
		<b>Conversatorio</b>	Experiencias de aprendizaje y enseñarse	3	A. Presenc	
		<b>Fiesta de la Cosecha</b>	Recogimiento de los frutos del trabajo realizado en el nivel (Coevaluación)	1		
		<b>Lengua Originaria III</b>	Módulo III	Hs.	A. Presenc	
		<b>TOTAL DE CRÉDITOS NIVEL IV</b>			<b>24</b>	
	Formación humana	V	Módulo Informativo 1	Paradigmas educativos I	3	A. Presenc.
			Módulo Informativo 2	Métodos activos de aprendizaje II	3	A. Presenc.
			Módulo Informativo 3	Aprendizaje y dinámicas de motivación	3	A. Presenc.
			Módulo Informativo 4	Movimiento indígena y educación	3	A. Presenc.
			<b>Investigación</b>	Sabidurías de aprendizaje	4	A. Presenc
			<b>Emprendimiento</b>	Elaboración de talleres en diferentes espacios educativos	4	A. Presenc
			<b>Conversatorio</b>	Sobre paradigmas y educación	3	A. Presenc
			<b>Fiesta de la cosecha</b>	Recogimiento de los frutos del trabajo realizado en el nivel (Coevaluación)	1	A. Presenc
			<b>Lengua Extranjera I</b>	Módulo I	Hs.	A. Presenc
			<b>TOTAL DE CRÉDITOS NIVEL V</b>			<b>24</b>
	Técnicas educativas	VI	Módulo Informativo 1	Paradigmas educativos II	3	
			Módulo Informativo 2	Experiencias innovadoras de aprendizaje	3	A. Presenc.
			Módulo Informativo 3	Educomunicación I	3	A. Presenc.
			Módulo Informativo 4	Infopedagogía	3	A. Presenc.
			<b>Investigación</b>	Nuevas Tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación intercultural	4	A. Presenc
			<b>Emprendimiento</b>	Producción de programas educativos mediante uso de tecnologías informáticas y de comunicación	4	A. Presenc
			<b>Conversatorio</b>	Culturas, Tecnologías informáticas y comunicativas y educación	3	A. Presenc
			<b>Fiesta de la cosecha</b>	Recogimiento de los frutos del trabajo realizado en el nivel (Coevaluación)	1	A. Presenc
			<b>Lengua Extranjera II</b>	Módulo II	Hs.	A. Presenc
			<b>TOTAL DE CRÉDITOS NIVEL VI</b>			<b>24</b>
	Conocimientos	VII	Módulo Informativo 1	Corrientes educativas II	3	
			Módulo Informativo 2	Epistemologías y sabidurías	3	A. Presenc.
Módulo Informativo 3			Sicología social	3	A. Presenc.	

		Módulo Informativo 4	Educomunicación II	3	A. Presenc.	
		<b>Investigación</b>	Experiencias de modelos educativos implementados desde los pueblos indígenas	4	A. Presenc.	
		<b>Emprendimiento</b>	Elaboración de material educativo que reproduzca la sabiduría de los pueblos andinos	4	A. Presenc.	
		<b>Conversatorio</b>	Saberes subalternizados	3	A. Presenc.	
		<b>Fiesta de la Cosecha</b>	Recogimiento de los frutos del trabajo realizado en el nivel (Coevaluación)	1	A. Presenc.	
		<b>TOTAL DE CRÉDITOS NIVEL VII</b>			<b>24</b>	
<b>Interculturalidad y Educación</b>	<b>VIII</b>	Módulo Informativo 1	El Estado plurinacional e intercultural.	3	A. Presenc.	
		Módulo Informativo 2	Educación Intercultural.	3	A. Presenc.	
		Módulo Informativo 3	Gestión educativa I	3	A. Presenc.	
		Módulo Informativo 4	Currículum I	3	A. Presenc.	
		<b>Investigación</b>	Concepciones y prácticas de interculturalidad en el sistema educativo	4	A. Presenc	
		<b>Emprendimiento</b>	Propuestas e implementación de prácticas interculturales en el sistema educativo	4	A. Presenc	
		<b>Conversatorio</b>	La experiencia de la interculturalidad en los centros educativos y la comunidad	3	A. Presenc	
		<b>Fiesta de la cosecha</b>	Recogimiento de los frutos del trabajo realizado en el nivel (Coevaluación)	1	A. Presenc	
		<b>TOTAL DE CRÉDITOS NIVEL VIII</b>			<b>24</b>	
<b>Educación</b>	<b>IX</b>	Módulo Informativo 1	Planificación educativa	3	A. Presenc.	
		Módulo Informativo 2	Gestión educativa II	3	A. Presenc.	
		Módulo Informativo 3	Currículum II	3	A. Presenc.	
		Módulo Informativo 4	Marco Jurídico de pueblos originarios y Legislación educativa I	3	A. Presenc.	
		<b>Investigación</b>	Planes educativos institucionales y comunitarios	4	A. Presenc	
		<b>Emprendimiento</b>	Producir una malla curricular aplicable para un nuevo centro educativo básico o medio	4	A. Presenc	
		<b>Conversatorio</b>	Sobre mallas curriculares	3	A. Presenc	
		<b>Fiesta de la Cosecha</b>	Recogimiento de los frutos del trabajo realizado en el nivel (Coevaluación)	1	A. Presenc	
		<b>TOTAL DE CRÉDITOS NIVEL IX</b>			<b>24</b>	
<b>Buen Vivir - Sumak Kawsay</b>	<b>X</b>	Módulo Informativo 1	Marco Jurídico de pueblos originarios y legislación educativa II	3	A. Presenc.	
		Módulo Informativo 2	Experiencias exitosas de educación comunitaria	3	A. Presenc	
		Módulo Informativo 3	Educación superior intercultural y de pueblos originarios	3	A. Presenc.	
		Módulo Informativo 4	Amawtay Wasi y la red de universidades indígenas de Abya Yala	3	A. Presenc.	
		<b>Prácticas Pre profesional</b>	Acompañamiento y aprendizaje con un grado de una escuela comunitaria	5	A. Presenc	

	Fiesta de cosecha	Recogimiento de los frutos del trabajo realizado en el nivel (Coevaluación)	1	A. Presenc
	<b>TOTAL DE CRÉDITOS NIVEL X</b>		<b>18</b>	
	<b>TOTAL DE CRÉDITOS DE LOS DIEZ NIVELES</b>		<b>235</b>	

<i>Trabajo de titulación</i>	Proyecto de tesis o sistematización de emprendimiento		8	<i>A. Tutorial</i>
<b>Trabajo de titulación</b>	Sistematización y defensa de tesis o de emprendimientos educativos		12	<i>A. Tutorial</i>
<b>Total</b>			<b>20</b>	
<b>Total Créditos de la carrera</b>			<b>255</b>	

\* **C. del Conoc. = Ciclos del Conocimiento.**

\* **C.P.S.R. = Cuestión Problémico Simbólico Relacional.**

*A. Tutorial= Aprendizaje Tutorial*

*A. Presencial = Aprendizaje Presencial*

\* **El desagregado curricular de la lengua indígena y extranjera lo desarrollará la casa de las lenguas.**



# BILAG 2: LÆREPLAN CEPI

## Oversat til dansk

### 1. Udøvende institution:

Ushay Yashay videnscenteret eller interkulturalitetscenteret

### 2. Studietype

Denne uddannelse bliver gennemført ved fremmøde

### 3. Titel

Kandidatgrad i uddannelsesvidenskab med interkulturel pædagogik som hovedfag

### 4. Uddannelsens varighed

10 reglementerede niveauer (semestre)

255 point

### 5. Sted hvor uddannelsen foregår

Chakra Conocoto, Quito D.M, Pichincha provinsen

### 6. Formål:

#### 6.1. Generelle:

At uddanne proaktive interkulturelle lærere som orienterer og implementerer et plurilingvistisk interkulturelt uddannelsessystem, som forbedrer kvaliteten af den aktuelle uddannelsesvæsen med det formål at bidrage til forbedringen af livsvilkårene for de oprindelige nationaliteter y folk.

#### 6.2 Specifikke formål:

- At uddanne lærere med en omhyggelig sans for identiteter; interkulturelle og plurilingvistiske.
- At uddanne professionelle lærere, der tænker reflekstivt og praktisk og dette med en stor selvtillid og sikkerhed.
- At arbejde sammen med lokalsamfundene i kommunitaristiske uddannelsesundersøgelser og nye projekter og motivere til brugen af aktive læringsformer.
- Fremme undersøgelsen som en måde at lære på og en måde at frembringe af ny viden på.
- Sætte gang i konkrete projekter som en måde at uddanne nytænkende lærere og organisere uddannelses- og læringsprocesser.

### 7. Den professionelle profil

De professionelle, der får en kandidatgrad i uddannelsesvidenskab med hovedfag i interkulturel pædagogik, får den følgende professionelle profil:

- Disponerer over oprindelig viden anvendt i undervisningen
- Er kvalificeret til at motivere og tilskynde studiegrupper i lokalsamfundet eller i institutionelle sammenhæng
- Kan analysere sig frem til de basale uddannelsesmæssige behov i lokalsamfundene.
- Udtænker didaktisk materiale til læringscentre
- Forsker i diverse områder, der er knyttet til uddannelse og plurilingvistisk interkulturel pædagogik.
  
- Udvikler uddannelses- og pædagogiske udviklingsprogrammer
- Tilbyder faglig rådgivning på området for uddannelse og interkulturel pædagogik
- Forvalter og leder interkulturelle uddannelsesinstitutioner med bioetiske værdier
- Designer, planlægger, udfører og følger op på forskningsprojekter og programmer og komplekse projekter i det uddannelsesmæssige og pædagogiske felt.
- Frembringer undervisningsinitiativer på folkeskole og gymnasieniveau

### 8. Beskæftigelsesområde

Den fagkyndige med titlen kandidatgrad i uddannelsesvidenskab med interkulturel pædagogik som hovedfag, kan have følgende arbejdsopgaver:

- Udføre foredrag, konferencer og korte kurser i forhold til oprindelig viden anvendt i uddannelse;
- Motivere og tilskynde kommunitaristiske studiegrupper;
- Udføre alfabetiseringsaktiviteter i lokalsamfund;
- Udarbejde basale analyser over grundlæggende uddannelsesmæssige behov i lokalsamfundene;
- Fremme interkulturelle uddannelsesaktiviteter
- Producere, koordinere og fremme private og offentlige uddannelsesprojekter.
- Faglig rådgiver og konsulent; for oprindelige folk (nationaliteter og folk), for private og offentlige institutioner, for NGO'er, i det uddannelsesmæssige og pædagogiske felt på lokalt, nationalt og internationalt plan.
- Fremmer, designer og udfører lokale udviklingsprogrammer i uddannelsesmæssige og pædagogiske felt for kommunale og regionale instanser.
- Underviser indenfor den mellem- og højere videregående uddannelse såvel i tosprogede interkulturelle uddannelsescentre som i det nationale uddannelsessystem.
- Designer, planlægger, udfører og følger op på forskningsprojekter og programmer og komplekse projekter i de uddannelsesmæssige og interkulturelle pædagogiske felter for NGO'er, lokalsamfund og statslige organer.

## Indledende seminar

Videnscenter	C.P.S.R Symbolsk- relationelt problemfelt	Niveau	Indhold	Timeantal	Type
<u>Kawsay</u>	Kontekst, subjekter og steder for læring	Propædeutik	Nationale og internationale forhold, de indianske bevægelser og uddannelse	4	Fremmøde
			Universitetet <u>Amawtay Wasis</u> højere uddannelsesmodel	4	Fremmøde
			Universitetet <u>Amawtay Wasi</u> og dets praktiske struktur	4	Fremmøde
			<u>Vidensdialog*</u>	4	Fremmøde

\* Vidensdialogen tjener det formål at kende det videnspotentiale, som de studerende tager med ind i de studier, de vælger

### Chakanaens uddannelsesramme / FØRSTE NIVEAU- FÆLLES

Videnskredsløb	Videnscentre	C.P.S.R	Niveau	Læringsfærer	Emner	Antal point	Type
Runa Yashay Oprindelige kundskaber	Yashay Munay Viden-villen	WAKA  Guddom	I	Informativt modul	Pachamankaen/Aya mpaco	2	Fremmøde
				Undersøgelse	Om pachamancaen/Aya mpaco	1	Fremmøde
				Udførelse	Udføre en Pachamanca/ Ayampaco	2	Fremmøde
				Samtaleforum	Den oprindelige kulinariske kunst	1	Fremmøde
	Munay Ruray Villen-gøren	CHAKRA/AJAA Køkkenhave		Informativt modul	livskraftigt miljø	2	Fremmøde
				Undersøgelse	Køkkenhavens biodiversitet	1	Fremmøde
				Udførsel	Samle skovplanter og medicinske planter fra omgivelserne	2	Fremmøde
	Ruray Ushay Gøren-kunnen	Wasi Hus		Samtaleforum	Om miljøer for livet (Pachamamas livsprocesser)	1	Fremmøde
				Undersøgelse	Oprindelig bolig	1	Fremmøde
				Udførelse	Design et ildsted	2	Fremmøde
	Ushay Yashay Kunnen- viden	RUNA/AENTS Mennesket			de forskellige kulturer i Ecuador		
				Undersøgelse	Egne lokale kulturelle omgivelser	1	Fremmøde
				Udførelse	Produktion og udbredelse af information om kulturerne i Ecuador	2	Fremmøde
				Samtaleforum	I forhold til runaen/aents og de forskellige kulturer	1	Fremmøde
				Høstfest	Socialisering i forhold til oplevelserne fra uddannelsesområde me	1	Fremmøde
Delvis point						25	

## UDDANNELSESNIVEAUER

Videnskrede	C.P.S.R	Niveau	Områder for indlæring	Emner	Antal point	Type
Runa Yashay	Symbolisme	II	Informativt modul 1	Kritisk læsning	3	Fremmøde
			Informativt modul 2	Symbolik og forfædrene visdom	3	Fremmøde
			Informativt modul 3	Mentale kort og symboler	3	Fremmøde
			Informativt modul 4	IT I	3	Fremmøde
			Undersøgelse	Symbolikken i uddannelsesaktiviteter	4	Fremmøde
			Udførelse	Produktionen af didaktiske materialer gennem brug af mentale kort og symboler	4	Fremmøde
			Samtale	Lokal symbolisme	3	Fremmøde
			Høstfest	Opsamling af arbejdsudbyttet tilegnet på niveauet (evaluering)	1	Fremmøde
			Fysisk kultur og sport	Interaktionsworkshops	Hs.	Fremmøde
			Originalt sprog I	Modul 1	Hs.	Fremmøde
			Total antal point niveau II			
Mundtlig erindring og uddannelse	III	Informativ modul 1	Abya Yalas historie	3	Fremmøde	
		Informativ modul 2	Mundtlig erindring; mundtlig, skriftlig og visuel	3	Fremmøde	

				genopbygning/bevarelse oprindelig matematik	3	Fremmøde			
			Informativ modul 3	IT II	3	Fremmøde			
			Informativ modul 4	Kultur og modstand	4	Fremmøde			
			Undersøgelse	Udarbejdelse af modeller med den geografiske og astronomiske lokalisering af lokalsamfundene og deres hellige centre	4	Fremmøde			
			Udførelse	Kitsato og lokalisering af lokale pukaraer (hellige ruiner)	3	Fremmøde			
			Samtale	Samle op på udbyttet tilegnet i niveauet (evaluering)	1	Fremmøde			
			Høstfest	Modul II	Hs.	Fremmøde			
			Oprindeligt sprog II	Total antal point niveau III					24
Shuktak Yashay	Vestlige kundskaber	IV	Informativt modul 1	Udviklingspsykologi	3	Fremmøde			
			Informativt modul 2	Uddannelsesstrømninger I	3	Fremmøde			
			Informativt modul 3	Aktive læringsmetoder	3	Fremmøde			
			Informativt modul 4	Oprindelige pædagogikker	3	Fremmøde			
			Undersøgelse	Læren og lære til sig (proaktivt)	4	Fremmøde			
			Udførelse	Udarbejdelse af en "abc" og andre didaktiske materialer i forhold til at genopbygge og give		Fremmøde			

	Læring		Udførelse	Udarbejdelse af en "abc" og andre didaktiske materialer i forhold til at genopbygge og give nyt liv til den pædagogiske viden	4	Fremmøde	
			Samtale	Lærings- og undervisningserfaringer	3	Fremmøde	
			Høstfest	Samle op på udbyttet tilegnet på niveauet (evaluering)	1	Fremmøde	
			Original sprog III	Modul III	Hs.	Fremmøde	
			Total antal point niveau IV			24	
	Menneskelig dannelse	V	Informativt modul 1	Uddannelsesparadigmer I	3	Fremmøde	
			Informativt modul 2	Aktive læringsmetoder II	3	Fremmøde	
			Informativt modul 3	Læring og motivationsdynamikker	3	Fremmøde	
			Informativt modul 4	Oprindelige folks bevægelser og uddannelse	3	Fremmøde	
			Undersøgelse	Læringsvisdomme	4	Fremmøde	
			Udførelse	Udarbejdelse af workshops i forskellige pædagogiske områder	4	Fremmøde	
	Pædagogiske teknikker			Samtale	Om paradigmer og uddannelse	3	Fremmøde
				Høstfest	Samle op på udbyttet tilegnet på niveauet (evaluering)	1	Fremmøde
Fremmedsprog I				Modul 1	Hs.	Fremmøde	
Total antal point niveau V				24			
VI				Informativt modul 1	Uddannelsesparadigmer II	3	Fremmøde
		Informativt modul 2	Innovative læringserfaringer	3	Fremmøde		
		Informativt modul 3	Uddannelseskommunikation I	3	Fremmøde		
		Informativt modul 4	Informationspædagogik	3	Fremmøde		
		Undersøgelse	Nye informations- og kommunikationsteknologier anvendt i den interkulturelle uddannelse	4	Fremmøde		
		Udførelse	Produktion af uddannelsesplaner ved brug af informations og kommunikationsteknologi	4	Fremmøde		
		Samtale	Kulturer, informations- og kommunikationsteknologi og uddannelse.	3	Fremmøde		
		Høstfest	Samle op på udbyttet tilegnet på niveauet (evaluering)	1	Fremmøde		
		Fremmedsprog II	Modul III	Hs.	Fremmøde		
		Total antal point niveau VI			24		
				Informativt modul 1	Pædagogiske strømninger II	3	Fremmøde

Yashaypura Interkulturelle kundskaber		VII	Undersøgelse	Erfaringer fra uddannelsesmodeller iværksat af oprindelige folk	4	Fremmøde
			Udførelse	Udarbejdelse af undervisningsmateriale som gengiver visdom fra den andinske befolkning	4	Fremmøde
			Samtale	Subalterniseret viden	3	Fremmøde
			Høstfest	Samle op på udbyttet tilegnet i niveauet (evaluering)	1	Fremmøde
		Total antal			point niveau VII	24
	Interkulturelitet og uddannelse	VIII	Informativt modul 1	Den plurinationale og interkulturelle stat	3	Fremmøde
			Informativt modul 2	Interkulturel uddannelse	3	Fremmøde
			Informativt modul 3	Uddannelsesforvaltning I	3	Fremmøde
			Informativt modul 4	Curriculum 1	3	Fremmøde
			Undersøgelse	Opfattelser af og måder at praktisere interkulturalitet på i uddannelsessystemet	4	Fremmøde
			Udførelse	Forslag og iværksættelse af interkulturel praksis i uddannelsessystemet.	4	Fremmøde
			Samtale	Erfaringer med interkulturalitet i uddannelsesinstitutionerne i lokalsamfundene	3	Fremmøde
			Høstfest	Samle op på udbyttet af arbejdet på dette niveau (evaluering)	1	Fremmøde
		Total antal			point niveau VIII	24
	Uddannelse	IX	Informativt modul 1	Uddannelsesplanlægning	3	Fremmøde
			Informativt modul 2	Uddannelsesforvaltning II	3	Fremmøde
			Informativt modul 3	Curriculum III	3	Fremmøde
			Informativt modul 4	Juridisk ramme for oprindelige folk og uddannelseslovgivning I	3	Fremmøde
			Undersøgelse	Institutionelle og lokale uddannelsesplaner	4	Fremmøde
			Udførelse	lave en læreplan der kan anvendes til et ny uddannelsesinstitution - på første eller anden del af grundskoleniveau	4	Fremmøde
			Samtale	Om læreplaner	3	Fremmøde
			Høstfest	Samle op på udbyttet af arbejdet i dette niveau (evaluering)	1	Fremmøde
			Buen vivir - Sumak Kawsay		Informativt modul 1	Juridisk ramme for oprindelige folk og uddannelseslovgivning II
	Informativt modul	Succesfulde oplevelser med			3	Fremmøde

		X	2	lokal uddannelse			
			3	Informativt modul	Interkulturel højere uddannelse og uddannelse af oprindelige folk	3	Fremmøde
			4	Informativt modul	Amawtay Wasi og universitetsnetværket Abya Yala	3	Fremmøde
				Før professionel praksis	Ledsagelse og læring med et klassetrin i en lokal skole	5	Fremmøde
				Høstfest	Samle op på udbyttet af arbejdet på dette niveau (evaluering)	1	Fremmøde
			Total antal point for niveau X			18	
		Total antal point for de 10 niveauer			235		

Titel	Speciale eller systematisering af projekterne	8	Vejledning
Titel	Systematisering og forsvar af speciale eller de pædagogiske projekter	12	Vejledning
Total		20	
Uddannelsens totale antal point		255	

**\*C. del Conoc = Videnskrede løb**

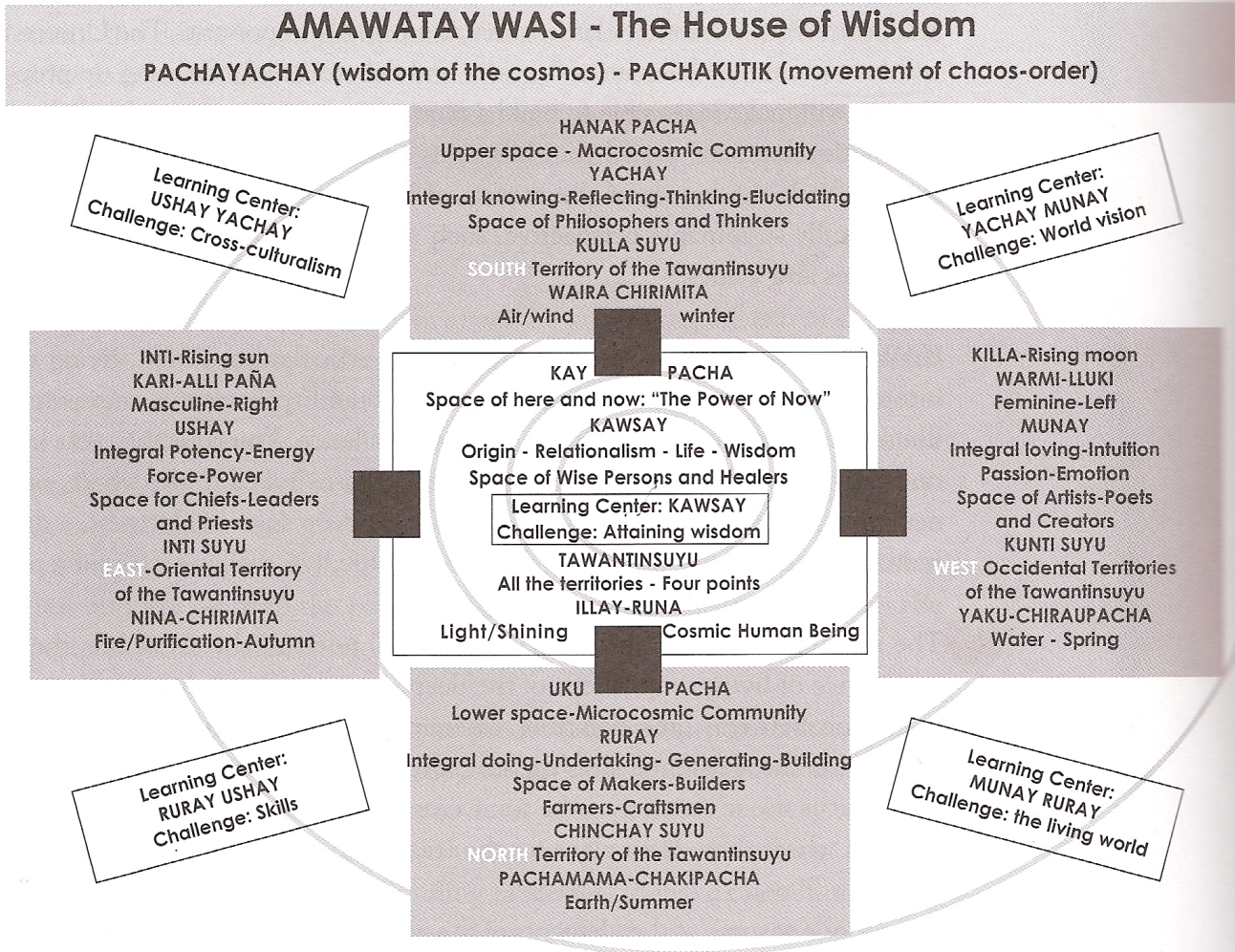
**\*C.P.S.R = Symbolsk-relationale problemfelt**

A.Tutorial = Læring ved vejledning

A. Presencial = Læring ved fremmøde

**\* Afviklingen af oprindelig- og fremmedsprog foregår i sprogcenteret**

## BILAG 3: ILLUSTRATION AF AMAWTAY-WASI



Squared Cross: Chakana - Ordainer/Connector (complementary, reciprocal, corresponding and proportional)