



Interculturalidad: reflexiones desde la práctica



Bolivia - Ecuador - Perú
eibamaz
Educación Intercultural Bilingüe
UNICEF - Finlandia

Lengua, cultura **1**
y educación



**Interculturalidad:
reflexiones desde la práctica**
© UNICEF 2008

UNICEF

Amazonas 2889 y La Granja
Teléf.: (593 2) 2460 330
Fax: (593 2) 2461 923
www.unicef.org/ecuador
quito@unicef.org

Primera edición: marzo 2009

ISBN 978-9978-353-30-1

DINEIB

Juan Murillo y San Gregorio, Edf. DINAMEP 8vo piso
Teléf.: (593 2) 2831 688
Fax: (593 2) 2503 046
www.dineib.edu.ec
dineib@ecuanex.net.ec

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Av. 12 de Abril s/n Ciudadela Universitaria
Teléf.: (593 7) 2831 688
Fax: (593 7) 2835 197
www.ucuenca.edu.ec
adminwww@ucuenca.edu.ec

Compiladores

Alejandro Mendoza
Fernando Yáñez

Corrección de estilo

Paulina Rodríguez

Diseño y diagramación

Manthra Editores • 6000998

Fotografía de portada

Fernando Yáñez

Coordinación institucional

Unicef: Juan Pablo Bustamante / Fernando Yáñez
Dineib: Mariano Morocho / Virginia de La Torre / Luis Montaluisa
Universidad de Cuenca: Jaime Astudillo / Alejandro Mendoza
Revisión: Consuelo Carranza - Especialista en Comunicación UNICEF

Impreso por

No. de ejemplares: 1 000

Esta publicación se realizó bajo en marco del Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe (EIBAM/
Convenio de Cooperación entre el Gobierno de Finlandia y Unicef



**Interculturalidad:
reflexiones desde la práctica**

**Lengua, cultura
y educación** **1**



Tabla de contenidos

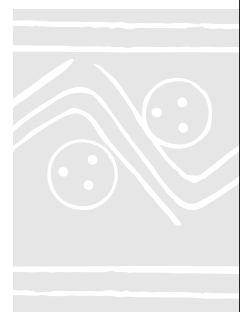
Presentación	5
Aprendiendo acerca de la interculturalidad y la política en los países andinos. Ludwig Guendel	9
Políticas de Estado e interculturalidad. Marcelino Chumpi	35
Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. Catalina Vélez V.	43
Interculturalidad y políticas culturales en la población afroecuatoriana. Edizon León Castro	59
Diálogo intercultural. Piedad Vázquez A.	69
Pedagogía e interculturalidad. Ileana Almeida.	85
Interculturalidad y empoderamiento. Luis Montaluisa	99
Acercamiento a la investigación intercultural, una reflexión. Piedad Vázquez A.	105
Educación y equidad. Apuntes sobre el derecho a una educación intercultural y bilingüe para todos los ecuatorianos Juan Pablo Bustamante	119

Presentación

El otro o la otredad, un significado que en los últimos años ha venido ganando fuerza y ha motivado reflexiones, movimientos políticos y sociales, luchas, discusiones profundas en parlamentos, gabinetes ministeriales y auditorios universitarios y académicos de distinto tipo. Las ciencias sociales hoy debaten ampliamente acerca de lo que la lógica del reconocimiento significa en la sociedad actual y sus consecuencias en el bienestar y la configuración de la sociedad moderna, sea que esta se califique como líquida, reflexiva o posmoderna. La otredad significa hablar de la identidad y de su construcción compleja y dinámica. Es pensar en el otro, reconocerlo o reconocerla y actuar en sintonía con sus características culturales.

La sociedad moderna se asentó en un concepto de universalidad que negó las particularidades culturales y sociales de muchos sujetos. Mujeres, niños y niñas, jóvenes, afros, indígenas, mestizos y muchos otros grupos sociales se han sentido afuera del concepto estandarizado y homogeneizado de lo social, fundado en las raíces culturales de Occidente. No obstante, la universalidad es un concepto poderoso que, al mismo tiempo, postula la inclusión. Construir esta noción en términos prácticos ha sido una actividad compleja, dinámica y conflictiva.

El mundo contemporáneo ciertamente ha avanzado en muchas áreas, aunque persisten graves y profundos problemas sociales vinculados con la desigualdad. Uno de esos avances es el creciente proceso de institucionalización, el cual ha contribuido a crear un espacio público de deliberación y construcción de



acuerdos. Pero esas instituciones no han sido suficientes, tampoco la capacidad deliberativa, los recursos o los instrumentos de programación social; es necesario que esa capacidad de reconocimiento y procesamiento social esté atravesada por lo cultural, lo ancestral y lo específico. Hay que trabajar fuerte para concretar operativamente ese nuevo concepto de universalidad que se viene discutiendo y consensuando. Se trata de crear instrumentos que permitan pasar de la retórica a la acción, revisar palmo a palmo cada noción de planificación social a la luz de consideraciones culturales, promover organizaciones inteligentes en lo cultural, distribuir la riqueza, considerando estos criterios y las deudas culturales vigentes. Hay que hacer esfuerzos para reconfigurar la cultura vigente, incorporando el reconocimiento de la diversidad cultural. Sin eso, ninguna sociedad podrá ser verdaderamente democrática.

Cada día más gente reacciona negativamente hacia las formas violentas de resolución de los conflictos, la exclusión, y apuestan al diálogo y al acuerdo social. Esta gente se encuentra profundamente convencida de que la pobreza y la desigualdad serán superadas si estas instituciones se transforman en espacios de debate, construcción de consensos y generación de políticas capaces de distribuir recursos y asignar valores democráticamente. Estos diálogos necesariamente deben ser culturales e institucionalizados. La noción de los derechos humanos, tal y como se concibe hoy, puede contribuir a crear este marco institucional. Pero sobre todo, debe ayudar a crear un *ethos* social, de modo que la acción social, la acción individual, el mercado, el Estado y todas las otras instituciones actúen con arreglo a esos fines de la integración social y cultural plena.

Este libro entrega una reflexión que, al mismo tiempo, es un conjunto de reclamos a una sociedad que todavía debe incorporar lo cultural en su concepción de desarrollo. No estamos hablando de cualquier sociedad, sino de una atravesada absolutamente por lo cultural y lo ancestral. Es un libro que se enmarca en el programa Eibamaz, cuyo propósito es contribuir para que la lengua de los diversos se preserve. Como dice un autor: "cada lengua encierra una visión del mundo, su historia y su manera de organizarse". Preservar una lengua es preservar esa historia y preservar esa riqueza cultural. Cuando muere una lengua, muere una cultura; diría, muere una nación.

En virtud de estas consideraciones, nos es muy grato presentar este libro y estas reflexiones comprometidas con la preservación de una nación y con la construcción de una democracia mejor de lo que la pensaron incluso muchos de los humanistas a quienes les debemos ese concepto, simplemente porque esta nueva construcción incorpora lo diverso. La niñez, como ha dicho Eduardo Bustelo, puede ser un factor primordial para construir ese nuevo *ethos* basado en el reconocimiento y la igualdad social. Por ello, UNICEF ha promovido, con el apoyo del Gobierno de Finlandia, esta iniciativa de la Dineib y de la Universidad de Cuenca para contribuir con el diálogo intercultural y con la profundización de la democracia en Ecuador.

Mariano Morocho
Director Nacional Dineib

Cristian Munduate
Representante Unicef Ecuador

Jaime Astudillo
Rector Universidad de Cuenca

Juan de Dios Simón
Coordinador Regional Eibamaz



Apren­diendo acerca de la interculturalidad y la política en los países andinos

Ludwig Guendel¹

Introducción

El diálogo intercultural constituye una estrategia para configurar una sociedad más integrada, más respetuosa y con iguales oportunidades para toda la gente. La interculturalidad es la capacidad (racional) de conocernos y de reconocer que compartimos un espacio en este ínfimo universo que hemos llamado planeta Tierra. Este reconocimiento obliga a organizarnos para compartir una acción colectiva enfocada hacia la justicia y la equidad, de tal modo que todas y todos nos veamos como iguales. El nivel de desarrollo de la interculturalidad muestra el avance en el reconocimiento de la diferencia para tener acceso a los mismos derechos, capacidades, recursos y oportunidades.

No es casualidad que la interculturalidad haya tomado fuerza más allá de las formulaciones antropológicas y devenga hoy en una demanda política por una sociedad diferente basada en la diferencia. El proceso de institucionalización, surgido del Estado de derecho, dio respuestas a estas demandas y mostró, ineludiblemente, la diversidad y el camino del reconocimiento y la incorporación como el único posible para organizar sociedades integradas. Un camino construido por las demandas, las conquistas y los asaltos expresados de múltiples

1 El autor es sociólogo y actualmente trabaja como representante adjunto en la oficina de Unicef-Ecuador. Las ideas esbozadas en este artículo son absolutamente personales y no expresan a la institución que representa.

formas por los que han sido “marginados” del control de la evolución social. Una de las manifestaciones de la institucionalización a nivel mundial es la globalización. Ella ha puesto de relieve las inequidades existentes en el mundo y ha mostrado que la demanda por la justicia no es solo un problema local.

En efecto, hoy la libertad cultural es una problemática de debate social y político que muestra un mundo cada vez más encadenado e interdependiente, que obliga a consensos mundiales y políticas inclusivas e integradoras. Las culturas subordinadas han invadido silenciosamente las naciones europeas y estadounidenses marcando un punto sin retorno y provocando transformaciones impensadas hace unos años. Igual ha ocurrido en los propios países, escenarios de esa subordinación cultural y política a las metrópolis. Razones por las que no es circunstancial el surgimiento de este tema. No se trata hoy de “descubrir” con cierta perversidad colonial cómo viven “los otros”, tal y como lo postuló la antropología funcionalista, sino cómo construir un mundo donde lo impensado se transformó en lo inevitable y hay que compartir si se quiere existir.

La caja de Pandora cultural se abrió y con ella emergió un crisol social. Por tal razón, debemos ponernos de acuerdo en el significado que debe tener esa acción de reconocernos interculturales. ¿Cómo la concebimos? Este artículo tiene como objetivo esbozar algunas ideas en esta dirección. No se trata de entrar en un debate epistemológico sobre el tema de la interculturalidad, sino de indagar cómo algunas de las reflexiones filosóficas, antropológicas y políticas sobre el sujeto pueden ayudar en las exigencias prácticas y técnicas, con el objeto de transformar nuestras sociedades en espacios más igualitarios y más respetuosos del reconocimiento recíproco. En particular, el documento reflexiona sistemáticamente acerca de cómo incorporar prácticas interculturales en las políticas públicas y cómo estos instrumentos y espacios se convierten en promotores, articuladores y orientadores de dichas prácticas.

Hablar de políticas públicas en naciones con institucionalidades tan débiles y, al mismo tiempo, con sociedades tan desestructuradas como las naciones latinoamericanas, siempre resulta difícil y constituye un enorme desafío. Como han mostrado las luchas por los derechos específicos y universales, el avance de las

políticas públicas y de la política emancipadora está lleno de obstáculos y complicaciones políticas, administrativas y culturales. Por un lado, las políticas públicas son complejas y encierran una dimensión política que procesa las demandas de intervención, las posiciones morales y las propuestas técnicas. Por el otro, ese carácter desestructurado de las sociedades en América Latina genera múltiples intereses y prácticas particularistas y patrimonialistas.

En este contexto, el enfoque de interculturalidad no solo deviene en un desafío estratégico sino, también, práctico, lo cual no significa sumergirse en el activismo estéril aunque comprometido. Se ha avanzado en una perspectiva basada en la promoción de políticas públicas que se encuentra obligada a apoyar conceptos capaces de esclarecer la práctica social y de conseguir unos resultados que impacten positivamente en el bienestar de la gente. No es suficiente entregar instrumentos, hay que acompañarlos con más política, más acuerdo y más consenso cultural. De esto se trata cuando trabajamos en favor de los derechos humanos.

El concepto de interculturalidad

En nuestra sociedad siempre han existido relaciones interculturales². Muchas de estas relaciones interculturales se han fundado en el racismo, el colonialismo y otro tipo de exclusiones como las de género o de edad. En el mundo moderno, estas actitudes racistas y particularistas se han insertado en una visión que privilegia la construcción instrumental de lo social³, la cual se ha impuesto como una

2 Helberg Chávez, Heinrich, *Dimensiones de la realidad*, Lima, Perú, Universidad Nacional Mayor de San Carlos, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2007.

3 Cada día la preocupación de nuestra sociedad por los instrumentos y su desempeño es tal que olvidamos cuál es el propósito de la existencia humana. Si discutimos acerca de la educación, lo que aparece como primordial son las técnicas o el desempeño del estudiante en términos de su capacidad de acumular información o generar destrezas, no nos preocupamos por igual acerca de su satisfacción como persona, sus identidades, sus capacidades o intereses para abordar la vida familiar o social y, menos aún, si lo que aprende es para construir un mundo solidario o simplemente se trata de su éxito personal. Si la discusión se refiere a la atención de la salud, la preocupación se limita a la atención de la enfermedad y al desempeño de los centros de salud, pocas veces a la capacidad de la gente por guardar su salud. Peor aún, si el objeto de discusión es la economía: el crecimiento económico deviene en lo fundamental sin preocuparnos



perspectiva universal. El poder social se nutrió de estas concepciones ideológicas y se ha venido transformando en una tecnología del control que adquiere, en términos de Foucault, la forma de biopoder.

Las perspectivas que han procurado impulsar un proyecto emancipatorio, como parte del propósito de la modernidad, no han dejado por ello de ser menos colonialistas o racistas. Como señala Scartezzini: "... la oposición universalismo-relativismo no se superpone sin más a la oposición tolerancia-intolerancia. Ciertas condiciones fundamentales en paradigmas universalistas conducen históricamente a políticas intolerantes..."⁴. De ahí se derivan las concepciones igualitaristas y socialistas que tampoco han sido capaces de avanzar en una construcción intercultural del mundo. Los universalismos cartesiano, racional, cristiano, marxista, freudiano han sido, de un modo u otro, recreados por los particularismos que han emergido a través de la historia⁵. Pero, también, el historicismo "[...] al hacer del ser humano una criatura histórica, mina la idea de una única naturaleza humana y tiende a reducir la identidad de los seres humanos a la época y a la situación histórica en que estos viven y operan"⁶.

La interculturalidad es un espacio social en el cual se dirimen estos reconocimientos sociales y políticos mediados por relaciones culturales, procurando romper con esta idea de una universalidad homogénea desprendida del proyecto de modernidad. La lucha por el reconocimiento social y político ha implicado, en primer término, aceptar la existencia de relaciones de poder que organizan las relaciones

cómo contribuye al bienestar. Como si fuera poco, en ocasiones, "la voz" del mercado resulta el elemento más significativo de cualquier decisión macroeconómica, sin importar si contribuye o no a la erradicación del hambre o a la eliminación de las brechas sociales. Basta con escuchar los comentarios económicos de algunos de los comentaristas de negocios de algunas cadenas internacionales de noticias para comprender aquel razonamiento del fetichismo que esbozaba Marx, cuando el mercado ni siquiera había alcanzado aún el impresionante desarrollo que tiene hoy.

4 Scartezzini, Ricardo, "Las razones de la universalidad y las de la diferencia", en: Giner, Salvador, Scartezzini, Ricardo (ed.), *Universidad y diferencia*, Madrid, Alianza Universidad, 1996, pág. 18.

5 *Ibidem*, pág. 20.

6 *Ibidem*.

sociales y culturales, nuestra vida y, en segundo término, que debe ser distribuido lo más democráticamente posible. El enfoque de la interculturalidad procura, en este sentido, mostrar esas relaciones de poder fundadas en relaciones culturales y generar la capacidad de conocernos y de reconocer que compartimos un mismo espacio en este ínfimo universo cultural que hemos llamado planeta Tierra.

Si se entiende la cultura como los valores, normas, prácticas y costumbres que rigen la sociedad, esto quiere decir que los reconocimientos culturales constituyen una amplia gama de relaciones sociales. En este caso hay una identificación entre cultura y sociedad y entre relaciones interculturales y sociales, ya que todas las relaciones sociales son relaciones culturales. No obstante, con el propósito de puntualizar más dicho ámbito, se entenderán las relaciones interculturales como aquellas mediadas por la existencia de un *ethos* particular,⁷ el cual recoge una actitud hacia la vida social. Esta actitud no solo es fundamental para configurar la existencia social de este sujeto, sino que su reconocimiento es vital para su incorporación plena en la sociedad. Sin ese reconocimiento particular, este sujeto no sería tal, dado que ese *ethos* es consustancial a su constitución. Nadie puede negar la existencia de una cultura burguesa *versus* una cultura popular o la cultura rural *versus* la cultura urbana; sin embargo, la característica del campesinado o de la clase obrera es su posición en la estructura social de producción más que sus rasgos culturales, razón por la cual, su reconocimiento político ha estado asociado, principalmente, a sus intereses económicos.

El campesinado, por ejemplo, lucha por su reconocimiento como sujeto político y social para negociar sus condiciones sociales de existencia y un nivel de influencia y representación en el sistema político. Esta exigencia incluye el reconocimiento de su cultura y su identidad como clase o sector de la sociedad. Como ha señalado Gramsci, esta es una lucha por la hegemonía y, por consiguiente, por teñir el mundo con su concepción ética y moral. En este proceso el campesinado afirma

⁷ Bustelo, Eduardo, *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007. Este autor recoge, también, esta tesis de Foucault para el caso específico de la niñez y de la adolescencia. Igual argumentación puede formularse para las concepciones de mundo elaboradas por las poblaciones indígenas y por las mujeres.



su identidad como sujeto político y obliga a su reconocimiento en la medida en que hay un espacio de negociación y de influencia, es decir, la ciudadanía. Sin embargo, está claro que no es la lucha por la identidad cultural el centro de su demanda.

Caso contrario, la lucha por la afirmación cultural implica exigencias de otra naturaleza en la que son los saberes, las cosmovisiones, la moral, la ética y, en general, la actitud hacia la vida social es lo que está en juego. Se trata de un sujeto que exige un reconocimiento diferente basado, principalmente, en su identidad cultural. Este carácter de lucha no quiere decir que estos sectores sociales no tengan una posición en la estructura social de producción o formen parte de clases sociales. Tampoco significa que no exijan mejores condiciones de vida, lo que ocurre es que la reivindicación por el reconocimiento de su género, su posición en la sociedad a raíz de su edad y su etnicidad es lo que le otorga sentido a este tipo de demandas. En otras palabras, se trata del reconocimiento de su identidad como sujeto, no de las demandas económicas en sí mismas.

Las luchas identitarias se cruzan con las luchas políticas y sociales de carácter clasista o reivindicativo, pero no se disuelven en ellas. En primer término, las luchas identitarias atraviesan la estructura social y política y se refieren a vindicaciones de otra naturaleza en la cual no hay un solo interlocutor sino, por el contrario, los interlocutores somos todos. En segundo término, el carácter político de estas luchas no ponen en cuestión las relaciones sociales de producción hasta tanto estas relaciones se transformen en un obstáculo para las luchas identitarias, tal y como ocurre en el caso de las poblaciones indígenas. En tercer término, la lucha no está orientada hacia la toma del poder del Estado, sino a la reconfiguración del poder social, pues procura una distribución más democrática de este. Esto quiere decir que la lucha por la transformación toca al conjunto de las instituciones sociales (la sexualidad, la maternidad, la paternidad, el patriarcado, la ciencia) y no específicamente a las instituciones capitalistas. Se trata de una transformación cultural.

La sociedad no es uniforme. Se encuentra estratificada en clases y sectores sociales, algunos de los cuales tienen acceso a ciertas condiciones económicas

y sociales. No es lo mismo una mujer empresaria que una mujer campesina o perteneciente a los estratos medios. No cabe ninguna duda de que las mujeres empresarias tienen acceso a medios que no están a la mano de las mujeres obreras y, mucho menos, a las pertenecientes a los grupos sociales ubicados en las franjas más pobres de la sociedad. Asimismo, la mayoría de los pueblos indígenas y afrodescendientes forman parte de la gente más pobre de América Latina, de modo que sus demandas culturales coinciden con las demandas clasistas por mayor acceso a la riqueza y al poder político. Las luchas identitarias tienen, en consecuencia, límites y alcances muy bien definidos. En algunas ocasiones coinciden con las demandas clasistas, en otras las alimentan y las complementan aunque adquieren autonomía.

En el primer caso, es evidente que las luchas identitarias se transforman en luchas dirigidas a acceder al poder político. En este caso, el elemento que articula la lucha social es la reivindicación clasista, aunque la lucha intercultural se encuentra presente como una exigencia de quienes son desconocidos culturalmente no solo por su identidad sino por su condición social. En el segundo caso, las luchas se limitan a conseguir más poder social y el poder político queda en el segundo plano. Lo político adquiere aquí un contenido más institucional y despolitizado desde el punto de vista del reclamo clasista, ya que no hay una exigencia más allá de los límites establecidos por el orden capitalista.

La realidad política y social yuxtapone ambos tipos de movimientos pero, dependiendo de las circunstancias, uno u otro termina perfilándose como el predominante. En las sociedades más institucionalizadas, habrá una tendencia a que las luchas identitarias adquieran mayor espacio, aunque siempre habrá momentos en los que la lucha social tienda a polarizarse y estas vindicaciones culturales terminen metamorfoseándose dentro de las luchas clasistas como vindicaciones culturales de los grupos sociales subordinados económica y políticamente, tal y como pareciera estar ocurriendo hoy en Bolivia.

Así formulado el análisis de la interculturalidad adquiere un carácter diferente y plantea desafíos que van más allá de argumentos autocentrados en ámbitos culturales específicos. En efecto, esta categoría se ubica en un campo de



transformaciones políticas e institucionales indeterminadas cuyo sentido se otorga a la conflictividad social y el desarrollo de la institucionalidad.

Los movimientos sociales y la interculturalidad

Los movimientos sociales han venido luchando por el reconocimiento político y cultural. Primero fueron las luchas clasistas de la clase obrera, el campesinado y, en general, las masas asalariadas contra el dominio de la burguesía o, en general, de la clase dominante. De estas luchas nació el Estado social de derecho y la noción de ciudadanía, dos conceptos inconclusos en América Latina. Posteriormente, vinieron las luchas por la reivindicación de derechos específicos como las de los pueblos y nacionalidades indígenas, las mujeres, la niñez y la juventud, las personas migrantes, los y las afrodescendientes, los sin casa, los sin tierra, los desplazados y los refugiados. Gracias a estos movimientos políticos, se han reconocido los derechos sociales y se ha conseguido incorporar temas culturales e identitarios en la agenda pública, lo cual permitió el surgimiento de un amplio marco internacional y nacional sobre los derechos humanos. A pesar de que este reconocimiento formal ha significado un gran avance en el desarrollo del Estado de derecho, aún no se ha traducido en acceso a mejores condiciones de vida y a libertades culturales para todas las personas. Hoy estos grupos, principalmente los más pobres, exigen la aplicación de esta normativa y el ejercicio de una convivencia cultural con equidad.

En América Latina estos son viejos *issues* (la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes es parte de la historia de la desigualdad existente en estas naciones) que están adquiriendo una complicación no imaginada a raíz de los procesos de globalización que limitan la soberanía del Estado para desarrollar políticas de integración social⁸. En Europa y Estados Unidos, por otra parte, la

8 Messner, Dirk, *Fortalecer la competitividad internacional y dimensiones sociales del desarrollo. Correlaciones y contradicciones en sistemas de protección social en un mundo globalizado*, 2002. Disponible en: www.rau.eduuy/polsored/htdocs. Este autor pinta un horizonte poco halagüeño para América Latina, en el cual, el predominio del narcotráfico, la violencia, la corrupción, el contrabando y otros males de este talante se presentan como opciones y tienden a afectar al "otro". Bajo estas circunstancias, las relaciones interculturales adquieren un carácter diferente al que tenía hace unas décadas.

migración proveniente de los países pobres ha transformado las sociedades y ha intensificado las relaciones interculturales, otorgándoles mayor significación social y política. Fenómeno que ocurre en un período de crisis del Estado social y transformaciones profundas en sus regímenes de bienestar.

La diáspora social y cultural de los movimientos sociales identitarios ocurre en un período de desbroce social y de pérdida del carácter universal que caracterizó a las políticas económicas y sociales. Surge con mayor fuerza el concepto de sociedad de mercado⁹, y las políticas públicas son más limitadas y selectivas. El fortalecimiento del mercado, el retiro del Estado y la selectividad de las políticas contribuyeron, paradójicamente, al fortalecimiento del multiculturalismo en la medida en que redujo la capacidad política de articulación de las naciones. Tal y como se ha observado en las cumbres sociales y, últimamente, en diferentes escenarios nacionales como Ecuador, Venezuela, Bolivia, Uruguay, Argentina y Brasil, estas banderas de lucha particulares poco a poco han dejado de ser demandas aisladas y específicas, y comienzan a tejerse desde todo lado conceptos más integradores que cuestionan las raíces de la sociedad contemporánea.

Estos años han sido de ambigüedad y de un movimiento pendular entre el Estado y el mercado que ha generado un comportamiento social paradójico. En primer término, no hay duda de que el reconocimiento de estos grupos ha fortalecido el proceso de institucionalización, lo cual mostró, ineludiblemente, la diversidad y el camino del reconocimiento y la incorporación como el único posible para organizar sociedades integradas. Pero, al mismo tiempo, el reconocimiento ha obligado a los movimientos sociales a someterse a las reglas del Estado de derecho y a jugar en el terreno político marcado por las instituciones liberales. Algunas posiciones radicales sostienen que ha habido un proceso de "cooptación" de muchos de sus líderes y organizaciones, lo cual ha "mediatizado" la radicalidad de sus posiciones y confiscado muchas de sus demandas.

9 De Sousa Santos, Boaventura, *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Programa de Estudios sobre democracia y transformación global, 2006.



En segundo término, el fortalecimiento del mercado y de la iniciativa privada ha debilitado los mecanismos de canalización del conflicto social y reducido la capacidad de integración social, lo cual ha permitido la diáspora social y cultural de los movimientos sociales, ha abierto espacios políticos y culturales y fortalecido el concepto de una sociedad multicultural. Sin embargo, el predominio del mercado ha consolidado la racionalidad instrumental, contraído los espacios públicos a través de los que se canalizan las demandas y subordinado el acceso a los servicios de atención social y, en general, a mejores condiciones de vida, a la dinámica de la oferta y la demanda.

El proceso de globalización no ha sido menos paradójico. Por un lado, ha contribuido a crear un marco ético y jurídico internacional que ha presionado a los estados a reajustar sus leyes y velar por el cumplimiento de los derechos. Asimismo, ha puesto de relieve las inequidades existentes en el mundo y ha mostrado que la demanda por la justicia no es solo un problema local ni que la injusticia es provocada solo desde ese ámbito. Pero, por el otro, ha impuesto la lógica del capitalismo salvaje y está sometiendo a las naciones pobres a esquemas de desarrollo con efectos excluyentes.

La interculturalidad ha adquirido hoy significación política y social en el contexto de estos contrastes y paradojas, que envuelve, también, el debate en las ciencias sociales y en la ingeniería social. Una significación que no solo se refiere a las complejidades de la integración social en un mundo multicultural sino, también, a que ello conlleva el peligro del desorden social.

El acuerdo intercultural: la política intercultural

Para Habermas¹⁰, el reconocimiento recíproco debe expresarse en esfuerzos tendientes a abrir espacios de comunicación y de acuerdos sociales fundados en una actitud reflexiva. Este proceso de relaciones reflexivas significa reconectar ética, ciencia, política y cultura. Si se entiende que la ética es la discusión acerca de cómo se encara el futuro y la moral, la posición adoptada para resolver los problemas que

10 Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunitaria*, Barcelona, Taurus, 1987.

enfrenta el mundo de hoy, ciertamente, esto significa que la interculturalidad debe ser abordada desde el plano de lo que es bueno o malo en procura de construir un mundo más democrático e igualitario. La ética es la discusión de la sustancia social, es decir, de los principios y órdenes que rigen nuestra sociedad. La ética es capaz de vincular la producción social y sistemática del conocimiento con nuestros afanes técnicos y prácticos de reconfiguración social. De ahí que estos esfuerzos no solo no deben perderse en las aulas o bibliotecas universitarias, sino que tienen que conectarse con las acciones prácticas de las agencias gubernamentales, internacionales y no gubernamentales en procura de conseguir esa equidad. El reclamo por mayor igualdad, más libertad y más sujeto requiere de esos esfuerzos por traducir y mantener explícita la vinculación entre filosofía, practicidad y técnica, lo cual implica no separar el conocimiento de la intersubjetividad y visualizar al mundo como un espacio compartido con otros seres vivos y en simbiosis con la naturaleza.

El sociólogo estadounidense Robert Merton habla de teorías de alcance medio para referirse a esta operatividad del pensamiento social. El enfoque de los derechos humanos es una de esas perspectivas de mediano alcance que procura tematizar de manera diferente el desarrollo y configurarse en un instrumento que goza de legitimidad y tiene una perspectiva institucional, cuya pretensión es traducir la ética y la moral en algo operativo dispuesto a abrir un camino de transformación social fundado en el reconocimiento recíproco, más específicamente en la búsqueda de la equidad cultural como medio privilegiado para la integración social.

Tal y como se destacó antes, este es un camino mediado por el poder. En efecto, “los desequilibrios de poder desfiguran el diálogo intercultural, de manera que a veces será difícil distinguirlos de los problemas de comunicación interculturales: aunque son de naturaleza diferente”¹¹. El poder es inevitable y complejo, detrás hay unos intereses, una manera de ver el mundo, en suma, una cultura, que puede ser dominante o subordinada. El derecho, por su parte, es un mecanismo relacional que busca canalizar esa relación de poder, la diferencia, en términos legales e institucionales (culturales).

¹¹ Helberg, Op. cit, pág. 5.



El reconocimiento de la diferencia implica un reconocimiento de la diversidad cultural y de estas relaciones de poder. ¿Cómo podríamos imaginar un futuro social sin aceptar esta realidad? Esto significa reconocerse recíprocamente, es decir, propiciar el diálogo intercultural. No hay duda de que es un tema muy interesante y de grandes desafíos. El reconocimiento recíproco conduce a la comprensión del otro, pero a través de la autocomprensión y, por lo tanto, de su autorregulación. Se trata de reconocer una actitud hacia la vida social, un *ethos* en palabras de Foucault. Conociendo las virtudes y los defectos puedo desarrollar un diálogo, pues que esto implica aceptar lo que se puede enseñar: mi aprendizaje histórico social y lo que puedo aprender del otro. Muchas de las demandas políticas de los pueblos originarios tienen que ver con los saberes, los cuales representan no solo una manera de conocer y racionalizar el mundo, sino el aprendizaje social acumulado a partir de estas relaciones de reconocimiento recíproco. Recogiendo el planteamiento liberal, podríamos decir que es el auto-control del poder como forma de conseguir mayor libertad cultural¹².

El asunto es que este reconocimiento cultural puede ser y, de hecho, ha sido limitado, dado que nos hemos reconocido como diferentes entre algunos mientras que otros ni siquiera han sido reconocidos como sujetos e incluso como personas. Hay que definir qué se entiende por reconocimiento pues en nuestras sociedades se le ha dado un valor muy diferente dependiendo de los puntos de vista.

Como colegía un joven científico social costarricense en un debate sobre el tema cultural quien, además, es inmigrante nicaragüense, "reconocimiento no es tolerancia". La tolerancia es una forma decente y educada de racismo y discriminación que quiere decir: te acepto porque es inevitable que seas mi vecino, pero por favor no te metas conmigo y yo tampoco me meteré contigo. Una manera muy moderna y civilizada de aceptar la convivencia en un contexto de paz. Puedo organizar una sociedad muy ordenada y respetuosa y, al mismo tiempo,

12 Couzens Hoy, David, *"Poder, represión y progreso: Foucault, Lukes y la Escuela de Francfort"*, en: Couzens Hoy, David, *Foucault*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1988, pág. 155-163.

racista, excluyente y fragmentada: tienes tus espacios y yo, los míos. Esta perspectiva es muy influyente en algunos círculos conservadores que se autoidentifican como muy amplios y progresistas. Por supuesto, hay una cultura dominante que impone las reglas de convivencia a la cultura subordinada. La tolerancia no es una concepción capaz de construir un mundo integrado, simplemente es la manera “excluyente” de resolver el problema de la diversidad por parte de algunos “humanistas”.

Tampoco la interculturalidad es solo aceptar al otro. Lourdes Tibán, directora del Consejo de Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, indígena ecuatoriana perteneciente a una de las 14 nacionalidades indígenas que habitan ese país, sostiene que el reconocimiento no es suficiente para “incorporar” con equidad a los pueblos indígenas a la sociedad ecuatoriana. Reconocer significa aceptar que existes, visibilizarte y concordar que tu bienestar es también importante. Sin embargo, como lo ha dicho esta importante dirigente, esto no necesariamente implica que te incorpore como igual en la sociedad. Este es el mundo de las reservas para indígenas, para las mujeres o para otros que han levantado la demanda intercultural. Reconozco tus diferencias y contribuyo para que sean atendidas. En otras palabras, puedo construir una reserva territorial pero, también, puedo organizar una reserva social en la que garantizo aceptación, políticas de bienestar y de respeto y manutención del patrimonio cultural. Pero yo en mi casa y tú en la tuya¹³.

La interculturalidad tiene aún mayores exigencias que el simple reconocimiento como aceptación y la sitúo en la categoría *incorporación*. Uno puede imaginar la sociedad actual organizada en múltiples autopistas sociales y culturales. Algunas de estas autopistas, las centrales y más importantes, están cerca del poder económico y político, mientras que otras se alejan cada día más de estos espacios. Algunos sectores sociales transitan por autopistas que están prácticamente alejadas de estos centros neurálgicos. Uno puede imaginar estas autopistas virtualmente y representan espacios simbólicos y políticos de interacción social. En las

13 Tibán, Lourdes, *Derechos colectivos de los pueblos indígenas del Ecuador. Aplicabilidad, alcances y limitaciones*, Quito, Indesic, 2001.



autopistas también hay carriles. Algunos de estos carriles no conducen a ningún lugar y están subordinados a otros. Se puede transitar una autopista central o periférica, pero de manera subordinada como ocurre con las mujeres o los niños y niñas.

Los transeúntes de estas autopistas organizamos nuestras vidas en ellas en una especie de planes de viajes, que algunos autores como Bobbio¹⁴, Giddens¹⁵ y Habermas¹⁶ han llamado *planes de acción*. Son verdaderas cartas de navegación de nuestra vida, en la cual fijamos nuestras metas y organizamos nuestras estrategias. Todos tenemos un plan de acción, pero algunos se ven compelidos a reducirlo a la humilde y modesta acción de conseguir alimento y algún lugar para pasar la noche, mientras que otros abarcan actividades mucho más complejas y hasta frívolas. Todos somos, en alguna medida, el insumo del plan de acción del otro, aunque algunos de manera vital y otros de un modo circunstancial. Allí ocurre la interacción cultural, ya que organizamos estos planes de acción a partir de criterios de inclusión-exclusión cultural (representaciones, imaginarios).

Las autopistas son nuestras relaciones vistas colectivamente y constituimos en su proceso de conformación nuestra identidad personal y social. Nuestros planes de acción están determinados por esa identidad. Hay algunas autopistas que siempre son transitadas por algunos y sus planes de acción están bien articulados. En ese transitar, puedo vincularme solo marginalmente con otras autopistas, como cuando circulo en automóvil y paso muchas calles laterales, sin entrar ni importarme hacia dónde van y cómo están conformadas.

Organizamos la construcción y el tránsito de las autopistas a través del derecho positivo o del derecho consuetudinario, las reglas sobre las que actuamos y que se convierten, en definitiva, en las normas de circulación social de nuestras vidas, y en torno a las cuales coordino mis planes de acción. Hay reglas dominantes y reglas subordinadas, reglas reconocidas y reglas que operan exclusivamente en

14 Bobbio, Norberto, *Teoría general del derecho*, s. l., Editorial Temis, S. A., 1992.

15 Giddens, Anthony, *La identidad del yo*, Barcelona, Editorial Península, 1997.

16 Habermas, Op. cit., 1987.

algunas autopistas. Estas relaciones que configuramos en esos planes de acción están constituidas en torno al poder social: el poder de reconocer y desconocer.

Los que transitan las autopistas centrales configuran sus planes de acción con mayor conocimiento de lo que ocurrirá, pues tratan de producirlas y sistematizarlas basadas en la pretensión de racionalidad que les da el acceso al control. En consecuencia, tienen las capacidades para comprenderlas y para tomar las decisiones más adecuadas, ya que tienen más recursos de todo tipo. Son más racionales, simplemente, porque tienen más conocimiento y acceso a los puntos neurálgicos donde confluyen las autopistas sociales. También son ellos quienes establecen muchas de las reglas generales que se requieren para viajar en la autopista y los que deciden cuáles reglas se aceptan y cuáles continuarán en la oscuridad. Sus vidas confluyen, integran, constituyen e inciden, significativamente, en el centro neurálgico. En la medida en que nos vamos alejando de estas autopistas centrales, el conocimiento es más básico, los recursos son menores y el acceso es más limitado, casi inexistente.

El concepto de plan de acción es muy importante para entender esto, porque es alrededor de ellos que se organizan las relaciones con la gente, nuestras relaciones interculturales. Los que recorren las autopistas centrales configuran sus planes de acción sin importar lo que ocurre con las personas que están fuera de sus autopistas. Ellos son el poder y están embebidos en sus éxitos y en sus metas. Su interculturalidad se limita a esos espacios y a relacionarse con los mismos. Es una sociedad autocentrada y egocéntrica. Los sectores que transitan las autopistas alejadas, también hacen sus planes de acción al margen de los centros neurálgicos no porque así lo quieran, sino porque así está organizado el orden entre ellas. Sin embargo, la vinculación entre las otras autopistas periféricas tampoco es muy intensa, aunque ciertamente sus planes de acción están más articulados entre sí, simplemente porque comparten muchos espacios y sus relaciones son más sustanciales. Estos sectores no tienen información suficiente ni las capacidades ni los recursos para incorporar al centro en sus vidas, por ello son sectores excluidos en el sentido cultural, económico, político y social. Sin embargo, sus planes de acción están, en alguna medida, condicionados por el centro, porque



allí se toman muchas decisiones económicas y políticas que los afectan. Esta es una sociedad fragmentada socialmente y, por ende, culturalmente.

Lo increíble de todo esto es que nos referimos a autopistas virtuales, porque en la realidad todos compartimos los mismos espacios físicos. Acaso no compartimos el espacio físico del mendigo de la esquina, de la señora que vende empanadas, de la indígena que carga su niño, del mensajero o del taxista. Pese a ello, los que transitamos en las autopistas centrales solo incorporamos en nuestros planes de acción a estas personas o grupos como datos dentro de nuestro trajinar hasta que algún acontecimiento (un asalto, una movilización social o una tragedia) nos recuerda que están allí. Por tal razón, no es suficiente tolerar o reconocer. Puedo preocuparme por el bienestar de estos grupos, reconocerlos, pero no incorporarlos en mis planes de acción como algo vital.

La articulación de las autopistas es aquella en la que se agrupan y organizan los planes de acción, conformando un gran plan de acción o proyecto de sociedad. La nación es esa gran autopista hacia la que desembocan todas las personas que habitamos la sociedad. En esa gran autopista, sin embargo, algunos la transitan con mayor propiedad que otros y piensan que, desde su perspectiva, deben articularse sus planes de acción. Todos deben converger hacia ese vértice establecido por quienes transitan las autopistas centrales; las autopistas periféricas no interesan e, incluso, ni siquiera tienen accesos a la autopista central. No hay una nación intercultural.

La interculturalidad consiste, en este sentido, en conseguir un cambio social que permita el tránsito de todos en esa misma autopista o, al menos, se creen los accesos necesarios para que todos, de alguna manera, puedan transitarla. Este acceso implica incorporar, de manera vital, en nuestros planes de acción a los demás. La interculturalidad es, en este sentido, un concepto límite como las nociones de *democracia*, *Estado de derecho*, *derechos humanos* y otras que la sociedad ha venido construyendo para crear horizontes normativos de vida social y colectiva. Por lo tanto, como concepto límite contribuye a mostrar un camino o utopía.

La categoría *incorporar* operacionaliza este esfuerzo más que la categoría *incluir*. Yo puedo incluir sin incorporar, puedo abrir mi espacio a la otra persona, pero sin incorporarla en mis actos culturales, así como puedo incluir un libro en mi biblioteca o incorporar una noción en mi mente sin articularla a mi razonamiento. Por ejemplo, como hombre puedo ser respetuoso con la libertad cultural de una mujer e incluirla en mi patrón de comportamiento como una regla social válida, pero no necesariamente la incorporo en mi cultura política y social, de modo que sigo comportándome y decidiendo al margen de esta regla.

La incorporación significa insertar en mi plan de acción a esa persona no como un dato sino como un actor. Quiere decir que reconozco su pensamiento y su acción como válido para debatir y argumentar en los contextos institucionales aceptados. Estoy dispuesto a trazar y acordar a la luz de sus propuestas. Todos los espacios institucionales: la religión, la educación, la ciencia, la política, la economía y otros están abiertos al debate y a la incorporación de su perspectiva, siempre y cuando haya actitud de las partes de incorporar al otro. Esto representa un cambio sustancial, pues implica acabar con los saberes como dogmas y abrirlos a todos y a todas, desde una perspectiva de equidad cultural, para que se acceda a ellos ampliamente, sin reservas ni restricciones.

Esta apertura implica someter las instituciones sociales al escrutinio público y abrir los archivos para debatir todo en condiciones de equidad. Una de las maneras que ha encontrado la sociedad moderna para tener esa incidencia es la política pública. Esta política es el instrumento para organizar el diálogo y para incidir en todos los planes de acción, de modo que procuremos acercar las autopistas periféricas a las autopistas centrales. La política pública puede ser el medio de incorporar a la otra persona de modo vital y con una perspectiva cultural. Hay que pensar en las estrategias y los mecanismos idóneos para que estas políticas tengan un verdadero impacto y puedan contribuir a mejorar nuestras sociedades de una manera razonable y democrática.

Plantearse una política de derechos humanos que reconozca la diferencia estructural es algo complejo que implica construir no solo una teoría del cambio que incorpore la subjetividad, sino avanzar hacia una comprensión política y



técnica de la interculturalidad, que postule opciones estratégicas e instrumentos de política pública (Teoría de alcance medio). Helberg¹⁷ propone dos elementos muy importantes en este sentido, que pueden contribuir en estos esfuerzos: 1. el reconocimiento de los mitos y; 2. la reflexión epistemológica o autocomprensión. Reconozco mis mitos y les busco sentido para comprenderlos, procesarlos o superarlos con el objetivo de entender al otro. Esto implica el dominio de una lógica transaccional o arreglos institucionales, como se postula desde el institucionalismo: yo sacrifico algo para garantizar la convivencia con el otro. Este proceso transaccional debe estar fundado en reglas, ser sistemático y apuntar a un acuerdo sustantivo. Las reglas implican procedimientos para entablar un diálogo permanente que den seguridad a las partes y equidad en el proceso. No obstante, esto no es suficiente.

Un diálogo que conduzca solamente a un acuerdo de convivencia es limitado, si nuestra pretensión es construir una sociedad integrada. La convivencia puede ser un *apartheid*. Cuando se hace referencia a una sociedad democrática se trata de una sociedad capaz de generar un acuerdo cultural en el cual cualquiera pueda reafirmar su identidad, pero con la condición de buscar elementos comunes que se constituyan en un cuerpo colectivo que acepte la diferencia. Es decir, incorporar dispositivos culturales dirigidos a ver al otro no solo con respeto, sino en la misma condición sociocultural que la mía.

Rawls¹⁸ apuntaba a esto cuando se refería a aquellos principios básicos que todos los grupos sociales deberían adscribir para garantizar una sociedad donde reine la justicia y la libertad. Él se refería a construir una universalidad capaz de reconocer y fortalecer la particularidad para que el igual universal fuese una posibilidad real. Él apostaba a las instituciones a través de las políticas públicas. Touraine¹⁹ ha expresado esto en una frase muy significativa: “Cómo podemos vivir juntos”. Esta argumentación, sin embargo, plantea los riesgos de los en-

17 Helberg, Op. cit., 2007.

18 Rawls, John, *Justicia como equidad*, Madrid, Editorial Tecnos, 1999.

19 Touraine, Alain, *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1997.

foques culturalistas²⁰, que ponen tanto énfasis en el particularismo cultural que olvida a la sociedad, es decir, olvida que existen otros y postula algo inviable que conduce, más bien, a un conflicto social sin salida. Punto de vista tan excluyente como los que, desde su posición dominante, se han encargado de excluir y negar sistemáticamente a los otros por un sentimiento de superioridad cultural.

En consecuencia, la base del acuerdo cultural es el diálogo, un diálogo racional en el que unos deben aprender del otro argumentando y contraargumentando, tal y como lo postula Habermas. Heinrich Helberg²¹, en este sentido, acierta cuando señala que esta actitud política y social implica compartir y debatir saberes. Para ello, la llamada cultura occidental debe superar su imperialismo cultural, aceptar que otros saberes son tan importantes como los suyos y debatir en condiciones de igualdad las otras lógicas de conocimiento, sometiendo sus instituciones a ese proceso del autoexamen o, en palabras de Feyerabend, a la aceptación de que existen otras racionalidades o maneras de ver el mundo.

La ciencia debería entenderse no solo como una herramienta del conocimiento, sino como un espacio o institución para conocer, debatir y aplicar principios, leyes e instrumentos centrados en la ética de un desarrollo humano inclusivo e integrado que incluya todas las racionalidades. Hoy, el uso de la ciencia es objeto de cuestionamiento, debido a que nuestros logros tecnológicos están destruyendo el planeta: nuestros glaciales se derriten, nuestros entornos se transforman a tal punto que las especies animales se están extinguiendo con consecuencias severas en el autosustento de la humanidad. Asimismo, muchos conceptos de organización social que la ciencia ha creado o justificado alientan la violencia, el individualismo o el consumo fútil. Ya no morimos solamente producto de enfermedades infectocontagiosas, sino de la violencia o enfermedades catastróficas producidas por un estilo de vida perverso, alimentado por la mercadotecnia, la

20 "El lado oculto de ese multiculturalismo es el riesgo de encierro de cada cultura en una experiencia particular incommunicable. Semejante fragmentación cultural nos conduciría a un mundo de sectas y al rechazo de toda norma social" (Touraine, 1997:41).

21 Helberg Chávez, Heinrich, Op. cit., 2007.



publicidad, las ciencias farmacéuticas, la electrónica, etc. Estamos a las puertas del colapso de la sociedad moderna o, incluso, del mundo tal y como lo conocemos, sobre todo en las naciones pobres.

El reconocimiento de esta dramática situación es una oportunidad para valorar las otras concepciones del mundo que han estado subordinadas o ignoradas como, por ejemplo, las culturas originarias en América. Al mismo tiempo que viene ocurriendo esto en el mundo, América Latina experimenta el reconocimiento de los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes como sujetos políticos y sociales y de otros grupos como las mujeres y los niños. No es una casualidad, las luchas de estos pueblos y grupos sociales, junto con el fortalecimiento de las instituciones democráticas, han permitido que las llamadas libertades culturales se amplíen en la región y surjan con más fuerza enfoques de política pública que incorporan esta dimensión intercultural.

Más allá de la visión negativa que postula el entierro de las energías utópicas, no hay duda de que contamos con herramientas para forjar un mundo distinto y de que existe una enorme oportunidad de establecer esos diálogos. Se han abierto caminos y también se ha aprendido. Occidente, más allá de sus limitaciones, ha crecido en su capacidad de construir algunas instituciones como el Estado social, el concepto de los derechos humanos, la educación como forma organizada de socialización y aprendizaje social, las ciencias exactas y humanas como herramienta para ejercer un control de los riesgos y otras que, orientadas con un criterio basado en la centralidad del sujeto, pueden ser factor para el desarrollo de la humanidad. Cabe destacar que estas construcciones sociales han sido producto de las luchas sociales, las demandas de los grupos excluidos y los sincretismos culturales. ¿Por qué no poner esos aportes al servicio de un concepto integrado de lo social, invitando a otras concepciones a enriquecer, reconfigurar o transformar estas instituciones, dándoles un carácter más inclusivo y más amplio?

De igual manera, otras culturas han conseguido desarrollar instituciones y conocimientos que les ha permitido configurar un tejido social, con el que pueden aportar a la construcción de una sociedad global más democrática y más igualitaria. ¿Cuál es la razón por la cual sus perspectivas no pueden ser reconocidas

como acicates para una visión capaz de integrar y de favorecer esa visión integrada del mundo que todos queremos?

Es necesario desprenderse de los conceptos imperiales, reconocer las limitaciones del predominio de la racionalidad instrumental e incorporar como horizonte el bienestar de todos y todas basado en una justicia social con equidad. Romper con esto implica un replanteo de cómo Occidente ha concebido lo social. En un ensayo del famoso físico Albert Einstein, escrito a comienzos del siglo pasado, se criticaba la economía neoclásica por su afán de separar valores y ciencia para explicar y conducir nuestras relaciones sociales de producción, y se reclamaba la incorporación de la moral en las prescripciones económicas. Casi cien años más tarde estamos en lo mismo, pero con consecuencias peores, pues no solo hemos conseguido increíbles progresos en lo tecnocientífico, sino que la pobreza se mantiene y, peor aún, estamos por acabar con la nave que nos conduce a través del espacio sideral. Franz Hinkelammert²² mostró la irracionalidad de mantenernos en este enfoque, planteando una discusión muy interesante en la que identificaba el momento en el cual esa unidad entre ética, moral y conocimiento se rompía para plantear una concepción unilateral e instrumental de la ciencia. Su metáfora de la persona que perfecciona su instrumento para cortar la rama del árbol, sabiendo que él mismo está en la rama y que, al cortarla, se caerá, es sintomática. Más o menos es como se está abordando el mundo contemporáneo. Este autor reclama el regreso a plantearse desafíos morales en nuestro desarrollo, al igual que la crítica de las sociedades originarias es una crítica moral a la manera occidental de enfrentar la transformación social.

No hay duda de que implicaría una enorme contribución aprender de las posiciones morales de los nuevos sujetos culturales y de las lógicas de los pueblos originarios. Esto no quiere decir, como señaló Fabián Potosí, filósofo ecuatoriano perteneciente a uno de los pueblos indígenas²³, deificar estas culturas, tapar sus propias limitaciones, así como negar el carácter sincrético y contradictorio de su

22 Hinkelammert, Franz, *El sujeto y la ley, el retorno del sujeto reprimido*, San José, C.R., EUNA, 2003.

23 Mesas de diálogo sobre interculturalidad, Universidad de Cuenca, agosto 2007.



pensamiento. Al fin y al cabo, más de 500 años de subordinación y asimilación no pasan en vano, tampoco se puede negar que el conflicto y el poder estén ausentes de estas sociedades.

En este marco realista, el diálogo intercultural implica abrir el debate, incorporar estas otras maneras de ver el mundo y juntos plantearse la pertinencia de esos desafíos morales. En otras palabras, atravesar las instituciones sociales y políticas o crear instituciones que abran o posibiliten el espacio sistemático y permanente para que se debatan los valores y normas a la luz de la búsqueda de la justicia con equidad y de la libertad.

No se trata de caer en una especie de idealismo. Lo social, como se advirtió en el segundo párrafo, no es algo transparente, sino que se encuentra atravesado por intereses de diverso tipo, lo cual significa mayor complejidad social y política, tal y como ocurre en los países andinos. El conflicto social es inmanente a nosotros y el poder, algo inevitable; sin embargo, es algo que puede canalizarse adecuadamente. Dentro de la lógica procedimental que nos ha ofrecido Habermas, se trata de que estas instituciones postulen reglas en las que esto sea posible. Reglas que permitan el debate y controles democráticos que impidan los excesos. El liberalismo republicano ha argumentado que precisamente el reconocimiento de estas reglas es fundamental, si se aplican para todos y todas. No obstante, como fue postulado por el filósofo mexicano Esteban Krotz²⁴, es necesario que todos los grupos sociales se sienten a la mesa del diálogo en las mismas circunstancias, de otra manera, las reglas operan tan solo para unos. De ahí la importancia de las políticas y legislaciones afirmativas que garanticen a estos grupos una condición de desigualdad positiva para igualarlos con respecto a sus desiguales.

Aunque esto implica aceptar el carácter multicultural de la sociedad, tampoco se trata de proponer un multiculturalismo en el que cada interés representa una cultura y fragmentemos aún más nuestras sociedades. La noción de comunidad es

24 Krotz, Esteban, *Enfoque de derechos humanos e interculturalidad*. Ponencia presentada en el taller Interculturalidad y políticas públicas, Quito, Unicef-Flacso-AECL, 2007.

un aspecto complementario. La regla por sí sola no resuelve el tema de la identidad. Una de las enseñanzas de las culturas originarias es apreciar este carácter colectivo de la sociedad a partir de valores en los que lo común esté por encima de lo particular (Tibán, 2001). Esta tensión es algo que debe ser enfrentado con la convicción de que el procedimiento y la comunidad no son aspectos contradictorios. El diálogo intercultural abierto puede contribuir enormemente a ello.

Bajo estas circunstancias, el lenguaje deviene en un elemento fundamental. El lenguaje como una dimensión que va más allá del habla y que encierra unos conocimientos, una cultura y una manera de abordar el mundo. En otras palabras, ese *ethos* al que se hacía referencia antes. El indígena del pueblo purúa, Mariano Morocho²⁵, director de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, argumenta que el lenguaje representa, en este sentido, la reafirmación de su cultura. Este planteamiento se enmarca en el concepto gramsciano de hegemonía y en la perspectiva de Foucault de la resistencia, en la medida en que visualiza la enseñanza del lenguaje no como un simple instrumento pedagógico, sino como parte de la estrategia política y cultural en la lucha de los pueblos indígenas por conseguir su pleno reconocimiento político y social²⁶. En condiciones de evidente desigualdad, este es más que un acceso, implica una estrategia para empoderar y reafirmar grupos que históricamente han estado excluidos y que su cultura ha sido negada. El lenguaje es un espacio de intercambio y de reafirmación. Si la historia es contada a través del lenguaje, el desafío de estos pueblos es reconstruir ese carácter común de la historia, comunicándose en sus lenguas originarias, al mismo tiempo que en las occidentales.

El esfuerzo por construir una nueva moral y una nueva ética, basadas en los derechos interculturales, pasa entonces a asumir con ambición, formulando argumentos técnicos y políticos para insertar esto y otras nociones en la institucionalidad.

25 Este ha sido un argumento que Mariano Morocho ha esbozado reiteradamente en el Comité de Gestión del Programa Educación Intercultural Bilingüe (Eibamaz)-Unicef-Gobierno de Finlandia.

26 Smart, Barry, "La política de la verdad y el problema de la hegemonía", en: Couzens Hoy, David, *Foucault*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1986.



Si se reconoce y se apuesta a unas instituciones democráticas que representan esas luchas sociales y políticas por el reconocimiento, no queda más que hacer un esfuerzo por incorporar esto en los entramados de nuestras políticas fraguando una política intercultural. Hoy, en algunos países pasa por incluirlo en la madre de las leyes: la Constitución, pero en otros, por favorecer ese debate invitando a militantes y detractores a la discusión y la autocomprensión.

Conclusión

Interculturalidad significa dialogar desde la diferencia para construir la universalidad. Esta categoría implica incorporar, es decir, insertar el saber del otro en los elementos constitutivos de la visión del mundo. Por tal razón, la interculturalidad es la discusión de nuestras instituciones y de nuestros conocimientos. Incorporar al otro no es tolerar o simplemente reconocer, es aceptar que tiene una verdad y que su verdad es del nivel de mi verdad, razón por la cual merece que se debata y, en ese devenir seguro, irá surgiendo una verdad para todas las personas a través del convencimiento y de la razón.

La interculturalidad no es otra manera de fragmentar el mundo social en culturas como autopistas desvinculadas entre sí. No se trata de caer en una de las paradojas de la interculturalidad en la cual existen feministas racistas, dirigentes indígenas mujeres antifeministas o socialdemócratas comprometidos con lo social con sentimientos de aversión hacia inmigrantes. Este sinsentido ocurre porque los derechos y libertades culturales se conciben como actos independientes y fraccionados y no como elementos de una misma lucha por la igualdad de los derechos. No se pretende una sumatoria social, sino una articulación social. La democracia deliberativa es el modo a través del cual podemos ir consiguiendo esa articulación de la que hemos sido incapaces hasta ahora y las políticas públicas, el espacio y el mecanismo para alcanzar esos acuerdos políticos y culturales.

Bibliografía

Bobbio, Norberto, *Teoría general del derecho*, Bogotá, Editorial Temis, S. A, 1992.

Bustelo, Eduardo, *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.

Counzens Hoy, David, "Poder, represión y progreso: Foucault, Lukes y la Escuela de Francfort", en: Counzens Hoy, David, *Foucault*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1988.

De Sousa Santos, Boaventura, *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*, Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Programa de estudios sobre democracia y transformación global, 2006.

Einstein, Albert, 2007, *¿Por qué socialismo?*, en: www.sf-frontlines.com/modules.php, 26-11-2007.

Giddens, Anthony, *La identidad del yo*, Barcelona, Editorial Península, 1997.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Barcelona, Taurus, 1987.

Helberg Chávez, Heinrich, *Dimensiones de la realidad*, Lima, Perú, Universidad Nacional Mayor de San Carlos, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2007.

Hinkelammert, Franz, *El sujeto y la ley, el retorno del sujeto reprimido*, San José, EUNA, 2003.

Krotz, Esteban, *Enfoque de derechos humanos e interculturalidad*, Ponencia presentada en el taller "Interculturalidad y políticas públicas", Quito, Unicef-Flacso-AECI, 2007.

Messner, Dirk, *Fortalecer la competitividad internacional y dimensiones sociales del desarrollo. Correlaciones y contradicciones en sistemas de protección social en un mundo globalizado*, 2002, en: <http://www.rau.eduuy/polsored/htdocs>



Potosí, Fabián, *Comentarios a la ponencia Mesas de diálogo sobre interculturalidad, Ecuador*, Cuenca, Universidad de Cuenca, agosto 2007.

Rawls, John, *Justicia como equidad*, Madrid, Editorial Tecnos, 1999.

Scartezini, Ricardo, "Las razones de la universalidad y las de la diferencia", en: Giner, Salvador; Scartezini, Ricardo (ed.), *Universalidad y diferencia*, Madrid, Alianza Universidad, 1996.

Smart, Barry, "La política de la verdad y el problema de la hegemonía", en: Couzens Hoy, David, *Foucault*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1986.

Tibán, Lourdes, *Derechos colectivos de los pueblos indígenas del Ecuador. Aplicabilidad, alcances y limitaciones*, Quito, Indesic, 2001.

Touraine, Alain, *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Datos personales

Nombre: Ludwig Guendel González

Nacionalidad: Costarricense

Profesión: Dr. Phil. (PHD) en Sociología

Centro de Educación Superior que le otorga el título: Instituto de Sociología de la Universidad Libre de Berlín, Alemania.

Ocupación actual: Representante adjunto de la Oficina de Unicef-Ecuador.

Dirección postal: Amazonas 2889 y La Granja, Quito, Ecuador.

Teléfono: 00 (593) 9820 3177

Correo electrónico: lguendel@unicef.org

Políticas de estado e interculturalidad

Marcelino Chumpi²⁷

El carácter del Estado ecuatoriano

Antes de la invasión española, la característica fundamental de este período, de manera resumida, podemos expresar lo siguiente: “en el actual continente americano, desde hace miles de años han vivido numerosos pueblos, con diversas formas de organización social, política, religiosa, cultural. Este es el caso de los mayas, aztecas e incas”. “A pesar de que el Estado inca, a través de diferentes mecanismos ejerció su poder para imponer su modelo organizativo, socioeconómico, político y cultural, este no era totalmente ajeno al que tenían nuestros pueblos de la Sierra; por ejemplo, los sistemas de producción se inspiraban en la realidad agraria andina; en la parte religiosa, el culto al sol, la luna y la tierra eran elementos de la divinidad”. Se implementaron sistemas de redistribución de los recursos que se revertían a la misma población.

La invasión española: “En 1492 se inició la invasión española a través de aventureros y colonizadores, que desde el primer momento se dedicaron al pillaje y saqueo. Así empezó el sometimiento económico y político de nuestros pueblos y naciones con la práctica de las más incalificables formas de explotación y sojuzgamiento a nombre de la Corona española y la iglesia”. “La codicia por los tesoros enloqueció a los aventureros españoles, y en el afán de encontrarlo a cualquier precio, aniquilaron a la población a través de una masacre brutal, la tortura y el engaño...”. Solo para corroborar uno de los hechos más sobresalientes, cito: “...

²⁷ Secretario ejecutivo del Codenpe.

Llevaban mastines hambrientos que al soltarlos, con sanguinaria furia, les asían de la garganta, los arrastraban y hacían pedazos”. (M. Irving en coll, 1980:25)

Situación en la Colonia: “El sistema colonial se mantuvo mediante las instituciones de la encomienda, la mita y las reducciones... se inició el proceso de pago de los tributos e impuestos como mecanismos de sujeción de los indios”. “En la Real Audiencia de Quito, el tributo era cobrado a través de la encomiendas, el trabajo en las diferentes mitas, especialmente minas y obrajes, dieron lugar a una explotación inhumana de la población. La mita, que era un trabajo no remunerado, que servía básicamente para desarrollar trabajos comunitarios, en la Colonia se convirtió en el trabajo obligatorio de todo el *ayllu* sin beneficio de inventario, con esto, familias enteras estuvieron condenadas a morir en la esclavitud”. Por todo esto se dieron “los levantamientos en rechazo al despojo de las tierras, a los excesos en el cobro de los tributos, al maltrato, al abuso, entre otros”.

Situación en la República: “Luego de la declaración de la independencia, los terratenientes y los militares continuaron arrebatando las tierras, obligando a los indios a trabajar en situaciones inhumanas, a pagar tributos, a endeudarse, convirtiéndolos en objeto de humillación y discrimen forzado”. “La economía del naciente Estado ecuatoriano se caracterizó en el siglo XIX por la apertura del comercio internacional y el incentivo a la producción agroexportadora de cacao, tabaco, madera, cascarilla, cuero, entre otros”, (Ayala, 1978; Moncada, 1976). En la Amazonía, el Estado, al tener escasos recursos económicos, encontró en los misioneros la labor más importante para emprender su institucionalidad. Así, en 1888 se firmó un acuerdo bilateral entre la Santa Sede y el Gobierno ecuatoriano, mediante el cual crearon cuatro vicariatos en la Amazonía: el de Canelos y Macas, a cargo de los dominicos; el de Napo, de los jesuitas; el de Zamora, de los franciscanos; y el de Méndez y Gualaquiza, de los salesianos (Anónimo, 1952:16).

Al ser esta la historia del proceso de construcción de un Estado nacional, concluimos que el actual Estado es excluyente para las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, porque se ha formado con el sometimiento y la exclusión de las sociedades primarias de la nación ecuatoriana. Tanto es así, que el racismo, el abandono o las propias políticas gubernamentales han sido, en sí mismas,

excluyentes a la realidad diversa; además, el sistema político no ha podido plasmar un nuevo tipo de sociedad y de Estado.

El concepto o los paradigmas de interculturalidad en el carácter del Estado nacional ecuatoriano

La pregunta básica es qué es la interculturalidad. Esta misma pregunta se hace Catherine Walsh. Luego de varios análisis sobre diferencias y similitudes, desde la perspectiva histórica y política, como también la de la educación, me permito citar algunas conclusiones esenciales: a) es “un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto armónico, legitimidad mutua, simetría, igualdad y equidad; b) es un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, que buscan desarrollar un nuevo sentido de convivencia de estas en su diferencia; c) es un espacio de negociación y de traducción, donde las desigualdades e inequidades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos, sino reconocidos y confrontados; y, d) es una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad”.

Entonces, si entendemos así la interculturalidad, ¿cuáles son las similitudes o las diferencias entre multi y pluriculturalidad? Abordar esta problemática nos permite plantear que las tres dimensiones hacen referencia a la diversidad sociocultural, política, ambiental y económica, que explica la formación de estructuras agrarias particulares. No obstante, esos conceptos hacen referencia a las distintas maneras de abordar la diversidad sociocultural y encontrar sus desarrollos.

“La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tenga una relación entre ellas”. Además, se puede entender como un relativismo cultural,



donde se dirigen las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional, por programas, tratos y derechos especiales como respuestas a la exclusión". En suma, con este enfoque tendremos programas gubernamentales asistencialistas, supeditados al patrón de paternalismos, donde por pena y compasión se rasgan las vestiduras, y los tratan como a unos infantes, a pesar de ser pueblos y naciones que tienen continuidad histórica y política real.

La pluriculturalidad es un concepto que expresa "la particularidad de una región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y la revitalización de las diferencias". En suma, a diferencia de la "multiculturalidad, la pluriculturalidad denota una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional".

Aunque su diferencia es sutil y mínima, podemos entender que con estos conceptos, desde el Estado se han emprendido procesos políticos, económicos, sociales y culturales, pretendiendo incorporar a estas sociedades diferenciadas a la nacional con programas de revitalización o promoción cultural, a través de departamentos de cultura de las diferentes instituciones del Estado o las Casas de Cultura. Así, los indios no pasan de ser folklore, diversidad en bailes y chupes, pero son parte constitutiva de la formación del Estado nacional.

La interculturalidad en el Estado como un proceso interpelante al sistema político ecuatoriano establecido

Aquí vamos a señalar algunos hechos fundamentales de luchas indígenas que van configurando no una interrelación sino una interpelación, que se configura en el reconocimiento de los derechos humanos indios. Así, en los años 30, se configura una lucha por reivindicar tierras dominadas por los hacendados, además de reivindicar los huasipungos para considerarse dueños de esas tierras. Con este propósito se crea la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) encabezada por mama Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña, entre otros personajes de

lucha de los pueblos de la Sierra andina. Este proceso fue considerado por el Estado y la sociedad criolla de la época como acto fuera de la ley, es decir, sedición, por eso fueron considerados como guerrilleros y terroristas, faltos de civilización y educación; solo debían trabajar en las haciendas sin pedir nada a cambio como los seres humanos, porque no tenían el valor de serlo.

Por presiones y por los procesos históricos mundiales de la época, en la década de los 60 se impulsa la Reforma Agraria, en la que se distribuyen los recursos del Estado a través de la repartición de las tierras. Esta mala deformación de la Reforma Agraria en Ecuador convirtió a los indios en entes no productores, porque las tierras destinadas a ellos fueron las menos productivas, mientras que los terratenientes se llevaron lo mejor de las tierras. En el caso de la Amazonía, se impulsaron programas de colonización, a través del Ierac y el CREA. Esto generó el impulso de un modelo de crecimiento económico desarrollista, donde la homogeneización era lo fundamental y no el impulso de las relaciones intersociales, procurando subsanar o sanear las heridas abiertas de la historia.

En la década de los años 70, emergieron nuevos actos del Gobierno que, poco a poco, se convirtieron en las políticas sociales marginales del Estado; así, se reconoció el derecho del voto a los analfabetos, que en su mayoría eran de las nacionalidades y pueblos indígenas; además, se inició la creación de un sistema de alfabetización en lenguas propias, que configuró el sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), uno de los primeros ensayos fue con los shuar, con el Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (Serbish) y de Simiatug, en la Sierra. Además, debemos recordar que estos procesos permitieron declarar al Ecuador un país pluricultural y multilingüe, que a la postre era un tácito reconocimiento de la existencia de otras sociedades además de la mestiza.

En la década de los 80 y 90, se dio el auge del Movimiento Indígena Ecuatoriano, como movimiento social; se la podría catalogar como la década donde los indios alcanzaron las mayores conquistas de sus derechos humanos: se creó la Conaie, Confeniae, Ecuarunari, Conaice; pero fundamental o sustantiva fue la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Esta Dirección Nacional debió plasmar un modelo de educación intercultural que a futuro debía



transformarse en el sistema de educación nacional, empero se mal entendió que se había convertido en el sistema de educación de los indios. Los levantamientos de los 90, las reformas constitucionales, así como la participación política de los líderes y lideresas indígenas crearon una gran sensibilidad social y un mea culpa histórico, y se reconoció la diversidad sociocultural, dándoles el carácter de pueblos y nacionalidades en la Constitución (14 artículos donde se reconocen a las nacionalidades y pueblos indígenas) y algunos preceptos legales, y esta parte es lo que menos se ha desarrollado con los diputados de Pachakutik que han actuado en el Congreso Nacional. Se declaró internacionalmente el año y el decenio de los Pueblos Indígenas del Mundo. Como consecuencia, se han creado instituciones públicas que atienden este sector social, este es el caso del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, Codenpe; y la Dirección Nacional de Salud Intercultural. En este período, líderes indígenas han ocupado alcaldías, prefecturas, juntas parroquiales, ministerios y el Congreso Nacional, y han configurado una defensa ideológica en la consolidación de la democracia ecuatoriana.

Los levantamientos del año 2000 ocasionaron el derrocamiento de los gobiernos de turno; además, Pachakutik participó en el Gobierno de Sociedad Patriótica, aunque sus resultados fueron desastrosos. Además los indios, en calidad de ciudadanos ecuatorianos, han formado desde siempre las filas del ejército nacional, lo que ha diezmado los principios culturales.

Como podemos observar, esta serie de hechos políticos e históricos denota que no existen políticas estatales con enfoques de interculturalidad, sino que el Estado, por las acciones de gobiernos de turno, ha plasmado una demanda por la presión social, pero no es un proceso dinámico que facilita el impulso de las políticas estatales para avanzar hacia una sociedad nacional intercultural, es decir que la construcción de una sociedad nacional con convivencia intercultural es una tarea inconclusa. El espejismo de la interculturalidad en la lucha de los pueblos y nacionalidades llamados indígenas debe trascender del discurso del vencido a el vencedor; traspasar el límite de la tolerancia para la construcción de las dialécticas armónicas a partir de la construcción de los postulados modernos

de las sociedades diversas, en un mundo globalizador y totalizante. Por lo tanto, debe romperse el esquema de la defensa de los derechos de primera generación para avanzar hacia los derechos de la tercera generación.

Puntos temáticos para la discusión

Preguntas fundamentales para el debate de la temática relacionada con la interculturalidad:

1. ¿Cómo constituir a la interculturalidad como cordón umbilical de diálogo, entre el Estado y las sociedades locales diversas, para que se convierta en el alimento vital de la construcción de un nuevo tipo de sociedad nacional? Es decir, debe constituirse como la democracia que alimenta al sistema político ecuatoriano, sin ella, el carácter del Estado es otro.
2. ¿Cómo incidir en los administradores del Estado (gobiernos de turno) de todos los niveles administrativos, para que las políticas públicas que ejercen en su mandato gubernamental incorporen a la interculturalidad como un nuevo sistema político democrático en concordancia al fortalecimiento de la sociedad nacional moderna?
3. ¿Qué hacer para que la interculturalidad subsuma, en su máxima construcción del paradigma de un nuevo modelo de sociedad, al racismo, etnicismo, multiculturalismo, entre otros, que han servido como parangón para la construcción de un discurso ideológico de dominación hacia los que son llamados indígenas?



Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador

Catalina Vélez V.²⁸

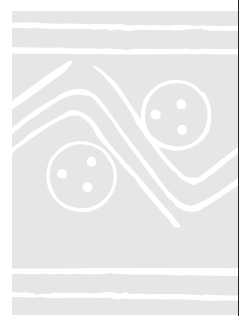
Con esta exposición se hace referencia a la incorporación de la interculturalidad en la educación oficial ecuatoriana en la década de los 90, partiendo de comprender la educación como una de las obligaciones fundamentales que los Estados tienen para con los ciudadanos y, principalmente, como un problema de economía política.

La diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto latinoamericano

Aunque la *multiétnicidad* latinoamericana está conformada por infinidad de grupos étnicos y culturales, es preciso anotar que tanto la presencia indígena como la afro no son homogéneas culturalmente hablando, ni tampoco uniformes en lo que respecta a su distribución territorial. Por ejemplo, en referencia a los países caribeños, la población afro es mayoritaria y la indígena, casi inexistente; en tanto que en el resto de América Latina, la presencia indígena abarca quizá alrededor del 10% de la población total, aproximadamente cerca de 40 millones de individuos.

La alusión a los pueblos indígenas y afros en términos cuantitativos puede, en ocasiones, ser motivo de conflicto, puesto que si bien desde los sectores

²⁸ Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Consultora académica, Área de Educación, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. catalinavelezv@yahoo.es; cvelez@uasb.edu.ec.



dominantes existe una tendencia a minimizar o invisibilizar la presencia afro/indígena numéricamente hablando, en cambio, desde los sectores subalternos existe una tendencia a la apropiación de espacios y a la resignificación de las realidades, desde la constante alusión a que “el otro es mayoría”.

Tal como lo manifiesta López, “la presencia (del otro) bien puede empequeñecerse cuando se la compara con la población total de un país, pero cobra una importancia distinta al analizársela desde una perspectiva regional” (López, 2000:18), a lo que cabría añadir que la presencia de los pueblos indígenas y afros no es únicamente un aspecto numérico, su vitalidad se hace vigente en las luchas de reinención de las utopías sociales y en la emergencia de nuevos sujetos que hacen de su etnicidad, antaño considerada fragilidad, justamente la raíz de su fortaleza.

Si bien la multiethnicidad constituye una de las principales características del continente, en el ámbito relacional interétnico puede hablarse de la diversidad como fuente de conflictividad; puesto que las relaciones interétnicas están marcadas por la asimetría entre las culturas locales y la cultura dominante, como resultado de los procesos de conquista, colonización y colonialismo interno.

En tanto que el multilingüismo latinoamericano se articula en torno a la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios; así también en la existencia de lenguas criollas como, además, en la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la esclavitud africana y la migración europea y asiática, a tal punto que, “si nos atenemos solo a las lenguas amerindias, en la región se hablan entre 400 y 500 idiomas indígenas diferentes y un número mucho mayor de dialectos o variantes de esas lenguas” (López, 2000:25).

Antecedentes de la educación intercultural en Ecuador

Quizá sea pertinente revisar de manera sucinta los antecedentes de la interculturalidad en Ecuador, concretamente en el marco de la educación indígena primero y de la educación intercultural bilingüe (EIB) después.

Además de algunas iniciativas aisladas de evangelización realizadas por distintas

misiones católicas en las que la alfabetización básica es un elemento común (la misión de Canelos de los Dominicos, la de Quijos de los Josefinos, etc.), puede decirse que desde 1940 se inician procesos de educación dirigidos específicamente a las poblaciones indígenas del Ecuador.

En estos procesos, se destaca la formación de las escuelas indígenas de Cayambe, en las que se forma la valiente lideresa indígena Dolores Cacuango, precursora de la educación bilingüe en el país. En esta misma década, es relevante el esfuerzo realizado por las misioneras Lauritas en pro de la educación indígena, sobre todo de los pueblos quichuas de la Sierra.

Posteriormente, en los años 50, el Instituto Lingüístico de Verano, cuya finalidad principal es la traducción de la Biblia a las lenguas vernáculas, inicia un programa de educación dirigido inicialmente a los pueblos indígenas de Chimborazo, Napo y Pastaza, y después a todos los grupos indígenas del país.

“En la década de 1960, la Misión Andina realizó materiales educativos utilizando el dialecto local para algunas regiones de la Sierra” (Montaluisa, 2005).

En los años 60, con el apoyo de monseñor Leonidas Proaño, conocido localmente como el “obispo de los indios” por su coherente entrega y férrea persistencia en la defensa de los derechos de los indígenas, se crean las Escuelas Radiofónicas de Riobamba-Chimborazo, dedicadas específicamente a la educación indígena en lengua quichua. “El objetivo de las Escuelas Radiofónicas de Riobamba era organizar campañas de alfabetización por radio; instruir a las clases populares en materias fundamentales para su desarrollo e incorporar al campesino indígena a la vida social y económica de la nación” (Yáñez, 1998:35).

En estrecha relación con la iniciativa del equipo misionero de Chimborazo, surge hacia fines de los 60 e inicios de los 70 (1968-1972) el Sistema Radiofónico Shuar que luego se denomina Plan Integral de Escuelas Radiofónicas Shuar, en las que se transmiten programaciones de contenido cultural y, además, los mismos contenidos del sistema educativo regular ecuatoriano. Este sistema, que funciona hasta la actualidad, tiene como destinatarios principales a los grupos amazónicos shuar y achuar del Ecuador y de las inmediaciones cercanas de Perú.



En los años 70, surgen “varios programas de educación bilingüe y con diversos nombres: Escuelas Indígenas del Quilotoa con apoyo de la Misión Salesiana, Escuelas Indígenas de Simiatug, Escuelas Bilingües de la Federación Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (Fcunae), el Programa Educativo Chimborazoca Caipimi, etc.” (Montaluiza, 2005).

En los años 80, existen diversos programas educativos liderados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), dirigidos a atender a las poblaciones rurales; en términos generales, podría decirse que se trata de programas remediales y compensatorios que, aunque intentan tomar en cuenta las diferencias existentes entre los sectores urbanos y rurales, no reparan en la especificidad cultural de los pueblos indígena, sino, más bien, apuntan a ampliar la cobertura educativa en el país.

Pese a lo mencionado, la década de 1980 podría considerarse como la etapa histórica en la que se forjan las iniciativas y propuestas más significativas de la educación indígena en Ecuador.

Aludiendo a la trayectoria de la EIB en el país, varios autores dividen esta década en dos etapas: “la primera etapa, comprendida entre 1978 y 1984, integra tres organismos: el Ministerio de Educación, a través del personal de la Oficina Nacional de Alfabetización; el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), creado para el efecto por la Universidad Católica de Quito; y las organizaciones indígenas con mayor participación comunal y regional (...). La segunda etapa se inicia en 1986 con la creación de la Corporación Educativa Macac, la participación de personal indígena a título personal, y el apoyo económico de organismos no gubernamentales” (Yáñez, 1998).

Es preciso mencionar que en este centro, donde se formaron numerosos y reconocidos líderes indígenas, se preparó el discurso en quichua que pronunció el presidente Jaime Roldós Aguilera, el 10 de agosto de 1979, el mismo que luego creó en el MEC el Subprograma de Alfabetización Quichua. En esta misma época, Paulo Freire visitó el CIEI de la PUCE y animó a su personal a seguir adelante en la lucha por la educación de los pueblos indígenas. Vale subrayar que es el inicio de la incorporación de los indígenas y la diversidad en los discursos y acciones

políticas oficiales nacionales, en el marco de la nueva democracia que sucedía a la dictadura militar.

El proyecto Macac trabajó en la formación de docentes indígenas y la elaboración de materiales de lectoescritura para la alfabetización inicial, con un sistema unificado del quichua que pudiera resultar accesible para los numerosos dialectos quichuas del país. “El CIEI en convenio con el MEC llegó a sostener 724 centros de alfabetización en las diferentes provincias, excepto Chimborazo. Posteriormente, en 1981 se comenzó a trabajar con escuelas para niños, y se llegó a tener unas trescientas escuelas bilingües en Ecuador” (Montaluiza, 2005).

En 1986, ya conformada la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) que aglutina a los pueblos indígenas de la Sierra y de la Amazonía, la EIB va consolidándose no solo en el campo educativo sino, además, se fortalece como propuesta política.

En respuesta a las demandas de los pueblos indígenas de la Sierra y la Amazonía, el Estado ecuatoriano decreta, en 1988, la creación de la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) y de las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe.

En 1992, el Congreso Nacional aprobó la descentralización de la Dineib; en 1993, se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, y en el año 2000 se organizaron las direcciones de educación por nacionalidades, en el marco de las distintas redes zonales de EIB.

Hoy existen 5 institutos pedagógicos de formación docente intercultural bilingüe (Sierra: Cañar y Chimborazo; Amazonía: Sucumbíos, Pastaza y Morona Santiago) y 16 direcciones provinciales de EIB en el país (Esmeraldas, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe) y recientes estudios revelan que, a la fecha, bajo la jurisdicción de la Dineib funcionan 1 908 escuelas en las que laboran 5 167 profesores (aunque “no todos son indígenas y bilingües”) (Matthias, s. f.). La acción educativa de la Dineib alcanza una cobertura aproximada “para el año 2001, del 48,33%” (Garcés, 2004:11).



Son muchos los logros alcanzados por la EIB en el país y, dada la premura del tiempo, no podemos mencionarlos, aunque sí detener la mirada en que, pese a las limitaciones que puede tener, empezando porque funciona como un sistema paralelo al sistema de educación formal ecuatoriano, no es posible desconocer que el Moseib, cuya segunda revisión tuvo lugar en 2004, es un instrumento técnico y administrativo que posibilita que las organizaciones y pueblos indígenas vayan revisando y construyendo, desde las aulas, una educación distinta, transformadora e intercultural.

Para concluir con esta revisión de la trayectoria de la EIB, conviene mencionar que, en los años 80, en el Estado ecuatoriano, se inició un proceso de modernización, en el cual, y sobre todo en la década de los 90, surgieron diversas propuestas de reforma para viabilizar la modernización estatal en el sistema de educación formal, y es precisamente en aquellas propuestas oficiales de reforma educativa en las que se incorporó la interculturalidad como elemento constante de los currículos y contenidos de estudio.

La incorporación de la interculturalidad en la educación oficial ecuatoriana

En el marco de distintos procesos históricos y sociopolíticos, en la región andina se ha dado, sobre todo en la última década, por un lado, un proceso de fortalecimiento de las organizaciones indígenas y afro existentes y, por otro lado, han emergido numerosos movimientos sociales cuyas demandas han girado principalmente en torno a la reivindicación identitaria; movimientos que han incidido de manera directa en una mayor visibilización de las poblaciones indígenas y afros de la región, a través de una sostenida y vigente presencia pública y, a raíz de ello y de la presión de estos, el reconocimiento oficial del carácter multicultural de los estados latinoamericanos.

En este marco, hoy las constituciones de Argentina, Paraguay, Brasil, Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, México, Guatemala y Nicaragua reconocen la pluri o multiculturalidad de los estados nacionales. Acorde a lo manifestado,

las propuestas reivindicativas de los movimientos sociales y étnicos ha incidido de forma muy significativa en la formulación de leyes y propuestas gubernamentales que giran en torno al reconocimiento de derechos, tal es el caso del Ecuador, cuya reforma constitucional de 1998 incorporó 15 derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos indígenas y afroecuatorianos, reconociendo sus autoridades y su derecho consuetudinario, entre otros (Walsh, 2000).

La educación ha constituido una constante en las demandas de tales movimientos, a través de propuestas concretas de apropiación de las lenguas vernáculas y reorientación o reformulación de las ofertas educativas. La principal evidencia de ello es la construcción de una propuesta alternativa de educación, como la Educación Bilingüe Intercultural, vigente en 17 países de América Latina (López, 2000:35).

Concomitantemente, a partir de la década de los 90, sobre todo, la mayor parte de países de América Latina se encuentran insertos en procesos de modernización educativa, en los que, desde los diferentes estados, se evidencia el reconocimiento de las demandas de los pueblos indígenas y afros, de manera tal que, a nivel de las propuestas educativas oficiales, "un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en la educación como noción y mecanismo capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en momentos en los que se pretende afianzar la democracia en la región" (López, 2000:9).

Como se decía, dichos intentos gubernamentales de modernizar la educación formal han cobrado fuerza en América Latina, articulándose especialmente en torno a distintas propuestas oficiales de reformas curriculares. Tal es el caso de Ecuador, Perú y Bolivia, países, entre otros, en los que en la actualidad se aplican oficialmente procesos de reformas de la Educación Básica, los cuales apelan a la interculturalidad como eje transversal del currículo.

Ahora bien, la reflexión de los últimos 25 años en torno a la diversidad cultural característica del Ecuador es clave para entender el significado y contenido del concepto de interculturalidad en las propuestas educativas oficiales, en la



medida que este concepto se resignifica en las expectativas políticas y proyectos tanto del Estado, como de los diversos grupos en cuestión. Tal vez el punto de partida sea la identificación del mestizaje como herramienta válida de constitución del Estado-nación y el intento de deconstrucción de un Estado nacional homogéneo y monocultural.

En este marco, el primer paradigma que surge para incorporar o “domesticar” (por decirlo de alguna manera) las diversidades étnico-culturales responde al complejo que se estructura en torno a la categoría de *cultura*. En tanto que el segundo paradigma responde más bien al intento de resignificación de la etnicidad e identidad. Ambos han sido la fuente de evidentes progresos e innegables avances en torno a las prácticas de interculturalidad. Aunque, asimismo, incluyen trampas y sesgos para que finalmente el Estado “administre dentro de lo viable” esa diversidad, de manera tal que no conspire contra los proyectos nacionales y sus racionalidades socioeconómicas.

Se describirán, en líneas generales, estos dos paradigmas como herramientas para entender cómo se aborda, desde las instancias oficiales, la diversidad étnico-cultural. El paradigma de la cultura se inscribe en la reflexión de la antropología cultural que se inserta en la comprensión de las minorías étnicas y en el planteamiento de sus respectivos derechos a tierra, cultura e identidad.

Posiblemente, el acontecimiento que marca un hito en la emergencia de este paradigma es la primera Reunión de Barbados celebrada en 1971 (AA. VV., 1975). Este hito potenció los movimientos indígenas de Perú, Ecuador y Bolivia, incorporando la dirigencia de las organizaciones indígenas amazónicas en el liderazgo de los movimientos indígenas nacionales. De tal modo, dichos movimientos nacionales enriquecieron con las tesis de “tierra, cultura e identidad” aquellas perspectivas clasistas propias de los movimientos indio-campesinistas de la Sierra.

Tal paradigma alimentó, sin duda, el surgimiento de los proyectos de Educación Bilingüe Intercultural, centrados en la lengua y en la cultura como momentos claves de la identidad. Este movimiento potenció las organizaciones

indígenas, cada una de ellas equivalente a una etnia cultural y lingüísticamente diferente, pero también frágil y en situación de permanente acoso de la sociedad envolvente.

Se trataba, entonces, de conservar la cultura y la lengua como condición sine qua non de supervivencia política y ejercicio de los derechos. En Ecuador, Perú y Bolivia, países que constituyen el escenario del presente trabajo, dicho proceso se verifica en el surgimiento de organizaciones como la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (Confeniae) y Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), en Ecuador; la Asociación de Indígenas de la Selva Peruana (Aidesepe), en Perú; y la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (Cidob), en el caso de Bolivia; organizaciones condicionadas por liderazgos individuales provenientes de etnias amazónicas.

Podría decirse que los actores clave del paradigma que se articula en torno a la cultura han sido los líderes indígenas, los antropólogos y las iglesias. Este ciclo culmina alrededor de la década de los 90, cuyo hito visible es la celebración del Quinto Centenario del Descubrimiento de América: 1992. Las instituciones surgidas al tenor de las demandas propias de esta etapa son, entre otras, la Oficina de Asuntos Indígenas al interior de la Organización Internacional del Trabajo, y los liderazgos y foros promocionados por la Unesco. Entre los cuerpos legales más importantes cabe destacar el Convenio 169 de la OIT reformado y las reformas de las diversas constituciones que desde los años 80 han sido establecidas en los diversos países latinoamericanos.

La interculturalidad es entendida, en un primer momento, en función de los pueblos indígenas y fuertemente condicionada por el irrestricto uso de las lenguas vernáculas y de la praxis cultural en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, de forma que interculturalidad, en este contexto, casi es sinónimo de ejercicio de la especificidad lingüístico-cultural de cada pueblo y no tanto una apertura y un intercambio de la sociedad de los valores y especificidades de los pueblos indígenas, a tal punto que se puede afirmar aquello de que "interculturales deben ser solo los indios".



Como se mencionó, los actores clave en la construcción de la interculturalidad, inscritos en el ámbito de la Educación Bilingüe Intercultural, han sido la Cooperación Técnica Internacional, los diversos estados de la región y, desde luego, las organizaciones indígenas regionales o nacionales, cuyo producto han sido las respectivas direcciones nacionales de Educación Bilingüe Intercultural, implementadas y desarrolladas por líderes, técnicos y pedagogos indígenas, con una asesoría técnica compuesta principalmente por antropólogos y lingüistas (Pueblos Indígenas y Educación, 1985-1995).

A partir de 1992, el carácter de los movimientos indígenas y de las políticas estatales da un salto cualitativo que permite entender de distinta manera la interculturalidad. Este salto consiste, principalmente, en la incorporación de las organizaciones indígenas en la dinámica de los movimientos sociales y de los poderes locales; así como en la emergencia de nuevos sujetos identitarios (Wade, 2000:115), tales como los afros, las culturas urbanas, identidades etarias y de género, el surgimiento del movimiento ambientalista, etc.

Cuando el segundo paradigma aludido —el de la etnicidad/identidad— ingresa en el escenario, se encuentra con casi todas las reformas constitucionales que de una u otra manera incorporan ya el multilingüismo y la pluriculturalidad; las instituciones de EIB también han sido incorporadas en los estamentos estatales, y las diversas organizaciones indígenas nacionales tienen un marcado protagonismo político y capacidad de constituirse como interlocutores privilegiados, habida cuenta de las crisis de los partidos políticos.

Un elemento nuevo de este escenario son las reformas constitucionales que apuntan a la descentralización del Estado y a la implementación de diversas formas de autonomías regionales. De tal manera que el ejercicio del poder local, en torno a las alcaldías y los municipios, cambia drásticamente las estrategias de los movimientos indígenas (Barrera, 2000).

En este contexto, desde la diversidad, no es tan importante sostener a toda costa la especificidad cultural, sino asegurar la participación ciudadana: este enfoque pone en un segundo plano e introduce la crisis en la concepción de la

interculturalidad como praxis de la diferencia en favor de la participación y el ejercicio del poder.

La reflexión antropológica ya no apunta a documentar y validar la diversidad lingüístico-cultural, sino a pensar la identidad como una estrategia necesaria para garantizar el ejercicio de la ciudadanía (entre otros, los aportes clave que articulan esta reflexión serían aquellos planteados por Guerrero, Wade y Gross).

Los puntos clave de esta nueva reflexión podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- La identidad es un discurso y una estrategia que incluye “lo indio” como única garantía de acceso a la modernidad (entendida esta como ciudadanía, acceso a recursos y participación en la toma de decisiones). En este contexto, la especificidad cultural se idealiza solo en tanto que permite “ser moderno”.
- Así, la única forma posible de ser modernos y participar de la ciudadanía es a través de la indianidad.

Las consecuencias de estas perspectivas en el ámbito de la interculturalidad son altamente significativas. La especificidad pasa a ser un medio y no un fin; esta se relativiza de cierta manera y proyecta la educación fuera de los límites que impone una visión purista de la cultura y la lengua propia: la interculturalidad ya no es ejercicio de la especificidad sino también, y sobre todo, apertura, derecho de ciudadanía y capacidad de agencia frente a la modernidad.

Los actores principales de esta etapa ya no son los antropólogos ni las iglesias, sino los movimientos sociales, las agencias de cooperación y distintas estructuras de representatividad indígena, tales como alcaldías, consejos provinciales, diputaciones, etc.

Un componente institucional clave de esta etapa es el progresivo distanciamiento de la cooperación técnica internacional, lo que dejó a los desafíos de la educación intercultural a merced de las instituciones del Estado en crisis y este nuevo horizonte político que ya no considera urgente una escuela fundada en la espe-



cificidad cultural, centrada en el uso de la lengua materna y el mantenimiento de la cultura sino, más bien, abierta a procesos de reforma, muchos de ellos de frágil consistencia y muy difícil ejecución.

Si bien se verifica la incorporación de la interculturalidad como una variable transversal de las propuestas educativas oficiales, en la práctica puede decirse que tales propuestas se insertan más bien en el campo multiculturalista de la celebración de la diversidad a través de la tolerancia.

Puesto que en la Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica se habla de la necesidad de la interculturalidad como eje transversal, si bien se hace una pálida referencia al proceso de colonización que ha vivido Ecuador, al mencionarse que “desde la época de la Colonia, por razones de dominación prevaleció el modelo del conquistador y, en la época moderna, el de sus descendientes” (MEC, 1997:121), podría decirse que en cierta forma se “naturaliza” esta situación, asumiendo como un hecho que la dominación existe, pero omitiendo que uno de los roles principales de la educación es la transformación de aquellas situaciones en las que la dominación prevalece, y eludiendo también que las prácticas educativas muchas veces pueden ser instancias de legitimación y reproducción de dicho patrón de dominio y colonialidad del poder (Quijano, 1999:104).

Si la interculturalidad se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, que busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el ‘otro’ pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia, la capacidad de actuar (Walsh, 2002:14).

Apremia tener en cuenta los riesgos y contradicciones de incorporar la diversidad en los espacios oficiales, ya que este proceso, si bien nace en respuesta a las demandas indígenas, se consolida también en torno a la necesidad del Estado por constituir un sujeto visible de interlocución. En la incorporación oficial de

lo cultural e intercultural en las propuestas educativas formales, "parece haber una cierta aceptación oficial de las celebraciones posmodernas de la diversidad; lo que podría llamarse un nacionalismo posmoderno que define a la nación en términos de su multiculturalidad, más que a partir de una cultura idealmente homogénea" (Wade, 2000:126).

Por ello, la interculturalidad como estrategia oficial, al inscribirse en esta política, adquiere un matiz multiculturalista, pues cuando desde el Estado se fomentan las organizaciones indígenas y se apoyan sus demandas, se constituye un sujeto unificado ("las organizaciones indígenas y afros") con el cual se puede negociar y administrar de mejor manera múltiples y conflictivas demandas. En términos generales, es una forma de responder a la diversidad, de reducir la complejidad que la constituye y controlar los conflictos latentes que de su reconocimiento oficial se derivan.

Dicha problemática alude, necesariamente, a relaciones asimétricas de poder, ante lo cual, en las propuestas oficiales, si bien se reconoce que existe discriminación, se apela constantemente a lo que López denomina el "mito de la universalidad ciudadana", que subsume las diferencias étnico-culturales locales y geográficas en el carácter universal de la ciudadanía ecuatoriana, homogeneizando las diferencias y especificidades como mecanismo para posibilitar dicha universalización.

Esta situación remite, por un lado, a consolidar las relaciones asimétricas de poder entre los grupos socioculturales y, por otro, como consecuencia de lo primero, a la emergencia de una ciudadanía de primera y de segunda clase, pues "al intentar universalizar sus diversos elementos a través de la homogeneización, la ciudadanía reprime las diferencias y las desigualdades, pero no las suprime, dando lugar a diversos niveles de ciudadanía, esto es, a ciudadanos de primera y segunda clase" (López S., 1997:386).

Para concluir, en el caso de la incorporación de la interculturalidad en la educación oficial ecuatoriana, esta se inserta, más bien, en el ámbito del multiculturalismo oficial (Wade, 2000), al constituir una estrategia de control político de los



procesos educativos desde la formulación de propuestas oficiales que, aparentemente, incorporan las demandas de los movimientos sociales emergentes, mas no de la interculturalidad como propuesta política que apunta a la construcción de sociedades más justas y equitativas donde el ejercicio de la diferencia sea realmente un derecho ciudadano y la educación contribuya realmente a transformar las situaciones de inequidad y exclusión.

Bibliografía

AA. VV., *La actual situación de los pueblos indígenas de Sudamérica*, Montevideo, s. e., 1975.

AA. VV., *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, Quito, EBI-GTZ, Abya-Yala, 1985-1995.

Garcés, Fernando, *Situación de la educación bilingüe intercultural en el Ecuador*, Cochabamba, Proeib, Andes -Banco Mundial, documento de trabajo, 2004.

Guerrero, Andrés, "De sujetos indios a ciudadanos étnicos", en: *Etnicidades*, Quito, Flacso, 2000.

Gross, Eric, *El Estado y la política de los indios*, Bogotá, ICAH, 2001.

López, Luis E., *El multilingüismo indo latinoamericano y la educación de la población indígena*, Cochabamba, documento de trabajo, 2000.

López, Sinesio, *Ciudadanos reales e imaginarios*, Lima, IDS, 1997.

Matthias, Abram, *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*, en: www.iadb.org/sds

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, *Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica*, Quito, MEC, 1997.

Montaluisa, Luis, *Módulo de modelos y experiencias de educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, Maestría en Educación Intercultural, Quito, Universidad Politécnica Salesiana, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, 2005.

Quijano, Aníbal, "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en: Castro-Gómez, Santiago, *Pensar (en) los intersticios, Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Colección Prensa Universidad Javeriana, 1999.

Vélez, Catalina, *La interculturalidad en la educación. Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*, Quito, Abya-Yala, 2006.

Wade, Meter, *Raza y etnicidad en América Latina*, Quito, Abya-Yala, 2000.

Walsh, Catherine, "Políticas y significados conflictivos", en: *Nueva Sociedad*, 165, 2000.

Walsh, Catherine, *Educación e interculturalidad*, Lima, Ministerio de Educación del Perú, Proyecto FORTE-PE, 2002.



Interculturalidad y políticas culturales en la población afroecuatoriana

Dr. Edizon León Castro²⁹

El presente que vivimos las comunidades afroecuatorianas es el producto de una injusticia, social y política que todos tenemos la obligación de volver a ver y de repensar, sobre todo los que tienen el poder de tomar las decisiones. Pero esta vez con más justicia y equidad, para eso hay que construir la interculturalidad.

Abuelo Zenón

Hace algunos años, el antropólogo colombiano Arturo Escobar se preguntaba sobre el futuro de las sociedades latinoamericanas, tomando en cuenta los alarmantes niveles de violencia, pobreza, discriminación y exclusión casi sin precedentes históricos, una primera respuesta se encontraba en que las “nuevas” democracias latinoamericanas, como modelo político, estaban lejos de dar respuesta a toda esta problemática social. Sin embargo, en los últimos años han surgido propuestas de una democracia alternativa o, mejor aún, alternativas a la democracia. Entonces, ¿qué papel juega la interculturalidad en esos nuevos procesos alternativos? ¿Cuál es el rol que deben jugar los actores constructores de esa interculturalidad?

²⁹ Docente investigador, Universidad Andina Simón Bolívar.

Antes de intentar responder estas preguntas, es necesario preguntarse: ¿qué es la interculturalidad?, que a veces pienso que se ha puesto de moda; ahora esta palabra aparece en casi todos los discursos, tanto en el Estado como en la sociedad civil. Pero, ¿cuál es el contenido, el contenido de esta palabra?

Será difícil que nosotros podamos entender la interculturalidad si no entendemos cuál es la relación que existe entre cultura y política; hay que entender cuál es la naturaleza de la cultura política, la politización de la cultura en la perspectiva de los procesos de cambio social.

En el sentido tradicional, podemos definir la política cultural como el diseño de acciones que el Estado y otras instituciones planifican con respecto a la cultura, vista como un terreno autónomo, separando la cultura de la política. Desde esta misma perspectiva tradicional, se ha entendido la cultura como la producción y consumo de bienes (arte, teatro, cine, etc.), mientras que desde una perspectiva crítica, entendemos la cultura como una concepción del mundo y un conjunto de significados que se tejen en las relaciones sociales, y al mismo tiempo, esas relaciones están constituidas por relaciones de poder. Por ello, la cultura también ha sido considerada como un campo de batalla ideológico (Wallerstein, 1999), donde se producen y disputan sentidos y significados. Es desde esta dimensión donde la cultura se politiza. “Con la expresión de política cultural nos referimos, entonces, al proceso por el cual lo cultural deviene en hechos políticos” (Escobar, 1999:135).

La cultura, vista desde una perspectiva tradicional, era percibida como objeto de conocimiento, una factibilidad natural (Horkheimer, citado por Castro-Gómez, 2000), como algo estático, un sistemas de creencias y un conjunto de costumbres y tradiciones; esto ha invisibilizado prácticas culturales cotidianas como terreno y fuente de prácticas políticas. En la construcción de esta visión, tuvo mucho que ver la perspectiva de la antropología tradicional y, frente a esta concepción tradicional, surgieron teóricos de la cultura popular como De Certeau, Thompson y otros que criticaron esa concepción de cultura y plantearon que “la cultura involucra un proceso colectivo e incesante de producción de significados que moldea la experiencia social y configura las relaciones sociales”.

Este concepto crítico de la cultura pone en funcionamiento tres aspectos fundamentales: el primero, la importancia de las subjetividades como actores colectivos e individuales en esta producción de sentidos y significados, es decir, la forma en que los sujetos miran, experimentan, actúan, sienten la realidad y, en esa medida, intervienen en un orden social que está atravesado por un contexto y unas relaciones específicas de poder. Segundo, que la diferencia cultural por las que están constituidas estas subjetividades producen significados y sentidos “propios”, es decir, no son homogéneos sino heterogéneos, diferentes, distintos, diversos y, por último, imprime una dinámica a la cultura, lo cual la vuelve cambiante y en permanente transformación.

De esta manera, la cultura se concibe como un modo de vida —donde se incluyen ideas, actitudes, lenguajes, prácticas, instituciones y estructuras de poder— y también como una amplia variedad de prácticas culturales. Sin embargo, aún seguimos pensando la cultura en términos de expresiones y manifestaciones artísticas y textuales como música, danza, pintura, literatura, teatro, escultura, etc. Mientras que, desde una perspectiva crítica, la cultura “hace referencia a la totalidad de prácticas, a toda la producción simbólica o material, resultante de la praxis que el ser humano realiza en sociedad dentro de un proyecto histórico concreto” (Guerrero, 2002:35), por tanto, la cultura es una construcción social que no está fuera de la sociedad; la cultura existe porque existen seres concretos que la producen desde su cotidianidad, en respuesta a un contexto social que la determina.

Las políticas culturales que se han implementado desde las instituciones del Estado lo hacen desde la perspectiva de las expresiones artísticas que solo son una parte del vasto campo de la cultura, sin embargo, ha empezado a surgir una tendencia que busca ir más allá de esta concepción de políticas culturales y que involucran procesos culturales con un fuerte componente identitario, es decir, habría que sumar políticas de identidad a las políticas culturales. Menciono a Jordan y Weedon, citados por el antropólogo colombiano Arturo Escobar, que me parece muy oportuno para entender la política cultural:



“La legitimación de las relaciones sociales de desigualdad y la lucha por transformarlas son preocupaciones centrales de la POLÍTICA CULTURAL. Fundamentalmente, esta determina los significados de las prácticas sociales y, más aún, determina también cuáles grupos o individuos tienen el poder para definir dichos significados. La política cultural también se preocupa por la subjetividad y la identidad, puesto que la cultura juega un papel crucial en la constitución de nuestro sentido sobre nosotros mismos... Más aún para grupos marginales y oprimidos, la construcción de identidades nuevas y de resistencia es una dimensión crucial de una lucha política más amplia para la transformación de la sociedad”.

La cultura es política porque los significados son elementos constitutivos de procesos que, implícita o explícitamente, buscan dar nuevas definiciones del poder social, es decir, buscan transformarlo. Cuando vemos que se introducen conceptos como género, mujer, naturaleza, identidad, democracia, ciudadanía, lo que buscan es desestabilizar y cuestionar significados culturales dominantes; es ahí cuando se pone en marcha una política cultural.

Solo entendiendo la cultura como un proceso político, podemos entender que la interculturalidad es más que una palabra bonita, más que un discurso recurrente, es un proceso altamente político y no es un hecho dado sino por construir; además, corresponde a toda la sociedad construir este proceso desde diversos espacios. Y digo esto porque hasta ahora se ha pensado que la interculturalidad es un asunto solo de los grupos étnicos. (No debemos entender por grupos étnicos únicamente a afros e indígenas, la población mestiza y blanca también están dentro de los grupos étnicos, en la medida en que están constituidos de elementos culturales específicos y diferenciados). La interculturalidad también involucra a la diferencia de género, sexual, etaria, geográfica, regional, etc.

Hay que entender y vivir la interculturalidad como un proceso pero, además, un proceso complejo. No significa una simple constatación cualitativa y cuantitativa de múltiples y diversas culturas, tampoco la mera coexistencia entre ellas, y no basta con el renacimiento y la tolerancia de la diferencia del otro; la interculturalidad significa la construcción de nuevas relaciones e interacciones de

esas diversidades y diferencias que permitan una convivencia en su cotidianidad, pero sobre todo significa que esa convivencia se dé en un marco de equidad e igualdad, como dice Guerrero (2007), la interculturalidad debe ser una “utopía posible”, que hay que trabajarla día a día. Para hacer posible la interculturalidad es necesario no solo visibilizar la diferencia, sino visibilizar los conflictos que históricamente se han establecido en esta relación histórica con el Otro.

Hablar del Otro es poner la diferencia cultural y colonial en primer plano; las construcciones de este Otro han permitido la otredad y la alteridad, es decir, la relación con el diferente, y construir la interculturalidad como proceso es abrirse a la posibilidad de ser impregnado por el Otro y ser transformado en el proceso de esa impregnación.

Aquí surge una nueva pregunta, planteada por el crítico literario albanio Todorov, que quizá puede convertirse en el punto de llegada de este proceso. ¿Cómo podemos relacionarnos con el Otro que es distinto de nosotros como diferente y como igual? ¿Cómo podemos aceptar la igualdad en la diferencia y la diferencia en la igualdad? Esto no es solo un juego de palabras como parece, basta revisar la historia para mirar cómo se acepta uno de estos componentes (la igualdad o la diferencia) y nunca llegamos a articular las dos, es decir, la igualdad en la diferencia —a veces se reconoce la diferencia, pero negamos la igualdad—. “Tú y yo somos iguales, pero soy superior y puedo dominarte”, lo cual lleva a la dominación racial, de género, étnica, etc.; o lo contrario, se reconoce la igualdad, pero se niega la diferencia, lo cual produce la asimilación con todos esos procesos de inclusión. La famosa frase que todos hemos escuchado: “pero cuál es el problema si todos somos iguales, todos somos criaturas de Dios”. Este discurso de igualdad se cae cuando vemos, en la vida cotidiana, cómo unos tienen mayores oportunidades que otros.

Por tanto, una política cultural tiene que estar atravesada por una política de la diferencia que ayude a superar la diferencia colonial, entonces podemos decir que la población afroecuatoriana ha venido desplegando una serie de políticas como pueblos culturalmente diferenciados, expresadas unas veces como demandas culturales e identitarias. Por ahora me gustaría solo mencionar algunas



de las políticas culturales que hemos venido construyendo los afroecuatorianos y que tienen que ver con identidad, territorio, educación y cultura.

A partir de una relectura crítica de la esclavitud y de la colonialidad que significó la negación de nuestras identidades, vemos como prioridad de una política cultural la reafirmación de nuestras identidades; es importante que esta política no solo se agencie desde nuestras organizaciones y comunidades, sino que el Estado se comprometa con esa reafirmación, porque ello implica la reafirmación del Estado desde su diversidad y diferencia. La identidad de los pueblos afros tiene que definirse a partir de lo que somos, por tanto, la construcción de la identidad es un proceso social y político que nos tiene que llevar a la autodeterminación de lo que somos y a la concertación sobre lo que queremos y necesitamos ser.

Reafirmar nuestra identidad como política cultural implica construir el proyecto político del país (nuestro aporte) desde nuestra visión, desde nuestros sistemas y estructuras organizativas, desde nuestros valores y cosmovisión, es decir, desde nuestra ancestralidad (Plataforma política de los afroecuatorianos, 2007).

Otra política cultural es la que está relacionada con la redefinición de la tierra expresada en términos de territorios ancestrales, esto permite la construcción de derechos sobre esa tierra desde una base identitaria, donde lo ancestral se torna primordial en esta construcción, donde lo ancestral se considera la relación con los antepasados, “un mandato de los mayores que se cumple y transmite, porque refuerza el sentimiento de la pertenencia al colectivo que lo apropia. Lo ancestral equivale a la filiación que antecedió a los contemporáneos” (entrevista con Juan García, 2005).

En este punto hay una discusión muy interesante y que tiene que ver con la diferencia y la llamada modernidad. Tanto para los pueblos afros como indígenas, la concepción de tierras colectivas o territorios ancestrales no entra en la lógica ni en el lenguaje de la modernidad ni del Estado, los pueblos y comunidades hacen uso de otro lenguaje como al que generalmente la modernidad apela como “propiedad individual”, “propiedad privada”, “adjudicación de tierras”. Según la tradición, el derecho ancestral al territorio nace como un hecho de haber

ocupado y conservado un mismo territorio de manera ininterrumpida por varias generaciones, pero también tiene que ver con el uso y manejo de los recursos naturales de ese territorio, porque una cultura no es posible sin territorio.

La tercera política cultural tiene que ver con los procesos y la propuesta de etnoeducación que se viene construyendo, entendida como una propuesta y un proceso político y educativo para la recuperación de espacios de participación y de articulación de nuestras propuestas políticas; se podría resumir como un proceso de aprender y enseñar desde lo propio, desde lo que viene de adentro. Esto se ha llamado proceso casa adentro, pero también la etnoeducación considera fundamental un proceso casa afuera, es decir, un proceso para que los otros conozcan sobre nosotros. Este proceso de aprender y enseñar desde lo propio también puede entenderse como un educar desde los aportes culturales, sociales, políticos, como un proceso de construcción y deconstrucción, actualizando y utilizando técnicas pedagógicas, pero sobre todo usando los espacios que ya están en el sistema educativo nacional; es apropiarse de esos espacios. Como dicen nuestros mayores:

“Tenemos que recordar siempre que las escuelas que la sociedad dominante pone en nuestras comunidades, enseñan a nuestros hijos lecciones y valores culturales ajenos a nuestra tradición y realidad, ajenos a nuestra cultura e historia, para eso es que las ponen, para inculcarnos lo ajeno”
(Conversaciones con el abuelo Zenón, s/f).

Hay que estar conscientes de que para muchos el tema de la identidad es una moda académica, para otros, una modo de vida y para el Estado, un asunto que se vuelve urgente de confrontar, pero para los pueblos afroecuatorianos e indígenas, sobre todo, resulta un gran desafío que tenemos que enfrentar con la entereza colectiva de ser pueblos fuertes.

El naciente interés que muestran los estados y la sociedad dominante para conocer y entender de mejor manera las identidades de los diversos pueblos que conformamos América no debe ser entendido como un regalo o como algo que nace de manera consciente desde el Estado. Debe ser entendido y debemos



estar claros que es un resultado de procesos permanentes y constantes de resistencia, de lucha y de construcción de los excluidos, para mantenernos en el tiempo y reclamar espacios que nos permitan vivir con dignidad como pueblos culturalmente diferenciados.

Para los pueblos que han sido subalternizados desde la Colonia y la esclavitud, se vuelve prioritario recuperar espacios que nos permitan hablar con voz propia sobre nuestras identidades y lo que somos; esta es una necesidad sentida de los pueblos después de una larga historia de olvido, negación y exclusión de lo propio.

En este proceso de la identidad, se hace necesario abrir el abanico de las identidades en plural, comenzar a entender que las identidades no se reducen a lo étnico; son sexuales, de clase, de género, etarios, etc., y que todas se encuentran entrelazadas y determinadas entre sí. Debemos empezar a entender la diversidad de manera mucho más amplia e integral, por eso se vuelven complejas las identidades.

No podemos entender la/s culturas/s sin la identidad, pero la identidad no es un concepto transparente como podemos suponer, es más bien problemático y complejo. Debemos entender la identidad no como un hecho dado, uno no nace con identidad, sino que la vamos construyendo y el contexto donde lo hagamos nos va determinando una particularidad, pero la identidad también es una producción que nunca está completa, sino siempre en proceso y que se la construye dentro de la representación.

La demanda y la implementación de estas políticas culturales son las que nos van permitiendo la construcción de la interculturalidad y, de hecho, la construcción de nuevas sociedades; son estos aportes de los distintos pueblos y sectores de la sociedad los que nos permiten generar alternativas a esta democracia.

Desde esa perspectiva, la interculturalidad es una tarea política y no solamente cultural que busca la transformación de las relaciones y estructuras de poder que han generado inequidades y desigualdades en nuestras sociedades con claras evidencias de discriminación, racialización, racismo, exclusión, dominación

social, económica, política, cultural y epistémica. Por tanto, la interculturalidad no solo interpela y cuestiona esas condiciones, sino que plantea la superación de esos males para permitir la construcción de un nuevo país.

Por último, quisiera decir que toda sociedad está marcada por una cultura política dominante y, si queremos transformarla, es necesario visibilizarla, hacer evidente esas relaciones de poder históricas, por tanto, la propuesta está en transformar esa cultura política desde políticas culturales.

Bibliografía

Castro-Gómez, Santiago, *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

Escobar, Arturo, *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología, Ministerio de Cultura, Centro de Estudios de la Realidad Colombiana, Cerec, 1999.

Guerrero, Patricio, *La cultura: estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*, Quito, Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana, 2002.

Guerrero, Patricio, *Corazonar: una antropología comprometida con la vida. Nuevas miradas desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*, Asunción, Fondec, 2007.

Plataforma Política del Pueblo Afroecuatoriano, Centro de Educación y Promoción Popular, National Endowment for Democracy, 2007.

Wallerstein, Inmanuel, "La cultura como campo de batalla ideológico del sistema-mundo moderno", en: *Pensar (en) los intersticios: Teoría y práctica poscolonial*, Castro-Gómez, Guadiola-Rivera y Millán de Benavides (ed.), Bogotá, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 1999.



Diálogo intercultural

Piedad Vázquez A.³⁰

*El tema de mayor actualidad es el diálogo. No al que estamos acostumbrados hoy,
el diálogo diplomático de buenas palabras e intenciones;
ni tampoco el diálogo dialéctico que termina en el simplismo de una conclusión
definitiva,
cuando el mundo es dinámico y nada puede quedar anquilosado en una fórmula.*

Enrique Miguel Magdalena

*El diálogo intercultural representa hoy una opción por la esperanza,
que se propone como alternativa para articular las esperanzas concretas
de todos los que hoy se atreven a imaginar y a ensayar aun otros mundos posibles.*

Raúl Fonet-Betancourt

Introducción

Vivimos en un mundo de interdependencia de todas las cosas y de acciones. Nada resulta aislado, todo repercute en todo. En la realidad constatamos día a día el fracaso del solipsismo y, al mismo tiempo, el peligro de una masificación donde nadie es ya uno mismo. Afortunadamente, el ser humano es un *homo loquens*, lo que ayuda para que, frente a esta situación, surja la necesidad imprescindible del diálogo no solo a nivel individual sino entre las culturas. "Pero este diálogo no es

³⁰ Aula de Derechos Humanos, Universidad de Cuenca.

el diálogo diplomático de buenas palabras e intenciones; ni tampoco el diálogo dialéctico que termina en el simplismo de una conclusión definitiva, cuando el mundo es dinámico y nada puede quedar anquilosado en una fórmula". Se trata de un diálogo responsable y abierto, es decir, sin restricciones, no para hacer proselitismo de ningún tipo, sino para acercarse progresivamente a la verdad que nadie la posee de modo absoluto. Hablamos de un diálogo dialogal, en el que se une la razón y el sentimiento, encarado desde una inteligencia "sentipensante" en lenguaje de Xavier Zubiri. Es este diálogo el que se presenta como camino para poder construir un futuro aceptable para convivir todos los seres humanos de modo justo.

Cultura o culturas. Cultura proviene del término latino *cultura* (cultivo), voz derivada de *cultivare* y a su vez de *colo* que significa 'pulir, adornar'. El doble sentido de origen se injerta en el uso, encerraba tanto el de cultivo de la tierra como de los sentimientos y facultades humanas. A pesar de ser este el término más usado en nuestra disciplina y de haberse convertido en uno de sus conceptos clave, que sus definiciones sean numerosas, según la ideología que las inspire, Kroeber y Kluckhohn dedicaron en 1952 toda una obra a este tema, en ella recogieron ciento setenta enunciados, que, además, podrían clasificarse en siete categorías: descriptivas, históricas, normativas psicológicas, estructurales, genéticas o incompletas. Ninguna cultura cae del cielo como un regalo sagrado e intocable, sino que son realidades históricas que deben su aparición, en última instancia, a la lucha del ser humano por salir airoso en la lucha por la vida; las culturas de la humanidad nacen de un ejercicio natatorio que tiene que hacer el hombre para salir a flote, de manera que las culturas están vinculadas a las respuestas contextuales que dan los seres humanos a sus preocupaciones y sus necesidades.

Las culturas, al ser productos humanos, no son perfectas, son inacabadas, inconclusas e imperfectas y, precisamente, por ser tales tienen la capacidad de dialogar, de aprender, enseñar y respetarse.

Cultura entre tradición e innovación. Las culturas no son universos abstractos que descansan sobre tradiciones que las fundamentan. Constituyen, al contrario,

horizontes prácticos e históricos de comprensión y de acción que deben ser continuamente realizados (puestos a prueba) en la vida cotidiana de los seres humanos concretos, pues no todos entienden de una misma manera a eso que llaman cultura propia, ni la practican siguiendo un molde uniforme. La dinámica interna de una cultura no comprende únicamente la dimensión de confirmación de sus tradiciones sino también de sus transformaciones. La dialéctica entre innovación y tradición forma parte del flujo vital de cada cultura. Por lo que los miembros de una cultura no disponen nunca de su cultura en forma total, ni en sus tradiciones ni en sus posibilidades de innovación.

Este conflicto, señala Raúl Fonet-Betancourt, se remonta a un fenómeno más antiguo y más originario que las influencias de las culturas del mundo por la modernidad que se expande desde la Europa que se reestructura según las reglas del capitalismo, y luego desde Estados Unidos. Tampoco se debe equiparar demasiado rápido innovación con modernización, sobre todo cuando se reduce el concepto de modernización al "reajuste" de las culturas según las pautas del modelo civilizatorio moderno-europeo. La pluralidad de culturas con sus formas de generar la tensión entre tradición e innovación, de manejarla o de resolverla, es algo que hoy nos habla a favor de una riqueza diferenciada de posibilidades de innovación.

Una cultura que pretender vivir de las rentas de sus tradiciones termina por sacralizar sus tradiciones e interrumpe la dinámica propia de su desarrollo. Las tradiciones no se transmiten únicamente en el sentido de una herencia ante la que cabe solo la actitud de una administración conservadora, sino en la posibilidad real de juzgar y discernir el patrimonio de sus tradiciones; y poder plantearse en su praxis cultural la pregunta de si quieren confirmar sus culturas, tal como le fueron transmitidas por sus tradiciones, instalándose en ellas sin más, o si que quieren transformarlas con acciones y prácticas innovadoras. Joaquín Herrera nos advierte sobre la necesidad de no cosificar las ideas, la memoria y los fenómenos sociales, pues tales tendencias nos hacen olvidar que la historia se construye por las acciones humanas que en ella se van dando. Cuando los miembros de una cultura quieren saber si pueden o no vivir con y desde sus tradiciones, lo que hacen es



preguntar por la energía de la que pueden disponer y desplegar todavía sus culturas para ser una base de auxilio efectivo en su vida cotidiana, en la satisfacción de sus necesidades, en la realización de sus planes de vida, en el manejo de sus preocupaciones, etc.

En este sentido, preguntar por la calidad de una cultura es como hacer comparecer ante un tribunal sobre la vida cotidiana de sus miembros. Lo que sus miembros quieren saber es si tiene o no fuerza para seguir siendo horizonte generador de sentido en la vida de todos los días. La tensión entre tradición e innovación resulta imprescindible para la vida de una cultura porque es en el marco del proceso dialéctico de esta tensión donde se posibilita la cuestión de la calidad de una cultura.

Parodiando la expresión de “civilización o barbarie” de Domingo Faustino Sarmiento, Fornet-Betancourt afirma que tenemos hoy nuestra propia “barbarie”, una barbarie postcivilizatoria que se patentiza en la destrucción de las culturas, en la exclusión social, en la destrucción ecológica, en el racismo, en el reduccionismo de nuestra visión de la creación, en el desequilibrio cósmico que genera el modelo de vida propagada por nuestros medios de publicidad, por el hambre y la desnutrición, etc. Señala la necesidad de retomar el pensamiento de José Martí, que vincula su discurso de protesta con la naturalidad de los pueblos originarios de América, lo que constituye una pista que permite complementar la caracterización de nuestro tiempo engendrador de “barbarie” con una propuesta de respuesta alternativa con el recurso de la diversidad cultural como pluralidad de visiones del mundo. Este recurso supone que las culturas son inevitables para encontrar y organizar alternativas viables a la “barbarie” en expansión. Pero sin presuponer que las culturas fuesen ya, en sí mismas, la solución, porque toda cultura es ambivalente en su proceso histórico, y su desarrollo está permeado por contradicciones y lucha de intereses, es decir, genera su propia barbarie. Sin tomar en serio las culturas en sus respectivas visiones del mundo, no será posible articular una alternativa efectiva. El ser humano es un ser cultural, está en su cultura como en su situación histórica original; el ser humano es, a la vez, paciente y agente cultural; pues la cultura es la *situación* de la condición humana y no la condición humana misma.

Lo cultural es un proceso continuo de lucha y reacción simbólica ante los diferentes y plurales entornos de relaciones en los que vivimos, constituyendo la base de lo que cultural y diferenciadamente hemos denominado dignidad humana. Esto nos permite comprender el porqué de los intentos históricos de bloquear ideológicamente las luchas sociales y las reacciones culturales de los seres humanos. Entendiendo así, no nos queda sino asumir creativamente la responsabilidad de crear y reproducir las condiciones materiales que nos permiten desplegar las capacidades creativas y el desarrollo de posibilidades.

El recurso a la diversidad cultural apuesta por las culturas porque ve en ellas “reservas de humanidad” que son un soporte para remediar las penurias del hoy. Por el carácter de reserva de humanidad, las culturas merecen, como imperativo ético, respeto y reconocimiento.

La cultura en el marco de la globalización. En el marco de este neoliberalismo globalizado, las desigualdades económicas y políticas que caracterizan la interacción material y simbólica entre los diferentes pueblos parece que esconden en el fondo, afirma Cullen, algo así como un monoteísmo secularizado, culturalmente fundamentalista, cuyo primer mandamiento podría expresarse como: no tendrás otro mundo para vivir que este y es vano cualquier intento de representarlo, porque implicaría la posibilidad de una alternativa cultural, lo cual es imposible. La creencia sostenida, consciente o inconscientemente, de una jerarquía de culturas es tan profunda que las sociedades desarrolladas no se dan cuenta de que cada cultura representa la vida interior y psíquica de un pueblo, y que cualquier intento de reemplazo de la cultura del pueblo es una invasión del espacio interior común de la comunidad; refiriéndose a la identidad alienada que nos construyó la colonia, Martí dice: “éramos una máscara con los calzones de Inglaterra, chaleco parisiense, el chaquetón de Norteamérica y la montera de España. El indio, mudo, nos daba vueltas alrededor y se iba al monte (...). El negro oteado cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido”.

El modelo económico neoliberal para su expansión requiere la homogenización del planeta y, por ende, de la cultura, perdiéndose lo que Panikkar llama



“pluralismo”. Las culturas pierden su base material, se desterritorializan y también pierden la posibilidad de configurar la sociedad según sus propios valores, como afirma Castells, la distinción cultural de las élites en la sociedad informacional es crear un estilo de vida e idear formas espaciales encaminadas a unificar su entorno simbólico en todo el mundo, con lo que se suplanta la especificidad histórica de cada localidad. Las culturas quedan así excluidas de las áreas en las que se decide el futuro político socioeconómico del mundo; haciéndonos creer que la globalización capitalista es sinónimo de mundo universal. Pero, realmente, la universalidad de los mundos surge desde abajo, desde las experiencias contextuales y desde las memorias plurales de la humanidad; donde todas las memorias históricas, con sus diferencias, se dan cita para escuchar mutuamente y, desde la escucha respetuosa, reconfigurar el mundo para que sea el hogar de todos. En cambio, en el marco de la globalización económica neoliberal, la humanidad, con sus culturas, deja de ser el sujeto y se convierte en un mero objeto de la globalización, y la diferencia cultural es pensada como conflicto, al que es necesario bloquear.

Cada cultura tiene el derecho de disponer de las condiciones materiales necesarias para su libre desarrollo y de expresar sus propias voces. Desafortunadamente, para América Latina, hace más de quinientos años se impuso una cultura uniformadora, con la que se trató de unificar la diversidad de caracteres, de tradiciones, de lenguas; que se supeditaron las economías y las necesidades locales a los intereses bélicos y descentralizados.

Cabe preguntarnos: ¿nos confronta la globalización solo con una nueva contextualización a nivel mundial, es decir, transforma únicamente los contextos de las culturas o está introduciendo algo más profundo: una transformación de las mismas culturas? Si así fuera, las culturas tradicionales (entendidas no como las culturas estacionarias, aferradas a sus tradiciones, sino las culturas contextuales donde la memoria histórica es el elemento orientador básico) quedarían despojadas de toda posibilidad de ensayar realmente sus propias potencialidades innovadoras. Neutralizada por la globalización en su fuerza de innovación, las culturas tradicionales estarían condenadas a ser reducidas para sobrevivir.

Afortunadamente, existen procesos sociales y culturales que señalan hacia la interculturalidad.

Interculturalidad. La interculturalidad se perfila como el hilo conductor de una práctica de verdadera universalización humanizante, pero al mismo tiempo, abordar la interculturalidad implica sortear una serie de dificultades, puesto que vivimos en un sistema-mundo cuyas instituciones son monoculturales y están al servicio de los intereses de la cultura hegemónica del Occidente capitalista. Una de estas dificultades constituye su definición.

Definir la interculturalidad presenta dificultades, puesto que alimenta la visualización y percepción de lo intercultural desde el horizonte de una práctica del saber habituado a ejercerse como observancia estricta de la división del saber que refleja las fronteras entre las disciplinas. Definir lo intercultural desde el marco conceptual específico de disciplinas como, por ejemplo, la pedagogía, la literatura, la filosofía, etc., nos plantearía no solo la cuestión de cómo y desde dónde lograr la recomposición de lo intercultural en la unidad y la integralidad de sus dimensiones, sino también el "costo intercultural" que puede significar la percepción de lo intercultural desde el prisma de disciplinas que lo reducen a un "objeto" de estudio. Por otro lado, las definiciones suelen tender a objetivizar lo definido, sobre todo cuando las definiciones operan con el dualismo (occidental) que distingue entre el sujeto que conoce (y define) y el objeto de conocer, estas reflejan un proceso cognoscitivo objetivante que emplaza y coloca a lo que va definir como algo que está fuera, "al otro lado", esto es, a los sujetos definientes.

Desde esta lógica, una definición de la interculturalidad correría el peligro de concebir el campo de la interculturalidad como un mundo objetivo que se examina a distancia, y en el que los sujetos, sin cuyas prácticas y relaciones no se tejería dicho espacio intercultural, aparecen más como un "objetivo" de estudio que como gestores y autores de los procesos en cuestión. En el afán de posibilitar la acogida al "otro diverso", los pensadores comprometidos con la emancipación trabajan hoy en la búsqueda de lógicas que nos permitan la realización de ese cometido; así, entre otros, Fernet-Betancourt plantea una racionalidad



cosmopolita; De Sousa Santos, una hermenéutica diatópica; Frank Hinkelammert, la racionalidad reproductiva; Joaquín Herrera, una racionalidad de resistencia; Xavier Zubiri, una racionalidad sentipensante; Freire, la lógica dialógica, etc.

Por lo expuesto, resulta pertinente no empezar por la definición sino por los recursos culturales y conceptuales de que disponemos para nuestras definiciones. Preguntarnos, por ejemplo, si nuestra manera de pensar es tal que nos permite una aproximación intercultural a la realidad de la interculturalidad. Nuestras formas de pensar siguen siendo monoculturales, vale comenzar a cultivar una disposición para aprender a pensar lo nuevo, es decir, empezar por reconocer nuestro "analfabetismo intercultural". Desde esta alfabetización se puede buscar una verdadera universalidad que, lejos de entenderse en el sentido de un proceso de creciente formalización y abstracción que supone como condición de su progreso la superación del anclaje contextual de lo humano, se proyecta más bien en términos de una compleja y permanente campaña de aprendizaje por la traducción de los distintos "alfabetos" y de intercambio de capacitaciones contextuales. Frente a esta realidad, no nos queda sino incursionar sobre algunos alfabetos que nos ofrecen las culturas.

De esta manera, el aprendizaje nos aboca al diálogo intercultural para hacernos cargo de que los nombres con que nombramos a las cosas desde nuestras tradiciones de origen son nombres contextuales que necesitan ser redimensionados desde las perspectivas que se abren en los nombres de otras tradiciones culturales. Para avanzar, podríamos caracterizar a la interculturalidad como un proceso real de vida, como una forma de vida consciente en la que se va fraguando una toma de posición ética a favor de la convivencia con las diferencias.

En tanto proyecto político alternativo para la reorganización de las relaciones internacionales vigentes, con la concepción de lo intercultural como el espacio que se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre culturas. Es, al mismo tiempo, un proyecto cultural compartido que busca la recreación de las culturas a partir de la puesta en práctica del principio del reconocimiento recíproco. Y, finalmente, como un medio camino entre el monoculturalismo y multiculturalismo con aquellas otras que ven en la interculturalidad una opción o una apuesta que

va más allá del multiculturalismo porque, superando el horizonte de la tolerancia de las diferencias culturales, propone el desarrollo de una práctica de la convivencia y del enriquecimiento mutuo como eje para generar, tanto a nivel teórico como práctico, procesos de transformación cultural en las culturas en diálogo.

El debate de las definiciones es un ejercicio que nos obliga a traducir al otro nuestra medida de las cosas y en el que aprendemos al mismo tiempo las (nuevas) dimensiones de las cosas en la visión de los otros.

Por qué y para qué el diálogo. Percibimos el curso real del mundo desde una tradición crítica y emancipadora que nos da la clave para comprender y sentir que la interpelación ética de este momento de crisis de humanidad constatada por el número cada vez mayor de los excluidos, esto es, de la población empobrecida en el “Sur”.

Con el reclamo del diálogo intercultural, se opta por los que la historia hoy derrota, margina y condena; para reclamar con ellos sus derechos y contribuir a contradecir la irracionalidad del totalitarismo dominante. La reivindicación del diálogo intercultural se presenta, además, como reclamo de un foro que articule, comunique y alimente la esperanza razonable de los que, por creer todavía que “otro mundo es posible”, luchan con miles de alternativas en todo el planeta por hacerlo realmente posible, es decir, por hacer realidad un mundo que es universal no por decreto de globalización imperial, sino porque crece desde el equilibrio y la convivencia de toda su diversidad cultural.

El diálogo intercultural sur-sur se reclama como instrumento para contribuir al equilibrio del mundo desde el sur, es un diálogo entre todas las fuerzas que luchan contra la opresión en todas sus formas, tanto dentro como fuera de la cultura que consideren propia. La crítica del colonialismo constituye el desarrollo de una hermenéutica de la liberación histórica por la que el “indio mudo” redescubre su palabra y el “negro desconocido” dispone de las condiciones práctico-materiales para comunicar alteridad, que es lo que Freire plantea como el paso de la cultura del silencio a la cultura de la palabra, que es la cultura de la liberación.



El diálogo intercultural: No entendido como un diálogo retórico entre expertos de distintas culturas, sino como un movimiento nacional e internacional corporativo que nos ponga en condiciones de planear y ejercitar con incidencia social una praxis transformadora de nuestra situación en el contexto de los procesos globalizantes que impactan nuestra situación. Donde el diálogo es sentipensado como el arte sobre el sentido mismo de la vida —sin la práctica del cual se empobrece nuestra existencia humana (y digo humana y no tecnológica, cuyos conocimientos hoy en día también se nos exigen). La interculturalidad requiere necesariamente el reconocimiento de otras culturas en relación de paridad, que buscan un enriquecimiento mutuo, asumiendo elementos que deben ser corregidos y otros, compartidos. La calidad que puede imprimir la interculturalidad a nuestro mundo histórico es algo que se decide en el intercambio a nivel comunal o regional, teniendo presente que no se trata de salvar los contenidos culturales históricamente logrados como dogmas, sino de salvar el hecho de la diferencia entre culturas.

Fornet-Betancourt reconoce como un método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como “propias” dentro de cada cultura y, fundamentalmente, para agudizar en las culturas la tensión o el conflicto entre sujetos o fuerzas interesadas en conservar y/o defenderlas y aquellos interesados en transformarlas. Por esta vía compleja de apertura, relativización y toma de conciencia de la posibilidad de cambio, el diálogo intercultural prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre sí y para que, mediante ese conocimiento de las otras, se conozca a una mejor a sí misma. El diálogo intercultural tiene el carácter de un proyecto ético, guiado por el valor de la acogida del otro en tanto la realidad con la que se quiere compartir la soberanía y con la que puede compartir un futuro que no está determinado únicamente por mi manera de comprender y de querer la vida. Este diálogo implica una especial calidad ética que lo caracteriza como una forma de vida o actitud fundamental teórico-práctica cuyo ejercicio, yendo más allá de la tolerancia y del respeto, funda la acogida del otro como sujeto que, para intervenir y participar, no necesita pagar primero derechos de aduana ni solicitar un permiso de trabajo.

Supuestos del diálogo intercultural

1. Concibe al ser humano como “universal singular”, que asegura la supervivencia histórica de la subjetividad en las culturas y en todo el proceso de la historia de la humanidad en tanto que momento insuperable de constitución y de totalización de sentido. Haciendo o apropiándose de la cultura, el ser humano se transculturaliza, es decir, plantea o replantea la cuestión del sentido en su universo cultural de origen y funda con ello, desde una situación concreta, la posibilidad de la universalidad como movimiento de intelección argumentativa, ya que ese cuestionamiento del sentido es sinónimo de universalización de lo singular o, si se prefiere, intento de comunicación y de unión de la diversidad.
2. El ser humano como principio de reflexión subjetiva, entendido como fuente de exterioridad y de indeterminación. No hay reflexión subjetiva sin situación cultural, pero la reflexión subjetiva no es un simple reflejo de la cultura sino, más bien, la condición que vive la cultura y que, desde esa vivencia, la proyecta más allá de lo constituido por ella. La reflexión subjetiva está al comienzo de toda comunicación, obliga con ello a que cada ser humano revise su concepción de identidad cultural de origen.
3. Cultivo de la libertad como verdadero núcleo duro de reflexión subjetiva. Si la reflexión subjetiva es lo que impide que un universo cultural específico se convierta en una estructura de coherencia aprisionante para sus miembros, pasar de un modelo mental que opera con la categoría de totalidad, que fija y cierra la verdad en ella, a un modelo que se despide de esa categoría y que prefiere trabajar con la idea de totalización dialéctica. Desde esta perspectiva, la verdad no es ni condición ni situación, sino proceso; lo que implica que ninguna posición cultural puede entenderse como lugar definitivo de la “verdad” ni mucho menos como expresión absoluta de la misma. Las culturas no dan la verdad, sino posibilidades para buscarla; referencias para poner en marcha el proceso discursivo hacia la verdad. Como proceso, la verdad solo aparece a condición de que cada uno acepte poner en juego su verdad y la someta a la dialéctica de la contrastación que se crea necesariamente por el carácter interdiscursivo del diálogo intercultural.



4. Las culturas para dialogar tienen que considerar que no son perfectas ni concluidas, por eso pueden abrirse al diálogo. El debate intercultural sobre los derechos humanos pone de relieve su contenido liberador bajo la óptica de una herencia cuyo objetivo fundamental no solo puede ser aceptado por todos sino que puede ser, además, configurado solidariamente por las distintas culturas de la humanidad. Se entiende a los derechos humanos como un patrimonio común de la humanidad. Y por ser una herencia común, ninguna cultura particular podrá pretender ejercer el monopolio interpretativo de los derechos humanos, ni creer que es ella la única que tiene la patente de estos. Vistos así, tendría la obligación de proteger los derechos humanos de cualquier intento de imperialismo cultural o político.

Derechos humanos desde la interculturalidad. La reivindicación de la dignidad humana está presente en todas las culturas y, por ende, puede ser la clave de bóveda para una universalidad de llegada —no de punto de partida, es decir, no desde los formalismos abstractos—. El derecho a la dignidad humana es universalizable, pero la forma de vivir esa dignidad responde a los particulares culturales, por ejemplo, lo que en Occidente se conoce como derechos humanos, en la cultura hindú es el *Dharma*; en la islámica *Umma*; en la *Pachasofía Andina*, el *Ama quilla*, *ama llulla* y *ama shua*, está orientada a la defensa de la vida en comunidad.

Para encarar los derechos humanos desde la interculturalidad, creemos que hay que enfocarlos desde la complejidad de los contextos, esto es, reconocerlos como el conjunto de procesos sociales, económicos, normativos, políticos y culturales que abren y consolidan —desde el “reconocimiento”, la “transferencia de poder” y la “mediación jurídica”— espacios de lucha por la particular concepción de la dignidad humana. Y una visión del pensamiento de la interculturalidad como un saber que sabe aprender de nuevo y que por ello aprende, entre otras cosas, que universalizar no es expandir lo propio sino dialogar con las otras tradiciones. Mancomunar formas de pensar y de hacer liberadoras desde las memorias subversivas de la humanidad en todos los lugares donde se ha escrito y se sigue escribiendo todavía la verdad de lo humano. Un diálogo intercultural de

los derechos humanos implica una dimensión intracultural que consiste en que las culturas particulares solo pueden realizar este diálogo si están dispuestas a entender la necesidad de llevar a cabo un trabajo crítico de revisión de su propia cultura a la luz de un objetivo común como el de buscar la constitución de una sociedad en la que todos los seres humanos puedan vivir en condiciones de dignidad, teniendo presente que el concepto de dignidad será de acuerdo a los particulares culturales.

Desde hace unas décadas, el discurso de los derechos humanos —en la versión liberal— asume un lenguaje progresista, incluso un lenguaje de izquierda. La izquierda siempre vio con sospecha a los derechos humanos, puesto que fue un recurso muy utilizado durante la guerra fría. Las violaciones fueron hechas o invisibilizadas en los países capitalistas y sobredimensionadas en el bloque socialista. Los derechos humanos fueron y son sacrificados ante otros objetivos del “desarrollo” o mejor de las “creencias” sobre el desarrollo: a) necesidad de justificar la pobreza; b) legitimar las diferencias; c) los derechos humanos son peligrosos para la libertad —en el marco de un sistema-mundo unipolar. Todas las culturas son incompletas y los conceptos de dignidad igualmente incompletos, y, además, las culturas no tienen conciencia de su incompletud, la incompletud se percibe desde fuera.

Cabe anotar una breve idea de lo que implica reconocer los derechos humanos como emancipadores, para el efecto traemos un planteamiento de Boaventura de Sousa Santos sobre el paradigma de la modernidad que contiene dos formas de conocimiento: conocimiento emancipatorio y el conocimiento regulador. El emancipatorio consiste en una trayectoria que va desde un estado de ignorancia, que Boaventura de Sousa Santos denomina “colonialista”, a un estado de saber que lo designa como “solidaridad”. El conocimiento regulador va desde un estado de caos a un estado de saber que lo denomina “orden”. La vinculación recíproca entre el pilar de la regulación y el de la emancipación implica que estos dos modos de conocimiento se articulan en equilibrio dinámico. Es decir, que el poder cognitivo del orden alimenta el poder cognitivo de la solidaridad y viceversa. Pero la hegemonía de la racionalidad cognitiva instrumental de la



ciencia y de la tecnología se fue imponiendo, de manera que el conocimiento regulador se impuso sobre el conocimiento emancipación. Ante esta situación, el camino es una reevaluación del conocimiento emancipatorio.

Los derechos humanos pueden ser reguladores o emancipatorios. Son emancipatorios si exigen condiciones para ejercerlos, y reguladores en la medida en que quedan en el ámbito de las formulaciones abstractas. El cumplimiento de condiciones, en el marco de tensiones en el que se mueven los derechos humanos: 1. Tensión regulatoria y emancipatoria, el problema es ¿cómo distinguir? Es claro que es un despropósito hablar del cabal ejercicio de los derechos humanos en el marco de relaciones de privilegio para unos y de exclusión para la mayoría. 2. Estado sociedad/sociedad civil. 3. Nación/globalización. El Estado es garante, pero las violaciones de derechos se dan a nivel nacional, local y no global. Respecto al concepto de globalización, cabe recordar que no hay una sola globalización sino globalizaciones, modos de producción de globalización. Hay globalización hegemónica y contrahegemónica. En el campo de los derechos humanos, puede ser globalización hegemónica o contrahegemónica; además, la globalización produce localizaciones. Lo que se globaliza produce localización, por ejemplo, se globaliza la lengua inglesa y se localizan las lenguas propias; en los derechos humanos se busca la lucha global con legitimidad local; los derechos humanos son regulatorios cuando se los concibe como universales sin más (universalizando un particular: una concepción occidental). Para ser emancipatorios tienen que ser encarados en el marco de un diálogo intercultural.

Todas las culturas tienen distintas versiones, no son monolíticas. Por ejemplo, en Occidente, los derechos humanos tienen dos versiones: la liberal y la marxista. A fin de relacionar estas dos versiones, Boaventura de Sousa Santos plantea una hermenéutica diatópica —tener un pie en una versión y el otro en la otra—. La hermenéutica diatópica invita a empezar a concienciar sobre la incompletud de las culturas como requisito ineludible para dialogar entre culturas. La hermenéutica diatópica busca las versiones que sean “más abiertas” a las otras culturas. En Occidente, por ejemplo, en la tradición marxista hay más apertura que en la liberal que es individualista. La marxista defiende los derechos económicos y

sociales, estos derechos involucran a los civiles y políticos; reconoce derechos colectivos, pero limitados únicamente para los obreros.

A manera de conclusión

La institución educativa, en particular la universidad, tiene que abocarse a reconocer, en gran medida, su "analfabetismo intercultural" a fin de superar la forma de pensar monocultural y arriesgarse a cultivar una disposición para el aprendizaje de la traducción de los distintos alfabetos que nos ofrecen las culturas y el rico intercambio de capacitaciones contextuales, si quiere comprometerse en serio con la construcción de un proceso real de vida. Cerrarse en el monoculturalismo lleva a una incapacidad para comprender que la "desunidad" entre las humanidades y las ciencias no es adecuada para poder diferenciar las prácticas de producción del conocimiento y de organización de saberes, ni siquiera en el contexto de las sociedades occidentales modernas.



Pedagogía e interculturalidad

Ileana Almeida³¹

Introducción

La reflexión sobre interculturalidad, tan de moda actualmente, ha conducido a que varias ciencias aporten con categorías fundamentales para entender la cuestión. Pero a pesar de que la filosofía explica el problema del “otro”, la etnología moderna habla de una serie de raíces propias, la semiótica de la cultura comprueba las fronteras entre culturas, el Estado-nación que detenta el poder político sigue concediendo privilegios a algunas culturas (comunidades históricas) y desplazando a otras.

En nuestro país, el carácter del Estado y el proyecto pluricultural se contradicen. El Estado-nación ecuatoriano representa únicamente a una supernación, por consiguiente, a una sola cultura llamada ecuatoriana. Los miembros del Estado-nación ecuatoriano se creen con el derecho a decidir el destino de otras comunidades nacionales que tienen sus propias culturas y que evidentemente arraigan en un tiempo muy anterior a la consolidación de la nación y el Estado ecuatorianos. Como consecuencia del discrimen, amplios sectores sociales aún tienen la convicción de que las diferencias culturales o, mejor dicho, las diferencias nacionales significan diferencias raciales.

Las políticas oficiales discriminatorias atentan directamente contra las culturas de las nacionalidades indígenas. Pongamos algunos ejemplos concretos: hay una gran preocupación por los emigrantes ecuatorianos en Europa y Estados Unidos.

³¹ Docente investigadora, Universidad Central del Ecuador.

Funcionarios del Estado exponen planes de protección en un intento encomiable, lógicamente. Sin embargo, no se toma en cuenta la emigración de los indígenas a las ciudades: espacios ajenos y hostiles para ellos.

En el discurso oficial se recalca, constantemente, la obligación de respetar los derechos civiles y los derechos humanos, pero no se admite que estos son insuficientes para hacer justicia a las nacionalidades indígenas. Para terminar con las desigualdades, se deben combinar los derechos civiles con los derechos humanos y los derechos colectivos.

La indiferencia estatal frente a las nacionalidades indígenas también se expresa en las políticas estatales que tienen que ver con los recursos naturales. Efectivamente, el petróleo es el recurso más importante para la economía del país, pero lo que se pasa por alto es que los principales yacimientos petrolíferos están en territorios indígenas y que son los indígenas quienes tienen que decidir sobre su explotación.

El presidente Correa se pronunció sobre la Reserva Ecológica Yasuní, reconociendo que es una de las zonas de mayor diversidad biológica del planeta. También se consideró que está habitada por grupos étnicos “escondidos” pertenecientes a la nacionalidad waorani. Se trata de los tagaeri y los taromenane. Sin embargo, acaba de firmar con Petrobrás el contrato para la explotación petrolera en el espacio contiguo al parque Yasuní.

La política oficial de “que aquí no pasa nada” es el irrespeto a las fronteras de los pueblos indígenas. El inspirado patriotismo ecuatoriano solo se refiere a los límites estatales que el oficialismo diseñó y que ha logrado mantener, pero no se pone interés en las realidades geográficas y étnicas de los pueblos de origen. Para los pueblos comunitarios estas divisiones impuestas acarrearán consecuencias muy graves, pues les niega la posibilidad de asumir una clara identidad histórica. La mayoría de las culturas indígenas se encuentran en territorios de dos o más estados.

Pero lo que mejor ilustra la falta de neutralidad estatal es la ausencia de representantes de las nacionalidades indígenas y, por ende, sus culturas en los centros de poder. No participan con pleno derecho y con identidad política en

las instituciones del Estado, y al no hacerlo se van borrando de la conciencia de los ecuatorianos. En los últimos gobiernos se han nombrado diputados, incluso se han designado ministros indígenas. De esta manera, se han convertido en “ciudadanos” con derecho a la seguridad social y a prestaciones sociales. Pero nombramientos aislados no garantizan que las nacionalidades tengan acceso a las fuentes económicas y políticas, ni a los medios de comunicación colectiva, ni a una educación propia.

El siguiente ejemplo aclara la relación entre culturas indígenas y poder. Una de las pocas instituciones que refleja la vida social y las decisiones políticas indígenas es la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib), cuya existencia es el resultado de una larga lucha de las organizaciones por lograr espacios de autonomía. La Dineib ha dado pasos esenciales para salvar los valores, las actitudes y los conceptos fundamentales que constituyen toda una herencia cultural. Sin embargo, en las esferas oficiales no es entendida como un hito político y académico, en consecuencia, no se acepta su autonomía como expresión de una necesidad de libertad; más aún, se pretende subsumirla en programas indiscriminados del Ministerio de Educación.

En la actualidad se da, en todo ámbito, la tendencia a que coexistan simultáneamente varias culturas y, por lo mismo, la identidad no es algo que esté dado para siempre. Tampoco es del caso defender estereotipos eternos. Si nos cerramos a concepciones inamovibles, corremos el riesgo de degradar el concepto de cultura. Pero mientras existan pueblos que se aferran a su historia y a su memoria e interpelen con solo su presencia a un Estado injusto y excluyente, mientras existan sujetos históricos que luchen por no ser arrastrados al centro único e implacable de la globalización, no podemos perder la perspectiva de la igualdad.

Metodología didáctica

Una manera didáctica para explicar la cuestión de la interculturalidad es exponer los conceptos apropiados para el análisis. A través de estos se puede encontrar un método para describir por qué la historia y la herencia cultural indígena no se



han integrado en la historia del Estado-nación ecuatoriano. Debo aclarar que la mayoría de los ejemplos concretos que se propondrán provienen de la cultura quechua (quichua), que son para mí los más cercanos.

Cultura. Según Yuri Lotman, semiólogo de la cultura, cultura es un mecanismo sígnico organizado, que asegura la existencia de tal o cual grupo de seres humanos como persona colectiva. (No hay cultura sin comunicación).

Es poseedora de cierto intelecto suprapersonal común (hay en la sociedad un instinto de cultura, que permite discriminar las acciones humanas).

La cultura es también memoria común, lo que se recuerda tiene significado histórico. Por ejemplo, se recuerda entre los indígenas la muerte de Atau Wallpak, que terminó con la libertad del pueblo quechua (quichua).

La cultura presupone una unidad de conducta, una unidad de modelización para sí del mundo circundante y unidad de actitud hacia ese mundo. Por ejemplo, la unidad del tiempo y el espacio (el cronotopo *pacha*).

Otra definición de *cultura* es propuesta por Eduardo Galeano: entendemos por cultura cualquier espacio de encuentro entre los hombres, los símbolos de identidad y la memoria colectiva, las profecías de lo que somos y las denuncias de lo que nos impide ser.

Cultura (Rodrigo Alzina): El ser humano es básicamente cultural y la cultura es una construcción del ser humano. Cada persona ha nacido en una comunidad de vida en la que se ha socializado. La persona interioriza unas maneras de pensar, sentir y actuar. A partir de esta interiorización no solo comprende el mundo de su comunidad, sino que este va a convertirse en su mundo. Pero al mismo tiempo, esta persona va a ser un elemento constitutivo de esta cultura e inevitablemente va a ayudar a su transmisión, su conservación y su transformación. Puede parecer contradictorio, pero téngase en cuenta que una cultura es dinámica y cambiante, por ello, algunas de sus manifestaciones se conservan, otras cambian y otras desaparecen.

La única forma de comprender correctamente a la cultura es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales, aunque esto no debe suponer eliminar nuestro juicio crítico.

La no-cultura (concepto de Yuri Lotman)

Se entiende como no-cultura las manifestaciones sociales e individuales que no están codificadas, que son resultado de un comportamiento casual, ocasional. Se tienden a considerar las manifestaciones de otra cultura como la no-cultura. (Por ejemplo, un alimento al que no estamos acostumbrados).

Cultura popular

Patrimonio de amplios sectores del pueblo ecuatoriano en general. Está difundida la idea de que la cultura popular es "folclore" (con un sentido peyorativo). Citemos para el caso el teatro popular, la música popular, las artesanías, etc. Toman elementos de las culturas de las nacionalidades indígenas y de la cultura de la nación ecuatoriana. (Teatro en la población de Totoras en la época del Carnaval).

Culturaleza

Según varios autores, se entiende por *culturaleza* a las culturas íntimamente ligadas a la naturaleza, como son las culturas indígenas. Pensemos en la periodización del tiempo (tiempo de siembra, tiempo de cosecha), en los mitos (el Chuza lungu), en las fiestas-rituales (la fiesta del cóndor), en las prácticas medicinales (el conocimiento profundo de las hierbas, de las tierras medicinales), en concepciones éticas (lo permitido-lo no permitido).

Culturas indígenas

Son las culturas de pueblos originarios que se conservan en diferentes países. Algunos casos son: el vasco en España, el chukchi en Rusia, los sani en Noruega, el aymara en Bolivia, el maya en México, el taurek en Argelia, etc. Por lo general, las culturas indígenas rebasan los límites de los estados. Piénsese en el pueblo quechua que está presente en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina



y parte de la Amazonía brasileña. Las culturas indígenas del Ecuador son todavía insuficientemente conocidas. Llama la atención cuando se comparan las lenguas y culturas amazónicas entre sí, la diferencia de las lenguas y la similitud de las culturas de toda la Amazonía más allá de las fronteras de cada país.

De acuerdo a la semiótica de la cultura, las culturas comprenden los sistemas de representación sígnica: la lengua hablada, la escritura, el espacio, el tiempo, el modelo del mundo, la alimentación, el vestido, la música, el movimiento, la danza, el mito, el ritual, el teatro, el cine, la publicidad, la historia, la gestualidad, el movimiento, los colores, los símbolos geométricos, los números, la literatura, los mitos, la pintura, los bordados, la organización social, el parentesco, el mobiliario, el sueño, el silencio, el simbolismo del poder, el parentesco, las leyes, el significado del entorno. La cultura no es estática. Si por un lado se conserva, por otro lado cambia. Cuando la cultura cambia por su propia dinámica, se enriquece sobre todo en el contacto con otras; en cambio, si lo hace por imposiciones externas, se empobrece y hasta puede morir.

Pongamos como ejemplo la cultura quechua clásica y la cultura quechua actual. La cultura clásica se puede analizar a partir del modelo del mundo (cosmología, parentesco, historicidad). Gran parte de la cultura quechua clásica fue destruida.

Desde el punto de vista actual, podemos observar que la cultura quichua de la Sierra guarda rasgos del pasado, todavía presenta una unidad identificadora a pesar de las diferencias locales. Esta unidad está dada por la lengua (las categorías de pensamiento), las imágenes y relatos mitológicos, la música, la comida, el vestuario, el peinado, los colores, las fiestas rituales, los tocados, los sombreros, los adornos, los bordados, los topónimos, los nombres (apellidos), los saberes ancestrales (medicina), el significado de los colores, la historia, los levantamientos colectivos, etc.

Apropiación de la historia y la cultura

El Estado se apropia de la historia de los pueblos indígenas, peor aún, en la mayoría de los casos, la ignora. Ilustremos con ejemplos. Se quiere alargar la historia de la nación ecuatoriana a costa del pueblo quechua (quichua) y de su historia. Se

habla erróneamente de que Atau Wallpak (Benemérito Creador, en lengua quechua) es el símbolo del comienzo de la nación ecuatoriana. En realidad, es el símbolo del final del Estado incásico.

Cuando hablamos de ejemplos de apropiación de la cultura por poderes ajenos, hay que citar a la fiesta de la Mama Negra. Primero su significado fue falseado por la iglesia católica con la intención de ocultar su función ceremonial ajena a la ideología religiosa católica. La iglesia se encargó de difundir una versión inventada, se dijo que representaba a una esclava negra que había recibido un milagro de la virgen de las Mercedes. Con el tiempo se han suprimido algunas de sus características esenciales y de esta manera se ha menoscabado su sentido global y de unidad cultural. Y aun así todavía es posible reconstruirlo. La Mama Negra por analogía sintáctica querría decir la *Pacha Mama*. (En Bolivia, entre los indígenas, aún hay algunas representaciones femeninas con el rostro negro).

El color negro entre los salasacas significa vida, fertilidad, fecundidad; lo contrario del blanco, que representa la muerte, el espíritu, el "más allá".

Hasta hace poco, la Mama Negra iba rociando leche, símbolo del semen, el fluido humano de la procreación.

Por otro lado, la Mama Negra necesita un acólito que le dé aire fresco por debajo de sus polleras andinas (y no africanas) para mitigar su ardor. La Mama Negra engendra y procrea extraordinariamente, por eso sus hijos le cuelgan por la espalda y por los costados, se aferran a sus enormes pechos.

Todos los otros personajes tienen significado quechua (¿aymara?). Hay personajes vestidos de blanco que significan convencionalmente lo invisible, lo que no se ve. El *ashango* refuerza el significado de fertilidad. Es interesante que algunos de los personajes aún lleven a modo de pechera la imagen del cuadrado, símbolo del Tawantin Suyu. También está presente la *wipala* que, en sus principios, fue estandarte de los incas.

Así también, el ritual indígena de la Mama Negra marcaba el espacio y el tiempo rituales. Comenzaba en un determinado sitio, posiblemente algún antiguo



adoratorio y terminaba en una casa de algún sacerdote especial. Ahora, una Mama Negra transformada recorre las calles de Latacunga alegrando y dando sentido de fiesta, pero con una identidad oculta por las imposiciones religiosas y políticas.

Estado

Organización política de un país con personalidad política independiente en el plano internacional, cuyos límites territoriales vienen determinados por los límites de su soberanía. Al utilizar Estado para referirnos al ecuatoriano, queremos indicar una forma de gobierno centralizado, que exige una soberanía territorial, que garantiza la ciudadanía individual, que maneja un ejército. La nacionalidad como pertenencia al Estado es reconocida oficialmente y consta en el pasaporte. Las nacionalidades (culturas) indígenas no están representadas como es debido en las instituciones estatales. La cultura de una nacionalidad debe determinar una institución estatal y no el Estado imponer sus instituciones a las nacionalidades (culturas).

Nacionalidad

Nacionalidad como pueblo es un concepto no aceptado constitucionalmente. Pero en el discurso oficial ya se lo usa con relativa frecuencia.

En el discurso político universal, nacionalidad es entendida como una comunidad históricamente conformada, con lengua, cultura, territorio, relaciones económicas y sociales propias. El concepto de nacionalidad fue introducido en la ciencia política por el austro marxista Otto Bauer. El concepto de nacionalidad tiene una proyección política, en Ecuador interpela al Estado.

A pesar de que el concepto de nacionalidad fue aceptado y utilizado por la organización indígena más importante (Confederación de Nacionalidades Indígenas Ecuatorianas, Conaie) va siendo desplazado por ella.

En la Asamblea Constituyente de 2008, se quiso suprimir el concepto de nacionalidad y se lo quiso sustituir por el de interculturalidad (término de moda en

Europa y que se lo utiliza cada vez más en debates y posiciones académicas). El término interculturalidad debilitaría la lucha de los pueblos indígenas. Se resaltaría lo que cada pueblo posee (cultura), pero se omitiría el proceso de lucha (opresión nacional).

Pueblos indígenas

Hay muchas acepciones antojadizas de *pueblo* y hay que tener cuidado de que su concepto no prolifere sin sustento científico. (Pueblo quitu-cara, pueblo montubio, pueblo de Loja, pueblo del manglar, pueblo del noroccidente de Quito, etc.). Ninguna de estas acepciones se mantiene como concepto científico. En las Naciones Unidas se lo utiliza como sinónimo de nacionalidad. Es muy importante que la ONU reconozca los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

Comunidad indígena

Las comunidades indígenas son los núcleos de las nacionalidades o pueblos, en las comunidades se conservan y reproducen sus elementos esenciales: la lengua, la cultura, la referencia territorial, los lazos económicos, el manejo autónomo político, etc. Hay algunas comunidades indígenas que conservan los títulos de propiedad de la tierra concedidos por el rey de España.

Nación

Dentro del discurso político, sobre todo el de corriente marxista, se entiende nación como una comunidad histórica que tiene los mismos elementos que la nacionalidad, pero que pertenece a la época del capitalismo. En Ecuador, los elementos de la nación ecuatoriana se oponen a los de las nacionalidades. Lengua dominante/lenguas oprimidas; cultura dominante/culturas oprimidas; territorio nacional/territorios de las nacionalidades. Las economías de los pueblos indígenas han ido cediendo a las relaciones del mercado.



Interculturalidad

Toda cultura es en sí multicultural, se ha formado y se sigue formando a través de contactos, la interculturalidad es la multiculturalidad en acción.

En esta interacción juegan papeles determinantes: lo económico, lo político, lo ideológico. Comprometerse a vivir en una sociedad humana es algo muy diferente a subordinarse al Estado.

Cuestión nacional, derechos colectivos, interculturalidad

Cuando la Conaie tomó como concepto clave “nacionalidad” para expresar la diversidad de nacionalidades del país unidas en una reivindicación política frente al Estado para luchar por la cultura, la lengua, el territorio, las prácticas económicas, autoridades propias, etc., dio un paso gigantesco para que sea reconocido el valor histórico y la libertad política de cada una de esas nacionalidades. La aceptación de nacionalidades dentro del Estado ecuatoriano democratizaría las estructuras sociales, políticas y jurídicas.

La Constitución de 1998, como resultado de la lucha indígena y del Convenio 169 de la OIT, reconoció los derechos colectivos de las nacionalidades indígenas, pero en la Carta Magna no se los denominó *nacionalidades* sino “pueblos indígenas”. Así se desconoció a la cuestión indígena como cuestión nacional.

Al mismo tiempo, la Conaie aceptó tener al movimiento Pachakutik como su “brazo político”. Este fue un paso que desvirtuó la lucha de las nacionalidades indígenas, puesto que la Conaie desde el comienzo fue una organización política. Esta afirmación no quiere decir, por supuesto, que la lucha indígena deba cerrarse y ser ajena a otras luchas democratizadoras que existen en el país.

Últimamente, los conceptos de *nacionalidad* y de *pueblos indígenas* van siendo sustituidos por el de *cultura*. Se habla de *interculturalidad* por influencia de Europa, que maneja el término para enfrentar los graves problemas que existen en esos países con relación a los grupos islámicos.

La Asamblea Constituyente de 2008, quiso cambiar la denominación de nacionalidades o Pueblos Indígenas por el de *culturas*. La intención de cambiar estos terminos es el de soslayar el carácter esencialmente político del planteamiento indígena.

Interculturalidad e instituciones. Los indígenas son discriminados y olvidados no solo por la conciencia social, sino en el discurso del poder y, además, se expresan en la conformación institucional. Es en relación a las instituciones donde se puede plantear la interculturalidad.

Interculturalidad y educación. La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) ha dado pasos esenciales para salvar las herencias culturales y propiciar la interculturalidad. Sin embargo, en las esferas oficiales no es entendida como el logro más importante de la lucha indígena. No se acepta su autonomía como necesidad de libertad de los pueblos indígenas y se pretende subsumirla en las políticas indiscriminadas del Ministerio de Educación. El Estado no está dispuesto a crear situaciones y condiciones que garanticen la existencia de la Dineib. Por otro lado, es verdad que la Dineib se ha estancado, ha perdido presencia académica. Los currículos elaborados por la Dineib no reflejan, como es deseable, la riqueza de las lenguas, de las mitologías, la peculiaridad de la historia de los pueblos, los saberes ancestrales, los modelos del mundo, la riqueza artística. En la relación intercultural, podemos señalar la traducción al quechua de *El Principito*, de una obra de García Márquez y de la adaptación para niños de *Hombres y dioses* de Warochiri.

Interculturalidad y lengua. Se debe compilar toda clase de textos fundados en conocimientos científicos referentes a ellas y difundirlos a través de multimedia, incluyendo Internet. Pero las lenguas indígenas no deben ser solo almacenadas, se necesita que sean parte de la vida cotidiana, que convivan y se relacionen con otras lenguas. Hay que resaltar el admirable ejemplo de Cataluña, donde se imparten clases de quichuas a los niños hijos de emigrantes.



Interculturalidad y comunicación. Con la presencia de la ministra Mónica Chuji en el gabinete, el quichua empezó a convertirse en instrumento de comunicación en la TV. (Por primera vez los noticieros televisivos se transmitían en español y en quichua). En el aeropuerto se anunciaban los vuelos en los dos idiomas.

Se deben impulsar las escuelas radiofónicas, sobre todo en las zonas alejadas de las urbes. (Las escuelas radiofónicas de los shuar tuvieron éxito). Sería deseable difundir el proyecto de Manuel Castro de la Conaie sobre comunicación e interculturalidad.

Interculturalidad y salud. La salud indígena debe ser promocionada y aplicada de acuerdo a políticas estatales. Se necesita una institución propia y respaldada económicamente. Hay que promocionar y capacitar con métodos modernos a las parteras, los sobadores, etc. Hay que proseguir con la investigación de plantas, tierras y aguas curativas, utilizadas en prácticas milenarias. Se debe investigar las propiedades curativas del árbol *quishuar* o de la ayahuasca.

Interculturalidad y religión. El Estado debe reconocer la presencia de diferentes creencias religiosas. Sacar a la luz la riqueza estética de las creencias religiosas que inspiran una enorme cantidad de sentimientos e imágenes maravillosas. Como ejemplo tenemos el culto a los montes que se va perdiendo rápidamente. (Importancia de los *yachak*).

Interculturalidad y turismo. El Ministerio de Turismo debería promocionar el turismo, no solo para los extraños a las comunidades, sino también entre los propios indígenas que no se conocen entre sí, no conocen los territorios de otras nacionalidades.

Interculturalidad y cultura. El Estado debería hacer un inventario de las manifestaciones culturales. Dar a las organizaciones e instituciones indígenas espacio televisivos, salvar el Kapak Ñan, resguardar Inga Pirka, poner la cultura en Internet. Financiar encuentros entre pueblos indígenas de la región y del continente. En cuanto

a la tecnología, se deben precisar y desarrollar a la luz de la ciencia moderna los saberes indígenas (conocimiento del clima). Industrializar la agricultura, la pesca.

Interculturalidad y ecología. Las culturas indígenas son de hecho ecologías populares, pero deben ser resguardadas de los intereses económicos del Estado y las transnacionales.

Interculturalidad y relaciones exteriores. Los indígenas deberían representar al país, no solo como ecuatorianos, sino como miembros de sus nacionalidades.

Interculturalidad y deportes. Se deben reconocer y promocionar los deportes y competencias indígenas afines.

Interculturalidad y justicia. Retomar las discusiones que ya están bastante avanzadas y resolver el tema de acuerdo a los beneficios que puedan tener los pueblos indígenas.

Interculturalidad y socialismo del siglo XXI. No se puede concebir el socialismo del siglo XXI sin resolver los problemas que se arrastran desde el siglo XVI. Es algo en lo que deberían pensar los futuros constituyentes y algunos dirigentes sociales y líderes indígenas.

La interculturalidad es la interacción de la multiculturalidad. La interculturalidad, en tanto que persigue obras, productos, rendimientos, tiene un carácter eminentemente pragmático. La interculturalidad es comunicación y puesto que uno de los interlocutores es el Estado, las culturas indígenas deben contar también con interlocutores políticos, es decir, organizaciones, líderes, instituciones propios. De allí que es correcto plantear "interculturalidad de las nacionalidades o pueblos indígenas con el Estado ecuatoriano".



Interculturalidad y empoderamiento

Luis Montaluisa

Las nacionalidades indígenas del Ecuador estamos abiertas a todas las culturas del Ecuador y del mundo. Sería de esperar que de todos los otros sectores haya reciprocidad. Esta, en muchos casos, no existe. Pues en esta interrelación está en juego el ejercicio del poder y nadie quiere compartirlo. Por eso es necesario que comprendamos el funcionamiento del poder.

Nos han oprimido no solo con las armas sino con las ideologías. Del dominio de esto último es más difícil liberarse. Nos han hecho creer que no valemos. Hasta hace unos años era un poco más fácil distinguir que los que impedían la interculturalidad eran los grupos de derecha, pero ahora también están los grupos disfrazados de socialistas que se han apropiado del discurso indígena y pretenden negar todo poder a las nacionalidades indígenas. El discurso que emplean para obstaculizar el empoderamiento de las nacionalidades indígenas es precisamente el de la **interculturalidad para todos y todas**. Con estas frases hechas invisibilizan los derechos consuetudinarios de las nacionalidades indígenas. En esta situación debemos reflexionar qué implica la interculturalidad. La interculturalidad no es un discurso. Hay que desenmascarar estos discursos. También tenemos que reconocer nuestras limitaciones, pero también nuestras fortalezas.

¿Cuál son los componentes del poder de las nacionalidades indígenas? Entre otros están: tener la conciencia de que **somos anteriores al Estado** criollo, y la **sabiduría milenaria** para comprender el cosmos y administrar los recursos naturales. Esto significa conocer mejor nuestra historia y nuestros valores y desmitificar la historia escrita por historiadores descendientes de los que se apropiaron

del poder a raíz de la seudo independencia. Más del noventa por ciento de la historia ha sido ocultada, distorsionada. Es hora de tener una visión de la historia un poco más cercana a la realidad total.

El ser anteriores al Estado criollo nos da ciertos derechos y responsabilidades que debemos ejercerlos. No puede haber interculturalidad sin este ejercicio. Para comprender esto parece necesario aclarar el término *interculturalidad*. He aquí algunos conceptos que se han dado sobre interculturalidad:

“Interculturalidad es diálogo de culturas”, “es diálogo de saberes”, “convivencia armónica entre pueblos, culturas, etc.” Algunos de estos aspectos, en lugar de aclarar el concepto, oscurecen el entendimiento de la interculturalidad. Interculturalidad implica el poder ejercer plenamente los derechos y las responsabilidades que tenemos los pueblos indígenas del subsuelo, suelo y espacio aéreo de nuestros territorios ancestrales; a contar con nuestro propio sistema de educación bilingüe, a la administración de los recursos naturales con visión de largo plazo y a desarrollar nuestra sabiduría ancestral en todos los aspectos. Igualmente, los otros grupos de la sociedad ecuatoriana: afros, mestizos, blancos (ya que algunos dicen que no quiere llamarse hispanos), etc., tienen que ejercer los suyos. Pero para hacer país y tener una Constitución en la que estemos representados todos, es necesario que nuestros derechos y nuestras responsabilidades sean respetados. Nuestra principal responsabilidad es hacer que Ecuador sea administrado con visión de largo plazo, inspirado en la sabiduría milenaria y que acoja lo mejor de todas las culturas del mundo.

Desde la invasión española hasta ahora, las nacionalidades indígenas venimos buscando ejercer nuestros derechos y responsabilidades como seres humanos. Hasta ahora los grupos de poder económico, político, militar, etc. no han querido entender que las nacionalidades indígenas somos anteriores al Estado criollo que fue conformado luego de la seudo independencia. Tenemos lenguas, culturas, historias y somos herederos de las tierras ancestrales, por eso somos nacionalidades, sin necesidad de que haya leyes que nos reconozcan.

Pero las nacionalidades indígenas no somos excluyentes, hemos reconocido que todos los ecuatorianos tenemos derecho a vivir. No negamos los derechos humanos de los otros, pero también tenemos derecho a lo que nos corresponde por ser seres humanos, y por haber estado en Abya Yala desde hace más de quince mil años. En consecuencia, si hay un sentido de reciprocidad, lo mínimo que podría hacer la Constituyente es reconocer estas responsabilidades y derechos históricos. La Constitución debe declarar patrimonio intangible en el suelo, subsuelo y espacio aéreo de todos los territorios ancestrales de las nacionalidades indígenas; debe garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe. En la estructura del Estado, se debe contemplar una instancia que realice el manejo sustentable del sistema hídrico interconectado. Desde el preámbulo debe declararse al Ecuador como estado plurinacional. Pero hacer una simple declaratoria de Estado plurinacional no garantiza que petroleras, mineras, madereras, etc. dejen de invadir los territorios ancestrales. Es necesario que los gobernantes y todos los sectores respeten los derechos de las nacionalidades indígenas. Debe quedar claro que con Constitución o sin ella, somos nacionalidades y tenemos que ejercer ese derecho y esa responsabilidad.

Buscando ejercer sus derechos y responsabilidades, durante la Colonia, nuestros antepasados realizaron varios levantamientos que la historia de tinte criollo ha ocultado. Esto siguió durante el siglo XIX y perdura hasta nuestros días.

En 1986, se conformó la Conaie con ideales de proponer a todos los sectores de la sociedad ecuatoriana un modelo de Estado que se construya sobre la sabiduría milenaria, los aportes de todas las culturas del mundo y con una visión de largo plazo. Se tenía clara la idea de que el desarrollo del país debía basarse en una adecuada administración de los recursos naturales. Por eso se insistía en la preservación de los territorios ancestrales indígenas, el uso sostenible de recursos como el agua y la biodiversidad, el rescate de las lenguas y culturas milenarias, y en una planificación del Estado con visión de largo plazo. Esto implicaba un cambio de imaginarios de todos los ecuatorianos, la superación del racismo, la deconstrucción de la historia, la superación de los mitos y los llamados héroes, una transparentación total.



Además de estas propuestas para todo el país, se planteó rescatar las lenguas y culturas de las nacionalidades. En el primer congreso de la Conaie se propusieron dos aspectos que fueron aprobados: la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) y la conformación de una universidad fiscal propia de las nacionalidades indígenas. Para el desarrollo sustentable se hicieron otras propuestas muy importantes.

Con esa agenda trabajó el movimiento indígena más importante del Ecuador durante la presidencia del compañero Miguel Tankamash, de nacionalidad shuar, y la del compañero Cristóbal Tapuy, de nacionalidad kichwa amazónica, bajo cuyo liderazgo se realizó el primer levantamiento indígena nacional de los últimos tiempos, en junio de 1990. Ahí no se luchaba por cargos burocráticos ni por alianzas partidistas, sino por los grandes objetivos del Estado y de las nacionalidades indígenas. Si los siguientes presidentes y directivas de la Conaie hubieran continuado con estas grandes políticas, estaríamos viviendo una sociedad más justa y organizada, no solo los indígenas sino todo el país. En esa época se escogía a los dirigentes por méritos, no por componendas. En el Ecuatorunari estaban los compañeros Nazario Caluña, José Jacinto Guamán, José Lligalo, etc.; en Cotopaxi, los compañeros Aurelio Vega y Juan Rivera, que construyeron el Movimiento Indígena de Cotopaxi. En las nacionalidades indígenas amazónicas y de la Costa también hubo compañeros dirigentes que tenían una visión de largo plazo y una lealtad a los grandes objetivos. Por ejemplo, Lorenzo Añapa, de nacionalidad chachi, que fue asesinado por defender los territorios ancestrales. Ampam Karakras, de nacionalidad shuar, fue un visionario en el proceso organizativo a largo plazo. Con estos pensamientos se crearon la Dineib, el actual Codenpe y la Dirección de Salud Indígena. El descalabro del movimiento indígena vino después.

El empoderamiento de las nacionalidades indígenas vino con el proceso organizativo y la educación intercultural bilingüe. El 12 de octubre de 1989, los alfabetizadores, educadores y líderes comunitarios realizamos una gran marcha nacional en Quito, donde se hizo flamear la wipala por primera vez como símbolo de unidad. Esta marcha partió de la plaza Indoamérica y se encaminó hasta la plaza

de San Francisco, en Quito. Fueron miles de compañeros que hicieron sonar la música indígena y se dirigió el mensaje a todo el país en las diferentes lenguas indígenas, exigiendo el respeto al derecho a la educación intercultural bilingüe y a los territorios ancestrales. Allí, por primera vez, la prensa nacional comenzó a ocuparse de las nacionalidades indígenas. Antes estuvimos invisibilizados. Nuestro empoderamiento continuó con el levantamiento de 1990, en la presidencia del compañero Cristóbal Tapuy de la Conaie.

En 1995, algunos dirigentes, manipulados por “asesores” mestizos, abandonaron las grandes políticas del movimiento indígena y en forma precipitada decidieron hacer política partidista, traicionando la visión histórica de las nacionalidades indígenas. Es más, ellos mismos se autocandidataron. No buscaron a los mejores para las candidaturas. Se hicieron al mismo tiempo dirigentes y candidatos en su gran mayoría. Así desperdiciaron el inmenso poder que les dieron los levantamientos indígenas y las vidas de varios compañeros caídos bajo las balas asesinas en esas acciones. Siempre hay algunas excepciones y este es el caso de algunos de los assembleístas que contribuyeron a la introducción de los derechos colectivos en la Constitución de 1998. Es el caso de Nina Pacari, Marcelino Chumpi y Manuel Vega. En este tiempo ejercía la presidencia de la Conaie Antonio Vargas (en aquel entonces todavía era lúcido) y la vicepresidencia, el compañero Arturo Yumbay. Ellos venían dirigiendo la Conaie desde 1996.

Los grupos de poder casi han destruido al movimiento indígena, principalmente a partir del guttierrato. Actualmente, casi todos los políticos están usando la imagen de los indígenas y de los negros para conseguir o mantener popularidad. No tienen la voluntad de respetar a las nacionalidades sino solo de usar su nombre para consolidar su poder. Eso han hecho varios de los que ahora aparecen como héroes de la patria: incluidos Bolívar y Alfaro. El primero dictó una ley aumentando el tributo a los indios que en esa época representaban el setenta por ciento de la población, negó la libertad a los negros, y a los mestizos casi no los tomó en cuenta sino solo a los criollos terratenientes como él. El segundo ni siquiera le dio audiencia a Alejo Sáez, a quien demagógicamente le nombró general y gracias a eso, con el apoyo de los indios, derrotó a los conservadores. Quitó las



haciendas a la Iglesia para entregar la administración a sus colegas liberales que explotaron a los indios más que antes. También debemos saber que en la casa de la hoy generala Manuelita Sáenz hubo esclavos negros. La historia no es lo que los grupos de poder han escrito. Los héroes no existen, son construcciones de los grupos de poder. Inclusive los mismos personajes no son culpables de que luego los mitificaran y los hicieran héroes o santos.

En este contexto, nuevamente tenemos que levantarnos, corregir los errores, apegarnos a nuestra cosmovisión y volver a proponerle al Ecuador un plan de Estado con visión de largo plazo, basado en la experiencia milenaria de todas las generaciones anteriores. Esto implica un nuevo empoderamiento de las nacionalidades indígenas. Este empoderamiento es indispensable para que la interculturalidad funcione.

Sería fácil la interculturalidad si solo fuera diálogo romántico de saberes o de culturas. El diálogo es entre personas concretas, no entre entes abstractos, generales. El diálogo entre pueblos pasa por el reconocimiento del otro, pero esto implica que cada uno maneje su poder adecuadamente. La interculturalidad implica compartir el poder. Pero nadie concede a otro el poder sino que el poder simplemente se lo toma y se lo ejerce poniendo frente a sí la ética, la construcción de la paz y la justicia.

Estamos casi solos; nos vienen horas difíciles, de sufrimiento, pero unidos seguiremos defendiendo nuestros derechos más allá de lo que pongan en la Constitución. Nosotros somos anteriores al Estado y a esa Constitución.



Acercamiento a la investigación intercultural, una reflexión

Piedad Vázquez A.³²

Éramos una máscara con los calzones de Inglaterra, el chaleco parisiense,
el chaquetón de Norteamérica y la montera de España.
El indio, mudo, nos daba vueltas alrededor y se iba al monte (...)
El negro, oteado, cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido.

José Martí

Investigación intercultural, un abordaje complejo

Todos los días escuchamos que el mundo es complejo. Pero esta complejidad del mundo presenta problemas como: ¿Cómo sabemos que el mundo es complejo? La respuesta depende de quién se relaciona con el mundo. En las ciencias empíricas es corriente aludir a algún observador informado (desde el diablillo de Laplace hasta el observador informado de Max Planck) o a un actor con conocimiento perfecto (en economía, por ejemplo, en la teoría de la competencia perfecta que supone siempre actores de conocimiento perfecto en los mercados), desde esta perspectiva el mundo es simple. Es complejo en la medida en que admitimos que como seres humanos actuamos en él. Lo que la experiencia nos muestra es que las soluciones de los problemas enfrentados por los seres

³² Directora del Aula de Derechos Humanos de la Universidad de Cuenca y catedrática de la Facultad de Filosofía.

humanos son complejas. Todos los problemas relevantes, para encontrarles una solución, debemos enfrentarlos en los distintos niveles de la vida humana. De esto no nos queda sino concluir que el mundo mismo es complejo.

Frente a esta situación humana de complejidad, como reconoce ya en el siglo XIX Jacobo Burckhardt, aparecen los terriblemente simplificadores. Cuando más complejo se nos torna el mundo, mayor es la tentación de enfrentar esta complejidad mediante soluciones de simplificación que ofrecen algún principio único como solución a este mundo complejo. En el siglo XX se revelan varias de estas simplificaciones, muchas veces vinculadas a los totalitarismos. Pero parece que la más extrema simplificación la vivimos hoy y proviene de aquellos que precisamente hablan de la complejidad del mundo, estos son los fundamentalistas del mercado³³. Ellos sacan una conclusión **inaudita**: el mundo es complejo, por tanto, las soluciones han de ser **simples**. Esta reducción de los problemas se acentúa con el neoliberalismo; en 1981, Hayek expresa: “una sociedad libre requiere de ciertas morales que en última instancia se reducen a la mantención de **vidas**: no a la mantención de todas las vidas porque podría ser necesario sacrificar **vidas individuales** para preservar un número mayor de otras vidas. Por lo tanto, las únicas reglas morales son las que llevan al **cálculo de vidas**: la propiedad y el contrato”³⁴.

El fundamentalismo del mercado usa el simplismo para luchar contra la complejidad del mundo. Reducir y, por fin, eliminar la complejidad del mundo para que el propio mundo sea tan simplista como la solución que se ofrece. La estrategia de la globalización del mundo ha desembocado en esta lucha contra la **complejidad** del mundo. La complejidad de las relaciones entre los seres humanos, la de la naturaleza, la de las culturas, todas estas complejidades es preciso eliminarlas para cumplir con la ilusión de que el simplismo puede un día funcionar. La discusión sobre la complejidad del mundo está perdiendo su sentido y será muy difícil

33 Hinkelammert, F., *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del imperio*, San José de Costa Rica, DEI, 2003, pág. 291.

34 Hayek, Friedrich Von, “Entrevista”, en: *El Mercurio*, Chile, 19. IV, 1981.

recuperarla³⁵. Cada solución compleja en la correspondencia con la complejidad del mundo es concebida como una distorsión del mercado. Su eliminación destruye la complejidad del mundo y lo vuelve invisible.

En el abordaje de la investigación intercultural, no podemos movernos al margen de la consideración de que se trata de un tema de gran complejidad.

Pensamiento de la interculturalidad

Para el pensador cubano Raúl Fonet-Betancourt, el pensamiento intercultural constituye un intercambio entre los **logos** que hablan de **humanidad**. Todos llevamos lo "humano irreductible"³⁶, de tal forma que si bien somos de forma siempre diferente, según el modo chino, azteca, brasileño, etc., la diferencia no destruye la comunión entre los hombres, sino que muestra la fecundidad de la esencia humana comunitaria que se realiza de diferentes maneras. Y se realiza cada vez de forma limitada, por eso está abierta a los lados (para otras realizaciones) y hacia el futuro (otras posibles realizaciones); hay diferentes culturas y hay posibilidades de realizaciones entre ellas y se historizan, puesto que las culturas siempre crecen en contacto con otros contextos y desde procesos de lucha al interior del universo que las va definiendo como tales.

Lo **intercultural** está en el origen mismo de las diferencias culturales. Podemos hablar de culturas incluso dentro de Occidente, por ello hay que recuperar la memoria histórica de las luchas sociales, de las luchas de las mujeres para desenmascarar y visibilizar que la monoculturalidad, muchas veces, es resultado también de un orden que estabiliza la cultura patriarcal. De allí la importancia de ampliar las fuentes de tradición. Pluralizar nuestras tradiciones es algo que reclama pluralizar nuestras formas de buscar y de acceder a las voces silenciadas, lo que lleva a reaprender y pensar la historia, la literatura, la poesía, la oralidad, etc., por eso es necesario encararlo desde la **interdisciplinariedad**.

35 Hinkelammert, F., *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del imperio*, Op. cit., pág. 294.

36 Etxeverría, X., *Lo humano irreductible de los derechos humanos*, Cuadernos Bakeaz, # 28, pág. 2.



Fornet-Betancourt define al pensamiento de la interculturalidad como un **saber** que **sabe aprender** de **nuevo**; y que por ello aprende, entre otras cosas, que universalizar no es expandir lo propio sino dialogar con las otras tradiciones. Mancomunar formas de pensar y de hacerlas liberadoras desde las memorias subversivas de la humanidad en todos los lugares donde se ha escrito y se sigue escribiendo todavía la verdad de lo humano, para transfigurar la figura del mundo haciendo de este un mundo multidiverso, en el que en cada ser humano como condición de la realización de la verdad de todos y en el que, por consiguiente, la utopía de una nueva universalidad, de la convivencia solidaria, va encontrando su lugar en nuestra historia, se va historizando y/o mundializando³⁷. En suma, se trata de un pensamiento **contextual** e **intercultural**, de allí que apostar por la interculturalidad es robustecer el espíritu que aprueba valores del **pluralismo**, de la **diversidad** y de la **diferencia**³⁸.

Diálogo intercultural como método

El diálogo intercultural como **método** para un mejor conocimiento de la alteridad y de sí mismo se malentiende si “conocimiento” se comprende con el significado de un simple “tomar nota” o “darse por enterado”. En nuestra visión, se trata de un **proceso** de información en el que nos informamos (comunicamos) y nos dejamos informar (en el sentido de **dar forma**) por lo que conocemos. También se podría hablar con Panikkar, sobre el telón de fondo de una tradición budista de un “conocimiento” que se cumple como recíproco proceso entre sujetos que **nacen juntos** a una nueva **existencia**. El diálogo intercultural implica una especial **calidad ética** que lo caracteriza como una forma de vida o actitud fundamental **teórico-práctica**, cuyo ejercicio funda la acogida del otro como sujeto que, para intervenir y participar, no necesita pagar aduanas. El diálogo inter-

37 Fornet-Betancourt, R., *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003, pág. 46. El resaltado es mío.

38 Demenchonok, E., “Diálogo intercultural y las controversias de la globalización”, en: Fornet-Betancourt, Raúl (ed.), *Culturas y poder*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003, pág. 91.

cultural pone a este nivel el carácter de un proyecto ético guiado por el valor de la **acogida** del **otro**, en tanto que es una realidad con la que se quiere compartir la soberanía y con la cual, por consiguiente, se puede compartir un futuro que no está determinado únicamente por mi manera de comprender y querer la vida. En términos sartreanos diría que el diálogo intercultural se caracteriza por ser un proyecto que aspira a la reestructuración de las relaciones entre las personas y sus culturas, optando por la universalización de los principios de la coautonomía y cosoberanía como modos de vida³⁹.

La coautonomía de las personas y cosoberanía de las culturas constituyen, por otra parte, la perspectiva que informa la finalidad del diálogo intercultural en tanto que proyecto que opone a la estrategia de la globalización neoliberal la alternativa de una universalidad mundializada desde abajo, es decir con y por la participación de los múltiples y complejos mundos reales encarnados en los universos culturales por los que hoy se define la humanidad, y que estaría marcando la posibilidad de temporizar una historia de humanización no atada a un futuro dictado como único posible, sino abierto a la generación simultánea y solidaria de diversos futuros. Mundializar la universalidad desde abajo, es hacer que la universalidad no sea un "suceso de alguien", sino convertirla en el suceso histórico en que todos nos reconocemos y encontramos como "buen suceso"⁴⁰.

Fornet-Betancourt señala como un supuesto básico el crear las condiciones para que los pueblos hablen con **voz propia**, es decir, para que digan su propia palabra y articulen sus logos sin presiones y deformaciones impuestas, esto es, "dejar que el otro libere su palabra". En el caso de América Latina implica la crítica del colonialismo y de su historia de dominio y de deformación. La crítica del colonialismo constituye el desarrollo de una hermenéutica de la liberación histórica por la que el "indio mudo", "el mestizo y el mulato pobre" redescubre su palabra, y el "negro desconocido" dispone de las condiciones práctico-materiales para

39 Fornet-Betancourt, R., *Diálogo y filosofía intercultural*, entrevista con Doris Gutiérrez y Álvaro Márquez, en: www.mwi-aachen.org/publikationen/mitarbeiter/fornet/

40 Fornet-Betancourt, R., *Transformación intercultural de la filosofía*, Op. cit. pág. 277-279.



comunicar alteridad⁴¹, que es lo que Freire plantea como el paso de la cultura del silencio a la cultura de la palabra, que es la cultura de la liberación⁴², en la que las relaciones con el otro y con lo otro son de convivencia y solidaridad.

La convivencia apunta, pues, a una forma superior de armonía que puede designarse como una forma de **solidaridad**. La solidaridad supone y quiere al otro desde la alteridad y exterioridad⁴³. Cabe utilizar la categoría de respectividad, en sentido de Xavier Zubiri⁴⁴, como formal apertura de lo real, aquí radicaría la necesidad de afirmar la cultura propia con otros modos de realidad.

La respectividad afirma la versión plural de la realidad, pero sin abandonarlo al aislamiento (que es la raíz del relativismo), sino abriendo el espacio formal para pensar su substancial conexión. Se trata de una propuesta epistemológica para responder a esta cuestión decisiva en el aprendizaje y la comunicación intercultural.

41 Fornet-Betancourt, R., *Diálogo y filosofía intercultural*, entrevista con Doris Gutiérrez y Álvaro Márquez, en: <http://www.mwi-aachen.org/publikationen/mitarbeiter/fornet/>

42 "Paso que se da a través del proceso de concientización", en: *Educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1971. *Teoría crítica de la educación en Derechos Humanos: Lineamientos para una propuesta educativa*, España, Universidad de León, 2006.

43 Levinas, E., *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme, 1995, pág. 57 y ss.

44 Ellacuría, I., *Filosofía de la realidad histórica*, Madrid, Trotta, 1990, pág. 249. Lo propio de las cosas en *respectividad* al viviente es suscitar una acción vital que se monta sobre tres momentos: suscitación, afección y respuesta, que constituyen el proceso del sentir. La suscitación es el momento por el que las cosas con que se encuentra el viviente le mueven a una acción. La suscitación efectuada altera o modifica el estado o tono vital en el que se encontraba y esta afección implica una tensión hacia la respuesta adecuada que deje al viviente en un nuevo estado. Estado es un concepto límite por cuanto todo ser vivo se encuentra en una actividad que es procesal, pues está siempre yendo de un estado a otro en transición y decurrencia, por ello estado "es la quiescencia de un equilibrio dinámico reversible y modificable".

El problema de las racionalidades

Desde una **racionalidad contextual** podemos preguntar: ¿desde dónde pensamos?, podemos responder: desde el contexto del diálogo de las culturas, más resulta que en el marco de este neoliberalismo globalizado, las desigualdades económicas y políticas que caracterizan la interacción material y simbólica entre los diferentes pueblos, parece que esconden en el fondo, afirma Cullen⁴⁵, algo así como un monoteísmo secularizado, culturalmente fundamentalista, cuyo primer mandamiento podría expresarse como: no tendrás otro **mundo** para vivir que **este** y es **vano** cualquier intento de **representarlo**, porque implicaría la posibilidad de una alternativa cultural, lo cual es **imposible**. La creencia sostenida, consciente o inconscientemente, de una jerarquía de culturas es tan profunda que las sociedades desarrolladas no se dan cuenta de que cada cultura representa la vida interior y la psíquica de un pueblo y que cualquier intento de reemplazo de la cultura del pueblo es una invasión del espacio interior común de la comunidad⁴⁶; refiriéndose a la identidad alienada que nos construyó la colonia, Martí dice: “éramos una máscara con los calzones de Inglaterra, chaleco parisiense, el chaquetón de Norteamérica y la montera de España. El indio, mudo, nos daba vueltas alrededor y se iba al monte (...) El negro, oteado, cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido”⁴⁷.

Resulta que el modelo económico neoliberal, para su expansión, requiere la homogenización del planeta y, por ende, de la cultura, perdiéndose lo que Panikkar llama “**pluralismo**”⁴⁸. Las culturas pierden su base material, se desterritorializan y

45 Cullen, C., “La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas”, en: Fornet-Betancourt, Raúl (ed.), *Cultura y poder*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003, pág. 251.

46 Rao, S., “Las perspectivas filosóficas de la asimetría cultural y los retos de la globalización”, en: Fornet-Betancourt, Raúl (ed.), *Cultura y poder*, Op. cit. pág. 56.

47 Citado por Raúl Fornet-Betancourt en *Culturas y poder*, Op. cit. pág. 247.

48 Panikkar, R., *El espíritu de la política*, Barcelona, Península, 1999, pág. 36-37. “Pluralismo no es pluralidad, sino respeto al otro en cuanto otro, el cual no se considera a sí mismo como otro sino como sí, por lo que no puede entrar en la intimidad del otro sin resquebrajarlo. Necesito al mismo tiempo reconocer que esta pluralidad del yo-tú



también pierden la posibilidad de configurar la sociedad según sus propios valores, como afirma Castells, la distinción cultural de las élites en la sociedad informacional es crear un estilo de vida e idear formas espaciales encaminadas a unificar su entorno simbólico en todo el mundo, con lo que se suplanta la especificidad histórica de cada localidad⁴⁹. Las culturas quedan así excluidas de las áreas en las que se decide el futuro político socioeconómico del mundo; haciéndonos creer que la globalización capitalista es sinónimo de mundo universal. Pero, realmente, la universalidad de los mundos surge desde abajo, desde las experiencias contextuales y desde las memorias plurales de la humanidad⁵⁰, donde todas las memorias históricas, con sus diferencias, se dan cita para escuchar mutuamente y, desde la escucha respetuosa, reconfigurar el mundo para que sea el hogar de todos. En cambio, en el marco de la globalización económica neoliberal, la humanidad, con sus culturas, deja de ser el sujeto y se convierte en un mero objeto de la globalización⁵¹, y la diferencia cultural es pensada como conflicto, al que es necesario bloquearlo.

Cada cultura tiene el derecho de disponer de las condiciones materiales necesarias para su libre desarrollo y de expresar sus **propias voces**. Desafortunadamente, para América Latina, hace más de quinientos años, se impuso una cultura uniformadora, en el marco de una **racionalidad instrumental**, con la que se trató de unificar la diversidad de caracteres, de tradiciones, de lenguas; que se supeditaron las economías y las necesidades locales a los intereses bélicos y descentralizados⁵².

es constitutiva de la propia realidad”.

49 Castells, M., “El espacio de flujos”, en: *El surgimiento de la sociedad de redes*, Madrid, Alianza, 1997.

50 Fonet-Betancourt, R., *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003, pág. 171.

51 Demenchonok, E., “Diálogo intercultural y las controversias de la globalización”, en: Fonet-Betancourt, Raúl, *Culturas y poder* (ed.), Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003, pág. 104.

52 Gala, A., “Significado político y religioso del V Centenario”, en *V Centenario Memoria y Liberación, Evangelio y Liberación*, Madrid, 1991, pág. 13.

Raúl Fornet-Betancourt, desde el año 95, está centrado en un trabajo **investigativo intercultural** que para él implica aprender a pensar desde el contexto de las culturas, a través del **diálogo** como alternativa al modelo neoliberal de la globalización, incorporando elementos argumentativos de las éticas procedimentales y el carácter material de la ética de Dussel, moviéndose en la investigación documental y de carácter hermenéutico. La conformación de un diálogo intercultural, en el que la participación de un universo de diferentes culturas puedan lograr, a pesar de sus respectivas asimetrías, criterios, juicios y principios, que les permitan participar en igualdad de posibilidades, requiere de un **logos diatópico**, que posibilita la configuración de una **hermenéutica diatópica** que es al mismo tiempo una **hermenéutica** de los **contextos** de la interpretación de la vida y de la interpretación de las interpretaciones de la vida, que no podemos olvidar ni marginar al interpretar cualquier texto. Una hermenéutica que nos permite pensar la realidad desde diferentes puntos de vista complejos e interactivos, desde la cual las diversas visiones y cosmovisiones del mundo puedan evitar la conflictividad que les pueda ser propia, por aproximación hacia el otro cuya valoración axiológica sea el punto de encuentro genuino para que las **culturas** se **transformen** de manera **coexistencial**, favoreciendo entre unas y otras todo aquello que las **beneficie**⁵³.

Es más, debido a que ninguna cultura es perfecta, las contingencias de cada cultura podrían brindar a las otras aspectos complementarios, por medio de los cuales unas influirían sobre las otras, y así iniciaría un nuevo **estilo de pensar** que asienta sus bases en la proposición que incita a la convocación de otras proposiciones en la que la proposición sea sometida a la crítica y al contraste de quienes están conformando el universo dialógico de la palabra. Para esto es necesaria la revisión y la reinterpretación de los conceptos emitidos desde otras proposiciones, que suscite la **interdisciplinariedad** que fomenta la controversia y propicia el desafío a la convocación de las racionalidades, de tal manera que

53 Fornet-Betancourt, R., *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003, pág. 171 y ss.



se generan **racionalidades consultantes**⁵⁴, utilizando como **método** la consulta directa y participativa, teniendo presente que todo es **rectificable** y abierto a dialogar, posibilitando el **ensanchamiento** de las **racionalidades**⁵⁵. En fin, un estilo que deje atrás uno defensivo, fuerte, dominador replegado sobre sí mismo en sus propias posibilidades, propio de lo que Raimon Panikkar denomina la “**epistemología del cazador**”, que reduce al sujeto a un mero agente poseedor, propietario, consumista y económico.

De Sousa Santos, en esta misma línea investigativa dialógica, plantea una **hermenéutica diatópica**⁵⁶ —tener un pie en la cultura originaria y el otro en otra u otras culturas—, la hermenéutica diatópica invita a concienciar sobre la incompletud de las culturas como requisito ineludible para dialogar entre ellas. Y, en el interior de las mismas culturas, busca las versiones que estén más dispuestas, más abiertas hacia las otras culturas.

La comunicación intercultural es un eje para un trabajo investigativo, la pregunta inevitable es: ¿cuáles son las condiciones no solo para la comprensión de la cultura originaria, sino para la comprensión de lo que nos es culturalmente extraño? Siguiendo a Fonet-Betancourt, la respuesta implica cuatro pasos:

1. Consiste en hacer de esa pregunta una cuestión a discutir en un plano de intercambio cultural, es decir, **arrancarla** de la posible **dominación conceptual** de una cultura determinada, para evitar que la respuesta se reduzca a una simple explicación para nosotros.
2. Implica arrancar esa pregunta del **dominio exclusivo** de los **conceptos**, y procurar entenderlo también como una pregunta que apunta a la **comprensión**

54 Fonet-Betancourt, R., *Supuestos filosóficos del diálogo intercultural*, en: www.mwi-aachen.org/publikationen/mitarbeiter/foonet/

55 Fonet-Betancourt, Raúl, *La fecundidad de la filosofía latinoamericana*, entrevista de Aránzazu Oviedo García, en: www.mwi-aachen.org/publikationen/mitarbeiter/foonet/

56 De Sousa Santos, B., *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003, pág. 32.

del **otro** en su **vida** y en su **corporalidad**. El intercambio no podrá limitarse al nivel conceptual, sino que tendrá que abarcar formas históricas-concretas de trato con la vida, desde el comercio hasta el culto.

3. Es el ensayo de una comprensión respectiva que **depure** los **hábitos** de **sub-sunción** y de **reducción** que suele crear el etnocentrismo en el ejercicio de la inteligencia.
4. Finalmente, requiere el cultivo del terreno "**inter**", donde toda definición apresurada es un error, así como toda precipitada declaración de armonía puede ser expresión solapada de dominación. El cultivo del "**inter**" como espacio abierto por el encuentro de posiciones culturales conscientes de su **correspondiente respectividad** connota el fomento de la disposición al recato en lo relativo a la formulación de juicios sobre otro. Es decir, se exige el cultivo de la disposición a dejar al **otro indefinido** desde nuestra posición, para que su alteridad se comuniquen sin bloqueos. Esta indefinición **no** es igual a **indiferencia**. Se trata de una medida ascética de autolimitación de nuestro propio modo de conocer por la que expresamos el solidario respeto frente a la alteridad del otro⁵⁷.

En el contexto de América Latina

En América Latina, para trabajar en la perspectiva de la investigación intercultural se tiene que aprender a superar los **límites** de la cultura escrita, para oír y darle su lugar a la **cultura oral**. Una oralidad viva, cuyo ejercicio de dialogar con lo real no se fije porque va siguiendo el pulso de la vida; el texto escrito queda como una **memoria** de la **oralidad**. Hay que crear espacios para el **rito** y el **símbolo**, que es donde mejor se manifiesta la fuerza de las culturas originarias.

Tomar conciencia que es imperativo un cambio de actitud frente a los mundos: indígenas y afroamericanos, tanto en su pasado como en su presente, para que los percibamos como **sujetos** portadores de una palabra que nos **interpela** y

57 Fonet-Betancourt, R., *Transformación intercultural de la filosofía*, Op. cit.



de una perspectiva que nos enfoca y nos interpreta desde su **específico horizonte** de vida, y desde su comprensión del mundo. El "otro", en este caso el indígena⁵⁸ y el afroamericano, deja de ser percibido como lo "interpretable", porque irrumpe como "intérprete"; como sujeto que me ofrece una perspectiva desde la que yo me puedo interpretar y ver⁵⁹. En fin, por una interculturalidad no hegemónica sino dialógica, que pueda ser capaz de frenar pretensiones **supra y superculturales** de una parte de la humanidad⁶⁰, para subyugar a las otras.

A partir de la experiencia histórica de la **negación** del otro en la **historia** de América Latina y desde una perspectiva hermenéutica y epistemológica, pensamos que las condiciones interculturales tienen mucho de **reflexión esquemática** y de indicación programática que deben ser todavía **trabajadas, maduras e incluso repensadas** para esclarecer su valor efectivo y fomentar el hábito del pensamiento intercultural. A pesar de los límites, estas consideraciones ponen de manifiesto la necesidad del presupuesto último, **del inter**. Este representa una especie de **imperativo** al que nos compromete el reconocimiento de la respectividad de nuestra propia identidad cultural, a saber, ese elemental **darme tiempo** para comprender y apreciar al **otro**, para percibirlo como sujeto que interpela desde su **ordenamiento** o relación con la **historia**, el **mundo** y la **verdad**; y poder así hacerme cargo de su interpelación en el sentido de una invitación a entrar en el proceso de la **comunidad intercultural**.

Joaquín Herrera nos convoca a explotar precisamente aquello que la racionalidad instrumental científica ha dejado de lado. Nuestra "**racionalidad de resistencia**" conduce, afirma J. Herrera, a un universalismo de **contrastos**, de **entrecruzamientos**, de **mezclas**. Un universalismo que nos sirve de impulso para **abandonar** todo tipo de **cierre**, sea cultural o epistémico, a favor de **energías nómadas**, migratorias, móviles, que permita desplazarnos por los diferentes puntos de vista sin pretensión de negarles, ni de negarnos la posibilidad de la **lucha** por la

58 Etxeberria, X., "El desafío del otro indígena", en: *Ética de la diferencia*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1997, pág. 41 y ss.

59 Fomet-Betancourt, R., *Transformación intercultural de la filosofía*, Op. cit. pág. 89-90.

60 Esterman, J., *Filosofía andina*, Quito, Abya-Yala, 1998, pág. 291.

dignidad, y propone un tipo de práctica. Una **práctica nómada** que no busque puntos finales al cúmulo extenso y plural de interpretaciones y narraciones, que nos discipline en la **movilidad intelectual** en una época de **institucionalización, regimentación y cooptación globales**⁶¹.

Nos parece pertinente indicar que el **arte** constituye un lugar de privilegio para la investigación intercultural. La **etnoliteratura** ha puesto de manifiesto en los últimos años cuán útil puede ser la literatura para el análisis antropológico. La literatura nos proporciona formas de leer la realidad, de escribir la realidad, que pueden ser fructíferas en combinación con otras vías de conocimiento. Aportan juegos de lenguaje, metáforas, formas de indagar realidades oscuras —el dolor, la pasión, la muerte—, que como todas son vividas individual pero también colectivamente. Aporta pistas para comprender contextos, ambientes en situaciones diversas.

En la Universidad de Cádiz, el departamento de **Intra-Historia y Oralidad** está produciendo material audiovisual latinoamericano que rescata las luchas de los movimientos sociales como por ejemplo la obra *La Memoria Filmada, América Latina a través de su cine*⁶² que para el tema que nos convoca considero que es de mucho valor. Es ineludible trabajar sobre la validación de la experiencia, tanto individual como colectiva.

Finalmente, creo que se puede afirmar, sin mucho riesgo de equivocación, que los aspectos metodológicos no pueden estar al margen de la concepción de cultura e interculturalidad. Desde estas visiones dependerán las metodologías y las estrategias de investigación.

61 Herrera Flores, J., *El vuelo de Anteo, derechos humanos y crítica de la razón Liberal*, Bilbao, Desclée de Bourwer, 2000, pág. 181 y ss.

62 Pérez Murillo, M. D. *La memoria filmada, América Latina a través de su cine*, Madrid, Iepala, 2002.



Pueden ser líneas de investigación

El problema de la racionalidad en la educación intercultural

Capacidad de diálogo con la diversidad

Capacitación del educador como traductor cultural

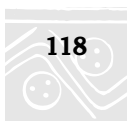
Cómo levantar puentes de comunicación entre diferentes

Educación intercultural y participación comunitaria

Sistematización de experiencias en la educación intercultural bilingüe

Interculturalidad en el proceso educativo

Dimensión cultural e intercultural en las propuestas de intervención social



Educación y equidad. Apuntes sobre el derecho a una educación intercultural y bilingüe para todos los ecuatorianos

Juan Pablo Bustamante

¿Cuál es la situación actual con respecto a la normativa internacional y nacional que ampara y protege a los pueblos y nacionalidades indígenas de nuestro país en el ámbito educativo? ¿Cuál es la acción intencionada que orienta a la educación pública para que sea intercultural? ¿Cuál es la agenda por la cual podemos trabajar para que estas normas se apliquen realmente? Tomemos como referente algunos artículos de la convención 169 de la OIT ratificada y suscrita por Ecuador.

C. 169

Art. 26

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

El índice de derechos de la niñez y adolescencia señala:

	Promedio	Indígenas
Primeros años 0-5	4,3 sobre 10	2,2 sobre 10
Niñez 6-11	4,2 sobre 10	2,7 sobre 10
Adolescencia 13-18	4,4 sobre 10	2,8 sobre 10

Índice que integra variables de supervivencia, salud, nutrición, educación y condiciones básicas para el desarrollo humano. Observatorio de los Derechos de la Niñez. Boletín, Alerta. Niñez indígena: la doble exclusión.

Datos básicos en educación. Fuente SIISE. Censo nacional 2001.

	Indígenas	Mujeres indígenas	Promedio nacional
Escolaridad	3,7%	2,5%	7,9
Analfabetismo absoluto	Shuar 13%	Shuar 17%	9,0%
Analfabetismo funcional	Shuar 34% Cañari 58%	Shuar 39% Cañari 64%	21,3%

Inversión per cápita educación primaria

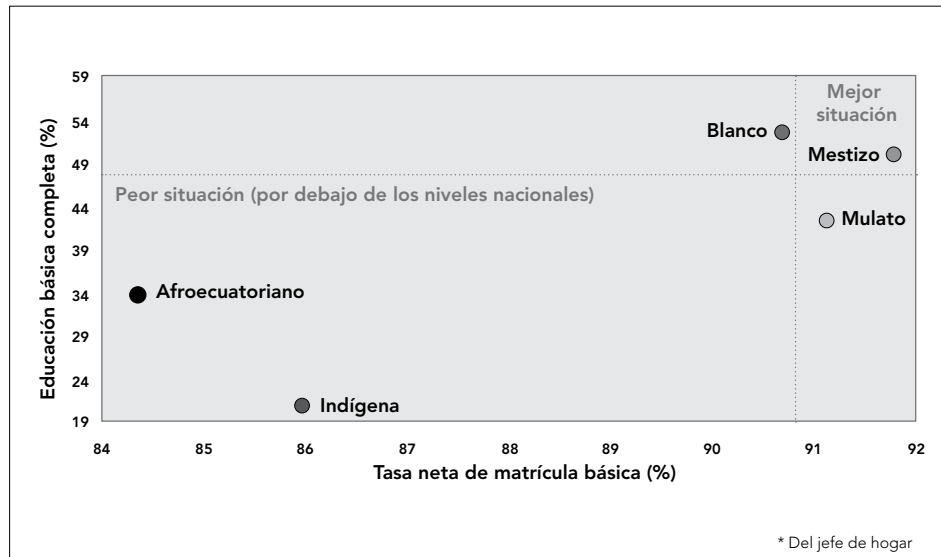
	Per cápita bilingüe	Per cápita hispano
País	\$ 134	\$ 261
Cañar	\$ 109	\$ 426
Morona	\$ 394	\$ 409

Fuente: Grupo Faro-Unicef. Inversión social, análisis presupuesto 2006.

La relación acceso-resultados, representada por etnia, ubica a los indígenas en el índice que mantiene tasas de matrícula básica de 86% y de instrucción básica completa de 20%; esto implica lo siguiente: aunque entre 8 y 9 indígenas de cada 10 en edad adecuada están matriculados en el nivel de educación general básica, apenas 2 de cada 10 mayores de 14 años culminan este nivel de instrucción. Los afroecuatorianos sostienen tasas de

matrícula inferiores a los indígenas; sin embargo, los niveles de culminación son superiores, alcanzando el 34% (ver siguiente gráfico). Informe CISMIL 2007-PNUD Informe metas del milenio. Documento electrónico.

Relación acceso-resultados según autoidentificación étnica*



Fuentes: ECV 2006.
Elaboración: CISMIL.

Dentro del marco de acuerdos internacionales en educación, hay algunos que tienen un carácter vinculante, como el Pacto Interamericano de Derechos Económicos y Sociales, la Convención de los Derechos del Niño y el Convenio 169 de la OIT. Este, en su artículo 26, expresa la necesidad de adoptar “medidas” para lograr una mayor escolaridad. Pero, si bien la brecha actual es menor que la existente hace 10 años, todavía falta trabajar mucho sobre el tema para que este compromiso del Estado ecuatoriano se haga efectivo. Múltiples exclusiones pesan sobre los titulares de derechos: sufren exclusión debido a condiciones de pobreza, sufren exclusión de género, sufren exclusión por vivir en zonas rurales y sufren exclusión por ser de una cultura diferente. El imperativo ético de una sociedad como la nuestra es garantizar que la igualdad de oportunidades empiece por aquellos que más exclusión sufren.



Sin embargo, las instituciones sociales y públicas que trabajan en la actualidad para el logro de esta meta aún tienen grandes debilidades y desafíos para cumplir con su mandato. Este artículo pretende aportar con un análisis desde la situación de los titulares de derechos, pero también realiza un esbozo de la situación en que se encuentran los titulares de obligaciones.

Del mismo modo, es necesario discutir más a fondo sobre nuestro entendimiento en torno a un proyecto educativo de calidad, intercultural e intercultural bilingüe, y los fines a los que este contribuiría en el proyecto educativo de país.

Comprendo que, para garantizar la igualdad de oportunidades educativas para los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes, será necesario atacar, en forma simultánea, múltiples factores como la salud, el trabajo, la producción, la protección, el bienestar y la inclusión de los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes en un proyecto nacional de desarrollo. En este contexto, sin duda alguna, la Dineib, el Ministerio de Educación y el Frente Social, las universidades, las organizaciones indígenas y el poder territorial cumplirán un papel relevante. Quisiera compartir un relato sobre estas instituciones, ateniéndome más a la libertad narrativa de la crónica periodística que a la rigurosidad científica que caracteriza este tipo de publicaciones.

El Ministerio de Educación y el Frente Social

Todavía persiste la “tara” legal de la división del sistema educativo en fragmentos como la educación hispana, la educación intercultural bilingüe, la educación fiscomisional, la educación privada, experimental, municipal, etc., sin la existencia de un marco jurídico e institucional que ampare a la educación como un bien y un derecho público, más allá del tipo de prestación de servicios al cual se refiera el sujeto de derechos.

Esta fragmentación del sistema educativo ha tenido por correlato una pérdida de su capacidad rectora, de su capacidad orientadora y movilizadora, sumiéndolo en un conjunto de sistemas precarios de prestación de servicios que han aprendido, en muchos casos, a sobrevivir. Este debilitamiento de la función

pública se expresa en diversos niveles del campo educativo; por ejemplo, en los borradores de proyecto de Ley de Educación, los actores educativos tienen la tendencia a confundir el ámbito de la ley, reduciéndolo a la administración de un sistema educativo, en lugar de construir un cuerpo orgánico centrado en el titular de derechos y en los mecanismos para garantizarlos; pero esto también se refleja en los maestros y maestras, quienes, al responder a la pregunta de cuál es su misión, tienden a afirmar que esta consiste en “enseñar” o en “impartir” conocimientos. Nada más alejado de sus funciones primordiales. En Japón, cuando los maestros se gradúan, realizan un juramento, como el juramento Hipocrático de los médicos. En este juramento, el primer precepto es “Proteger y garantizar el bienestar de los niños y niñas”; mientras que el segundo precepto es “Ayudar, facilitar y garantizar condiciones para impartir aprendizajes de calidad”.

Afortunadamente, en la actualidad, el Ministerio de Educación, orientado por el Plan Decenal de Educación, ha realizado grandes avances hacia la reconstrucción de la confianza en la institución y en su propia capacidad rectora. Ha levantado una serie de banderas e hitos para la educación, como la reducción de barreras al acceso, la eliminación de los mal llamados aportes “voluntarios”, la entrega de textos escolares gratuitos para todos, la universalización del primer año de básica, la realización de las pruebas de aprendizaje y el desarrollo de un sistema nacional de evaluación, entre otras políticas. Sin embargo, es necesario reconocer que en el Diseño del Plan Decenal, la educación intercultural bilingüe no es un actor de primera plana. Está integrada y subsumida a la rectoría nacional. Se han tomado medidas valiosas para recuperar la confianza en la función pública, garantizando una mayor inversión y mejores condiciones de trabajo para el magisterio y el conjunto del sistema educativo, aunque todavía hay mucho camino por recorrer para que estas medidas lleguen al (sub) Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en forma sistemática, pertinente y efectiva.

Pueden tomarse algunos ejemplos de la coyuntura actual: el sistema educativo trabaja para garantizar textos escolares gratuitos para todos. Ha realizado importantes avances de cobertura y ha difundido una versión en kichwa muy valiosa, el *Kukayu Pedagógico*, —no por su contenido, el cual desconozco—, sino porque



es producto de la concertación y del trabajo en equipo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe, su regional de la Sierra y las direcciones provinciales, donde predomina la nacionalidad kichwa con sus diversos pueblos. Este trabajo ha sido logrado con el apoyo decidido de Plan Internacional. También es imperativo construir materiales educativos y textos escolares para las demás lenguas indígenas del país. En esta tarea trabajan actualmente los equipos provinciales del sistema de educación bilingüe de la Amazonía, en conjunto con la regional amazónica y la Dineib nacional, con el apoyo de Unicef. Sin embargo, este desafío de escribir en diferentes lenguas y desde la diversidad cultural y geográfica del país, exige la participación de más actores y fuerzas, tales como el sector editorial, los medios de comunicación y los gobiernos seccionales, etc.

De todas formas, hay muchos aspectos por mejorar. Un estudio realizado por el proyecto regional de educación bilingüe Eibamaz demuestra, en un análisis de algunos textos “hispanos” difundidos en la Costa y en la Sierra, que no existe un enfoque profundo de interculturalidad y género. Llegan al folclore, al mito antiguo, pero poco profundizan en la diversidad cultural del Ecuador actual. Hace pocos meses estuve presente en una escuela donde se hacía la entrega de textos distribuidos por el Ministerio y una Prefectura. Abrí al azar una página de tercero de básica. El titular era La Selva. En la ilustración se veía un paisaje con hipopótamos, jirafas, elefantes, leones y monos... Las prefecturas se sorprenden ahora con el texto de Lugar Natal de 4to año de básica, al constatar que los datos referidos en torno a sus provincias no coinciden con la realidad que ellos viven y experimentan en el día a día. No se sienten representados en el texto sino, más bien, relatados por otros. Aún no contamos con normas precisas que prescriban la obligatoriedad de los estudios sobre las culturas actuales del país. Una obligatoriedad que debe imperar en todos los planteles educativos del país, sin importar si estos son privados, públicos, religiosos, etc. Un valioso aporte para este fin son los materiales producidos por el Gobierno de la Provincia de Pichincha, el Ministerio de Educación, la Conaie y la Dineib en el marco del proyecto regional Eibamaz, llamado “Aprendamos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador”.

Es indudable que hay que contribuir para que las vitrinas pedagógicas consideren algunas variables de participación y consulta para mejorar la calidad de los textos, tanto en los preceptos básicos de equidad de género como en la valoración de la unidad en la diversidad cultural y lingüística del Ecuador. El futuro es alentador y el camino está trazado. Es hora de aunar esfuerzos y afinar los mecanismos institucionales para lograrlo. Para este fin, será necesario revisar el proyecto editorial y su consistencia con el proceso de reforma educativa que el Ministerio de Educación impulsará en el año 2008. Será de especial interés para todos nosotros aprender a producir textos que cumplan reglas básicas de la pedagogía y la narrativa.

Un texto escolar representa, bajo el imaginario de las ciencias positivas, el universo; sin embargo, bajo este relato aparentemente "objetivo" siempre se esconde un relato dominado por el drama y la intriga de un sujeto colectivo. No sé si una lectura de los textos actualmente distribuidos nos permitiría configurar al sujeto colectivo que se trasluce en ellos. Me temo que será un sujeto monocultural, urbano, masculino, blanco y de clase media alta. Todavía estamos lejos de representar adecuadamente el universo que constituye al Ecuador. Hay que trabajar mucho para configurar este sujeto llamado Ecuador y todas sus particularidades, las cuales, a su vez, constituyen un universo en sí mismas, como el sujeto kichwa, naporuna, siona, waorani, afro, urbano, montubio, en fin, todos los que somos desde una perspectiva intra e intercultural.

Bajo la lupa de la interculturalidad y del derecho que tiene cada colectividad, pueblo y nacionalidad a expresarse, a referir su universo en algo tan emblemático como un texto escolar, no solo está en discusión la distribución de un texto escolar gratuito para todos, sino que se abre la puerta para sugerir y ejercer el derecho a producirlo como parte necesaria del proceso de fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas. Es propio de la sociedad que aprende, permitir que el tutor faculte a sus miembros para que ejerzan sus capacidades.

Otro ejemplo de las políticas que se están impulsando en la actualidad es la universalización del primer año de educación básica, como primer paso para garantizar una educación básica de diez años. Gracias a esta iniciativa del movimiento



ciudadano Contrato Social por la Educación, retomada por el Plan Decenal de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo, podemos afirmar que se han realizado importantes avances, pasando de una cobertura aproximada del 42% en el año 2003, al 81% de los niños de 5 años que actualmente sí acceden al primer año de básica. Si bien podemos felicitarnos por estos avances, siguen excluidos los niños de las escuelas rurales y unidocentes de los lugares más marginados del país, donde habitan, sobre todo, indígenas y afrodescendientes. Podríamos afirmar que aún tenemos cerca de 30 000 niños de 5 años que no tienen la oportunidad de aprender en una escuela.

Pero la exclusión que experimenta el sector indígena respecto de esta política también ha tenido otra causa: El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib), promulgado en el año 2003 (un año antes de que el sistema educativo hispano iniciara su propio proceso de reforma curricular para transitar de la primaria de 6 años a los 10 años de básica que actualmente se impulsan), tuvo el atrevimiento de postular 9 años de educación básica. Su modelo abarcaba, inicialmente, desde los 6 años hasta los 14. Los argumentos para no incluir a los niños de 5 años son importantes. Durante este período, las organizaciones indígenas acordaron que era preferible el contacto de los niños con los padres, para promover así su incorporación a la vida social y cultural tradicional de las culturas indígenas. También se tomaron en consideración las distancias que tienen que recorrer estos niños para acceder a la escuela, sin perder de vista que un niño muy pequeño tiene sus límites. Era mejor que los niños conocieran el trabajo de sus padres para, al menos, contar con las herramientas básicas de supervivencia. Si bien estas posturas pueden ser contradictorias, se vieron fortalecidas por la experiencia vivida a través de los centros de desarrollo infantil de los programas sociales de los años 80 y 90, donde las prácticas de atención infantil en comunidades indígenas desestructuraron considerablemente la cultura y los hábitos de sus miembros. Las organizaciones indígenas entraron en debate, concluyendo que ese no era el modelo de atención que ellos querían. Se pretendía una educación más centrada en la comunidad y en las familias, antes que mantener a niños muy pequeños en condiciones igualmente precarias, dentro un aula donde "nos dan cuidando". Esta actitud de confiar al sistema educativo la

crianza de los niños tiene el gran riesgo de formarlos en todo menos en lo que ellos son y, además, tiene la grave implicación de que las propias familias también llegan a desaprender muchas cosas relativas a su acervo.

Había que revertir esta tendencia y promover otras bases para la educación inicial. En 2001, la Dineib, en colaboración con GTZ y Unicef, realizó una importante reforma del Moseib y acordó que el modelo inicia con la Educación Infantil, Familiar y Comunitaria (EIFC), y que esta debe orientarse a generar capacidades en las comunidades, a fin de que los niños y niñas aprendan desde su concepción y crezcan en familia y comunidad. Este valiosísimo componente del Moseib ha sido impulsado por la Dineib, reasignando partidas presupuestarias para todas las provincias y permitiendo que, de este modo, cada lugar explore el modelo de trabajo que más se adecua a sus necesidades, aunque la Dineib todavía no ha logrado beneficiarse del programa de universalización del primer año de educación básica pues, por desgracia, no cumple con el "molde de alumnos en un aula". Para superar esta situación, el Ministro de Educación resolvió, por acuerdo ministerial, la reforma al Moseib para incluir el primero de básica y así asignar el presupuesto necesario. La Dineib gana, pero esta es la primera vez que un ministro expide un acuerdo ministerial para reglamentar el modelo educativo bilingüe. Todavía está por verse si se aplica el modelo hispano o si se permite que la educación bilingüe aprenda a desarrollar su propio modelo, lo que en muchos casos demuestra mayor consistencia y coherencia para sus condiciones de vida. De todas formas, la tendencia será institucionalizar el primer año, colocar aulas y encerrarse dentro de ellas, y no pretendo afirmar que el ministerio haga esto en forma intencionada, pero quiero resaltar que, en las culturas locales, fetiches como el cemento, el pupitre, las aulas y "lo moderno", siguen siendo símbolos de poder y prestigio que, muchas veces, carecen de las potencialidades del descubrimiento, la sorpresa y el aprendizaje en comunidad.

Es muy común recorrer comunidades que, después de haber acordado sobre la importancia del trabajo al interior de las familias respecto al cuidado de los niños pequeños, llegan a la conclusión de que es necesaria la existencia de un aula cuando, irónicamente, en el traspatio de la escuela está expuesto un muestrario



de arqueología política, con las ruinas y escombros de aulas que han quedado inutilizadas y olvidadas porque son inhabitables y nunca han sido cuidadas. No olvidemos que la colonización del mundo indígena también se hace por la vía de la escuela y su institucionalidad. Pero, por suerte, vivimos en una esperanzadora paradoja, donde esta escuela también es una autopista para la emancipación. Ojalá las universidades y otras instituciones exploren más a fondo los mecanismos para transitar de la escuela unidocente hacia centros comunitarios de aprendizaje con, al menos, dos docentes que integren a la comunidad y al ciclo de vida en forma creativa y renovada. Ojalá estas universidades contribuyan con modelos arquitectónicos pertinentes para la cultura y el entorno donde se realizarán los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, me temo que el modelo de producción de infraestructura escolar sigue siendo imperio de otro género de consideraciones.

El Ministerio de Educación ha dado algunas señales interesantes en el concepto de las unidades educativas del milenio. Reivindica y dignifica el aprendizaje. Bajo esta veta se podrán explorar mejor las condiciones de infraestructura física y el equipamiento del sistema educativo. Ojalá logremos que este concepto pueda ampliarse a las redes del milenio donde se encuentren incluidos los centros comunitarios de aprendizaje y las unidades educativas. En las primeras, se concentrarían los esfuerzos para la educación inicial, familiar y primeros años de escolaridad, mientras que en las unidades educativas podrían trabajarse más a fondo los años posteriores de la educación básica y el bachillerato.

La historia de las relaciones entre el Ministerio y la Dineib es una historia de negociaciones apretadas, incomprensiones, aciertos y desaciertos. Un ejemplo es el caso de las redes educativas a inicios del milenio. Mientras la Dineib construye un mapa escolar para todo el sistema educativo bilingüe y define la política de implementar Redes de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (Rcecb), el Ministerio de Educación emprende la ejecución de un préstamo internacional regido bajo una unidad ejecutora independiente, donde se constituyen redes en forma discrecional y donde se toman las decisiones sobre las redes bilingües a ser financiadas con importantes recursos del Estado. En

consecuencia, el SIISE reseña, como categoría en la oferta educativa, a las redes amigas, pero sin dar cuenta del sistema de educación bilingüe. Cuando en aquel entonces era director de Educación Bilingüe Luis Montaluisa, la Dineib presentó la propuesta de reglamento de redes bilingües a la unidad ejecutora de Redes Amigas. La respuesta de su director, cuyo nombre afortunadamente no recuerdo, fue que se llevaría el reglamento para consultarlo con Washington. El director de Educación Bilingüe se levantó de la mesa y se despidió educadamente, sin dejar de manifestar su absoluto desacuerdo.

Si bien el principio de armar el territorio en redes de servicios es loable y compartido por todos, los procedimientos y mecanismos institucionales dejan mucho que desear. El mundo mestizo invisibiliza el proyecto bilingüe y subsume las Rceci al concepto de las redes amigas, promoviendo, incluso, la ruptura en la jerarquía institucional de la Dineib entre los directores provinciales y los directores de las redes, quienes empezaron a considerarse falsamente "autónomos y únicamente dependientes de una unidad ejecutora donde hay que hacer gestiones y trámites en Quito". Era de admirar el debate en ciertas organizaciones indígenas que sopesaban la posibilidad de acceder a los recursos de la unidad ejecutora, evaluando el riesgo de que estos procesos desestructuraran su organización y valores fundamentales. El ingreso de recursos, infraestructura e insumos educativos no necesariamente fortalece la organización indígena, la calidad de la educación y sus objetivos...

La Dineib

En sus 18 años de vida, la Dineib es un adolescente que ha logrado ponerse un traje que ampara a todas las nacionalidades indígenas. Podríamos afirmar que, sobre todo, destaca la wipala del mundo kichwa, mientras que entre sus atuendos podemos ver fragmentos de todas las demás nacionalidades, incluyendo muchas de reciente autoidentificación, como los andoas, los zápara, entre otros. El problema es que el traje le queda corto. Tenemos como referente (aunque esto se preste a dudosas interpretaciones) el censo nacional de 2001, donde se señala que aproximadamente el 8% de la población se declara indígena,



mientras que la Dineib brinda servicios educativos a cerca del 5% de la población en edad escolar. La Conaie afirma que cerca de un 30% de la población nacional es indígena. Queda claro, en ambos casos, que no todos los indígenas del país tienen ni asumen la posibilidad de garantizar una educación intercultural y bilingüe para sus hijos. Muchos de ellos optan por asumir un sistema educativo mal llamado "hispano" porque es la mejor estrategia de inserción social y reducción de las exclusiones. Basta con comparar la inversión per cápita estimada entre las escuelas bilingües e hispanas para entender que la sociedad no estimula la identificación de los indígenas con un sistema educativo propio, sino que lo pauperiza, lo limita y lo reduce a su más mínima expresión, casi como si se tratara de una pieza de museo.

A pesar de esto, la Dineib ha realizado una labor extraordinaria y digna de admiración al construir un sistema de educación intercultural bilingüe en condiciones extremadamente precarias y, muchas veces, adversas. Es comparable a un joven de 18 años que ha sido maltratado, que está desnutrido y que desconfía, con justas razones, de muchos de nosotros pero que, a pesar de ello, ha aprendido a constituirse en un sistema educativo a lo largo de estos 18 años. Tuvo como referente a su hermano mayor y mucho más anciano, el sistema hispano. Observó sus formas de operar y empezó a asimilarlas y a aprehenderlas. Un ejemplo de ello es la maduración que han tenido las direcciones provinciales en el manejo de las normas administrativas y financieras. Sin embargo, este aprendizaje también va acompañado de muchas cosas que debería desaprender. Pero este es un tema que abordaremos más adelante, cuando hagamos un intento por comprender qué entendemos por educación intercultural y bilingüe. Por eso, podemos decir que al sistema hispano el traje también le queda corto, pues no logra ampliar su cobertura hacia la educación secundaria y tampoco logra articularse con fuerza en los sectores urbanos, donde hay importantes asentamientos de población indígena.

Con respecto a la educación afrodescendiente, esta sigue siendo parte del mal llamado sistema hispano y se encuentra inserta en los mecanismos institucionales de las direcciones provinciales de educación hispana de Esmeraldas, Imbabura, Carchi y Guayas, entre otros.

Aprendizajes de calidad para una sociedad intracultural e intercultural compleja

Hasta ahora he evitado realizar comentarios con respecto a la calidad de la educación. Esto vale tanto para los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes que reivindican su derecho al desarrollo y al fortalecimiento de sus propias culturas y lenguas, como para el conjunto de la sociedad ecuatoriana que debe aprender a ser, conocer, hacer y convivir en la interculturalidad.

Tenemos amplios indicios de que las pruebas que se han aplicado en el país durante los últimos años para analizar las capacidades instrumentales de lenguaje y matemática demuestran un bajísimo nivel de aprendizajes en el conjunto del sistema educativo ecuatoriano, tanto fiscal como privado. Las mismas pruebas, en ciertas ocasiones, también han sido aplicadas al sistema educativo intercultural bilingüe, arrojando como resultado lo que ya sabemos: que los niños y niñas de este sector se encuentran rezagados en comparación con el mundo mestizo y el promedio de país.

Los maestros y maestras que asisten a las zonas rurales tienen bajos niveles de educación y, en muchos casos, no cuentan con la formación adecuada. Las instituciones encargadas de formar maestros, o bien se encuentran ahorcadas en la burocracia y andamiaje institucional, o bien se dedican a formar educadores y educadoras para escuelas de clase media y alta urbana.

Nos encontramos en un círculo vicioso donde no es fácil hallar la punta de la madeja. No vale la pena continuar con una descripción lastimera de la realidad, aunque es muy importante comprender desde dónde estamos arrancando. Estudios realizados en Chile demuestran que un 70% de las razones por las cuales una persona tiene bajo rendimiento en la vida escolar tiene relación con su entorno de vida, familia y comunidad, dejando a la escuela un pequeño margen para generar oportunidades y cambios sustanciales en las condiciones de vida de las personas. Asimismo, existe evidencia empírica, a nivel mundial, de que no hay un país con alta calidad de la educación que no haya trabajado el tema desde la equidad social o, para decirlo de otra forma, no existe experiencia histórica de un país que tenga altos resultados en los aprendizajes de su población y que, a su vez, sea un país altamente inequitativo.



Probablemente podríamos extrapolar una conclusión similar desde el mundo de la economía al mundo de la cultura y afirmar que, sin una educación de calidad intracultural e intercultural para los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes, no habrá buena calidad en la educación intercultural en el mundo mestizo, blanco y urbano, y viceversa. La calidad del sistema educativo se expresará en la equidad de sus políticas y en su capacidad de permitir e incentivar a las instituciones titulares de responsabilidades para que puedan ejercerlas, ya sean estas interculturales o interculturales bilingües.

De la misma forma en que un buen maestro es reconocido porque se concentra en el alumno de menor rendimiento y logra sacarlo adelante, generando aprendizajes de calidad e incorporándolo a la colectividad, una buena democracia es aquella que permite a la sociedad y a sus instituciones aprender a ejercer sus responsabilidades y derechos, especialmente a aquellas instituciones y familias que se encuentran en condiciones de desventaja y que, actualmente, no pueden ejercer sus derechos y tampoco pueden decidir con libertad.

Discutamos un poco el concepto de calidad desde la perspectiva de la intraculturalidad. El proyecto educativo indígena encuentra en la lengua un puntal para reivindicar sus diferencias y su universo. Esto no solo se puede entender como una postura caprichosa de un adolescente que utiliza otros instrumentos para comunicarse, sino que exige el cumplimiento del derecho que tienen los pueblos y nacionalidades indígenas de imaginar y vivir en un universo "ético-mítico" propio. Sin embargo, este universo construido a lo largo de los siglos se encuentra seriamente afectado por los procesos de colonización que han vivido nuestros pueblos. La educación intracultural y bilingüe ejerce, por lo tanto, un trabajo como el que realizan los buscadores de oro, separando una pepita de entre toneladas de arena y escombros, tratando de descubrir, sistematizar y ordenar lo que le pertenece, decantándolo de lo que es de otros. Se nos vienen enfoques "puristas" y muchos se encuentran tentados a aislarse del mundo mestizo para lograr preservar cierta consistencia en su universo cultural. Los lingüistas hacen su "agosto", sistematizan y producen, pero el uso social de la lengua está estrechamente ligado al sentido de las acciones, a los hábitos ciudadanos que han

cambiado en forma tan precipitada. No hay nombre para decir iPod en castellano, probablemente tampoco hay nombres para decir ordenador en waorani. El universo que nos rodea está constituido, en gran parte, por medio del lenguaje que le da sentido. Para el mundo occidental, colonizador y depredador, el lenguaje ancestral es muchas veces disfuncional; es necesario adoptar el patrón de la otra cultura para poder designar este mundo transformado. Por desgracia, este mundo transformado tampoco se nos abre como una caja de herramientas útiles y valiosas, sino que muchas veces se nos viene como un tinglado impuesto, como un molde al cual hemos aprendido a acoplarnos sumisamente, "naturalmente", como un ritual mágico que no es necesario comprender.

Una vez visité una comunidad shuar en el Transcutucú. Era domingo, había fiesta. Sonaba música tecno a gran volumen por los altoparlantes de la escuela y las familias se encontraban un poco dispersas en torno a la radio. La batería que la proveía de energía era un regalo de unos misioneros. Radio Bonita estaba sintonizada a todo volumen. Los jóvenes jugaban fútbol, los mayores tomaban chicha y trago. Los niños más pequeños tenían unas impresionantes barrigas llenas de parásitos, que exhibían ante todo el mundo; estaban desnudos, sin que por ello se preocuparan los adultos. Le pregunté a una persona de la comunidad que hablaba castellano por qué sucedía esto, y la respuesta fue simple: "los misioneros no nos han entregado las pastillas". La persona que me acompañaba me pidió que me acercara a un arbusto que crecía junto a la escuela y me dijo: "¿ves?, con esta planta nosotros nos desparasitábamos antes, pero como ahora hay pastillas, ya no lo hacemos, nos hemos olvidado...". En entrevistas realizadas a líderes y dirigentes de comunidades de la Amazonía se destaca la nostalgia del aprendizaje libre, del aprendizaje a la hora de la guayusa, de las formas de expresión cultural, espiritual y comunitaria que empiezan a ser sustituidas por un esquema educativo y social que lo fragmenta todo: edades, grados, espacios y saberes. Es una sociedad que rompe y diluye el horizonte, el sentido, la pertenencia al mundo de la vida. La escuela reemplaza un universo de sentido centrado en la espiritualidad y la complementariedad, por un universo de sentido centrado en el poder instrumental y mítico de Occidente. Esto suena bonito para quienes tenemos la oportunidad de aprenderlo y ponerlo en práctica, pero los instru-



mentos de la escuela de mala calidad, de la democracia de mala calidad en las zonas más pobres, en realidad, terminan por convertirse en instrumentos para clientelizar los derechos humanos, fortaleciendo este esquema de privilegios sobre el cual se han asentado nuestras sociedades y prácticas políticas. El poder del conocimiento queda en segundo plano, cuando la escuela reproduce el esquema de nuestro poder de mala calidad. Un buen alumno no se caracteriza por acceder a más y mejores conocimientos, sino por complacer al poder instituido, halagarlo, perpetuarlo con la sumisión y la paciencia. No importa lo que dicta el maestro; lo que importa es el ritual por medio del cual un conjunto de sujetos se someten a los comportamientos, muchas veces arbitrarios e impredecibles, de quien detenta el poder en el aula, así como en el entorno político y social.

Un proyecto educativo nacional, intercultural e intercultural bilingüe para todos y todas supone que ambos subsistemas tienen las fronteras bien trazadas. ¡Nada más alejado de la realidad! El debate de la calidad está permeado y atravesado por la desorientación histórica del sistema educativo con respecto a un hipotético y aún frágil proyecto de desarrollo nacional. Y aquí no se trata de transferir culpas, sino de aceptar que, ante la carencia de un proyecto nacional, es imposible perfilar los fines de la educación y el rol que cumplirá este bien público y estratégico en el marco de un proyecto nacional.

¿Si pasáramos nuestras identidades por un cedazo de equidad, democracia e igualdad, quedaría acaso algo que nos una?, ¿algo que nos identifique y nos coloque en un lugar común, en igualdad de condiciones frente al mundo de la vida? Indudablemente, esta es una época para reconstruir los sueños. Quizás, al hacer esta exploración, los ecuatorianos descubramos que tenemos aprendizajes interculturales muy profundos y subterráneos, a los que aún no nos atrevemos a nombrar. Uno de ellos, y quizás uno de los más valiosos, es el ejemplo histórico de las revoluciones, los golpes de Estado, los cambios de gobierno y el debate político, ejercidos sin violencia política manifiesta. ¡En Ecuador hay menos muertos y heridos en una revolución que en un día normal! A diferencia de algunos países vecinos, en Ecuador estamos muy convencidos de que no existe razón suficientemente válida para negar al otro y disponer de su vida. Esta forma de ser

en el mundo se acerca más al pensamiento histórico de la resistencia. Cuando resisto, me coloco en cercanía con el valor de la vida; no me desprendo de ella.

¿Cómo podemos hacer que esta fuerza que emana de la resistencia se convierta en una afirmación firme y a voz en cuello? Tal vez sea necesario volver a una de las premisas fundadoras de toda cultura; a la forma en que nos organizamos los seres humanos para adaptarnos a la vida natural y establecer relaciones de comunicación y poder entre los miembros de nuestra propia especie. Si la cultura se despista del camino, las condiciones del entorno de la vida y las transformaciones que esta sufre tienen implicaciones directas en las posibilidades de supervivencia y pervivencia de una organización cultural determinada. Abundan los ejemplos históricos; si un modo de organización social no considera el entorno y lo depreda, inmediatamente queda en duda su propia posibilidad de pervivir. Occidente se enfrenta a una encrucijada. Si no toma correctivos, es probable que el destino de la vida en el planeta Tierra tenga que prescindir del proyecto humano como parte ella. Si las culturas y las civilizaciones del mundo entero tienen la capacidad de permear y controlar a las hordas depredadoras y desacralizadoras que se ocultan bajo esta máscara mal llamada "Occidente o globalización", podremos anclar a la civilización humana para que no se desprenda del mundo de la vida y, así, quizás todos tengamos oportunidades de aprender a convivir en y con la vida. El entorno natural no solo puede ser comprendido desde una lógica instrumental, sino que se convierte en un entorno sacralizado al cual pertenecemos y con el cual aprendemos a comunicarnos, entendernos y expresarnos. La cultura y el ser humano pertenecen al mundo de la vida; no lo dominan. Tarde o temprano, Occidente deberá aprender esta lección. Ojalá logremos que el trauma no sea tan grave y que todavía tengamos el derecho de pertenecer a la vida. Ojalá que nuestras culturas, sean las que fueren, encuentren un camino de adaptación al mundo natural que nos acoge. Ecuador en su conjunto (blancos, negros, mestizos, indios y afrodescendientes), en su proyecto estratégico de país, deberán recoger estos saberes ancestrales y fundamentales para garantizar su prosperidad y futuro.



Las organizaciones indígenas

Si bien las organizaciones indígenas fueron las procreadoras de la Dineib, con el transcurso de los años se han convertido en progenitores indiferentes y han descuidado el proyecto educativo por perseguir el poder en otros ámbitos y esferas del Estado y la institucionalidad pública. Este abandono se refleja claramente, por ejemplo, en el documento de propuestas realizadas por la Conaie a la Asamblea Constituyente a finales de 2007, así como en la importancia que se le ha dado a la educación bilingüe en la agenda de reivindicaciones de su organización política, Pachakutik, que debería representar sus intereses.

No es tarea fácil identificar las causas de este debilitamiento de la bandera educativa en las organizaciones indígenas. Para ello, es necesario comprender un conjunto de factores y relaciones complementarias. Sin atreverme a emitir juicios de valor, quisiera compartir una anécdota que nos puede invitar a la reflexión.

En un estudio realizado con estudiantes indígenas de la Amazonía, que cursaban el nivel de educación superior, se les pidió realizar un sociodrama que interpretara su situación laboral en el futuro, diez años después de haber egresado. Más del 60% de los estudiantes se proyectaron como maestros del sistema de educación bilingüe amazónico, ya sea bonificados o con nombramiento.

- Los estudiantes del primer semestre interpretaron un sociodrama cuyo protagonista era consultor de una ONG. Trabajaba en un proyecto y apoyaba a la comunidad para su desarrollo.
 - Los estudiantes del segundo semestre interpretaron un sociodrama cuyo protagonista era alcalde de su municipio y atendía a las comisiones de las comunidades rurales para dotarles de mejor infraestructura y equipamiento para sus escuelas.
 - Los estudiantes del tercer semestre interpretaron un sociodrama cuyo protagonista presidía el consejo directivo de un banco de los indígenas y que apoyaba proyectos productivos de las comunidades y organizaciones.
 - Los estudiantes del cuarto semestre interpretaron un sociodrama cuyo pro-
-

tagonista gerenciaba y administraba su propia finca con prosperidad.

¿Qué pistas nos puede dar esta anécdota? No olvidemos que en el imaginario de los maestros, ninguno pensaba que seguiría siendo maestro. El ser maestro es una circunstancia para otro proyecto: el proyecto del poder, que muchas veces se traduce en la identificación de mecanismos de inserción en el mundo occidental; una inserción que se realiza bajo los patrones de éxito del mundo occidental y no necesariamente bajo las condiciones de un proyecto político propio de los pueblos indígenas. ¿Para qué son las mayores oportunidades de educación superior de los pueblos indígenas? ¿Para lograr una mayor y mejor inserción y participación del mundo occidental, intercultural y hegemónicamente mestizo? Este recorrido por el imaginario del poder, de semestre en semestre, desde la idealización del mundo de las ONG, pasando por las instancias del poder local y financiero, hasta la configuración del proyecto individual y privado, ¿no es precisamente lo que se logra con “educar”? ¿Queremos una educación superior para los pueblos indígenas con el objetivo de que aprendan a insertarse en nuestras sociedades? ¿Es eso lo que queremos?

¿Hasta qué punto las organizaciones indígenas tienen un proyecto de poder configurado a largo plazo que apueste por la educación superior como la posibilidad de sustentar, con conocimientos y saberes, el proyecto político? Más allá del derecho individual de todo ecuatoriano de acceder a una educación superior, ¿en dónde está el derecho colectivo a una educación superior propia? ¿Es posible postular este derecho en forma clara y explícita? Esta pregunta queda abierta para un debate posterior.

También es motivo de indagación y análisis el tipo de poder que se persigue a través del modelo de educación hegemónico, así como los fines que lo articulan. En una mala democracia como la nuestra, muchas veces el poder se ejerce no desde el bien común ni desde la meritocracia que estimula a los que más saben y conocen, sino desde la exhibición de fetiches, como los títulos universitarios vaciados de contenidos y las prácticas orientadas a clientelizar la función pública, como pretexto para mal administrar los privilegios que se puedan derivar del sistema reinante.



Las universidades

Durante estos últimos años hemos presenciado una irrupción de los pueblos indígenas en la educación superior; las oportunidades se han ampliado en forma sensible y tenemos ejemplos dignos de aliento, como los realizados por la Universidad de Cuenca, la Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad Andina, la Flacso, entre otras. También han surgido iniciativas orientadas a concebir un sistema de educación superior intercultural bilingüe, como las experiencias de Kawsay y Uinpi y, por otro lado, importantes recursos de préstamos internacionales han sido utilizados para financiar los estudios superiores de miembros de la población indígena, desde el Codenpe y otras instituciones del Estado. Incluso universidades privadas, como la Universidad San Francisco, tienen planes de becas para estudiantes indígenas del país.

Sin embargo, pocos esfuerzos hemos realizado para analizar la pertinencia y calidad de dichos estudios, por lo que queda pendiente estudiar si estos están orientados a la construcción de un sistema nacional de educación superior incluyente y pertinente.

Está en discusión la posibilidad de concebir y conciliar un concepto de educación superior indígena diferenciado. Y, más lejos aún, está la opción de que un sistema de educación superior occidental sea capaz de integrar el universo de los saberes indígenas, desde el mundo de la ciencia, al mundo de las humanidades, la espiritualidad y la valorización de las diversas culturas que constituyen al Ecuador. Por el momento, la mayor parte de proyectos consisten en proveer a los individuos de los pueblos indígenas de una educación superior desde la perspectiva del mundo occidental, con muy escasas oportunidades de concebir la ciencia y los saberes a partir de los parámetros de las culturas indígenas y afrodescendientes.

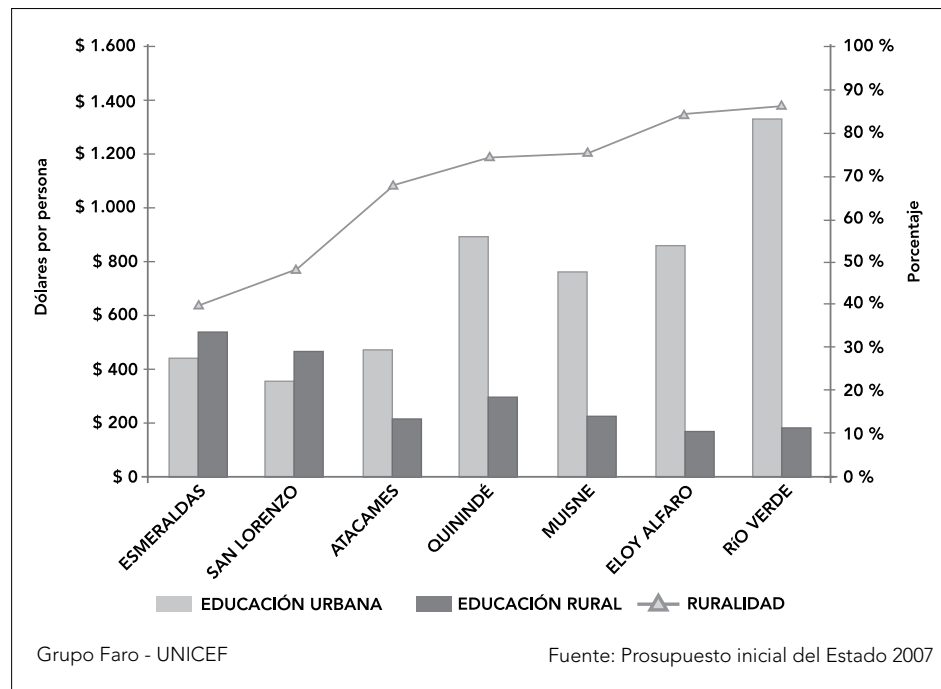
Los gobiernos territoriales

El movimiento indígena ha aprendido a insertarse en la institucionalidad pública bajo múltiples formas. En su proyecto de poder ha logrado fortalecer su

presencia en las instituciones sectoriales, tales como el Ministerio de Educación, pero ahora, sobre todo, ha logrado una importante presencia política en el poder territorial. Este aprendizaje de cómo llegar a formar parte del Estado le ha costado muchos esfuerzos pero, por otra parte, le ha dotado de las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo mestizo hegemónico. El riesgo actual es que el proyecto político de los pueblos y nacionalidades se diluya en los mecanismos perversos de la trituradora clientelar y en la concepción de que las instituciones son nichos para distribuir privilegios, antes que para garantizar derechos.

El análisis del territorio denota que las exclusiones no son solo de carácter étnico e institucional, como es el caso de la Dineib, sino que son un reflejo de las inequidades económicas y la concentración de la riqueza en los centros urbanos, con el consecuente sacrificio del sector rural y las posibilidades de desarrollo de los pueblos afrodescendientes e indígenas en sus territorios. Un ejemplo de esto es la distribución del presupuesto nacional para educación en la provincia de Esmeraldas.

Educación primaria urbana - rural



Actualmente, nuestro territorio está fragmentado y recortado por las instituciones sectoriales que solo miran aquello que “estas atienden”, sin inmutarse por la escuela, por el vecino, por el sujeto de derechos y su entorno. Si Eloy Alfaro fundó los 100 colegios nacionales, es hora de fundar 219 redes del milenio; una por cada territorio: una red que incluya todos los servicios educativos en un solo proyecto y una red territorial que integre, en una acción teleológica, a todos los seres humanos que lo habitan, a fin de aprender y mejorar las condiciones de vida y adaptación del universo humano al entorno natural y cultural. ¿Es posible concebir este territorio con una institucionalidad pública que tenga por sujeto/objeto a la totalidad de sus habitantes y la garantía del derecho de aprender en conjunto? ¿Es posible que estos territorios cuenten con la tutela y el apoyo de las instancias sectoriales y sus especificidades?

Bases para el futuro

Convención 169 OIT Art. 27

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

Constitución actual 1997-2007:

Art. 84

El Estado reconocerá y garantizará a los pueblos indígenas, de conformidad con esta Constitución y la ley, el respeto al orden público y a los derechos humanos, los siguientes derechos colectivos:

11. Acceder a una educación de calidad. Contar con el sistema de educación intercultural bilingüe.

Plan Nacional de Desarrollo

Objetivo 2.

Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.

Políticas:

1. Mejorar el desarrollo cognitivo de los niños en edades tempranas.
2. Impulsar el acceso universal a educación de calidad.
3. Impulsar una educación de calidad intercultural e inclusiva, desde un enfoque de derechos para fortalecer la formación ciudadana, la unidad en la diversidad y desarrollar plenamente las capacidades de las personas.
4. Generar capacidades para el desarrollo humano sustentable y procesos de formación continua para la vida, con enfoque de género e interculturalidad.
5. Fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe.
6. Promover la investigación científica y la innovación tecnológica para propiciar procesos sostenibles de desarrollo.
7. Promover el acceso a la información y a las nuevas tecnologías de información y comunicación para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía.

¿Cuáles son las implicaciones del artículo 27 en el diseño de nuestra institucionalidad pública?

- “La Dineib no es más que otra forma de exclusión que pretende dar educación de pobres para pobres”.
- “Es necesario recuperar la rectoría del Ministerio, y la Dineib no puede ser un organismo descentralizado, como lo expresan la actual carta constitucional y la Ley 150, donde se precisa su creación. Es un organismo desconcentrado”.
- “La Dineib no cumple ni con los más mínimos requerimientos, y la calidad de su educación es tan deficiente que debe ser evaluada y reorganizada inmediatamente; para ello, el Estado y el Ministerio deben recuperar su control”.
- “Es inaceptable que el Ministro de Educación no pueda nombrar a los directivos de la Dineib”.
- “Por el bien y el derecho de los propios indígenas, es necesario intervenir la Dineib y ajustarla a los requerimientos de calidad que todos deseamos”.

Ante tales argumentos, los funcionarios de la Dineib y sus aliados reconocemos sus falencias, pero señalamos que es derecho de los pueblos indígenas aprender y, en el proceso, cometer errores. Así pues, el derecho que queremos defender es que los propios pueblos sean quienes definan su propia educación y aprendan a construir su propia institucionalidad educativa, sin dejar de ser parte de un sistema de educación nacional que les brinde igualdad de oportunidades. ¿Hasta dónde puede llegar la acción tutelar del Estado ecuatoriano en lo relativo a imponer condiciones de igualdad para todos sus miembros, sin considerar su participación, actoría y protagonismo? ¿Hasta dónde podemos afirmar que el Estado debe intervenir en la identidad y finalidad de una institución “adolescente”, que ha trazado su camino en un marco de adversidad, en una sociedad racista y excluyente? ¿Hasta dónde podemos demostrar bases de confianza y esgrimir antecedentes históricos que garanticen la inclusión de los pueblos indígenas en el proyecto nacional, como una prioridad estratégica en la que sus instituciones no sufran trabas y formas sutiles de empobrecimiento y marginación? ¿Hasta dónde el Estado tutelar puede juzgar y evaluar a la Dineib y definir los cambios

institucionales que se requieren, sin antes consultar y hacer partícipes a los pueblos, organizaciones e instituciones indígenas?

Para el logro de este fin, las medidas recomendadas son:

1. Reconocer en la Carta Constitucional el derecho colectivo de los pueblos y de las nacionalidades indígenas a definir cuál es la educación adecuada para sus culturas y a construir las instituciones necesarias para el logro de estos fines, con el objetivo de alcanzar las garantías universales de un sistema educativo nacional, orientado a la interculturalidad, al reconocimiento y a la valoración de la diversidad.
2. Reconocer en la Ley Orgánica de Educación la existencia de la Dineib como un subsistema educativo con regulaciones propias, cuyo éxito depende no solo de la igualdad en la distribución de recursos para su educación sino que, además, requiere medidas y recursos suplementarios.
3. Estas regulaciones propias de la Dineib inician con la constitución de su propio Consejo Educativo, adscrito al Consejo Nacional de Educación. Dicho consejo educativo, compuesto por representantes de todas las nacionalidades y pueblos indígenas, deberá conocer y aprobar sus planes, propender a garantizar su financiamiento, bajo criterios de acción positiva, y velar para que se cumplan los planes aprobados; además, deberá convocar a concurso para la designación de las autoridades educativas, asegurando la representación de todas las organizaciones indígenas como representantes de los pueblos y nacionalidades del país, y deberá establecer los enlaces con el Sistema Nacional de Educación, promoviendo así la armonización de procedimientos y políticas.

El Estado deberá adoptar medidas y disposiciones dirigidas a construir espacios públicos de diálogo intracultural e intercultural en los ámbitos educativo, público, cultural, mediático y social. Para este fin, es necesario que el ordenamiento institucional tome en cuenta a la totalidad de los sistemas educativos en un territorio determinado, para garantizar el derecho a la educación en todas las modalidades y niveles existentes. Esto exige que el Ministerio de Educación



realice una doble articulación entre la rectoría, los planes y los programas de los subsistemas intercultural e intercultural bilingüe y sus instancias de prestación de servicios, que demandan la homologación del sistema educativo al mapa político y territorial del país. Y esto exige, además, que el Ministerio de Cultura tenga acciones explícitamente orientadas a potenciar la diversidad de voces, incluyendo las expresiones culturales locales, indígenas, afrodescendientes y mestizas.

El otro o la otredad, un significado que en los últimos años ha venido ganando fuerza y ha motivado reflexiones, movimientos políticos y sociales, luchas, discusiones profundas en parlamentos, gabinetes ministeriales y auditorios universitarios y académicos de distinto tipo. Las ciencias sociales hoy debaten ampliamente acerca de lo que la lógica del reconocimiento significa en la sociedad actual y sus consecuencias en el bienestar y la configuración de la sociedad moderna, sea que esta se califique como líquida, reflexiva o posmoderna. La otredad significa hablar de la identidad y de su construcción compleja y dinámica. Es pensar en el otro, reconocerlo o reconocerla y actuar en sintonía con sus características culturales.

La sociedad moderna se asentó en un concepto de universalidad que negó las particularidades culturales y sociales de muchos sujetos. Mujeres, niños y niñas, jóvenes, afros, indígenas, mestizos y muchos otros grupos sociales se han sentido afuera del concepto estandarizado y homogeneizado de lo social, fundado en las raíces culturales de Occidente. No obstante, la universalidad es un concepto poderoso que, al mismo tiempo, postula la inclusión. Construir esta noción en términos prácticos ha sido una actividad compleja, dinámica y conflictiva.

