

ECUADOR **Debate**⁹⁸

Quito/Ecuador/Agosto 2016

Educación Bilingüe Intercultural

Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació. Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada

Conflictividad socio política: marzo-junio 2016

El desmantelamiento del estado multicultural en el Ecuador

Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo

Estrategia didáctica para la etnoeducación

Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural

Educación Intercultural bilingüe para el Buen vivir: el caso de una comunidad Kichwa en Chimborazo-Ecuador

Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014)

Cambios agrarios, migración y territorio en Manabí (Ecuador)

Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo

La filosofía de la historia en la visión de pensadores bolivianos contemporáneos

ECUADOR DEBATE 98

Quito-Ecuador • Agosto 2016

PRESENTACIÓN / 3

COYUNTURA

- Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació.
Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada / 7
Alberto Acosta, John Cajas Guijarro
- Conflictividad socio-política: marzo-junio 2016 / 29
Patricio Pilca

TEMA CENTRAL

- El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador / 35
Carmen Martínez Novo
- Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo / 51
Sergio Enrique Hernández Loeza
- Estrategia didáctica para la etnoeducación / 65
*Carlos Enrique Pérez; Sandra Ruiz; Jury Ivanor Cabezas; Matilde López;
José Alejandro Vargas*
- Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural / 83
Luis Alberto Tuaza Castro
- Educación intercultural bilingüe para el Buen Vivir:
el caso de una comunidad Kichwa en Chimborazo-Ecuador / 97
Ana Isabel Meneses Pardo
- Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador:
¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014) / 113
Adriana Rodríguez Caguana

DEBATE AGRARIO-RURAL

- Cambios agrarios, migración y territorio en Manabí (Ecuador) / 125
Fernando Guerrero

ANÁLISIS

- Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo / 141
Miguel A. Ruiz Acosta

- La filosofía de la historia en la visión de pensadores bolivianos contemporáneos / 157
H. C. F. Mansilla

RESEÑAS

- El inca barroco. Política y estética en la Real Audiencia de Quito, 1630-1680 / 173
- ¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador / 177

PRESENTACIÓN

La educación bilingüe intercultural emerge en la década de 1980, institucionalizándose en el sistema educativo nacional con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en 1988. Después del levantamiento indígena de 1990, se oficializó en 1993 a través de un convenio. Entre los planteamientos del movimiento indígena ecuatoriano, la interculturalidad estuvo definida como la aspiración a disponer de un sistema educativo que reconozca a plenitud los valores y tradiciones culturales indígenas. La construcción de una institucionalidad relacionada con las organizaciones indígenas implicó el surgimiento de maestros indígenas, involucrados con la problemática de sus pueblos. Precisamente, una parte del liderazgo indígena provino de los maestros relacionados con la educación bilingüe intercultural (EBI). El proceso de configuración política del movimiento indígena marchó de modo paralelo, a las conquistas institucionales vinculadas al desarrollo de un modelo educativo que potenciaba las identidades indígenas. Las experiencias de educación indígena –no solo en el Ecuador– muestran un efecto positivo en la democratización de la sociedad rural y el cuestionamiento de la dominación étnica.

En la Constitución de 1998, la EBI fue definida como un sistema en el marco de la descentralización del Estado. La Constitución de 2008, establece el carácter plurinacional e intercultural del Estado, y proclama el fortalecimiento del sistema educativo intercultural bilingüe, aunque, en el actual momento, la centralización del poder y las políticas educativas, entrañaron una confrontación con el movimiento indígena en torno a la conducción de este sistema educativo.

La implantación de políticas educativas gubernamentales dirigidas a la modernización del sistema escolar durante el gobierno de Correa, ha traído un sistemático desmantelamiento del sistema escolar gestionado por organizaciones y profesores indígenas. Estas políticas han incorporado una versión del multiculturalismo que pone énfasis en contenidos e interpretaciones distantes a los planteamientos del movimiento indígena.

En este contexto, el Tema Central de este número de Ecuador Debate, está dedicado a una revisión de la trayectoria y las concepciones que orientaron la EBI en el país junto a los procesos de modernización educativa que la han desvalorizado y afectado. El conjunto de artículos exploran diferentes aspectos de una experiencia educativa que debe ser valorada por su aporte en la democratiza-

ción de la vida rural y los procesos organizativos.

La definición de Estado multicultural y plurinacional, manejada por el gobierno, se encuentra en oposición a la que postuló el movimiento indígena según Carmen Martínez Novo. De manera que las prácticas de reforma del sistema escolar evidencian una modernización autoritaria que instaura un simulacro de multiculturalidad con el predominio de concepciones asimilacionistas. Sergio Enrique Hernández Loeza dice que, la modernización educativa implantada en el medio rural ha afectado profundamente a las prácticas e instituciones educativas vinculadas al movimiento indígena, que propone un retorno a la educación comunitaria para resistir el dominio de una forma modernizante de entender la educación. Carlos Enrique Pérez, Sandra Ruiz, Jury Ivanor Cabezas, Matilde López y José Alejandro Vargas revisan la estrategia pedagógica de etnoeducación que ha venido constituyéndose en Colombia en un mecanismo para armonizar dos mundos aparentemente irreconciliables: las metas de aprendizaje del currículo nacional, pensadas desde el paradigma de la ciencia occidental, y las intencionalidades de la Educación Propia, como el sentido holístico del saber, el aprendizaje práctico en la resolución de problemas, la subjetivación colectiva desde intereses comunes y la afirmación de la identidad cultural en la revitalización de saberes tradicionales.

Mediante un acercamiento etnográfico, Alberto Tuaza Castro analiza los impactos del cierre de las escuelas en el medio rural de Colta y Guamate. Esta situación genera conflictos y los indígenas luchan por mantener sus establecimientos educativos en sus comunida-

des. Ana Isabel Meneses Pardo aborda el tema de la educación intercultural bilingüe, en torno a los esquemas de percepción y valoración social que los habitantes de una comunidad indígena kichwa hablante le otorgan a la escuela y, al tipo de educación intercultural bilingüe recibida dentro de la política educativa del Buen Vivir, ello a partir de los resultados de una etnografía desde los integrantes de la comunidad indígena de base en Chimborazo.

Adriana Rodríguez Caguana, afirma que los planteamientos sobre la plurinacionalidad y la interculturalidad que sostuvo el movimiento indígena, después de la década de 1990, estuvieron vinculados al desarrollo de la autonomía indígena. Aunque en la Constitución de 2008, se incorporaron estas demandas de modo parcial, la política del Estado ecuatoriano respecto a la educación bilingüe intercultural ha consistido en su debilitamiento dentro de una concepción centralizadora.

En la Sección Debate agrario-rural, Fernando Guerrero propone una explicación sobre las relaciones entre los cambios agrarios y las nuevas estrategias de movilización espacial de la población del sur de la provincia de Manabí. A partir de la crisis de la producción y exportación del café de los años 1998-2001, las actividades agropecuarias ya no constituyen una de las principales fuentes de ingreso económico. En la actualidad amplios sectores campesinos trabajan en los servicios, el pequeño comercio y la construcción en las principales ciudades de la región y sólo regresan al campo en los períodos de cosecha. Además, con la migración internacional se configuran espacios de vida "plurilocal" que rompen con las lógicas territoriales que prevalecían en períodos

anteriores. De allí que, las dinámicas agrarias y poblacionales de esta zona, son comparables con procesos que se están verificando no sólo en Ecuador sino en buena parte de América Latina.

Alberto Acosta y John Cajas Guijarro, analizan la coyuntura en el marco de la trayectoria del gobierno de Correa. Observan que la consolidación de fuertes grupos económicos evidencia la orientación hacia los intereses del capital. Así mismo, el cambio de la matriz productiva no ha podido llevarse adelante puesto que en su lugar se ha fortalecido la reprimarización y el extractivismo. La balanza comercial y la balanza de pagos deficitarias, junto a un creciente endeudamiento externo, configuran un escenario donde la caída del PIB y las dificultades monetarias revelan un momento difícil de la dolarización.

La conflictividad socio-política, Marzo-Junio 2016, expresa una disminución de los conflictos que evidencian los efectos de la recesión económica y el sismo del 16 de abril. El desastre que afectó a las provincias de Manabí y Esmeraldas produjo una atención prioritaria de la sociedad civil con acciones de solidaridad.

La Sección Análisis cuenta con un trabajo de Miguel Ruiz Acosta acerca del ecomarxismo y otro de Felipe Mansilla sobre las ideas de pensadores bolivianos contemporáneos. Como afirma Ruiz, la erosión de las condiciones de vida y tra-

bajo de amplios sectores de la población mundial se ha tornado cada vez más evidente. En circunstancias de una intensa degradación ecológica, los planteamientos del ecosocialismo emergen como un discurso crítico que apunta a la superación de la crisis civilizatoria del capitalismo. Según Mansilla, importantes enfoques sobre la evolución latinoamericana y boliviana, tales como los estudios postcoloniales, las teorías sobre la descolonización y el indianismo, se basan en simplificaciones acerca de la modernidad occidental. Adicionalmente, estas teorías antimodernistas simplifican la realidad del presente e impiden una comprensión adecuada del complejo mundo moderno.

En la Sección Reseñas se incluyen dos publicaciones. Víctor Bretón Solo de Zaldívar reseña *El inca barroco. Política y estética en la Real Audiencia de Quito, 1630-1680* de Carlos Espinosa Fernández de Córdova. En tanto que Juan Illicachi Guzñay comenta *¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador* de Marc Becker.

Nuestro agradecimiento a Armando Muyolema por su ayuda en la convocatoria y organización del Tema central de la revista. Esperamos que ésta sea una oportunidad para avanzar en el balance y análisis de una experiencia educativa que vertebró al movimiento indígena.

Los editores

A la memoria de

ALAIN DUBLY HEYNDRICH
1929-2016

Prolífico y acucioso investigador
de la problemática campesina y sus pueblos;
entrañable amigo y cuya honestidad personal
e intelectual es un ejemplo a seguir.

Quito, 24 de Julio 2016

COYUNTURA

Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació.

Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada

Alberto Acosta¹, John Cajas Guijarro²

Todos los grandes hechos y personajes de la historia universal aparecen, como si dijéramos, dos veces [...]: una vez como tragedia y otra vez, como farsa.

Karl Marx, *El 18 de Brumario de Luis Bonaparte*.

El gobierno de Correa que fue producto de movilizaciones sociales ha terminado por afirmar la hegemonía burguesa en el Ecuador. La consolidación de fuertes grupos económicos evidencia la orientación hacia los intereses del capital. El cambio de la matriz productiva no ha podido llevarse adelante puesto que en su lugar se ha fortalecido la reprimarización y el extractivismo. La balanza comercial y la balanza de pagos deficitarias frente a un creciente endeudamiento externo configuran un escenario donde la caída del PIB y dificultades monetarias revelan un momento difícil de la dolarización.

Una introducción al “progreso” como un fetiche burgués

El capitalismo está repleto de fetiches que presentan y, al mismo tiempo, ocultan la esencia de la realidad. Esto sucede en tanto el propio capital –un poder social monopolizable según Marx³– no posee una forma concreta sino diferentes manifestaciones (p.ej. dinero, medios de produc-

ción, etcétera). Tales representaciones impiden ver la verdadera “lógica del capital” (acumulación de poder explotando a la fuerza de trabajo por medio del salario y a la Naturaleza por medio del extractivismo, p.ej.). Esa condición fetichista se exagera bajo la idea de “progreso”.⁴

El progresismo latinoamericano⁵ es un claro ejemplo del uso de la idea de “progreso” como fetiche burgués.⁶ En

1 Economista ecuatoriano. Investigador de la FLACSO-Ecuador.

2 Economista ecuatoriano. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Escuela Politécnica Nacional y de la Facultad de Economía de la Universidad Central del Ecuador.

3 Ver, por ejemplo, Karl Marx y Frederick Engels (1848). *El Manifiesto del Partido Comunista*, en *Collected Works*, Vol. 6. International Publishers, pp.499.

4 El presidente Rafael Correa afirma que el socialismo en el siglo XXI, que el dice impulsar, no tiene nada que ver con la lucha de clases... Ver video en <http://www.youtube.com/watch?v=7LIY1tyqY3E>

5 No se puede confundir izquierda con progresismo. Vale la pena recomendar la posición al respecto de Eduardo Gu-dynas: *Izquierda y progresismo: la gran divergencia* (diciembre del 2013). <http://www.alainet.org/es/active/70074>

sus orígenes los gobiernos progresistas de América Latina apuntaron a la izquierda, pero actualmente, más allá de cualquier discurso “socialista”, van hacia la derecha.⁷ En lugar de fortalecer procesos comunitarios transformadores, han consolidado en cada uno de sus países, un Estado que moderniza autoritaria, vertical y tecnocráticamente al capitalismo. Estos países de gobiernos “progresistas” siguen siendo países dependientes del capitalismo metropolitano, particularmente bajo una condición de economías primario-exportadoras y sus sociedades son en esencia inequitativas. A eso se añade que sus propuestas se enmarcan en una remozada lógica desarrollista.

Un ejemplo es la distribución del ingreso que, a pesar de mejorar en el progresismo (ver p.ej. el índice de Gini en Venezuela, Argentina, Uruguay y Ecuador), se mantiene, con una desigualdad mayor que en países capitalistas desarrollados como Estados Unidos⁸ y la brecha entre ricos y pobres incluso se ha ampliado si tomamos en cuenta la distribución de la riqueza. Como ha demostrado con claridad Jürgen Schuldt, en lo que él denomina *La hipótesis del hocico del lagarto*, en tér-

minos relativos la inequidad en la distribución del ingreso puede disminuir (coeficiente Gini), pero en valores absolutos la desigualdad se incrementa sostenidamente en lo que se refiere a la brecha de riqueza. “De manera que si bien es muy bueno que mejore la distribución personal del ingreso nacional, mejor aún sería que se reduzcan las brechas de riqueza”.⁹ Sin embargo, la persistencia de la desigualdad es explicable pues el capitalismo crea una desigualdad de clase (estructural) inalterable, caso contrario se afecta la esencia del propio sistema.

Bajo esta lógica, el Ecuador es un caso ejemplar de lo que podríamos llamar como “capitalismo progresista”. Aquí el correísmo moderniza la acumulación con un movimiento dialéctico: hacia el exterior (e incluso internamente, vía propaganda), crea una imagen de mayor equidad, fuerte democracia e incluso un significativo interés en el medio ambiente; pero, en realidad, se combinan, sin perder el carácter extractivista de su economía, condiciones modernas de explotación a las clases trabajadoras –especialmente en la crisis– mientras que la desigualdad de clase, la distribución desigual

6 Una idea introductoria en este aspecto puede encontrarse en el artículo de John Cajas Guijarro “Una introducción al fetichismo del progresismo ecuatoriano”, Rebellion.org, enero de 2015. Ver: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=193842>.

7 Eduardo Gudynas plantea que el viraje hacia la derecha de los gobiernos progresistas latinoamericanos puede enfocarse desde tres dimensiones: el agotamiento de la innovación política, la persistencia de problemas no solucionados y el uso de un gran esfuerzo político (y económico) para mantenerse en el poder. Esto lo expone en su artículo “Los progresismos cansados”. *Noticias de América Latina y el Caribe*, diciembre de 2015. Ver: <http://www.nodal.am/2015/12/los-progresismos-cansados-articulo-del-investigador-uruguayo-eduardo-gudynas-en-el-que-intenta-calibrar-el-escenario-regional-tras-los-recientes-comisos-en-venezuela-y-argentina/>.

8 Incluso bajo enfoques analíticos alternativos es posible presentar evidencia de que en los países gobernados por fuerzas progresistas los patrones de desigualdad no han sido modificados substancialmente. Como ejemplo podemos citar el artículo de Pierre Salama “¿Se redujo la desigualdad en América Latina? Notas sobre una ilusión”. *Nueva Sociedad*, 258, julio-agosto 2015. Ver: <http://nuso.org/articulo/se-redujo-la-desigualdad-en-america-latina/>.

9 Conviene revisar las reflexiones de Jürgen Schuldt al respecto, disponibles en su blog: <http://www.jurgenschuldt.com/2013/05/distribucion-del-ingreso-versus.html> o en la versión periodística del Diario La República de Lima: <http://larepublica.pe/columnistas/actualidad-economica-juergen-schuldt/riqueza-y-distribucion-del-ingreso-22-12-2009>.

de los medios de producción, las estructuras oligopólicas, el extractivismo y la criminalización a la protesta social se ahondan. Y en las sombras de este proceso, nuevas burguesías, así como nuevas burocracias y oligarquías concentran más poder económico (y político), muchas veces en alianza con los tradicionales grupos de poder.

En oposición a este intento de ocultar la esencia del capitalismo ecuatoriano tras el fetiche del “progreso”, el presente artículo busca un objetivo muy concreto: dar una primera explicación para entender por qué, más allá de cualquier apariencia, no se hizo una gran transformación en la sociedad ecuatoriana, a pesar de que existía la oportunidad para seriamente intentarlo. Es decir, esbozaremos una primera razón para entender por qué el Ecuador, más allá de cualquier discurso oficial y cualquier apariencia, en el fondo ha desperdiciado una década de su historia...

El correísmo como dominación burguesa: la revolución que al parecer nunca nació...

En el mes de abril de 2005, las luchas sociales en el Ecuador llegaron a un clímax en contra del poder. En va-

rios lugares se proclamaba un discurso simple y contundente, pero que nunca se lo llevó a sus últimas consecuencias: “¡que se vayan todos!”.¹⁰ Para entonces nadie se imaginó que esa “rebelión de los forajidos”, terminaría abriendo las puertas a un régimen altamente conservador, con inocultables rasgos autoritarios.

Entonces era (casi) impensable que, bajo una falsa imagen de “socialismo” y utilizando a las propias luchas sociales como trampolín, surgiría una modernización de las relaciones de explotación capitalistas, que se consolidaría la condición primario-exportadora, que se ampliaría mucho más el extractivismo, que se criminalizaría la protesta social, que aumentaría la dependencia económica y, en especial, que se impulsaría una reconstrucción de hegemonía¹¹ capitalista al mismo tiempo que se forjará una nueva forma de “culto a la personalidad” alrededor del presidente Rafael Correa.

Así, todo este proceso de reversión de las luchas sociales y reconstrucción de hegemonía capitalista ha sido protagonizado por el *correísmo*:¹² una nueva forma de dominación burguesa, con tintes tecno-burocráticos, y constructora de nuevas oligarquías mientras con-

10 Cabe recalcar que este contundente mensaje no fue algo que solo se gritó frente al Palacio de Carondelet en el Ecuador. En medio de su propia crisis en 2001 ya se escuchaba en la Plaza de Mayo en Argentina este mismo mensaje. A su modo, en el año 2011, una proclama similar se escucharía por parte de los “indignados” ubicados en la Puerta del Sol de Madrid, en la Plaza de Cataluña en Barcelona y en otras plazas de España, en concreto la proclama: “no les votes”. Y todas estas proclamas, a su vez, tienen una semejanza muy llamativa con aquellas del movimiento “ocupemos Wall Street” que igualmente allá por el año 2011 decían que “somos el 99%”. Quizá, de a poco, el mundo empieza a reconocer que el manejo del poder político, casi siempre, se concentra en ese mismo 1% que posee más riqueza que el 99% restante según datos de Oxfam (2016) *Una economía al servicio del 1%*. Ver: https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es_0.pdf

11 Sobre el concepto de hegemonía recomendamos el texto de Gramsci “Al margen de la historia (Historia de los grupos sociales subalternos)”, en *Cuadernos de la cárcel*, tomo 6. Ediciones Era. Igualmente recomendamos revisar el análisis de M. Green: “Gramsci Cannot Speak: Presentations and interpretations of Gramsci’s Concept of the Subaltern”, *Rethinking Maxism: A Journal of Economics, Culture & Society*, 14 (2), 1-24.

12 Respecto al papel del correísmo como un nuevo sistema de dominación burguesa puede revisarse el artículo de Alberto Acosta “El correísmo – Un nuevo modelo de dominación burguesa” en *El correísmo al desnudo*, varios autores

solida a las viejas. Así, el correísmo usa el poder concentrado en el Estado y en la figura del presidente Correa, para consolidar la modernización de las relaciones capitalistas de explotación, ocultas bajo la apariencia de “progreso” y “desarrollo”.

Debido a la imagen de “progreso” y “desarrollo” que ha usado el correísmo, durante varios años, logró ejercer una reconstrucción de hegemonía: gran cantidad de personas, desencantadas de toda forma de política convencional, terminaron aceptando las reglas del juego, al punto de “legitimar” en diez elecciones consecutivas el proyecto político de Correa. Tal reconstrucción de un renovado poder de dominación burguesa también se consolidó gracias al impacto que tienen las inversiones en obras públicas, al uso de políticas clientelares para captar a estratos bajos (p.ej. el Bono de Desarrollo Humano, incrementado de 35 a 50 dólares precisamente en medio de las elecciones de 2013), a un Estado de propaganda permanente, e incluso al manejo discrecional, patriarcal y autoritario de los asuntos públicos a pretexto de que es necesario un gobierno “firme” que no se “deje manipular” y que impone el “progreso”.

Un punto a ser destacado es el consumismo-importador que el correísmo fomentó en amplios segmentos de la sociedad. Esta vinculación entre consumismo y estabilidad política explicaría parte de la fortaleza del correísmo. Francisco Rohn Dávila, director

del Centro Andino de Acción Popular (CAAP), en una entrevista en *El Comercio*, (11 de marzo del 2012), reflexionó de manera acertada sobre esta cuestión y sus consecuencias:

Una de las transformaciones más importantes de la sociedad actual es que, en esencia, es consumista. Y si se ha incrementado ese consumo es por el flujo de recursos monetarios importantes. El eje de la circulación monetaria es el gobierno, que refuerza el imaginario del consumismo. Esto crea individuos pensando en un presente por consumir; no piensan en el futuro y, por lo tanto, tampoco en un proyecto histórico de Estado nacional. (...) El gobierno tiene su discurso de la estabilidad y que solo él hace posible que la sociedad cumpla su sueño: consumir. Si esto se hace con un mayor o menor autoritarismo, con mayor o menor centralización del poder, no es un tema que convoque a la gente. La persona solo piensa en que mañana podrá ir al centro comercial y comprar lo que quiera.

De esta fase consumista, como en otras épocas de la historia de la república, sobre todo cuando se restrinjan los ingresos foráneos, se podría pasar a una época de crisis como tantas que ha experimentado el Ecuador... una situación en extremo preocupante teniendo una economía dolarizada.

El consumismo, entonces, ayudó a consolidar el correísmo, pero, a la vez, enterró las posibilidades de construir otro tipo de sociedad, al terminar por favorecer a los grandes grupos económicos que lucraron de esta situación: grandes empresas constructoras, pode-

(2013). Ver: <http://montecristivive.com/wp-content/uploads/2015/01/el-correismo-al-desnudo-prensa.compressed.pdf>. También se puede consultar el artículo del mismo autor “Gran reacomodo capitalista de la economía. Enredos de la involución ciudadana” en *La restauración conservadora del correísmo*, varios autores (2014). Ver: <http://montecristivive.com/wp-content/uploads/2015/01/La-restauraci%C3%B3n-conservadora-copia.compressed.pdf>. Ambos libros recogen una serie de valiosos aportes de varios autores y autoras.

rosos grupos de importadores, importantes conglomerados de agronegocios, cadenas nacionales de comercialización, la banca... en fin, los grandes grupos oligopólicos que dominan el escenario económico y político nacional. Esta “nueva clase corporativa” incide en el Estado, al tiempo que influye en importantes medios de comunicación, encuestadoras, consultoras empresariales, universidades, fundaciones y estudios de abogados. Esta clase corporativa transnacional –en el caso de las inversiones chinas apoyadas directamente por su Estado– se ha convertido en un “actor político privilegiado”, por poseer “niveles de acceso e influencia de los cuales no goza ningún otro grupo de interés, estrato o clase social” y, aún más, que le permite “empujar la reconfiguración del resto de la pirámide social”. De donde se tiene que “se trata de una mano invisible (en ocasiones muy visible, NdA) en el Estado que otorga favores y privilegios y que luego, una vez obtenidos, tiende a mantenerlos a toda costa”, asumiéndolos como “derechos adquiridos”.¹³

En otras palabras, el correísmo es un súbdito obediente del capital. Se ha convertido en un instrumento de dominación burguesa lanzado abiertamente a aplastar a los propios movimientos sociales que sirvieron de base para que Correa llegue al poder, como si estuviera allanando el camino para alentar nuevas formas de explotación y de acumulación sobre todo en esta nueva fase depresiva del capitalismo ecuatoriano. Puede sonar exagerada esta afirmación, pero no es así. Basta con men-

cionar una muy breve lista de ejemplos en donde el correísmo –traicionando sus planteamientos iniciales– simplemente devino en un agente de la “res-tauración conservadora”:

Concesiones al capital local, al capital transnacional y al extractivismo:

- Ampliación de la frontera petrolera en el centro sur de la Amazonía, permitiendo incluso la explotación en el ITT, Yasuní;
- Imposición de la minería a gran escala, teniendo como referentes los casos de Kimsacocha, Íntag o Mirador; lo que se consigue con el uso de diversas formas de violencia: persecución, criminalización o inclusive asesinato de los dirigentes anti-mineros;
- Apoyo a los monocultivos y a la obtención de agro-combustibles, sin pensar en una verdadera propuesta de recuperación agrícola ni de fomento a la soberanía alimentaria;
- Rechazo a las propuestas de reforma agraria, al punto que Correa ha llegado a mencionar que “la pequeña propiedad rural va en contra de la eficiencia productiva y de la reducción de la pobreza [...] repartir una propiedad grande en muchas pequeñas es repartir pobreza” (1 de octubre de 2011);
- Promoción de un tratado comercial con la Unión Europea cediendo en varios puntos clave como la propiedad intelectual;
- Apertura a que en el Ecuador ingresen semillas transgénicas y se realicen cultivos transgénicos –prohibidos en la Constitución–, aun cuando se tiene conocimiento de los problemas

13 Francisco Durand (2006). *La mano invisible en el Estado. Efectos del neoliberalismo en el empresariado y la política*, DESCO/FES, Lima.

que pueden generar a la salud; para lograrlo se impulsa la aprobación de una Ley de semillas que beneficiaría a los intereses de quienes controlan los transgénicos, por lo que se la conoce ya como “Ley Monsanto”;

- Crecimiento acelerado de la deuda externa –y sin transparencia– bajo condiciones cada vez más onerosas: tasas de interés elevadas y plazos cortos; esto incluye la entrega del oro de la reserva a Goldman Sachs;
- Retorno al redil del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, para poder colocar bonos en el mercado financiero internacional;
- Promoción de alianzas público-privadas que, en el fondo, solo son un pretexto para el fomento de las privatizaciones. Aquí se incluye, por ejemplo, la privatización de hidroeléctricas construidas por el Estado en estos años de correísmo, la puesta a la venta de gasolineras públicas e incluso la privatización de los programas de alimentación escolar;
- Entrega de campos petroleros maduros a empresas extranjeras (campo Auca a Schlumberger, campo Sacha a Halliburton, en lista de espera está Sacha); concesión sin licitación del puerto de Posorja a una empresa dubaití y Puerto Bolívar a una empresa turca.
- Tendencia a la “privatización de la salud,” por medio de convenios con clínicas y hospitales privados que incluso han generado sobreprecios exagerados que actualmente salen a la luz (algunas tendencias privatizadas también se registran en el ámbito de la educación);

Debilitamiento de las clases trabajadoras y movimientos sociales:

- Reformas encaminadas a reintroducir la flexibilización laboral, que en gran medida fue eliminada por la Asamblea Constituyente de Montecristi, incluyendo la posibilidad de reducir horas de trabajo para disminuir salarios o la reducción de beneficios como la cesantía a pretexto de la formación de un “seguro de desempleo”;
- Aprobación de los decretos 016 y 732 (para controlar las organizaciones sociales y de la sociedad civil) y del decreto 813 (para disciplinar a los trabajadores públicos);
- Creación de organizaciones sociales paralelas (estudiantiles, sindicales, indígenas, etcétera), propias y afines al gobierno, que buscan debilitar a las organizaciones que se opongan al régimen;
- Absorción de exdirigentes sindicales, indígenas, sociales, dentro del gobierno, otorgando a éstos algún cargo público a cambio de su silencio;
- Irrespeto y sobreexplotación a trabajadores empleados en proyectos impulsados por el Estado, como por ejemplo la hidroeléctrica Coca-Codo Sinclair, incluso con la muerte de trabajadores por accidentes laborales, a veces con muy poco esclarecimiento;
- Toma, a la fuerza y con intervención policial, del Fondo de Cesantía del Magisterio;
- Incrementos ínfimos del salario básico unificado de 14 dólares entre 2014-2015 y de 12 dólares entre 2015-2016, e incremento del IVA: un impuesto regresivo¹⁴ y recesivo, con

14 El IVA, según el propio Correa, es un impuesto regresivo que afecta más al que menos gana, ver su libro (2009) *De la banana república a la no república*.

- el fin de paliar los efectos de la crisis.
- Represión social;
 - Inobservancia y hasta cuestionamiento hecho por el propio presidente Correa al derecho a la resistencia consagrado en el art. 98 de la Constitución de Montecristi;
 - Alrededor de 400 juicios por delitos en contra del Estado registrados entre 2009-2013,¹⁵ en el marco de la criminalización de la protesta social; cerca de doscientas personas detenidas en las protestas de agosto de 2015, incluyendo la condena a cuatro años de prisión a dos personas por cerrar una vía pública en medio de protestas, que ha llevado a que el Defensor Público afirme que “es necesario que la administración de justicia elimine arbitrariedades tanto de impunidad como de represión”;¹⁶
 - Represión en contra de protestas estudiantiles, por ejemplo el accionar del gobierno frente a los estudiantes del Central Técnico, Mejía y Montúfar en Quito. En el caso del colegio Mejía incluso hubo indicios de que los estudiantes fueron torturados, y en el caso del colegio Montúfar el propio Correa llegó a amenazar con su cierre.
 - Represión en Dayuma (por asuntos petroleros), en Victoria del Portete, Intag o Kimsacocha (por asuntos mineros), incluso con violenta intervención militar y policial;
 - Detenciones con fines de amedrentamiento, como el caso de los “10 de Luluncoto” (apresados por supuestamente “planificar” actos subversivos);
 - Cierre de la fundación Pachamama, que se encontraba enfocada a proyectos de desarrollo alternativo en la Amazonía y posible disolución de la Unión Nacional de Educadores (UNE), con un total irrespeto al debido proceso.
- Control y limitación a la comunicación:**
- Estado permanente de propaganda y amedrentamiento, con el gobierno teniendo a su disposición alrededor de una veintena de medios de comunicación: el mayor consorcio mediático del país;
 - Procesamiento a periodistas críticos que han ido descubriendo actos de corrupción en el gobierno;
 - Multas y sanciones desmedidas a medios de comunicación por parte de la Secretaria Nacional de Comunicación (SECOM); entre octubre 2013 a octubre 2015 este organismo ha impuesto 342 sanciones;¹⁷
 - Limitación al acceso de información al punto que, por disposiciones legales, los medios de comunicación muchas veces quedan impedidos de comunicar eventos urgentes (como sucedió con la cobertura del terremoto del 16 de abril de 2016¹⁸);

15 Al respecto se recomienda revisar el texto de Pablo Ospina, Mónica Mancera, Cristina Burneo y Juan Cuví: “Sobre el agotamiento del progresismo: el caso de Ecuador”. *Rebellion.org*, octubre de 2015. Ver: <<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=204564>>

16 Véase nota de *El Comercio*, junio 22 de 2016: <<http://www.elcomercio.com/actualidad/penas-desproporcionadas-ernestopazmino-defensoriapublica-sentencias.html>>

17 Sobre este accionar de la SECOM a dos años de creación véase la nota de *El Comercio*, enero 1 de 2016: <<http://www.elcomercio.com/actualidad/supercom-sanciones-ley-comunicacion-medios.html>>

18 Para algunas reflexiones sobre el terremoto del 16 de abril de 2016 se puede revisar el artículo de los autores de estas líneas “Pérdidas, respuestas y dudas de una tragedia. Reflexiones después del terremoto de abril 16 de 2016”, *Rebellion.org*. Véase: <<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=211805>>

- Represión a personas que han utilizado redes sociales para exponer casos de corrupción o para ejercer su derecho de crítica al poder;
- Ataque continuo y sistemático, en "sabatinas," a personas y sectores sociales contrarios al correísmo;
- Uso desmedido de recursos públicos en actividades propagandísticas que, incluso en algunos casos, nunca llegaron a salir al aire;¹⁹

Otros casos de violación de derechos:

- Deportación masiva de un colectivo de ciudadanos cubanos, a pesar de que la propia Constitución de Montecristi en su art. 66, prohíbe las expulsiones masivas y, a pesar de que fue el propio gobierno el que alentara su venida al país;
- Expulsión de personas extranjeras del país (p.ej. la periodista Manuela Picq), sin el debido proceso y atropellando sus derechos;
- Imposición de reformas constitucionales sin ningún tipo de consulta popular (incluyendo la posibilidad de reelección indefinida), cuando previamente, se habían hecho consultas incluso para decidir sobre casinos y corridas de toros;
- Intervención explícita del correísmo en la justicia para lo cual, Correa consiguió "la autorización popular," a través de una consulta popular que puede ser considerada como inconstitucional y cuyos resultados aparecen como poco transparentes;
- Impedimento a que el Colectivo Yasunidos convoque a una consulta popu-

lar para preguntar a la población sobre la explotación o no de los campos del ITT en el Yasuní, a pesar de que se llegó a verificar que se consiguió el número de firmas necesarias;²⁰

- Sanción a asambleístas del propio gobierno cuando intentaron promover la discusión en la Asamblea Nacional sobre la legalización del aborto;
- Agresión a la autonomía universitaria (académica, organizativa e incluso financiera), incluyendo una reforma que ha reducido la tasa neta de matriculación e incluso intenta destruir el pensamiento crítico de la universidad ecuatoriana (véase los casos de la Universidad Andina Simón Bolívar o la FLACSO);
- Desplazamiento de población afectada en la isla de Muisne por el terremoto del 16 de abril de 2016 para el fomento de proyectos turísticos;
- Intento de desalojo de la CONAIE de su sede histórica, cedida por el gobierno ecuatoriano desde 1991;
- Prohibición a consumir bebidas alcohólicas los domingos (impuesta en 2010 y recién levantada a mediados de 2016 con fines tributarios);

Y esta lista incompleta, penosamente, continúa haciéndose cada vez más grande...

¿Por qué el gobierno de Correa, que comenzó como expresión política de las luchas sociales de esa época, terminó volviéndose un instrumento de dominación burguesa de amplio alcance, hasta transformarse en *correísmo*? A la sombra de casi una década del gobier-

19 Véase al respecto la nota de *El Universo*, julio 18 de 2016: <<http://www.eluniverso.com/noticias/2016/07/18/nota/5698251/programa-denuncia-derroche-recursos-estatales-producciones>>

20 Consultar en Colectivo de Investigación y Acción Psicosocial (2015); "Estrategias de represión y control social del estado ecuatoriano - ¿Dónde quedó la Constitución? Caso Yasunidos. <<https://accionpsicosocial.files.wordpress.com/2015/01/informe-psicosocial-en-el-caso-yasunidos.pdf>>

no de Correa, la experiencia histórica quizá nos lleva a pensar que el proceso tenía, al menos, dos fallos orgánicos: por un lado, desde sus orígenes no hubo un cuestionamiento explícito a las contradicciones inherentes del capitalismo, a su lógica, a su forma de subyugar el poder político a los intereses del capital, sobre todo transnacional; por otro lado, el surgimiento de un régimen personalista y caudillesco, fue posible ante la ausencia de una estructura partidista o movimientista orgánica y democrática que apuntale la candidatura y luego el Gobierno de Correa.

En otras palabras, ¿cómo íbamos a tener transformación si ni siquiera se identificaban –o no se querían explicitar– las fallas estructurales del capitalismo subdesarrollado ecuatoriano, en particular los fuertes procesos de concentración y centralización del capital y los grandes grupos económicos que se benefician y lucran de las condiciones actuales de la economía? Entonces, ¿cómo se iba a transformar esa “matriz” si, dentro de ella, resulta que los procesos de concentración y centralización –propios del capitalismo– son tan elevados que existen grandes grupos económicos que se benefician del *statu quo* y luchan por mantenerlo? Y, ¿con quiénes se podía instrumentar significativas transformaciones si el gobierno de Correa, que surgió de las luchas populares, no se fundamenta orgánicamente en aquellas organizaciones populares que podían ser portadoras de los procesos de cambio?

La respuesta final queda abierta. Sin embargo, de nuevo, a la luz de casi una década, podemos intentar algunas explicaciones preliminares.

Superar el neoliberalismo no implica superar el capitalismo

Si hay algo penoso –por no decir trágico– de todo el proceso antes descrito es que, en sus inicios, la “revolución ciudadana” y su proyecto político, buscaba un cambio acorde con la demanda de gran parte de las luchas sociales de aquel momento. En particular, la idea del gobierno era construir un proyecto para superar el *neoliberalismo*, ese dogma económico, casi teológico, para el cual el “dejar hacer y dejar pasar” es la mejor forma en la que se puede organizar una sociedad, no solo la economía.

Un ejemplo es el *Plan de Gobierno de Alianza País 2007-2011*, elaborado en el 2006, por un proyecto político, que buscaba terminar con la “sumisión” que el Ecuador mantenía con organismos como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (lo cual, evidentemente implicaba el abandono de todo tipo de políticas de ajuste estructural inspiradas en el Consenso de Washington). Igualmente en ese Plan se descartaba toda forma de flexibilización laboral y privatizaciones; se propuso el apoyo a las pequeñas unidades de producción; la creación de centros públicos de acopio y comisaratos de productos agrícolas (quitando espacios a los grandes intermediarios), “transitar hacia una economía no petrolera”, redistribuir socialmente las ganancias extraordinarias, redistribuir la tierra, sustituir importaciones, convertir a Ecuador en una potencia ambiental, etcétera. Ese documento menciona incluso, que se buscaría acceso equitativo a los medios de producción, tierra y agua p.ej. (aunque sin definir cómo hacerlo), una distribución ecuánime de los frutos del

crecimiento económico, redistribución del ingreso y de los “activos productivos”, etcétera.

Como vemos, las propuestas de la Revolución Ciudadana reflejaban los objetivos de varias luchas sociales que, en ese momento, se oponían a la condición neoliberal que dirigía el rumbo de nuestro país. Sin embargo, lo que también podemos notar al revisar ese Plan de Gobierno es que desde el comienzo, ya desde sus orígenes, la “revolución” nunca dirigió una crítica directa a las relaciones capitalistas como tales, sino que se mantuvo como una crítica al neoliberalismo (esto se hizo incluso tácticamente por razones electorales). No se tomó en cuenta el carácter *cíclico* que posee el sistema capitalista, debido a sus contradicciones internas (sobre todo la contradicción entre trabajo asalariado y capital²¹). Este carácter cíclico está compuesto —a muy grosso modo— de dos etapas conocidas dentro de la historia del sistema capitalista mundial:

Etapas de animación, en donde la acumulación de capital crece cada vez con más fuerza, la economía se expande y existen las condiciones que permiten el surgimiento de un *Estado de bienestar*, con un “Estado benevolente” que ayuda a que las clases explotadas mejoren sus condiciones de vida pero; al mismo tiempo, la expansión capitalista es completamente viable, los grandes capitales se consolidan e incluso se afianza la dominación hegemónica. Tal situación es sostenible solo hasta cuando el incremento de los beneficios a las cla-

ses trabajadoras no llegan a trastocar las ganancias del capital (asumiendo que no hay cambios relevantes en las fuerzas productivas que permitan obtener ganancias extraordinarias), pues de lo contrario, cuando los beneficios de las clases trabajadoras han crecido “demasiado”, las ganancias llegan a estancarse y el sistema capitalista pasa a una etapa de crisis.

Etapas de crisis, en donde, por el agotamiento de las ganancias, la acumulación de capital crece cada vez menos —o incluso puede llegar a darse una “des-acumulación” o “destrucción de capital”— y surge la necesidad de instaurar el *neoliberalismo* para que, en medio del “dejar hacer y dejar pasar”, el capital pueda aumentar su explotación a las clases trabajadoras ya sea de forma absoluta (p.ej. mayor número de horas de trabajo a un mismo sueldo) y/o, sobre todo, de forma relativa (p.ej. reduciendo salarios, eliminando beneficios para las clases trabajadoras, golpeando la seguridad social, despidiendo trabajadores y aumentando la tensión sobre quienes aún conservan su empleo, etcétera). En esta etapa de crisis la dominación hegemónica capitalista se debilita y surge la necesidad de aumentar la represión social para volver viable una mayor explotación. Así, la esencia del *neoliberalismo* es que, por medio de la flexibilización laboral —que produce una mayor explotación a las clases trabajadoras (incluso de forma *violenta*)— y de la apertura comercial —que afecta en especial el aparato produc-

21 Curiosamente, en una conferencia Correa mencionó que en el Ecuador su gobierno habría logrado superar las contradicciones entre trabajo asalariado y capital a través de “medidas creativas”. Véase la conferencia “Development as a Political Process: The Ecuadorian Dream”, dictada en Harvard, Cambridge, abril de 2014.

tivo orientado al mercado interno—, la acumulación de capital logre obtener el valor económico suficiente como para salir de su crisis y retornar a su etapa de animación.

La “revolución ciudadana”, difundió la necesidad de superar la condición neoliberal de la economía ecuatoriana, pero nunca cuestionó la condición contradictoria (y cíclica), inherente al propio sistema capitalista y, en particular, acentuada en la contradicción entre trabajo asalariado y capital, así como en la contradicción acumulación del capital y armonía con la Naturaleza. Esa doble condición contradictoria implica que, si no cuestionamos al capitalismo como tal, a la larga siempre la superación del neoliberalismo será *transitoria*, será *temporal* y, en algún momento, terminaremos retornando al “dejar hacer y dejar pasar” del capital, por más “benevolente” que, a corto plazo, intente aparentar ser el Estado. Es evidente, entonces, que superar el neoliberalismo no implica, en absoluto, una superación del capitalismo.

De hecho, la postura de la “revolución ciudadana”, en este aspecto nos hace recordar a la “clásica” discusión económica entre Friedrich Hayek (defensor del liberalismo económico), y John Maynard Keynes (más alineado a un manejo regulado de la economía), la cual se concentra en: “cuántas libertades hay que dar al sistema” y, “cómo debe participar el Estado en la economía” pero; nunca se concentra en entender las contradicciones internas del propio sistema. La experiencia histórica va dejando en claro, desde Ecuador hasta toda América Latina, desde Europa hasta Estados Unidos o incluso en China, que dentro del sistema capitalista, a corto plazo el Estado puede apa-

rentar (y hasta intentar), tener su propia lógica “benefactora” pero; nos guste o no, a largo plazo, el Estado no es más que un instrumento de dominación...

¿Por qué no se dio la transformación?

Es cierto que el capitalismo posee contradicciones internas insalvables, como la contradicción entre trabajo asalariado y capital, pero ¿qué significa eso en términos concretos para el Ecuador? Debemos dar un contenido concreto a esta pregunta porque, de lo contrario, nos quedaríamos en la mera especulación teórica. Y, de hecho, sí que hay algunas respuestas concretas.

Entre las tendencias inherentes del capitalismo podemos encontrar los procesos de *concentración* y *centralización* del capital. Seamos conscientes que, a medida que el capitalismo se moderniza y tales procesos se consolidan, surgen fuertes grupos económicos-financieros que se benefician del *statu quo*. Evidentemente esos grupos *no tendrán ningún interés* en fomentar cambios que alteren las condiciones técnicas de producción pues, en una economía capitalista subdesarrollada, los grupos oligopólicos terminan siendo los que definen la “punta de lanza” de la tecnología en la economía. Peor aún, los grupos que concentran poder económico *no tendrán el más mínimo interés* en alterar las relaciones sociales de producción, pues eso implicaría cuestionar su propia condición de puntos de concentración y centralización del capital.

Es decir, en cierto modo, podríamos pensar que en el capitalismo (peor en el capitalismo subdesarrollado), los grupos que se benefician de poder oligopólico, gracias a la propia lógica del

capitalismo de concentrar y centralizar poder, terminan volviéndose la principal fuerza contraria a fomentar cambios que cuestionen la lógica del capital. Incluso, estos sectores podrían ser contrarios a cualquier intento de transformación productiva (como el que propuso el correísmo), si de una u otra forma, son beneficiarios del subdesarrollo capitalista.

Tal dinámica nos permite entender por qué el correísmo terminó plegando a los intereses –a veces implícitos, otras veces explícitos– de los grandes grupos económicos, en vez de fomentar una transformación que apoye a las pequeñas unidades de producción, sobre todo si esas pequeñas unidades fueran no capitalistas (p.ej. comunitarias, asociativas, cooperativas, etcétera). Así, para el caso ecuatoriano, estos procesos han implicado, durante el correísmo, la consolidación de importantes grupos económicos que casi nunca ocupan espacio en las charlas motivacionales que Correa (o alguno de sus alternos), da al país cada sábado.

Para aclarar de qué estamos hablando, nada menor que conocer a esos grupos económicos, identificados a través del Servicio de Rentas Internas (SRI),²² que se presentan ordenados en términos de ingresos para los años 2014 y 2015 en el cuadro 1, en donde también se incluyen a sus principales integrantes.

A partir de la información del cuadro 1 se observa que apenas 20 grupos económicos obtuvieron ingre-

sos por 24.250 millones de dólares en 2015, equivalentes a 24,48% del PIB y al 42,05% del total de ingresos de todos los grupos identificados por el SRI (200). En términos de integrantes principales (es decir, integrantes con más de 10 millones en ingresos), vemos que apenas 139 firmas (bancos, empresas productoras, comercializadoras, importadoras, telefónicas, empresas extractivas, etcétera), obtuvieron 23.569 millones de dólares en ingresos, es decir, 23,79% del PIB.

Cabe destacar también que, de los grupos identificados en el cuadro 1, los grupos Banco del Pichincha, Corporación Favorita, Almacenes Eljuri, Holcim, Corporación el Rosado, Pronaca y Fybeca, se encuentran entre los grupos que ya tenían posiciones altas desde el año 2007.²³ Aquí cabría agregar a las telefónicas Claro y Movistar, las cuales incluso se beneficiaron de una extensión de sus contratos de operación hasta el año 2023 en condiciones bastante ventajosas.

Pero los grandes grupos económicos no solo se han beneficiado de una importante concentración de ingresos, sino que incluso los niveles de rentabilidad que logran son bastante significativos. Esto se puede evidenciar, por ejemplo, al revisar las utilidades/patrimonio de las compañías que poseen los mayores ingresos del país, lo cual se presenta en el cuadro 2 para los años 2013 a 2015 a partir de información de la Superintendencia de Compañías.

22 Como señala el SRI en su portal web: “De acuerdo con el artículo 5 del Reglamento para la aplicación de la Ley de Régimen Tributario Interno, para fines tributarios, se define como grupo económico, al conjunto de partes, conformado por personas naturales y sociedades, tanto nacionales como extranjeras, donde una o varias de ellas posean directa o indirectamente 40% o más de la participación accionaria en otras sociedades”. Ver: <http://www.sri.gob.ec/de/335>

23 Al respecto se recomienda revisar la nota de *El Comercio*, julio 3 de 2015. Ver: <http://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador-grupos-mantenido-economico.html>

CUADRO 1. PRINCIPALES GRUPOS ECONÓMICOS DEL ECUADOR POR INGRESOS (2014-2015)

GRUPOS ECONÓMICOS Y PRINCIPALES INTEGRANTES*	# integrantes principales	% ingresos grupo integrantes principales		Ingresos del grupo (millones de dólares)	
		2014	2015	2014	2015
CORPORACIÓN FAVORITA CORPORACIÓN FAVORITA S.A.; KYWY; COMOHOGAR; TVENTAS; FLEXIPLAST; POLLO FAVORITO; BEBELANDIA; MAXIPAN; AGROPESA; ALISERVIS; INVEDE	11	96,36	96,50	2.640	2.696
BANCO PICHINCHA BANCO PICHINCHA; DINERS CLUB; AIG; BANCO GENERAL RUMIÑAHUI; INTERDIN; BANCO DE LOJA; CREDI FE; PICHINCHA SYSTEMS ACOVI; BANRED	9	95,82	96,75	1.855	1.901
ALMACENES JUAN ELJURI AEKIA; BANCO DEL AUSTRO; NEOHYUNDAI; ALMACENES JUAN ELJURI; AYMESA; METROCAR; QUITO MOTORS; ASIAUTO; KMOTOR; KERAMIKOS; CA ECUATORIANA DE CERÁMICA; LAS FRAGANCIAS; CERÁMICA RIALTO; CONGAS; FISUM; SEGUROS UNIDOS; ITALPISOS; ASIACAR; INTRANS; NEOAUTO; INDUMOT; INDIAN MOTOS; TERRAFERTIL; CORPORACIÓN ECUATORIANA DE LICORES Y ALIMENTOS; AMAZONASHOT HOTELERÍA; MERQUIAUTO; RECORDMOTOR; ECASA; MANUFACTURAS AMERICANAS; ECSYAUTO; MOTRICENTRO; MOONHOLD; ADMINELI	33	88,07	86,86	2.422	1.869
OCP ECUADOR ANDES PETROLEUM; CONSORCIO BLOQUE 16; OCP ECUADOR; REPSOL; CONSORCIO BLOQUE 17; DURAGAS; SINOPEC; OVERSEAS PETROLEUM AND INVESTMENT CORPORATION; CHUANQING DRILLING ENGINEERING C.LTD.; PETROORIENTAL; AMODAMI; CONSORCIO BLOQUE TIVACUNO	12	99,72	99,62	2.077	1.835
PRONACA PRONACA C.A.; NOVACERO; FADESA; SEAFMAN; TROPICALIMENTOS; INAEXPO; LA LLAVE S.A.; FERMAGRI; ECUAVEGETAL; VECONSA; ECUAIMCO; HOV HOTELERA QUITO; AGROFICIAL; LA TIENVASES; PROLACHIV; INCUBADORA NACIONAL; BAKKER	17	96,27	95,39	1.779	1.803
CLARO CONECEL S.A.; ECUADOR TELECOM S.A.	2	99,93	99,88	1.737	1.607
GENERAL MOTORS GENERAL MOTORS DEL ECUADOR S.A.; OMNIBUS BB; ELASTO; PLANAUTOMOTOR	4	99,92	99,91	1.883	1.545
CORPORACIÓN EL ROSADO CORPORACIÓN EL ROSADO S.A.; TRUISFRUIT; ADEPASA; SUPERCINES; INMOBILIARIA MOTKE; COMDERE; INMOBILIARIA LAVIE; ENTREPASA	8	98,11	97,75	1.449	1.498
DINADEC DINADEC S.A.; CERVECERÍA NACIONAL	2	100	100	1.276	1.303
SCHLUMBERGER DEL ECUADOR CONSORCIO SHUSHUFINDI; SCHLUMBERGER DEL ECUADOR; SAXON ENERGY SERVICES	8	99,39	98,37	1.124	997
HOLCIM HOLCIM ECUADOR S.A.; CONSTRUMERCADO; HOLCIM AGREGADOS; GENERADORA ROCAFUERTE	4	99,83	99,84	1.051	938
ARCA ARCA ECUADOR S.A.; BEBIDAS ARCACONTINENTAL; INALECSA; COCA-COLA DE ECUADOR	4	98,14	97,49	886	920
NESTLÉ NESTLÉ ECUADOR S.A.; ECUAJUGOS; SURINDU	3	99,99	99,99	712	714

MOVISTAR OTECEL; TELEFONICA INTERNATIONAL WHOLESALE SERVICES	2	99,47	99,29	704	699
PRIMAX PRIMAX COMERCIAL DEL ECUADOR S.A.; ATIMASA	2	100	100	670	695
DIFARE DISTRIBUIDORA FARMACÉUTICA ECUATORIANA DIFARE; LABORATORIOS STEIN	2	95,05	95,10	626	687
FARMACIAS FYBECA ECONOFARM; FARCOMED; PROVEFARMA; TIECONE	4	96,62	97,67	716	684
TIA TIENDAS INDUSTRIALES ASOCIADAS S.A.	1	100	100	560	624
GRUPO FUTURO SEGUROS EQUINOCCIAL; SALUDSA MEDICINA PREPAGADA; EQUIVIDA; EMPRESA TURÍSTICA INTERNACIONAL; LATINOMEDICAL; SEGUROS ORIENTE; TECNISEGUROS	7	91,13	91,28	629	620
INDUSTRIAS LÁCTEAS TONI DISTRIBUIDORA IMPORTADORA DIPOR; INDUSTRIAS LÁCTEAS TONI;	4	65,07	99,67	857	614
Total (número y porcentaje)	139	96.09	97,19	100	100
Total de ingresos		24.649	23.569	25.652	24.250
PIBW		-	-	100.917	99.068
Ingresos / PIB		24,42	23,79	25,42	24,48

* Se seleccionaron a los integrantes que, en 2015, obtuvieron más de 10 millones de dólares en ingresos.
Fuente: Servicio de Rentas Internas. Elaboración propia.

CUADRO 2. PRINCIPALES COMPAÑÍAS DEL ECUADOR, INGRESOS Y UTILIDAD/PATRIMONIO (2013-2015)

Compañía	Ingresos por venta (millones de dólares)			Utilidad/patrimonio		
	2013	2014	2015	2013	2014	2015
CORPORACION FAVORITA C.A.	1.756	1.926	1.989	15%	15%	14%
CONSORCIO ECUATORIANO DE TELECOMUNICACIONES S.A. CONECEL (CLARO)	1.648	1.650	1.520	93%	91%	96%
CORPORACION EL ROSADO S.A.	1.053	1.071	1.045	15%	10%	9%
PROCESADORA NACIONAL DE ALIMENTOS C.A. PRONACA	870	946	996	15%	11%	10%
GENERAL MOTORS DEL ECUADOR SA	993	1.053	896	30%	31%	31%
DINADEC S.A.	722	782	799	84%	87%	85%
OTECEL S.A. (MOVISTAR)	681	689	680	39%	23%	Nd
DISTRIBUIDORA FARMACEUTICA ECUATORIANA (DIFARE) S.A.	548	595	641	23%	26%	24%
TIENDAS INDUSTRIALES ASOCIADAS TIA S.A.	491	560	624	83%	86%	95%
OMNIBUS BB TRANSPORTES SA	657	753	582	21%	25%	17%
ARCA ECUADOR S.A.	471	504	533	49%	47%	54%
NESTLE ECUADOR S.A.	460	Nd	525	65%	Nd	63%
CONSORCIO SHUSHUFINDI S.A. (del grupo de Schlumberger)	286	466	516	44%	44%	31%
CERVECERIA NACIONAL CN S.A.	444	489	503	96%	95%	60%
CONSTRUCTORA NORBERTO ODEBRECHT S. A.	294	637	498	40%	41%	23%
HOLCIM ECUADOR S.A.	518	554	494	32%	39%	30%
ANDES PETROLEUM ECUADOR LTD.	600	474	472	70%	30%	23%

PRIMAX COMERCIAL DEL ECUADOR SOCIEDAD ANONIMA	449	475	471	21%	18%	16%
SCHLUMBERGER DEL ECUADOR S.A.	631	518	447	89%	57%	22%
CONSTRUMERCADO S.A.	480	450	401	81%	72%	78%
Total	14.052	14.590	14.631	-	-	-

* Nd: no disponible

Fuente: Superintendencia de compañías. Elaboración propia.

Del cuadro 2 podemos observar que entre las compañías más grandes del país, en todo el período 2013-2015, hay algunas que obtienen utilidad/patrimonio extremadamente altas, en concreto, por encima del 40%. Destacan los casos de Claro (utilidad/patrimonio de 96% en 2015), TIA (95%), DINADEC (85%), CONSTRUMERCADO (del grupo HOLCIM) (78%), Nestlé (63%), Cervecería Nacional (del mismo grupo que DINADEC) (60%), ARCA (del grupo Coca-Cola) (54%).

Revisando la situación por ramas de actividad, se ratifica que en varios sectores de la economía hay un beneficio impresionante para los grandes grupos económicos. Veamos algunos ejemplos de cómo las estructuras oligopólicas no se han afectado:²⁴

Servicios petroleros:

A pesar del cambio en los contratos petroleros a “prestación de servicios” las empresas petroleras mantienen importantes ingresos y lucro (véase el grupo Schlumberger u OCP Ecuador del cuadro 1). Una ra-

zón importante son las tarifas que las empresas privadas cobran por extraer cada barril de petróleo, las cuales oscilan alrededor de los 30 dólares cuando los costos de extracción de Petroecuador y Petroamazonas están entre los 8 y 12 dólares.²⁵ El detalle de estas tarifas, y las compañías involucradas, se presenta en el cuadro 3.

Una información similar deberá ser preparada para el sector minero, en

CUADRO 3. TARIFAS DE CONTRATOS DE PRESTACIÓN DE SERVICIOS PETROLEROS (2010)

Compañía	Campo	Tarifa Anterior	Tarifa Vigente	Diferencia
Andes	Tarapos	35,16	35,00	-0,16
Petroriental	Bloque 14	41,44	41,00	-0,44
Petroriental	Bloque 17	43,39	41,00	-2,39
Agip	Bloque 10	47,07	35,00	-12,07
Repsol	Bloque 16	33,22	35,95	+2,37
Enap	MDC	16,29	16,72	+0,43
Enap	PBH	19,93	20,77	+0,84
Petrobell	Tigüiño	30,87	29,60	-1,27
Pegaso	Puma	15,47	21,10	+5,63
Petrosud	Palanda	33,21	31,90	-1,31
Petrosud	Pindo	25,98	28,50	+2,52
Tecpetrol	Bermejo	21,26	24,00	+2,74
Repsol	Tivacuno	29,00	27,25	-1,75
Total		30,17	29,83	-0,34

Fuente: Fernando Villavicencio, *El ‘Milagro ecuatoriano’ en la renegociación de contratos petroleros*, Plan V, junio 10 de 2014. Elaboración propia.

24 Una primera versión de este tema lo planteamos en el artículo “La herencia económica del correísmo” previamente citado. Ver: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=204109>

25 Véase el artículo de Fernando Villavicencio, “El ‘Milagro ecuatoriano’ en la renegociación de contratos petroleros”, *Plan V*, junio 10 de 2014: <http://www.planv.com.ec/investigacion/investigacion/el-milagro-ecuatoriano-la-renegociacion-contratos-petroleros>

donde se ha abierto la puerta a grandes empresas transnacionales: chinas, canadienses y suecas, en un proceso que anticipa una suerte de festín minero²⁶, como lo fue el festín petrolero de principios de los años setenta.

Telecomunicaciones:

Claro (Concel) y Movistar (Otecel), controlan el 67% y 29% del mercado respectivamente.²⁷ Cabe incluso mencionar que estas empresas han contribuido con fuerza a la salida de dólares del país en balanza de pagos (generando un saldo negativo de la inversión extranjera en el sector de telecomunicaciones).

Industria farmacéutica y salud:

Mientras en 2001 Fybeca y Sana Sana (del mismo grupo Fybeca) concentraban 65% de activos farmacéuticos, para 2012 esa participación aumentó al 81%. En cuanto a ganancias, para 2001 estas dos compañías concentraban el 72% de las utilidades del sector y para 2012 su participación aumentó al 80,6%. Para este sector en particular, el correísmo ha promovido, en la práctica, formas “modernas” de *privatización de la salud*.²⁸ Ahora cuando no hay recursos, empiezan a salir los perjuicios que los prestadores de salud externos habrían causado a la Se-

guridad Social (alrededor de 503 millones de dólares²⁹).

Otros sectores:

Supermercados: La Favorita, El Rosado y Santa María controlan 91% del mercado. *Bebidas:* Cervecería Nacional y Coca Cola controlan el 71% del mercado. *Carnes:* 62% del mercado controlado por Pronaca. *Vehículos:* 72% del mercado controlado por General Motors-Omnibus BB. *Productos de higiene personal:* 76% del mercado manejado por 2 empresas. *Electrodomésticos:* 85% del mercado es manejado por Indurama. *Azúcar:* 91% del mercado está manejado por 5 ingenios (3 dueños). *Aceites:* 92% del mercado es controlado por 2 empresas. Y, aún falta analizar muchos otros grupos económicos...

La concentración económica, que traba las posibilidades de transformación, no solo se da a través de compañías sino también en términos bancarios. Basta ver que el Banco del Pichincha, el Banco de Guayaquil y Produbanco, concentraron 54% del total de ingresos de los bancos ecuatorianos en 2014 y 2015, (62% si se deja de lado al Banco del Pacífico, el cual actualmente está en manos del gobierno, pero que ya pasó a la lista de las próximas privatizaciones). En el cuadro 4 se resume la información tanto de los ingresos como de la utilidad/patrimo-

26 Sobre este tema se puede consultar el artículo de Alberto Acosta y Francisco Hurtado Caicedo “De la violación del Mandato Minero al festín minero del siglo XXI”, julio 2016 <<https://www.rebellion.org/noticia.php?id=215028>>

27 Sobre la concentración en este mercado puede revisarse el artículo de *El Universo*, febrero 11 de 2015: <<http://www.eluniverso.com/noticias/2015/02/11/nota/4544826/pago-concentracion-mercado-movil-fue-aprobado>>

28 Pablo Iturralde en su estudio “*El negocio invisible de la salud: análisis de la acumulación de capital en el sistema de salud del Ecuador*” (CDES, 2014) muestra que mientras los ingresos de Fybeca y Sana Sana llegaban a 273,91 y 292,23 millones de dólares respectivamente en 2012, su carga tributaria solo fue de 0,7% y 0,8%. En otra investigación “Privatización de la salud en Ecuador. Estudio de la interacción pública con clínicas y hospitales privados” (CDES, 2015) muestra que el gasto público en salud promovió una “privatización” pues muchos fondos públicos (en especial seguridad social) terminaron en clínicas y hospitales privados que en 2012 obtuvieron más de mil millones de dólares en ingresos.

29 Al respecto se puede revisar la nota de la *Agencia Andes*, julio 07 de 2016. Ver: <<http://www.andes.info.ec/es/noticias/ies-denuncia-perjuicio-503-millones-dolares-parte-36-prestadores-salud-externos.html>>

CUADRO 4. BANCOS DEL ECUADOR, INGRESOS Y UTILIDAD/
PATRIMONIO (2014-2015)

Bancos	Ingresos (millones de dólares)		Utilidad/patrimonio	
	2014	2015	2014	2015
PICHINCHA	1.082	1.132	9%	7%
PACIFICO	411	475	9%	9%
GUAYAQUIL	412	424	13%	8%
PRODUBANCO	323	318	14%	9%
INTERNACIONAL	219	241	14%	12%
BOLIVARIANO	210	224	13%	13%
AUSTRO	151	167	10%	6%
SOLIDARIO	158	148	8%	7%
GENERAL RUMIÑAHUI	72	79	17%	13%
MACHALA	61	60	6%	2%
PROCREDIT	65	48	13%	4%
LOJA	44	46	13%	10%
CITIBANK	43	41	12%	6%
D-MIRO S.A.	18	24	12%	7%
BANCODESARROLLO	15	19	8%	9%
AMAZONAS	16	18	6%	3%
CAPITAL	18	18	3%	2%
COOPNACIONAL	12	13	6%	5%
COMERCIAL DE MANABI	5	6	2%	3%
LITORAL	3	3	0%	0%
COFIEC	3		2%	
Total	3.341	3.502	-	-

Fuente: Superintendencia de bancos y seguros. Elaboración propia.

nio de la banca privada ecuatoriana, reiterando que tres bancos privados –y uno en manos del gobierno– son los que dominan el sector y, por tanto, dominan incluso la capacidad de decidir a qué compañías otorgar créditos y financiamiento (evidentemente con mayor preferencia hacia aquellas que pertenezcan a los mismos grupos económicos que los bancos).

Por lo expuesto, está claro que, en la economía ecuatoriana existen fortísimos procesos de concentración y centralización del capital que benefician a

grupos económicos bastante concretos, grandes compañías e incluso a grandes bancos privados, cuyo peso e influencia, más allá de una serie de disposiciones legales, no ha sido sustantivamente afectado. Si estos grupos resultan beneficiados del *statu quo*, ¿para qué desearían dar paso a una transformación profunda, ya sea de mejora y democratización tecnológica, peor aún de cambio en las relaciones sociales de producción?

El correísmo, que en sus inicios se propuso ejecutar el cambio, a la larga terminó estableciendo una forma de dominación burguesa que solo contribuye a que el *statu quo*, que beneficia y da poder a todos los grupos mencionados en este texto, se mantenga inalterable e incuestionable, para lo que impulsó ciertas reformas modernizantes del aparato burocrático del gobierno

central. En concreto se busca modernizar el aparato estatal, no construir otro Estado. El servicio público debe transformarse en una máquina eficiente y efectiva para que cristalice los planes oficiales. Hay que lograr que los funcionarios públicos se sintonicen con los planes gubernamentales. Para hacerlo se recurre al entusiasmo propagandístico o a la amenaza permanente. Se genera un ambiente de presión, no necesariamente de convicción. En este empeño se mimetiza a los servidores públicos con la militancia del movimiento oficialista, y viceversa.

He ahí una posible respuesta para entender por qué no se hizo la tan llamada “transformación productiva”, a más de que su concepción resultaba inviable de antemano y su manejo inadecuado a más de corrupto.³⁰

Conclusión: la crisis como resultado de la no transformación

Hay evidencia, más que contundente, para afirmar que en el Ecuador del correísmo no ha existido una transformación productiva. Bastaría ver cómo, entre 2007-2015, la participación de la manufactura en el PIB (sin considerar refinamiento de petróleo), se ha mantenido estancada alrededor de un 12,5%. Otro ejemplo simple de esta no transformación, se constata al interior de la manufactura, donde tanto en 2007 como en 2014 (último dato disponible), se observa que alrededor de un tercio del PIB manufacturero se ha estancado en la producción de alimentos (donde ya tenemos más que claro quiénes son los ganadores), mientras que apenas un 7% de ese PIB se ha destinado para la generación de maquinaria y equipos de transporte.

Además del comportamiento de la manufactura, la no transformación también es visible al revisar los productos de exportación de la economía ecuatoriana: en 2007 el 74% de las exportaciones hechas por el país

eran de productos primarios (52 puntos porcentuales petróleo), para 2015 ese porcentaje de hecho se incrementó al 79% (incluso con una caída de 17 puntos porcentuales en la participación del petróleo).

También se expresa en términos de dependencia económica e importaciones. Solo consideremos que entre los años 2007-2014 (antes de que empiece en serio la contracción económica), por cada dólar de PIB que tenía la economía, las proporciones destinadas a importaciones de bienes de consumo, materias primas y “bienes de capital” se han movido poco (5,69% a 5,17%, 8,03% a 8,01% y 4,09% a 4,76% respectivamente). Incluso en el caso de “bienes de capital” la propensión a importar ha aumentado. Es decir, no existió una verdadera tendencia marcada a la sustitución de importaciones con producción doméstica, ni siquiera en bienes de consumo, peor en maquinaria o equipos de transporte donde, entre 2007-2013, el porcentaje de importaciones se incrementó de 87 a 89% (es decir, de cada 10 dólares gastados en maquinaria, casi 9 se destinan a maquinaria importada). Quizá el fracaso más claro en la sustitución de importaciones es el proyecto de la Refinería del Pacífico, donde ya se han gastado alrededor de 1.200 millones de dólares sin tener ni un solo tubo en pie (sobre todo para nivelar el suelo se pagaron 500 millones a Odebrecht³¹, empre-

30 Sobre cómo la “transformación de la matriz productiva” promulgada por el correísmo ha resultado una farsa, se recomienda revisar el artículo de Arturo Villavicencio “El cambio de la matriz productiva o la mayor estafa política de la historia”, *Plan V*, julio 04 de 2016. Ver: <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/el-cambio-la-matriz-productiva-o-la-mayor-estafa-politica-la-historia>

31 Recuérdese que Odebrecht fue expulsada por Correa en el año 2009, quien la consideraba una empresa “corrupta y corruptora”, para regresar poco después a seguir asumiendo la construcción de grandes obras públicas, gracias a “un acuerdo” a nivel de gobiernos. Esta empresa ahora está envuelta en graves denuncias de corrupción en muchos países de la región, empezando por Brasil. Ver <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/odebrecht-expulsada-ecuador-volvio-con-jugosos-contratos>

sa que se encuentra entre las veinte de mayores ingresos en el país, (ver el cuadro 2); incluso la rehabilitación de la Refinería Estatal de Esmeraldas está severamente cuestionada, tanto por su desproporcionado (y no bien transparentado) costo, así como por sus pobres resultados en la proporción de derivados pesados y livianos, y de la calidad de los mismos.³²

Como resultado de esta no transformación productiva (reiteremos, muy posiblemente a conveniencia de los grandes grupos que concentran y centralizan el poder económico en el país), el Ecuador ha vivido graves desequilibrios externos que, de hecho, se venían dando mucho antes de que caigan los precios del petróleo en el año 2015. Por ejemplo podemos citar el hecho de que la balanza comercial del Ecuador, en términos anuales, se ha mantenido con un saldo negativo persistente desde el año 2009, incluso en los años durante los cuales el precio del petróleo llegaba a casi 100 dólares (2011-2013). Entre 2009-2015 ese déficit comercial sumó 7.329 millones de dólares (con 2 mil millones de déficit concentrados en 2015).

¿A qué se debió semejante aberración de que, precisamente cuando el país tenía los mayores ingresos petroleros, la balanza comercial se mantuvo en déficit? Una posible razón es que, al no existir una transformación productiva, los ingresos provenientes del petróleo terminaron exacerbando a las importaciones (pues no había producción doméstica suficiente que satisfaga el incremento de la demanda agre-

gada local), incluso en proporciones por encima de las observadas en el año 2007. Por ejemplo, mientras en 2007 un 5,69% del PIB se destinó a importar bienes de consumo –como señalamos antes–, para 2011 esa proporción se incrementó a 6,16%; las importaciones de materias primas (8,03% a 9,11%) y de “bienes de capital” (4,09% a 5,22%).

Si el propio comercio exterior registraba un déficit desde 2009 (exacerbado por el propio gasto del Gobierno), cuando el Ecuador supuestamente se encontraba “bendecido” por precios altos del petróleo, ¿qué otra fuente de dólares le quedaba a la economía? Recordemos que nuestro país está *dolarizado* y, por tanto, las únicas fuentes de dinero de las cuales disponemos son las divisas que provienen del exterior y la creación de depósitos por parte de la banca (ambos con límites muy estrechos para el caso de la dolarización y que merecen estudiarse más a fondo). Las remesas de los migrantes están a la baja: entre 2007-2015 se redujeron de 3.335 a 2.378 millones de dólares. Otra fuente de ingreso de dólares son las exportaciones de banano, las cuales si bien se han incrementado considerablemente (1.303 a 2.808 millones de dólares entre 2007-2015), no son suficientes para generar una balanza comercial favorable.

Entonces, para compensar la salida de dólares provocada por importaciones más altas que las exportaciones (demostrativo de la no transformación productiva), el Gobierno ha recurrido a un agresivo endeudamiento externo.

32 Consultar en Fernando Villavicencio (2016); “2.200 millones se gastó en refinería esmeraldas, mil millones más del anuncio oficial”, <http://focusecuador.co/2016/07/31/usd-2-200-millones-se-gasto-en-refineria-esmeraldas-mil-millones-mas-del-anuncio-oficial/>

A junio de 2009 el saldo de deuda externa pública llegó a un nivel mínimo histórico de 7.015 millones de dólares (12% del PIB), pero a medida que los desequilibrios externos se fueron consolidando, cada año el Ecuador ha incrementado vertiginosamente su deuda, por lo que, 7 años después, a junio de 2016, el saldo de deuda externa es de 22.572 millones de dólares (22% del PIB).

¿Y a quién pedimos prestado? Por un lado China se ha transformado en una especie de “salvavidas” para la liquidez ecuatoriana. Recordemos que el presidente Correa se aferró a esa tabla de salvación, llegando a afirmar, en el año 2012, que “no hay límite de endeudamiento con China mientras más nos puedan prestar, mejor”.³³ Además, ante la ausencia de una verdadera política de industrialización, el Gobierno de Correa, vía más endeudamiento, incluso ha comprado productos que bien podían ser fabricados en el país, como es el caso de las cocinas de inducción. El saldo de este endeudamiento agresivo es que, mientras que en junio de 2009 prácticamente no registrábamos deuda con el país asiático, a junio de 2016 la deuda con China asciende a 7.950 millones de dólares, sin considerar las preventas petroleras.

Pero China no ha sido la única fuente de dólares. Los otros grandes acreedores externos del gobierno son el Banco Interamericano de Desarrollo y la

Corporación Andina de Fomento, organismos multilaterales con los cuales a junio de 2016 el país mantiene una deuda de 4.014 y 2.637 millones de dólares respectivamente.

A estas deudas se suman cuatro emisiones de bonos, una hecha en 2014 por 2.000 millones de dólares a diez años plazo con una tasa nominal de 7,95% (real de 8,5%), dos emisiones hechas en 2015 por 750 millones a cinco años plazo con tasas nominales de 10,5% y 8,5% (de la primera se estima que la tasa real sería del 13%), y en 2016 una nueva emisión de 1.000 millones a 6 años plazo con una tasa nominal de 10,75%. Tampoco olvidemos la entrega de oro a Goldman Sachs (alrededor de 604 millones de dólares). Peor olvidar la “profecía cumplida” del crédito de 364 millones de dólares proveniente del Fondo Monetario Internacional, con fines de “estabilización de balanza de pagos”³⁴ que se presenta a la población como un crédito para reconstruir zonas afectadas luego del terremoto del 16 de abril de 2016.³⁵

Y ¿por qué necesitamos un crédito para “estabilizar” balanza de pagos? Recordemos que la balanza de pagos muestra el balance final que posee la economía con el resto del mundo, no solo en términos comerciales, sino incluso en términos de flujos de remesas (que van cayendo), ganancias pagadas al exterior (que vienen creciendo), flujos de inversión extranjera (incipiente y

33 http://www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=167612&umt=ecuador_recibira_creditos_china

34 Eso es exactamente lo que dice un titular de un medio oficialista como *El Telégrafo*, julio 08 de 2016. Ver: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/economia/8/fmi-contribuira-con-usd364-millones-para-la-estabilizacion-de-la-balanza-de-pagos>

35 Sobre las pérdidas humanas y económicas generadas por el terremoto del 16 de abril se recomienda revisar el artículo de los autores de este texto “Pérdidas, respuestas y dudas de una tragedia. Reflexiones después del terremoto de abril 16 de 2016”, *Rebellion.org*. Ver: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=211805>

enfocada al extractivismo), y de incremento de deuda externa (que van creciendo). Pues resulta ser que, a pesar del enorme endeudamiento externo en el que ha incurrido el correísmo, a diciembre de 2015 la balanza de pagos mostró un saldo neto negativo de 1.488 millones de dólares (algo que tampoco es nuevo si consideramos que también hubo saldo negativo en la balanza de pagos en 2009, 2010, 2012 y 2014, es decir, existe un desequilibrio con tintes *estructurales*). Ese saldo negativo en la balanza de pagos implica, por definición, una contracción de las reservas internacionales, que igualmente a diciembre de 2015, se situaron en apenas 2.496 millones de dólares.

Esa presión a la contracción de reservas internacionales a su vez puede provocar una situación muy grave en términos monetarios, debido a que las reservas internacionales al menos debían cubrir los pasivos de corto plazo del Banco Central del Ecuador (reservas de bancos privados, reservas de la banca pública, reservas del BIESS y depósitos del sector público no financiero). La realidad es que, a diciembre de 2015 el Ecuador requería un 122% de sus reservas internacionales para cubrir las reservas bancarias públicas y privadas, lo cual simplemente significa que el Ecuador no tiene reservas para cubrir a la banca pública y privada. Para cubrir las reservas de los bancos privados, el Gobierno sacrifica a la banca pública y al Banco del IESS (lo cual no sería novedad si tomamos en cuenta que ese banco posee alrededor de 8.400 mi-

llones de dólares invertidos en papeles del Estado).

El resultado final de todo este proceso (que ya ha generado una importante contracción de 2.720 millones de dólares en los depósitos entre 2014-2015), es todavía imprevisible. Si las cosas no cambian de forma urgente, los desequilibrios externos (comerciales y, sobre todo, en balanza de pagos), junto con la contracción monetaria (vía menos depósitos y menos reservas internacionales), pueden provocar momentos complejos de la dolarización, y como solución transitoria, el Ecuador se endeude de forma cada vez más agresiva (los ritmos de crecimiento actual de la deuda no parecen suficientes para compensar la salida de dólares), a la vez que cambie el escenario del precio del petróleo por ejemplo, o que logre crear instrumentos monetarios que alivien la presión sobre el dólar.

En una situación tan crítica como la que vive el país, ganar la confianza de la población para tratar de instaurar instrumentos monetarios que alivien la presión sobre el dólar va a ser extremadamente complicado, peor en un gobierno que (ya de forma abierta y sin empacho alguno), ha trastocado su propia palabra y usa la represión casi como una herramienta más de política pública. Si la población no llega a confiar en las alternativas monetarias que vuelvan sostenible a la dolarización por ejemplo, en esquemas bimonetarios, simplemente la caída será más fuerte y trágica.³⁶

36 Hoy cobra nueva fuerza el análisis del "ciclo político de la economía", aproximación que nos permitiría hacer una mejor lectura del manejo económico de todo el correísmo, en vista de que los sucesivos procesos electorales influyeron en el manejo de la economía. Como "ciclo político de la economía", entendemos el período en el que los gobiernos tratan de influir en los resultados electorales aplicando políticas económicas expansivas justo antes de una elección y postergan la aplicación de políticas restrictivas. Estas políticas contractivas por lo general se aplican

Toda forma de dominación hegemónica, dentro del sistema capitalista, nunca es permanente. Así como el capitalismo cae en crisis recurrentes debido a sus contradicciones internas igualmente su ejercicio de hegemonía entra en crisis representando una

oportunidad para repensar todo lo que se hizo y desde allí construir una propuesta *contra-hegemónica*.

Después del ocaso viene la noche y la oscuridad, pero es en la noche más oscura donde uno puede ver mejor las estrellas...

después o mucho antes de las elecciones. Cuando un gobernante trata de proyectar su imagen más allá de su período de gestión se conoce como "efecto monumento", pero cuando intenta complicar la gestión de su sucesor se habla de "efecto funeraria". Se recomienda el trabajo de Jürgen Schuldt (1994); *Elecciones y política económica en el Ecuador 1983-1994*, Quito, ILDIS.

Conflictividad socio política: marzo - junio 2016

Patricio Pilca

La disminución de la conflictividad estuvo condicionada por los efectos de la recesión de la economía y el sismo del 16 de abril. El desastre que afectó, principalmente, a las provincias de Esmeraldas y Manabí produjo una atención prioritaria de la sociedad civil con acciones de solidaridad.

En el cuatrimestre marzo-junio de 2016 se produjeron 161 conflictos revelando una disminución de la conflictividad socio-política con respecto a los cuatrimestres anteriores. Entre julio y octubre de 2015, se registraron 198 conflictos; en el cuatrimestre de noviembre 2015 y febrero 2016, se contabilizaron 184. Es decir, la conflictividad disminuyó en un 12,5% con respecto al cuatrimestre anterior (23 conflictos menos).

Se mantienen como temas controversiales las reformas laborales. Particular atención merece el sismo registrado el 16 de abril, ya que en cierta medida condicionó el escenario de conflictos, pues el país centró su atención en el desastre que afectó, principalmente, a

NÚMERO DE CONFLICTOS POR MES

FECHA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MARZO / 2016	42	26,09
ABRIL / 2016	41	25,47
MAYO / 2016	37	22,98
JUNIO / 2016	41	25,47
TOTAL	161	100,00

Fuente: Diarios El Comercio, El Universo
Elaboración: -UI-CAAP-

GÉNERO DE CONFLICTO

GENERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CAMPESINO	8	4,97
CIVICO REGIONAL	28	17,39
INDIGENA	8	4,97
LABORAL PRIVADO	43	26,71
LABORAL PUBLICO	25	15,53
POLITICO LEGISLATIVO	8	4,97
POLITICO PARTIDISTA	5	3,11
PUGNA DE PODERES	0	0,00
URBANO BARRIAL	36	22,36
TOTAL	161	100,00

Fuente: Diarios El Comercio, El Universo
Elaboración: -UI-CAAP-

las provincias de Esmeraldas y Manabí. Las marchas del Primero de Mayo tuvieron una menor convocatoria que en años anteriores.

Los conflictos sociales que mayor repercusión tuvieron fueron los relacionados con el tipo laboral privado y público; sumados ambos alcanzan un total de 68 conflictos (42,2%), lo que denota la importancia de las demandas de trabajadores. Si se compara la conflictividad en el campo laboral con los cuatrimestres anteriores, se obtiene que en este período se produjo un au-

mento del 4,74%. Entre julio y octubre de 2015, se registró un 27,7% de conflictos de tipo laboral privado y público y en el cuatrimestre que va de noviembre de 2015 a febrero de 2016, se registró un 37,5%.

En segundo lugar, se ubican los conflictos relacionados con lo urbano barrial, con un 22,36%, desplazando la problemática cívica regional que mantuvo en los anteriores cuatrimestres este puesto. Esta última, por su parte, ocupa el tercer lugar en este período con un 17,39%.

Finalmente, los conflictos que menor porcentaje obtuvieron este cuatrimestre están relacionados con la política partidista y la pugna de poderes. El primero con 3,11%, mientras el segundo no registró ni un solo conflicto.

SUJETO DEL CONFLICTO

SUJETO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CAMARAS DE LA PRODUCCION	3	1,86
CAMPESINOS	10	6,21
EMPRESAS	16	9,94
ESTUDIANTES	2	1,24
FUERZAS ARMADAS	9	5,59
GREMIOS	10	6,21
GRUPOS HETEROGENEOS	11	6,83
GRUPOS LOCALES	14	8,70
IGLESIA	0	0,00
INDIGENAS	7	4,35
ORGANIZACIONES BARRIALES	36	22,36
PARTIDOS POLITICOS	12	7,45
POLICIA	4	2,48
SINDICATOS	12	7,45
TRABAJADORES	15	9,32
TOTAL	161	100,00

Fuente: Diarios El Comercio, El Universo
Elaboración: -UI-CAAP-

El sujeto que encabeza los conflictos sociales en este período son las "organizaciones barriales", con un 22,36%;

lo que muestra un incremento de 8,72 puntos porcentuales con respecto al período que comprende de julio a octubre de 2015 y de 5,75 puntos porcentuales con respecto al cuatrimestre de noviembre de 2015 a febrero de 2016.

Un sujeto nuevo que aparece en este cuatrimestre son las empresas, registran un 9,94% de frecuencia de la conflictividad. Por otro lado, los partidos políticos perdieron protagonismo en estos últimos cuatro meses, alcanzaron un 7,45% de presencia en los conflictos sociales. Con respecto al período anterior se produjo una disminución de casi el 50% y con respecto a los meses de julio y octubre de 2015 se registró una disminución de 33,88%. La participación de los indígenas en cada período se reduce. En el cuatrimestre de julio a octubre de 2015 tuvieron una participación del 13,64%; entre noviembre de 2015 y febrero de 2016 su participación se redujo al 7,07% y actualmente alcanzó el 4,35%. Algo similar sucede con los estudiantes, quienes pasaron de 5,98% en el período anterior a 1,24% en el actual. Es decir, su participación en los conflictos sociales ha disminuido alrededor de 4 puntos porcentuales.

Finalmente, los sujetos que han mantenido más o menos estable su participación con respecto a períodos anteriores han sido las cámaras de la producción. En el caso de las cámaras el porcentaje de participación en los conflictos no llega al 2% desde los cuatrimestres anteriores. En el período de julio a octubre de 2015 registraron un 1,01% y entre noviembre de 2015 y febrero de 2016 su participación llegó al 1,63%.

Las demandas de financiamiento (26,09%) han sido uno de los factores

que han impulsado la movilización social. Cabe anotar que este porcentaje ha aumentado de manera paulatina con respecto a los meses anteriores. Entre julio y octubre de 2015 se regis-

tró un 12,1% en la movilización por demandas de financiamiento y entre noviembre de 2015 y febrero de 2016 esta demanda llegó al 15,76%.

2015 su intensidad llegó al 22,2% y entre noviembre de 2015 y febrero de 2016 se incrementaron a 28,8%. Por su parte, las amenazas, si bien mantienen un porcentaje considerable, en este cuatrimestre han disminuido algunos puntos porcentuales, han pasado de 18,4%, entre noviembre de 2015 y febrero de 2016, a 14,9% en el actual. Los paros/ huelgas (2,48%) y las invasiones (0,62%) son los que menor porcentaje alcanzan en este período. Esto se repite desde el anterior cuatrimestre. En el caso de los paros/huelgas, se registró un 2,72% en el período que comprende los meses de noviembre 2015 y febrero 2016, mientras que en el caso de las invasiones, en el mismo período, pasó de 0,54% a 0,62%. Además, se observa un porcentaje sig-

OBJETO DEL CONFLICTO

OBJETO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
DENUNCIAS CORRUPCION	19	11,80
DEMANDAS DE FINANCIAMIENTO	42	26,09
LABORALES	31	19,25
OTROS	23	14,29
RECHAZO POLITICA ESTATAL	38	23,60
SALARIALES	8	4,97
TOTAL	161	100,00

Fuente: Diarios El Comercio, El Universo
Elaboración: -UI-CAAP-

tró un 12,1% en la movilización por demandas de financiamiento y entre noviembre de 2015 y febrero de 2016 esta demanda llegó al 15,76%.

Por otro lado, el rechazo a la política estatal, central en anteriores períodos, ha sido desplazado al segundo lugar. Pasó del 31,52% en el período comprendido entre noviembre 2015 y febrero 2016, a un 23,6% en los últimos cuatro meses.

Los conflictos que menor incidencia se registraron son denuncias de corrupción (11,68%) y el tema salarial (4,97%). En ambos casos se mantiene, en promedio, el mismo porcentaje, 11 puntos porcentuales en el primero y 4 en el segundo.

En este cuatrimestre hay 3 eventos que han marcado los conflictos socio-políticos: las protestas (31,68%), amenazas (14,91%) y marchas (12,42%). La intensidad conflictiva relacionada con estos 3 elementos suma un total de 59%. Las protestas han mantenido una cifra significativa en los dos últimos cuatrimestres, entre julio y octubre de

INTENSIDAD DEL CONFLICTO

INTENSIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
AMENAZAS	24	14,91
BLOQUEOS	7	4,35
DESALOJOS	7	4,35
DETENCIONES	7	4,35
ESTADO DE EMERGENCIA	6	3,73
HERIDOS/MUERTOS	6	3,73
INVASIONES	1	0,62
JUICIOS	9	5,59
MARCHAS	20	12,42
PAROS/HUELGAS	4	2,48
PROTESTAS	51	31,68
SUSPENSION	14	8,70
TOMAS	5	3,11
TOTAL	161	100,00

Fuente: Diarios El Comercio, El Universo
Elaboración: -UI-CAAP-

nificativo de heridos/muertos, pasó de un 2,17 % en el período de noviembre 2015 a febrero de 2016 y llegó a un 3,73% en estos últimos cuatro meses.

La intervención estatal en este cuatrimestre estuvo encabezada por el Presidente, con un 18,01%. Este tipo de intervención mantiene cierta fluctuación, ha pasado de un 29,8%, en los meses de julio a octubre de 2015, disminuyó a 9,78% en el cuatrimestre de noviembre 2015 a febrero de 2016 y aumentó alrededor de 8 puntos porcentuales en los meses de marzo a junio de 2016.

En segundo lugar se encuentra la intervención de los ministros con un

INTERVENCIÓN ESTATAL

INTERVENCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CORTE CONSTITUCIONAL	7	4,35
GOBIERNO CANTONAL	5	3,11
GOBIERNO PROVINCIAL	10	6,21
JUDICIAL	10	6,21
LEGISLATIVO	17	10,56
MILITARES/POLICIA	7	4,35
MINISTROS	26	16,15
MUNICIPIO	16	9,94
NO CORRESPONDE	19	11,80
POLICIA	15	9,32
PRESIDENTE	29	18,01
TOTAL	161	100,00

Fuente: Diarios El Comercio, El Universo
Elaboración: -UI-CAAP-

16,15%, la misma que se incrementó con respecto al cuatrimestre anterior (12,5%). A esto se suma la intervención del legislativo con un 10,56%. Finalmente, los actores que menor intervención estatal mantienen son: la Corte Constitucional (4,35%) y los gobiernos seccionales (3,11%). La Corte Constitucional ha fluctuado en sus intervenciones, pasó de un 1,52% en el cuatrimestre que comprende los meses de julio y octubre de 2015, a 6,5% en el período de noviembre de 2015 a febre-

ro de 2016. En el caso de los gobiernos seccionales se ha pasado de un 5% entre julio y octubre de 2015 a 1% entre noviembre de 2015 y febrero de 2016.

En este cuatrimestre la forma de enfrentar los conflictos fue a través de la negociación con un 24,84%. Este porcentaje ha ido aumentando paulatinamente, entre julio y octubre de 2015 llegó a un 22,73%, entre noviembre de 2015 y febrero de 2016 se registró un 29,89% (porcentaje más alto en estos períodos). Se puede observar que esta forma de resolver la conflictividad, va consolidándose y adquirió mayor preponderancia.

DESENLACE DEL CONFLICTO

DESENLACE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
APLAZAMIENTO RESOLUCION	32	19,88
NEGOCIACION	40	24,84
NO RESOLUCION	13	8,07
POSITIVO	36	22,36
RECHAZO	29	18,01
REPRESION	11	6,83
TOTAL	161	100,00

Fuente: Diarios El Comercio, El Universo
Elaboración: -UI-CAAP-

En segundo lugar aparece el desenlace positivo, con un 22,36%. Esta forma de desenlace se ha incrementado en los últimos cuatrimestres, pasó de 14,6%, en el cuatrimestre de julio y octubre de 2015, a 17,3% en el período de noviembre de 2015 y febrero de 2016.

Por otro lado, el rechazo mantiene un porcentaje considerable, pasó de 37,3%, en el cuatrimestre de julio y octubre 2015, a 20,1% en el período que va de noviembre de 2015 a febrero de 2016, para finalmente situarse con un 18% en el cuatrimestre actual. Si bien

este tipo de desenlace ha disminuido en este período, el porcentaje que todavía mantiene es significativo.

En cuanto a la represión, se puede manifestar que este desenlace de los conflictos ha fluctuado con respecto a los dos cuatrimestres anteriores. Ha pasado de 7,5% en el cuatrimestre de julio a octubre de 2015, a 5,9% entre noviembre de 2015 y febrero de 2016, para actualmente registrar un 6,83%.

NÚMERO DE CONFLICTOS POR REGIÓN

REGION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
COSTA	65	40,37
SIERRA	92	57,14
AMAZONIA	4	2,48
INSULAR	0	0,00
TOTAL	161	100,00

Fuente: Diarios El Comercio, El Universo
Elaboración: -UI-CAAP-

La mayoría de conflictos en este cuatrimestre se ubicaron en las regiones de la sierra (57,14%) y la costa (40,37%). Los conflictos en estas regiones se han mantenido de forma significativa en los últimos períodos. Entre julio y octubre de 2015 en la región Sierra se registró alrededor de 63,1%; en el mismo período en la región Costa se documentó un 27,7%. Para el cuatrimestre de noviembre de 2015 a febrero de 2016 en la Sierra se produjeron un 66,8% de conflictos, mientras en la Costa se registró un 30,4%.

En lo que respecta a la Amazonía la conflictividad ha disminuido respecto a los cuatrimestres anteriores, entre julio y octubre de 2015 se registró un 6%, entre noviembre de 2015 y febrero de 2016 se registró un 2,7%, actualmente registra un 2,48%.

En este período, las provincias que registraron porcentajes considerables

fueron: Pichincha (40,9%) y Guayas (23,6%). La provincia de Pichincha ha pasado de un 40,4%, en el cuatrimestre de julio a octubre de 2015, a 45,1% en el período de noviembre de 2015 a febrero de 2016. En promedio esta provincia evidencia la mayor cantidad de conflictos en los últimos cuatrimestres. En el caso de la provincia de Guayas ha ido aumentado de un 17,6% en los meses de julio a octubre de 2015, a un 22,8% en los meses de noviembre de 2015 y febrero de 2016.

NÚMERO DE CONFLICTOS POR PROVINCIA

PROVINCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
AZUAY	7	4,35
BOLIVAR	0	0,00
CAÑAR	1	0,62
CARCHI	1	0,62
CHIMBORAZO	1	0,62
COTOPAXI	0	0,00
EL ORO	1	0,62
ESMERALDAS	3	1,86
GALAPAGOS	0	0,00
GUAYAS	38	23,60
IMBABURA	1	0,62
LOJA	9	5,59
LOS RIOS	1	0,62
MANABI	13	8,07
MORONA SANTIAGO	1	0,62
NAPO	1	0,62
ORELLANA	0	0,00
PASTAZA	1	0,62
PICHINCHA	66	40,99
SANTA ELENA	5	3,11
SANTO DOMINGO D TSACHILAS	3	1,86
SUCUMBIOS	1	0,62
TUNGURAHUA	7	4,35
ZAMORA CHINCHIPE	0	0,00
TOTAL	161	100,00

Fuente: Diarios El Comercio, El Universo
Elaboración: -UI-CAAP-

Loja es una de las provincias que si bien tiene un número de conflictos reducido, su porcentaje no ha disminuido considerablemente en los últimos cuatrimestres. Entre julio y octubre de 2015 registró un 4,5%, entre noviembre de 2015 y febrero de 2016 registró un 6,52%, para mostrar un 5,59% en el período actual.

Como una consecuencia del sismo del mes de abril, se incrementó la conflictividad en la provincia de Manabí, la cual alcanzó un 8,07%. En los cuatrimestres anteriores registró porcentajes por debajo del 5%. Así, entre julio y octubre de 2015 se alcanzó un 3% y entre noviembre de 2015 y febrero de 2016 llegó a 1,6%.

TEMA CENTRAL

El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador

Carmen Martínez Novo¹

La educación bilingüe intercultural asociada a la gestión del movimiento indígena ha sido progresivamente desmantelada por el gobierno de Correa. La definición de Estado multicultural y plurinacional que maneja el gobierno se encuentra en oposición a la que postuló el movimiento indígena. Las prácticas homogeneizantes de reforma del sistema escolar evidencian una modernización autoritaria que implanta un simulacro de multiculturalidad con el predominio de concepciones asimilacionistas.

Introducción

En este artículo argumentaré que el Estado multicultural neoliberal, relativamente tolerante y participativo pero no redistributivo, que se fue creando con limitaciones y dificultades desde los años noventa del pasado siglo como resultado de las luchas del movimiento indígena así como de los intentos de cooptar a este movimiento, está siendo progresivamente desmantelado por el régimen del Presidente Rafael Correa (2007-presente). Seguidamente resumiré en qué consistió el multiculturalismo estatal y cómo se ha ido transformando. Me enfocaré en el caso de la educación intercultural bilingüe para entender la crisis del multiculturalismo en el Ecuador. Argumentaré que el proceso de castellanización de la educación intercultural y el cierre o consolidación de las escuelas comunitarias no son sólo un ataque a la diversidad cultural del país,

sino también un fuerte golpe a la columna vertebral del poder político de los movimientos sociales y a su capacidad de oponerse a las políticas de desarrollo capitalista.

Como sabemos, el Ecuador alojó al movimiento indígena más poderoso de América Latina en la década de los 1990 (Yashar 2005, Lucero 2008). Este movimiento se originó en las comunidades y provincias y, a diferencia de otros movimientos indígenas del continente, pudo unificarse a escala nacional (Zamosc, 1994). El movimiento indígena ecuatoriano protagonizó levantamientos nacionales recurrentes con tomas de carreteras que paralizaron al país e impidieron que se lleven a cabo algunas reformas neo-liberales (Guerrero y Ospina 2003). También participó en la caída de dos presidentes, Abdalá Bucaram en 1997 y Jamil Mahuad en el 2000 (Zamosc, 2007). La Confederación de Nacionalidades Indígenas del

1 Universidad de Kentucky. <carmen.martinez@uky.edu>

Ecuador (CONAIE) se creó en 1986 y el movimiento político Pachakutik se formó diez años después en colaboración con la Coordinadora de Movimientos Sociales. A partir de ese momento, Pachakutik obtuvo significativos porcentajes de votos en las elecciones nacionales así como importantes éxitos electorales en las elecciones provinciales y locales (Zamosc 2007, Van Cott 2008, Mijeski y Beck 2011, Becker 2011).

El movimiento indígena ecuatoriano logró que se creen una serie de instituciones públicas para el desarrollo y bienestar de las nacionalidades y pueblos. La educación intercultural bilingüe (EIB), se oficializó en 1988. Antes de esa fecha existieron importantes experiencias locales y no gubernamentales de educación intercultural. A diferencia de las experiencias de otros países latinoamericanos, la EIB en Ecuador fue manejada por las organizaciones indígenas de forma autónoma, estando éstas a cargo de la contratación de administradores y profesores y del diseño curricular (Yáñez Cossío 1996). Mientras tanto, el ministerio de educación siguió controlando las finanzas y en particular la creación de partidas presupuestarias para contratar a los profesores. La EIB en Ecuador fue un caso paradigmático de “multiculturalismo neo-liberal” (Hale 2005), definido como el reconocimiento de las culturas indígenas sin que este reconocimiento conlleve políticas redistributivas o cambios estructurales. Siguiendo esta lógica, las organizaciones indígenas manejaron el sistema educativo intercultural de forma participativa, pero no se les concedió suficiente presupuesto para que la EIB pudiera funcionar bien.

Otra institución estatal descentralizada fue el CODENPE (Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos

del Ecuador), que se creó en 1998 para administrar un proyecto de etnodesarrollo financiado por el Banco Mundial. Se ha señalado que el Banco Mundial diseñó este proyecto para cooptar a un movimiento social que dificultaba las reformas estructurales y que contribuía en gran medida a la inestabilidad política (Bretón, 2005).

Como resultado de las luchas de las organizaciones indígenas y sus aliados, los derechos colectivos se reconocieron en la Constitución de 1998 en la que el Estado ecuatoriano se declaró pluricultural y multiétnico. Se reconoció, por ejemplo, el derecho de las nacionalidades y pueblos a utilizar sus propios sistemas de justicia y sus autoridades. Ecuador firmó el Convenio 169 de la OIT, la legislación internacional más avanzada hasta el momento en relación a derechos de los pueblos indígenas. La Constitución del 2008 mantuvo y expandió estos derechos, declarando al Ecuador intercultural y plurinacional, un término que no fue aceptado en 1998 por temor a la fragmentación nacional, prohibiendo la discriminación, estableciendo el Sumak Kawsay o Buen Vivir como objetivo prioritario de desarrollo y otorgando derechos a la naturaleza. Como he señalado en otras publicaciones (Martínez Novo 2013; 2014a), la Constitución de 2008 adolece de limitaciones a los derechos colectivos tales como las dificultades procesales para crear circunscripciones territoriales indígenas (García 2014), la no aceptación del kichwa como idioma oficial en igualdad con el castellano, y la no aceptación de la consulta previa vinculante, a los pueblos indígenas cuando sus derechos o territorios son afectados por nueva legislación o por políticas públicas. Además, la Constitución del 2008 estableció las

bases para el fortalecimiento del poder ejecutivo por sobre los otros poderes del Estado, hecho que permitió que se impongan tendencias autoritarias, centralizadoras y monoculturales que como señalaremos están en la raíz del desmantelamiento del Estado multicultural.

He discutido en otras publicaciones que el régimen de Correa no se ha comportado como neoliberal (Martínez Novo 2014a, Elwood et al. 2016). Este gobierno expandió el número de dependencias estatales y de funcionarios, aumentó el gasto público, así como el control del Estado sobre la sociedad y el territorio. El gobierno no ha sido partidario del libre comercio y de la globalización, sino de establecer tarifas para las importaciones, de promover, con mayor o menor éxito, la sustitución de importaciones por producción nacional, del control a la salida de capitales y del control público de la banca. En lugar de pactar con empresas transnacionales privadas del norte capitalista para la extracción de los recursos naturales y para la construcción de infraestructura, el régimen ha preferido trabajar con empresas estatales, preferentemente chinas. El gobierno de Correa aumentó la inversión en salud y educación, aunque la calidad y eficiencia de este gasto están siendo fuertemente cuestionadas. El correísmo aumentó el salario mínimo y sus leyes laborales, prohibieron hasta principios del 2016 la precarización laboral. La redistribución llevada a cabo durante la pasada década se ha limitado a repartir parte de las rentas petroleras a los más pobres en forma de transferencias monetarias y subsidios. Sin embargo, no se han llevado a cabo transformaciones estructurales más duraderas, como la reforma agraria.

Este proceso, de fortalecimiento del Estado y de redistribución limitada, ha tenido lugar durante una década de bonanza económica ligada al alto precio del petróleo y otras mercancías causados a su vez por la fuerte demanda asiática. Cuando han bajado los precios del petróleo a partir del 2014, el régimen ha dependido en mayor medida de créditos chinos con altos intereses y malas condiciones para el Estado ecuatoriano. Al continuar el descenso de los precios del petróleo, y en el contexto de la desaceleración económica China, el panorama ha empeorado y el gobierno ha resucitado algunas estrategias neoliberales. Se han privatizado propiedades estatales como las gasolineras de Petroecuador, se ha amenazado con despedir o reducir el sueldo a los funcionarios, y se ha comenzado a negociar con el Fondo Monetario Internacional. Desesperado por incentivar la inversión privada, Correa anunció en Febrero de 2016 una propuesta de ley para volver a la “flexibilidad” laboral. Por lo tanto, el denominado “postneoliberalismo”, parece ser un periodo ligado a la bonanza económica, revertido en estrategias neoliberales en época de crisis.

En el contexto del fortalecimiento estatal basado en el extractivismo, el gobierno se enfrentó con los movimientos sociales que se oponían a esta estrategia de desarrollo, así como con aquellos grupos de la sociedad civil que tenían la capacidad de crear inestabilidad política. La CONAIE cumplía ambos requisitos. Durante esta confrontación que comenzó a principios del 2009, la administración de Correa asoció la autonomía de las nacionalidades y pueblos indígenas con el abandono de las responsabilidades del Estado durante la denominada “larga noche neoliberal.” Por otro lado,

el correísmo ha mantenido un discurso oficial de celebración de la diversidad étnica y cultural, ha enfatizado la interculturalidad, el Sumak Kawsay y las políticas antidiscriminación. La plurinacionalidad se ha exaltado menos, ya que implica autonomía territorial y autogobierno, derechos que ponen en peligro los intereses extractivistas y agroindustriales. Por otro lado, la interculturalidad y el Sumak Kawsay se han convertido en términos muy vagos que sirven para legitimar al régimen, pero que no conllevan la expansión de los derechos.

En este artículo me enfocaré en las prácticas de gobierno más que en los discursos estatales. Describiré el desmantelamiento progresivo de la educación intercultural bilingüe. La crisis de la EIB se relacionará con la decadencia del poder político de los movimientos sociales, así como de su capacidad para confrontar las políticas de desarrollo capitalistas. Sin embargo, el deterioro del multiculturalismo como política de Estado se está dando en otros ámbitos tales como el cierre del CODENPE y su sustitución por un Consejo de la Igualdad controlado por el ejecutivo en vez de las organizaciones sociales, y la sentencia del tribunal constitucional sobre el caso La Cocha en 2014 que delimitó el alcance de la justicia indígena y el pluralismo jurídico a conflictos entre indígenas que se encuentren dentro de su propio territorio y que se relacionen con temas que afecten a los valores comunitarios.² Espero que el análisis de los cambios en el campo educativo intercultural nos den algunas pistas importantes sobre la crisis del multiculturalismo en Ecuador.

El desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe

El primer cambio significativo en la educación intercultural bilingüe fue la derogación de la autonomía del sistema a través del decreto ejecutivo 1585 de Febrero de 2009, situación que fue más tarde ratificada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada en 2011. Este hecho tuvo lugar poco después de que la CONAIE se manifestara contra la Ley de Minería, publicada en enero del 2009, que legalizaba la expansión de la minería a gran escala en el Ecuador. Simultáneamente, el ejecutivo redujo drásticamente el presupuesto del CODENPE, acusando a su Secretaria Ejecutiva Lourdes Tibán de haber usado los fondos de esa institución para organizar protestas.

El decreto presidencial 1585 estableció que la educación intercultural bilingüe pasaba a depender del ministro de Educación, el cual estaba a cargo a partir de ese momento de la contratación de administrativos y profesores así como del currículum y de la producción de materiales educativos. Según el ministerio de Educación, el Estado ecuatoriano había delegado la educación intercultural a un grupo corporativo (CONAIE), en el contexto del debilitamiento del Estado durante el periodo neoliberal. Este grupo había monopolizado la educación y era responsable de las fallas del sistema así como de politizarlo y corromperlo. Tanto el decreto como la LOEI previeron la creación de un Consejo de Nacionalidades para regir la educación intercultural, pero éste únicamente tenía papel consultivo y propositivo y sus miembros

2 Sentencia de la Corte Constitucional N° 113-14-SEP-CC, caso N° 0731-10-EP, 30 Julio 2014.

no eran elegidos directamente por las organizaciones sino a través del Consejo de Participación Ciudadana y Control Social. Como vemos, los pueblos indígenas dejaron de tener su propia agencia y pasaron a convertirse en invitados de piedra.

La LOEI eliminó la separación entre el sistema de educación llamado hispano y el intercultural bilingüe, y declaró a todo el sistema educativo “intercultural.” La LOEI define la interculturalidad como: “la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional” (LOEI, Título IV, Capítulo 2, Artículo 79, p. 30). Así, la interculturalidad pasó de ser un proyecto político del movimiento indígena a una vaga declaración estatal que incluye tanto a los ámbitos nacionales como internacionales. En un estudio sobre discriminación y ciudadanía en el sistema educativo ecuatoriano (Martínez Novo y de la Torre, 2010), encontramos que en los colegios de élite de Quito la interculturalidad se interpretaba como la celebración de las costumbres y comidas de los países europeos y de Estados Unidos, concepto que parece relacionarse con esta definición de la interculturalidad en la LOEI. La interculturalidad, que de acuerdo a la LOEI también comprende la enseñanza de las lenguas denominadas “ancestrales” y de la historia y culturas denominadas “no-oficiales y saberes locales” (LOEI Título II, capítulo 2, artículo 6, letra I, p. 12), no se ha implementado hasta la fecha en las escuelas antes llamadas hispanas o en los colegios privados. Sin embargo, como veremos, las escuelas indígenas han dejado de impartir una educación bilingüe e intercultural.

Lo primero que ocurrió al abolirse la autonomía de la educación intercultural bilingüe fue un recambio de autoridades. Los líderes históricos de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), y de las Direcciones Provinciales (DIPEIBs), fueron sustituidos por profesionales cercanos al régimen. En una institución educativa intercultural, un profesor indígena con título de maestría que era miembro de la CONAIE, fue removido de su cargo directivo, rebajado a la condición de profesor regular, y reemplazado en la dirección por un profesor mestizo con estudios de licenciatura. El gobierno compró la renuncia a profesionales que eran parte del movimiento indígena y los sustituyó por profesores jóvenes que no tenían experiencia política. El control gubernamental de la contratación de personal fue un duro golpe para el movimiento indígena. Profesor bilingüe es uno de los escasos puestos de trabajo disponibles para los profesionales indígenas en un mercado de trabajo racista. El control gubernamental de los puestos de trabajo permitió controlar también las voluntades políticas, mientras que se debilitaba al movimiento indígena ya que éste perdía su capacidad de proveer empleo.

Otro cambio importante tuvo que ver con el currículo y los libros escolares. Los materiales en kichwa y otras lenguas indígenas, desarrollados durante décadas de trabajo e investigación por las organizaciones indígenas, en colaboración con actores tales como la iglesia progresista, la GTZ (cooperación alemana), o los antropólogos y etnolingüistas, fueron reemplazados por materiales estandarizados para todo el sistema educativo público, escritos en castellano y de los cuales se borraron las referencias

a los movimientos, levantamientos y luchas indígenas. Cuando entrevisté al Director Zonal de Educación Intercultural de la zona 6 (Azuay, Cañar y Morona Santiago), en Julio de 2015, éste manifestó que el ministerio estaba preparando textos en las lenguas de las nacionalidades pero que éstos todavía no estaban disponibles. Las escuelas interculturales bilingües llevan siete años operando con textos en castellano (entrevista 22 Julio 2015). Sin embargo, como estrategia de resistencia, algunos profesores han conservado copias de los textos anteriores y los siguen utilizando en sus aulas como material de lectura. Una característica del actual régimen es no querer construir sobre las experiencias pasadas, por más interesantes que éstas hayan sido. Esto se relaciona a una actitud autoritaria que no reconoce o dialoga con las ideas ajenas.

El cierre de las escuelas comunitarias

El proceso más dramático, que está tomando lugar en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, es el cierre de las escuelas comunitarias y la relocalización de sus estudiantes en escuelas-eje que sirven entre 500 y 1.000 estudiantes. El arquetipo de estas escuelas son las llamadas “escuelas del milenio” que se enfocan en la oferta de infraestructura y nuevas tecnologías. En el marco de la reestructuración territorial del sistema de educación público, el régimen decidió disminuir el número de escuelas del país de 19.023 a 5.189. Se prevé que para 2017 se habrán cerrado más de 13.000 escuelas (Mena y Terán 2014). Las escuelas clausuradas son todas las escuelas unidocentes, así como todas las escuelas pluridocentes, de segundo a séptimo de básica, que tengan menos de 25 estudiantes por profesor. La mayoría de estas

escuelas están localizadas en comunidades indígenas y zonas rurales. El presidente Correa ha justificado el cierre de las escuelas comunitarias argumentando que son “escuelitas de la pobreza” y que para promover la equidad y la calidad es necesario que estas escuelas se fusionen.

El proceso de cierre de las escuelas comunitarias se produce de manera bastante brutal. Inicialmente se utilizó la estrategia de la “sorpresa”, consistente en que el director distrital convocaba a padres, alumnos y profesores y les comunicaba el cierre de la escuela. Seguidamente, se solicitaba a los alumnos y padres de familia que tomaran el pupitre y lo llevaran caminando hasta la nueva escuela. Después se utilizaron estrategias más sutiles, como el envío de funcionarios del ministerio de educación para convencer a los padres de familia de las desventajas de la educación intercultural bilingüe comunitaria y de las ventajas de las escuelas-eje (Mena y Terán 2014).

El cierre de las escuelas comunitarias conlleva múltiples y profundos efectos. En primer lugar, la conexión entre escuela y la comunidad es un pilar fundamental de la educación intercultural bilingüe. El origen de la EIB es político, ya que cuestiona el colonialismo y la asimilación forzada de los pueblos indígenas y busca tanto la preservación y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas como el acceso de los pueblos indígenas a la educación (Cortina 2014; Martínez Novo, 2004). Históricamente, la EIB fue un medio para fortalecer la organización política de los indígenas, creando una conciencia crítica y formando líderes que reclamen de manera más efectiva el acceso a la tierra y otros objetivos socio-económicos y políticos (CRIC, 2009; Arnold y Yapi-ta 2006; Martínez Novo, 2004). El mo-

vimiento indígena se organizó desde el nivel comunitario, ya que el Estado colonial fragmentó las identidades e institucionalidad indígenas más amplias y sólo permitió la existencia de élites y organización indígenas a nivel local, las llamadas Repúblicas de Indios. Por lo tanto, la conexión escuela-comunidad en el mundo indígena supone el enraizamiento de la educación en lo político. Por otra parte, esta conexión permite la participación de padres y autoridades en la esfera educativa (Cortina, 2014). La conexión escuela-comunidad fomenta el intercambio con los mayores y los sabios indígenas, conectando la educación con la lengua y la cultura indígenas que en el contexto colonial también se refugiaron en las comunidades (CRIC, 2009; Martínez Novo, 2014b). Por lo tanto, el separar a la educación intercultural bilingüe de la comunidad significa despolitizarla, alejarla de la lengua y de la cultura y volverla menos participativa.

En una entrevista con la autora, José Manangón señaló que la creación de la escuela comunitaria fue una forma de descolonizar la educación porque permitió que los indígenas no tengan que desplazarse desde las comunidades a los centros parroquiales y cantonales mestizos, donde estaban localizadas las primeras escuelas del mundo rural y dónde los indígenas eran cotidianamente maltratados y explotados. Según Manangón, la escuela comunitaria estructuró a la comunidad y arraigó a la población en los años setenta del pasado siglo, un momento en el que existían fuertes tendencias migratorias del campo a la ciudad y de las zonas de agricultura de subsistencia a las agro-industriales (Entrevista de la autora con José Manangón, 30/7/15).

La escuela unidocente puede no ser la mejor opción educativa, pero tampo-

co es un sinónimo del fracaso educativo como ha señalado el gobierno. Por ejemplo, Luis Alberto Tuaza, uno de los primeros profesores universitarios indígenas con PhD y un puesto a tiempo completo en la Universidad Nacional de Chimborazo, estudió en una de estas escuelas. Tuaza comenzó sus estudios en una institución dónde una sola profesora educaba a 60 niños distribuidos en 6 grados. Según Tuaza, el ministerio de educación pagaba el sueldo de la maestra y la comunidad proveía el espacio. Su primera escuela fue una casita de paja. Para Tuaza, fue importante la presencia de esta escuela en su comunidad porque se le hubiera dificultado estudiar fuera de este medio debido a la situación económica de su familia (entrevista de la autora con Luis Alberto Tuaza 7/16/15).

Ahora los estudiantes deben desplazarse a escuelas que están a dos horas y a veces más de distancia de donde viven. Las autoridades argumentaron que se proveería transporte, pero esto no ha ocurrido en todos los casos (Entrevista de la autora con José Manangón 30/7/15), y es posible que el transporte público disponible se reduzca aún más con la crisis económica. El resultado es que los niños caminan un largo tiempo por terrenos andinos y amazónicos accidentados cruzando carreteras y otros obstáculos, lo cual además de agotador es peligroso para los menores. Algunos niños de comunidades que tienen acceso a la carretera piden a los transportistas que les acerquen a la escuela. La costumbre es pagar 50 centavos por este transporte. Eso supone 1 dólar diario por niño, cantidad que puede descalabrar economías familiares ya de por sí precarias (entrevista de la autora con J. Manangón 30/7/15).

La alternativa para muchas familias es enviar a los niños a las capitales de provincia o a la capital del país donde tienen parientes, en vez de enviarlos diariamente a las escuelas-eje provistas por el gobierno. A veces toda la familia se desplaza a la ciudad para que los hijos tengan mayores posibilidades de estudiar. Esto está acelerando el ya fuerte proceso de migración campo-ciudad. Un problema adicional es que en una situación que ya era de importante migración, los menores contribuían por las tardes al trabajo en la parcela familiar. Si se tienen que desplazar a la nueva escuela, se reducen sus posibilidades de trabajar en la explotación familiar. Según Mena y Terán (2014) esto ha dado lugar a que algunos niños renuncien a la educación.

El cierre de las escuelas causa el declive de las comunidades. La consolidación escolar al ser un incentivo más al proceso acelerado de migración a las capitales de provincia y a Quito, privando a las comunidades de niños y adultos jóvenes. La transferencia de los maestros de las escuelas comunitarias a las escuelas-eje también priva a las comunidades de un líder intelectual y político. Además se pierde el papel de la escuela como un centro social, cultural, organizativo y político.

En Estados Unidos se dio un proceso similar de consolidación de las escuelas rurales durante todo el siglo XX, que ha dejado algunas lecciones que pueden ser útiles. La bibliografía señala que los efectos de la consolidación escolar fueron más políticos que pedagógicos o administrativos. Thomas Lyson (2002), en su estudio sobre la consolidación escolar en el estado de Nueva York, anota que las escuelas de los pueblos pequeños jugaban múltiples papeles. Además de

proveer educación, eran centros sociales y culturales y símbolos de la vitalidad e identidad de la comunidad. Los poblados viables tenían una escuela, los que no, carecían de ella. Lyson señala que la consolidación escolar se dio por la creencia de que, la calidad y eficiencia de la educación mejoraría, si las escuelas eran de mayor tamaño. Sin embargo, la investigación pedagógica ha cuestionado el que a mayor tamaño haya mayores logros académicos. Por ejemplo, las mejores universidades de los Estados Unidos anuncian el tamaño pequeño de sus clases y el número reducido de alumnos por profesor, como prueba de su calidad educativa. Además de no impactar positivamente en la educación, la consolidación afecta negativamente a las poblaciones rurales. Como la escuela es un centro social y cultural, este tipo de sociabilidad declina o desaparece al cerrarse la institución. Según Lyson, el cierre de la escuela afecta al tipo de vida cívica que arraiga la población a un sitio. De Young y Howley (1990) en su estudio de la consolidación escolar en el estado de Virginia del Oeste (West Virginia), un estado montañoso, rural y muy pobre caracterizado por la minería de carbón, están de acuerdo en que las escuelas son lugares en los que la gente construye su realidad social y la cultura democrática. Aunque la consolidación se justificó por razones de costos y efectividad, los autores sugieren que las razones fueron más bien políticas, relacionadas con la imposición de visiones de desarrollo nacionales que habrían de reemplazar a las lógicas políticas locales. De forma similar, Sell y Leistritz (1997), en un estudio sobre las consecuencias de la consolidación escolar en Dakota del Norte, señalan que la participación en organizaciones comunitarias declinó en las

comunidades que perdieron su escuela. Además, estas comunidades perdieron una fuente de empleo y la presencia de profesionales. Los pequeños negocios localizados en las comunidades que perdieron su escuela, declinaron o desaparecieron.

En Ecuador, algunas comunidades han reaccionado contra la consolidación escolar. Maestros, padres de familia y estudiantes, están resistiendo este proceso. J. M. argumenta que una opción factible es resistir y promover la recreación de la educación, al margen del Estado tal y como ya se hizo en los años sesenta y setenta del pasado siglo. Según él, el ministerio de educación no provee recursos a las escuelas que rehúsan fusionarse (entrevista con la autora 30/7/2015). El rechazo al cierre de las escuelas comunitarias y al ataque gubernamental a la educación intercultural bilingüe fue una de las demandas principales de la marcha indígena de agosto del 2015.

¿Por qué pretendería debilitar a la comunidad el régimen de Correa? Según el entrevistado, la comunidad y el pensamiento andino que ésta permite, se oponen a la lógica capitalista. En palabras del religioso, “la comunidad es la piedra en el zapato del desarrollo del capitalismo.” Como señalé, la comunidad es la espina dorsal del movimiento indígena ecuatoriano que se opuso a las reformas neo-liberales, contribuyó a las caídas de dos gobiernos, y se opone a las políticas de desarrollo extractivistas del actual gobierno. Además opina que, la migración acelerada desde las comunidades a las ciudades, liberará tierras que podrán ser utilizadas por las industrias madereras y en otros casos por las compañías mineras y petroleras.

El ataque del gobierno de Correa a las comunidades no se limita a la consoli-

dación escolar. El 30 de Septiembre de 2015, la fuerza pública acompañada de elementos de seguridad de la compañía minera china ECSA, desalojaron de manera brutal un barrio de la comunidad amazónica de Tundayme. Como sabemos, Tundayme es el centro de un proyecto de megaminería de cobre concedido por el gobierno ecuatoriano a esta empresa china. Un reporte de investigación titulado “Entretelones de la megaminería en Ecuador” (Sacher *et al.* 2015: 18) señala:

Recientemente la población ha vivido de manera más intensa aún, tanto física como simbólicamente, el acaparamiento de tierras por parte de la ECSA. Hace poco más de un año la ECSA/Tongling-CRCC ordenó la destrucción de la iglesia y la escuela del barrio de San Marcos, que habían sido construidas a través de mingas con el esfuerzo de la comunidad. Los testimonios de sus habitantes hablan de un impacto psicológico muy fuerte al ver el derrocamiento y observar cómo la policía impedía que la gente se acerque. El barrio de San Marcos, situado en el sitio de la futura piscina de relave del megaproyecto minero es quizás el más simbólico para los habitantes de Tundayme y es allí donde se celebraban sus fiestas tradicionales.

Esta cita muestra la colaboración del gobierno con las empresas mineras. El hecho de que la comunidad de Tundayme dificulte este proyecto, y la relación de la destrucción de la escuela comunitaria, y en este caso también de la iglesia, con el desplazamiento forzado de sus habitantes para liberar la tierra para la actividad extractiva.

La confrontación del gobierno con la comunidad indígena como entidad política también fue patente en la represión de las marchas de Agosto de 2015. Como respuesta a la marcha indígena,

el gobierno militarizó la comunidad de Saraguro. El ejército entró a las casas y maltrató a las personas, incluyendo a ancianos y mujeres embarazadas frente a sus familiares y vecinos; detuvieron a 29 personas. Saraguro es la comunidad de origen de importantes líderes como Luis Macas, líder histórico del movimiento indígena ecuatoriano, y Salvador Quishpe, Prefecto de Zamora Chinchipe y líder de conflictos medio ambientales en esa provincia. La militarización de Saraguro y la violación de los derechos humanos de sus habitantes representaron una amenaza para otras comunidades políticamente activas.

A pesar de estas políticas que han buscado debilitar a las comunidades, cuando visité en julio de 2015 las oficinas del ministerio de Educación de la Zona 6 que incluye Azuay, Cañar y Morona Santiago y que están localizadas en Cuenca, un funcionario me explicó el interés de ese ministerio de que sus políticas de interculturalidad recuperen la cultura y el espíritu de la comunidad. Pregunté cómo podría recuperar la educación intercultural el espíritu comunitario si se habían clausurado las escuelas de las comunidades y las escuelas-eje tendían a estar localizadas en centros parroquiales o capitales cantonales mestizas. El funcionario explicó que, aunque algunas de estas escuelas estaban situadas en pueblos más grandes, se planeaba que el edificio imitara las casas de una comunidad y que tuviera comunidades y animalitos dibujados en sus paredes. Esta forma de recuperar lo andino como simulacro o lo que el movimiento indígena ha llamado “la folklorización de lo étnico” es una perspectiva más amplia del gobierno de Correa. Por ejemplo, cuando el Papa Francisco visitó Ecuador en julio de 2015, no se encontró con re-

presentantes de la CONAIE o de las nacionalidades indígenas. Por el contrario, el gobierno rodeó al pontífice de personas mestizas disfrazadas de indígenas. Los indígenas de las comunidades a las que los disfraces aludían denunciaron en las redes sociales a los disfrazados. Otro ejemplo, en las paredes de la dirección zonal de educación de la Zona 6 colgaban carteles de niños mestizos disfrazados de indígenas. Un partidario de Correa manifestó, en las redes sociales, que era claro lo mucho que el gobierno de Correa había hecho por el mundo indígena, como prueba de este esfuerzo, envió una foto de Gabriela Ribadeneira disfrazada de indígena. Esta apropiación de lo indígena como simulacro muestra que el gobierno desea asociarse con “lo indígena” como idea o estética, pero no como seres humanos concretos y menos como seres humanos organizados autónomamente. Esta actitud por otra parte no es novedosa, sino característica de un indigenismo anterior a las luchas políticas indígenas y representado, por ejemplo, por el ballet Jacchigua en el que mestizos disfrazados de indígenas danzan al ritmo de músicas autóctonas para ensalzar al espíritu nacional. Rafael Correa en persona entregó el Premio Eugenio Espejo al ballet *Jacchigua* en el salón amarillo en 2010.

Las escuelas-eje: entre la modernidad anticuada y el retorno a la asimilación forzada

Las escuelas-eje y las escuelas del milenio, están poco preparadas para recibir a los estudiantes de las comunidades indígenas y para proveer una educación relevante a su diversidad étnica y cultural. Por ejemplo, en la escuela del milenio de Zumbahua, Cotopaxi, que fue la primera que se creó, no se acepta la

indumentaria indígena ni el sombrero, sino que los estudiantes deben usar uniforme de inspiración occidental y urbana. El movimiento indígena luchó por el derecho a usar la indumentaria propia en las escuelas, lo que si se permitía en las escuelas interculturales comunitarias.

Las escuelas del milenio son escuelas masificadas con gran número de niños por aula y profesor. Se basan en un currículo estandarizado en castellano. Es interesante que el gobierno entienda la masificación y la estandarización como calidad, cuando la educación de la élite en el norte global, así como en el sur, busca la atención personalizada, las aulas con pocos estudiantes y los saberes adaptados a la trayectoria e intereses particulares del alumno. La idea de modernidad del régimen recuerda a la gran empresa fordista que fabricaba productos estandarizados de forma masiva y que dominó el mercado mundial hasta los años 1970s. Quizás se esgrime este modelo en oposición al post-fordismo neoliberal que el gobierno reprueba, basado en los nichos de mercado especializados y en la producción diferenciada en pequeñas cantidades para aumentar el consumo (Harvey, 1990).

Las escuelas del milenio poseen instalaciones nuevas y tecnologías avanzadas tales como: pizarras digitales, centro de cómputo y biblioteca virtual (no se qué significa esto último, quizás acceso a la bibliografía por el Internet). Sin embargo, en su visita a la unidad del milenio Jatun Kuraka localizada en Otavalo, la ex-ministra de educación Rosa María Torres, descubrió que los profesores no sabían utilizar las pizarras digitales ya que no había llegado la capacitación. Como señala Torres (2013), el modelo de la unidad educativa del milenio está enfocado en la infraestructura y la tec-

nología, pero; no ha cambiado la orientación pedagógica ni el ministerio se ha enfocado en capacitar a los profesores. Además, existen problemas de seguridad que tienen repercusiones en el uso de la tecnología, delincuentes entraron a la escuela Jatun Kuraka y se llevaron algunas computadoras. En consecuencia, el resto fueron almacenadas en un lugar seguro fuera del alcance de estudiantes y profesores.

La escuela Cacique Tumbalá, en la parroquia de Zumbahua, es otro ejemplo de la idea de modernidad del régimen. Construida en una parroquia de preeminencia mestiza, rodeada de comunidades indígenas. Se construyó sobre la antigua escuela hispana, instalada en una antigua casa de hacienda, ya que Zumbahua era una gran hacienda propiedad de la orden de los agustinos y más tarde de la estatal Asistencia Social. La casa de hacienda, más allá de los malos recuerdos que pueda traer a los campesinos del lugar, era un edificio histórico que fue completamente demolido para construir la escuela del milenio. Así, el gobierno busca destruir lo que se haya originado en el pasado y construir de nuevo bajo parámetros homogeneizadores. Otra vez vemos que, la idea de modernidad que se usa es anticuada: la destrucción de edificios históricos para construir nuevas estructuras estuvo muy en boga en los años sesenta y setenta del pasado siglo. A partir de los años ochenta, la tendencia internacional ha sido preservar los cascos históricos.

Es interesante analizar los nombres de las escuelas del milenio. "Jatun Kuraka" significa Gran Jefe y "Cacique Tumbalá" también hace referencia a un líder masculino. Por otro lado, la escuela Bosco Wisuma, localizada en el municipio de Sevilla-Don Bosco en la amazonía

Sur, adquiere su nombre de un maestro shuar que murió en 2009, de un disparo, en enfrentamientos entre organizaciones indígenas y la policía, en protestas por los cambios en la educación intercultural y la ley de aguas. El gobierno ha acusado a los líderes shuar, en particular a José Acacho, de la muerte del profesor. El régimen se ha apropiado de la memoria de Wisuma. Según un informante shuar, el gobierno construyó una casita a la viuda y a los cuatro hijos de Wisuma y éstos viven bajo amenazas para que no hablen o den entrevistas (entrevista 7/8/2015).

Otro problema en las escuelas-eje, es la creciente escasez de profesores bilingües. La directriz es que los profesores indígenas de las escuelas comunitarias sean transferidos a las escuelas consolidadas. Sin embargo, esto ocurre en un contexto en que el gobierno está aplicando evaluaciones estandarizadas a los docentes. Estas evaluaciones son exámenes de opción múltiple, inspirados en los exámenes de admisión a las universidades norteamericanas. El examen se administra en castellano (a no ser de que se trate de acreditación en la lengua indígena), está basado en la cultura urbana mestiza y se aplica en una computadora a través del Internet (grupo focal, SEIC, Latacunga, 5, agosto 2015). Este examen no toma en cuenta las diferencias culturales o lingüísticas o las desigualdades socio-económicas de las que parten los maestros rurales. Además, algunos profesores no están familiarizados con la computadora o el internet, según manifestó una maestra indígena de mayor edad (grupo focal, Latacunga, 5, agosto de 2015). Si el maestro reprueba dos veces el examen es separado del sistema educativo. El régimen argumenta que los exámenes estandarizados fo-

mentan la meritocracia y la calidad educativa. Sin embargo, son excluyentes para los docentes indígenas y rurales y sobre todo para las mujeres. El resultado es la reducción del número de docentes indígenas bilingües. Esto es un problema muy grave ya los profesores bilingües eran insuficientes en el periodo anterior.

El sistema de evaluación de los maestros rurales es tan absurdo que para obtener un ascenso o recategorización, el maestro debe estudiar 330 horas en la Universidad Nacional de Educación o en una universidad de categoría A o B (generalmente una universidad de élite del país localizada en grandes centros urbanos). Se le pide un título académico reconocido por la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología, pasar un examen estandarizado de las características comentadas anteriormente con un 7 sobre 10, y tener publicaciones en revistas indexadas con evaluadores pares (Mena y Terán, 2014).

A pesar de haber disminuido el número de profesores indígenas bilingües, el ministerio de Educación requiere desde 2013 que la educación intercultural imparta entre 10 y 5 horas semanales de enseñanza de la lengua indígena (las horas van disminuyendo en los cursos más avanzados demostrando la ideología asimilacionista del régimen), y que se impartan las asignaturas de etnomatemática, etnociencia, etnohistoria, estética intercultural y educación física intercultural en las escuelas definidas como interculturales. Según las investigadoras Mena y Terán (2014) estos requisitos en vez de fortalecer a la educación intercultural la han debilitado. Los maestros interculturales bilingües no se sienten preparados para impartir esas asignaturas. Éstas, no son parte del currículum de la Universidad Nacional

de Educación, donde deben formarse los maestros. El resultado es que cuando las escuelas se consolidan, debido a las complicaciones para declararse interculturales y cumplir con estos requisitos, deciden inscribirse como “hispanas.” Esto es paradójico ya que según la LOEI todas las escuelas son ahora “interculturales.”

Además, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas-Amawtay Wasi perdió su acreditación, según la evaluación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). La razón principal que dio el gobierno para desacreditar a esta institución intercultural de educación superior, fue la falta de calidad (Figueroa, 2015). La Amawtay Wasi fue inscrita en el momento de su fundación como una universidad privada ya que para inscribirse como pública hubiera tenido que estructurarse de la misma manera que las grandes universidades públicas del país, lo cual se contradecía con el principio de interculturalidad. Amawtay Wasi solicitó en varias ocasiones al Estado ecuatoriano fondos para fortalecer sus programas de enseñanza pero; estos fondos no fueron concedidos por tratarse de una universidad privada (Mato, 2014). Así, la Amawtay Wasi, como el resto de la educación intercultural, vivió una existencia precaria. Cuando fue evaluada por el CEAACES, se le trató como a cualquier otra universidad y se le evaluó en términos del número de profesores con PhD, del número de profesores a tiempo completo, de su infraestructura, del número de volúmenes en la biblioteca, e incluso de su cafetería y parqueaderos. Se evaluó a esta institución, que vivía en la precariedad, con el mismo baremo que a

la Universidad San Francisco de Quito, una universidad privada a la que asisten las élites del país. José Antonio Figueroa, quien dirigió la evaluación, argumenta que Amawtay Wasi estaba explotando a los profesores indígenas ya que no tenían condiciones laborales dignas y que esta universidad era un engaño para los estudiantes. Por lo tanto, según Figueroa, la universidad intercultural creaba condiciones discriminatorias para los indígenas (Figueroa, 2015). De esta manera, el régimen de Correa cerró esta institución con el argumento de promover la igualdad y la calidad educativa. Igualdad y calidad significan de nuevo socialización forzada en la cultura dominante pues se cierran en vez de fortalecerse las alternativas.

Reflexiones finales

¿Qué nos indica esta discusión sobre el llamado Estado postneoliberal y su relación con los grupos indígenas en el Ecuador? En primer lugar, aunque la Constitución de 2008 declare al Ecuador intercultural y plurinacional, se están desmantelando avances importantes del multiculturalismo del periodo anterior sin sustituirlos por una forma de convivencia mejor, sino por una vuelta al pasado monocultural y asimilacionista. Por ejemplo, la educación intercultural bilingüe ya prácticamente no existe en los niveles primarios, secundarios, o de educación superior. La educación se imparte en castellano, sus ideólogos son tecnócratas mestizos, se privilegia a los profesionales mestizos, y se ha vuelto a centralizar la educación en las parroquias y cantones mestizos. El Estado sigue elogiando la interculturalidad, pero esta celebración es un mero simulacro, tal como los mestizos disfrazados de nacionalidades indígenas que se

le presentaron al Papa Francisco, o las escuelas-eje disfrazadas de comunidad. Se desea lo étnico como declaración o decoración, como mero folklore ya que esto legitima al régimen frente a ciertas audiencias progresistas nacionales e internacionales bastante despistadas por cierto. Pero esto se da sin la participación de las personas de carne y hueso, sin su agencia, desplazándoles de sus medios geográficos, e intensificando las dinámicas de marginación de los indígenas de los puestos de trabajo y de las oportunidades educativas que permiten su movilidad social.

El Estado se presenta como centralizante, homogeneizante, autoritario (no está dispuesto a negociar con los actores o a considerar puntos de vista alternativos) y modernizador. Se trata de una modernización forzada y bastante brutal en la que las experiencias anteriores así como sus actores, sus geografías y hasta los edificios que recuerdan al pasado son arrasados. Por otra parte, se trata de una modernidad anticuada, que retorna al pasado fordista de la factoría, del consumo de masas y de la estandarización de los productos. Tanto el mestizaje, como la modernización y la estandarización armonizan bien con el estado autoritario que trata de imponer la sustitución de importaciones (aunque con poco éxito) que describimos al comienzo de este trabajo. Más que un socialismo del siglo XXI, lo que observamos es un retorno a las políticas del modelo de sustitución de importaciones y a la cultura del mestizaje de asimilación de los años sesenta y setenta en América Latina.

Este proceso de modernización ha sido financiado con los fondos logrados por el Estado a partir de la extracción de petróleo y minerales. También se ha financiado con préstamos chinos a altos

intereses y a cambio de permitir que las empresas estatales chinas realicen jugosos negocios en el Ecuador. Tal como señala José Manangón, el pueblo indígena organizado es la piedra en el zapato de este modelo de desarrollo por lo que se le desaloja de sus territorios, se le reprime, y se le relocaliza en las ciudades alienándolo y transformando su cultura, un proyecto que tampoco suena muy novedoso. El cierre de las escuelas comunitarias es también un ataque a la espina dorsal del poder político indígena y de su fuerte arraigo territorial: migración y muerte de la comunidad significan también desmovilización política, un proceso que también se ha llevado a cabo a través de la cooptación, fragmentación y represión de este movimiento social (Martínez Novo 2014a).

Sin embargo, estos procesos no se dan sin lucha. Los actores que crearon el multiculturalismo tales como el movimiento indígena, la iglesia progresista, los ecologistas, los intelectuales de izquierda y otros están resistiendo. Sin embargo, resisten en un contexto de fortalecimiento del ejecutivo, control por parte del ejecutivo de los otros poderes del Estado, criminalización y represión de la protesta, y falta de libertad de asociación y expresión.

Referencias

- Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita.
2006. *The Metamorphosis of Heads: Textual Struggles, Education and Land in the Andes*. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press.
- Becker, Marc.
2011. *Pachakutik: Indigenous Movements and Electoral Politics in Ecuador*. Larham: Rowman and Littlefield.
- Bretón, Víctor.
2005. *Capital social y etnodesarrollo en los Andes*. Quito: CAAP.

- CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca). 2009. *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán, Colombia: PEBI.
- Cortina, Regina. 2014. "Introduction" en Regina Cortina (ed.) *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Young, Alan y Craig Howley. 1990. "The Political Economy of Rural School Consolidation." *Peabody Journal of Education* 67(4): 63-89.
- Elwood, Sarah, Patrick Bond, Carmen Martínez Novo y Sarah Radcliffe. 2016. "Learning from Postneoliberalisms" *Progress in Human Geography* online first, phg.sagepub.com.
- Figueroa, Jose Antonio. 2015. "Educación superior intercultural y postneoliberalismo en el Ecuador: El caso de la universidad Amawtay Wasi." En Ana Luisa Guerrero, Jorge Olvera y Julio César Olvera (eds.) *Pensamiento político y genealogía de la dignidad en América Latina*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- García, Fernando. 2014. "Territorialidad y autonomía, proyectos minero-energéticos y consulta previa." *Antropológica* 32: 71-85.
- Guerrero, Fernando y Pablo Ospina. 2003. *El poder de la comunidad: ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*. Quito: CLACSO.
- Hale, Charles. 2005. "Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America." *Political and Legal Anthropology Review* 28(1): 10-28.
- Harvey, David. 1990. *The Condition of Post-Modernity*. Malden, MA: Blackwell.
- Ley orgánica de educación intercultural, Ecuador.
- Lucero, José Antonio. 2008. *Struggles of Voice: The Politics of Indigenous Representation in the Andes*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Lyson, Thomas. 2002. "What Does a School Mean to a Community? Assessing the Social and Economic Benefits of Schools to Rural Villages in New York." Arlington, VA, National Science Foundation.
- Martínez Novo, Carmen y Carlos de la Torre. 2010. "Racial Discrimination and Citizenship in Ecuador's Educational System." *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 5(1): pp. 1-26.
- Martínez Novo, Carmen. 2014a. "Managing Diversity in Postneoliberal Ecuador," *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 19(1): 103-125.
- Martínez Novo, Carmen. 2014b. "The Tension between Western and Indigenous Knowledges in Intercultural Bilingual Education in Ecuador." en Regina Cortina (ed.) *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol: Multilingual Matters.
- Martínez Novo, Carmen. 2013. "The Backlash against Indigenous Rights in Ecuador's Citizen's Revolution." En Todd Eisenstaedt, Michael Danielson, Moisés Bailón, y Carlos Sorroza (eds), *Latin America's Multicultural Movements: The Struggle Between Communitarianism, Autonomy, and Human Rights*, Oxford and New York, Oxford University Press, pp. 111-131.
- Martínez Novo, Carmen. 2004. "Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi." *Ecuador Debate* 63: 235-268.
- Mato, Daniel. 2014. "Universidades Indígenas en América Latina." *ISEES* 14:17-45.
- Mena, Maria Soledad y Rosemarie Terán. 2014. "Implicaciones educativas y socio-culturales del modelo de territorialización y circuitos escolares en las redes históricas del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi." Informe de Investigación. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Mijeski, Kenneth y Scott Beck. 2011. *Pachakutik and the Rise and Decline of the Ecuadorian Indigenous Movement*. Athens: Ohio University Press.

Muyulema, Armando.

2015. "Sobre estadísticas educativas, meritocracia y pueblos indígenas." *La línea de fuego: pensamiento crítico*, Febrero 25.

2015. "La Revolución Ciudadana y el desmantelamiento de la educación bilingüe." *La línea de fuego: pensamiento crítico*, Agosto 18.

Post, David.

2011. "Las reformas constitucionales en el Ecuador y las oportunidades para acceso a la educación superior desde 1950." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 19(20): 2-24.

Sacher, William, Michelle Báez, Manuel Bayón, Fred Larreátegui y Melisa Moreano.

2015. "Entretelones de la megaminería en el Ecuador." Informe de investigación. Quito: Acción Ecológica y PUCE.

Sell, Randall y Larry Leistritz.

1997. "Socioeconomic Impacts of School Consolidation on Host and Vacated Communities." *Community Development* 28(2): 186-205.

Torres, Rosa María.

2013. "Adiós a la educación comunitaria y alternativa." *La línea de fuego: Pensamiento crítico*, Noviembre 14.

Van Cott, Donna Lee.

2008. *Radical Democracy in the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yáñez Cossío, Consuelo.

1996. *La educación indígena en el Ecuador*. Quito: UASB-Abya Yala.

Yashar, Deborah.

2005. *Contesting Citizenship in Latin America: The Rise of Indigenous Movements and the Post-Liberal Challenge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zamosc, León.

2007. "The Indian Movement and Political Democracy in Ecuador." *Latin American Politics and Society* 49(3), pp. 1-34.

Zamosc, León.

1994. "Agrarian Protest and the Indian Movement in the Ecuadorian Highlands." *Latin American Research Review* 29(3), pp. 37-68.

Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo

Sergio Enrique Hernández Loeza

La transformación emprendida por el régimen de la Revolución Ciudadana ha implicado una profunda reestructuración y debilitamiento de la Educación Intercultural Bilingüe que fuera conducida por maestros e intelectuales indígenas. La modernización educativa implantada en el medio rural ha afectado profundamente a las prácticas e instituciones educativas vinculadas al movimiento indígena, que propone un retorno a la educación comunitaria para resistir el dominio de una forma modernizante de entender la educación.

Introducción

El movimiento indígena ecuatoriano es un importante referente no sólo para la región andina, sino para toda América Latina. La potencia de sus movilizaciones y los cambios logrados en la estructura estatal no pueden ser más que admirados. A partir de su fuerza organizativa -construida desde abajo durante años, mediante el establecimiento de una estructura de representación que iba desde lo local hasta lo nacional-, mostraron las posibilidades de lo que se llamó la “emergencia indígena” (Bengoa, 2000) de finales del siglo XX y marcaron el advenimiento del reconocimiento de los derechos culturales. Pero a pesar de este panorama halagüeño, no tardaron en aparecer limitantes en los procesos que estaban en gestación, y emergieron políticas del tipo “multiculturalismo neoliberal” (Hale, 2007), no sólo en Ecuador, sino en diferentes

países latinoamericanos, como estrategia gatoparda ante los reclamos de derechos políticos y territoriales de los pueblos y nacionalidades.

Pero a diferencia de lo que ocurría en otros países, en el Ecuador no sólo se introdujeron reformas aisladas para incluir derechos culturales de los pueblos indígenas, sino que se dio toda una transformación que derivó en una Constitución creada con amplia participación popular, aprobada en 2008, que reconoce al Estado como plurinacional e intercultural. Esta situación inédita presenta retos también inéditos, pues implica las transformaciones de las estructuras estatales y la implementación de políticas públicas tendientes a promover y fortalecer la diversidad cultural. Aún más, en el texto constitucional se incluyó el concepto de *Sumak Kawsay*-Buen Vivir, creándose después el instrumento del Plan Nacional del Buen Vivir como eje rector de las acciones del gobierno para los periodos 2009-2013 y 2013-2017.¹

1 Estos dos planes tuvieron como antecedente el Plan de Desarrollo 2007-2010, pero se adecuan conceptualmente a la Constitución del 2008, para lo cual “El Buen Vivir es una idea social movilizadora, que va más allá del concepto de desarrollo –que

En una primera mirada, pareciera ser que las demandas del movimiento indígena lograron germinar en terreno fértil y son ahora una realidad en el Ecuador, pues la Constitución y las acciones de gobierno responden a sus dos principales demandas: plurinacionalidad e interculturalidad. No obstante, un acercamiento a las realidades concretas y cotidianas nos permite observar contradicciones y vacíos en la política implementada por el gobierno de la “Revolución ciudadana”.

En este sentido, el entusiasmo inicial que había respecto al gobierno de Rafael Correa se ha venido convirtiendo en preocupación para diferentes sectores de la sociedad ecuatoriana. En particular se observa una tendencia a controlar totalmente la vida de la población, constituyéndose el gobierno-Estado-presidente (Walsh, 2014). Así, se identifica la emergencia de una “revolución ciudadana” que reduce “...la ciudadanía política a la ciudadanía electoral de las personas” (Salamea, 2014), controlando toda posibilidad de organización colectiva –con acciones como el Decreto 16²– y estableciendo una férrea vigilancia hacia las personas a través del uso discrecional de la ley. En este escenario, Natalia Sierra apunta que se está construyendo un “totalitarismo de la racionalidad jurídica”, es decir, “la justicia en el Ecuador tiene como objetivo primero defender los derechos del Estado (tanto en la persona jurídica de las empresas

cuanto en la persona natural de sus funcionarios), frente a la amenaza que los ciudadanos representa para los intereses del poder político aliado del poder económico” (Sierra, 2014: 33). El régimen político construido en el correísmo se caracteriza entonces por el fortalecimiento del Estado en detrimento de la sociedad civil, y la implementación de un proyecto económico basado en el desarrollismo y el neoextractivismo, matizado bajo los discursos del cambio de matriz productiva.

La relación del correísmo con el movimiento indígena es por demás tensa. A pesar de que se podría pensar que un gobierno autodenominado de izquierda debería ser aliado estratégico del movimiento indígena, la realidad es que los proyectos del gobierno y del movimiento indígena son diametralmente opuestos. Lalander y Ospina (2012) han identificado cinco temas de fondo que distancian al movimiento indígena del correísmo: 1) el entendimiento de lo intercultural; 2) el extractivismo como motor del desarrollo; 3) la hostilidad del régimen ante la movilización social en las calles; 4) la política agraria; y, 5) la dessectorización para limitar la participación de la población.

En este escenario, en las páginas siguientes reflexiono sobre lo que ocurre con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) bajo el gobierno de Rafael Correa y la vuelta a la educación comunitaria como opción ante la homogenización

se encuentra vigente en la tradición occidental–, pues está asociado a una noción más amplia de progreso. No se trata de un nuevo paradigma de desarrollo, sino de una alternativa social, liberadora, que propone otras prioridades para la organización social, diferentes del simple crecimiento económico implícito en el paradigma del desarrollo. El crecimiento económico es deseable en una sociedad, pero también importan sus pautas distributivas y redistributivas” (Falconí, 2013: 16).

2 Con el Decreto 16 se expide el “Reglamento para el Funcionamiento del Sistema Unificado de Información de las Organizaciones Sociales y Ciudadanas”, el cual establece una serie de normativas para todas las organizaciones del Ecuador, que implican registrarse ante el gobierno y la imposición de ciertas estructuras burocráticas. Las organizaciones que no lleven a cabo su registro y se apeguen a la nueva normativa, perderán su personería jurídica.

del sistema educativo a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en 2011. El trabajo se fundamenta en una investigación etnográfica realizada entre los meses de agosto y diciembre de 2014 como parte de mis estudios de doctorado.

La educación intercultural como demanda del movimiento indígena ecuatoriano

En América Latina, desde la conformación de los Estados-nación en el siglo XIX, los pueblos indígenas han sido vistos como un obstáculo, por lo que además de la estrategia de la desaparición física y la desmemoria (Taibo II, 2013; Valko, 2013), se implementaron políticas educativas para desindianizarlos, en el marco de las reformas liberales de fin de ese siglo. Ya en el siglo XX, fueron las políticas estatales de corte indigenista las encargadas de la tarea de “civilizar” a los indígenas para integrarlos a la vida nacional (Favre, 1999: 11).

Pero el caso ecuatoriano es peculiar, pues los resultados del indigenismo oficial fueron más bien escasos, ya que esta tarea fue delegada: “el Estado ecuatoriano acostumbró a externalizar la práctica indigenista en instituciones ajenas al propio Estado” (Bretón Solo de Zaldívar, 2008: 117), ya sea a instituciones religiosas o a la cooperación internacional. Así, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) llegó a Ecuador en 1952 y llevó a cabo investigaciones lingüísticas y antropológicas para generar educación bilingüe, hasta el año de 1981, cuando el gobierno rescindió el contrato con el ILV después de las críticas a su tarea de aculturación (Krainer, 1996: 41-42). Por su parte, la iglesia católica, a través del Obispo de Riobamba, Monseñor Leonidas Proaño, fomentó educación campesina a través

de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) a partir de la década de 1960 (Krainer, 1996: 43-44). De la cooperación internacional, la Misión Andina del Ecuador se fundó en 1956, con apoyo económico de los Estados Unidos (Krainer, 1996: 43-44), mientras que el gobierno de Alemania a través de la *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* (GTZ) ha desarrollado diversos proyectos, entre los que resulta de particular interés el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) desde 1986 (Krainer, 1996: 46-47).

Tenemos entonces que el Estado no implementó las políticas indigenistas; acaso sería el Instituto Indigenista Ecuatoriano (IIE) una de sus instituciones de atención a la población indígena, pero que de igual manera fue opacado por la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) que se constituyó a través de la alianza de pueblos indígenas de la Sierra y militantes del partido comunista (Becker, 2007). El indigenismo ecuatoriano se convirtió en un aparato indigenista no estatal que “... en vez de fortalecer la constitución de una comunidad imaginada nacional mestiza, desataron procesos de reafirmación (y reinención) identitaria indígena” (Bretón Solo de Zaldívar, 2008: 118).

En este contexto, un referente importante para el accionar del movimiento indígena es el trabajo de Mama Dolores Cacuangó y sus escuelas clandestinas de la década de 1940, así como el posterior surgimiento del Sistema de Escuelas Radiofónicas Bilingües Shuar (SERBISH) en la Amazonía, y el trabajo de Monseñor Leónidas Proaño en la Sierra. Dichas experiencias apuntaron a lograr el acceso de la población indígena al sistema educativo formal, bajo la hipótesis de que ello proporcionaría las herramientas ne-

cesarias para la lucha de liberación ante la opresión y explotación que se vivía.

Para 1988, dos años después de la creación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), el movimiento indígena logró el reconocimiento gubernamental de las experiencias educativas que ya se venían desarrollado desde las experiencias citadas en el párrafo anterior. Fue así que se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (DINEIB), con autonomía administrativa y económica, generándose un espacio para la innovación y la implementación de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), que quedó separado desde ese momento del sistema de Educación Hispana (EH).

Desde el planteamiento hecho por la CONAIE, la educación intercultural debería desmontar el proyecto modernizador de la educación, por lo que no remite únicamente a que se “reconozca las diferencias socio-culturales, sino que erradique también las relaciones asimétricas y unidireccionales, al tiempo que se construyen formas de justicia social, económica y política” (González, 2011: 56). En este sentido, el planteamiento de la EIB en Ecuador, a diferencia de otros países, surge desde abajo (Walsh, 2014) y con un fuerte componente descolonizador, como parte de un movimiento societal³ que se propone transformar las estructuras de dominación existentes.

Así, el movimiento indígena logró crear el Modelo del Sistema de Educa-

ción Intercultural Bilingüe (MOSEIB) –en particular desde el pensamiento kichwa⁴–, el cual incluye importantes innovaciones: parte de la adecuación del trabajo de las escuelas a los calendarios comunitarios; considera como actores sociales de los procesos educativos a las personas, familias, comunidades y personal administrativo; existe una preeminencia de la evaluación cualitativa; y establece niveles educativos en función de las capacidades desarrolladas según los ritmos de cada estudiante, y no por la edad (DINEIB, 1993). Posteriormente, en 2005, las nacionalidades y pueblos de la Amazonia construyeron la Aplicación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonia (AMEIBA), con apoyo del programa regional Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonia de Bolivia, Perú y Ecuador (EIBAMAZ), financiado por la UNICEF, a través del cual adecuaron el MOSEIB a su experiencia histórica y cultural. Resultado de este Modelo, en diferentes zonas del país surgieron espacios educativos caracterizados por su carácter comunitario y la puesta en práctica de metodologías pedagógicas innovadoras que recuperaban las prácticas educativas indígenas y de corrientes pedagógicas como la educación activa.

Pero aún desde antes de la creación de la DINEIB se podían ver algunos de los riesgos que se corrían al haber decidido insertar la demanda de la EIB en la estructura estatal, ya que iniciaron los

3 Luis Tapia señala que un movimiento social se da al interior de una misma sociedad cuando existen elementos de descontento en la sociedad civil, mientras que en países donde el pasado colonial ha superpuesto una sociedad dominante a otras que están subalternizadas –es decir, existe una condición multisocietal–, surgen los movimientos sociales cuando la sociedad subalternizada se activa “...para reformar las estructuras de la sociedad dominante. En este sentido, es un movimiento social y político anticolonial” (Tapia, 2008: 63).

4 La preeminencia de lo kichwa y, en menor medida, de lo shuar, por sobre los otros pueblos y nacionalidades dentro del SEIB y el MOSEIB es un aspecto que no ha podido superarse.

procesos de cooptación a partir del uso del presupuesto:

Una táctica generalizada de los funcionarios públicos es la de tramitar con extrema agilidad fondos a las dirigencias de las aludidas organizaciones (...) el fenómeno parecería mostrar con transparencia el carácter clientelista y gremialista de estas organizaciones así como el nivel de verdadera institucionalización de la intervención estatal (Moya, 1989: 188).

El escenario hasta aquí esbozado plantea una serie de retos al proceso de implementación de la EIB en Ecuador, mismos que son motivo de reflexión en los siguientes apartados.

Las dificultades de la DINEIB

Junto con los avances iniciales, surgieron algunos problemas en la implementación del modelo creado. La misma población indígena notó en lo local algunas dificultades en la aplicación de la EIB, tales como: el aparentar realizar una educación indígena, pero no lograrla; la irresponsabilidad de los profesores; falta de participación de los actores sociales considerados por el MOSEIB en los procesos educativos; descontextualización de la realidad comunitaria en la formación de los niños; y, la participación irreal de las comunidades en la generación de conocimientos (Gua-chamín, 2005: 58-69). A estos factores hay que agregar las pocas condiciones presupuestarias y organizativas brindadas por el Estado, en comparación con la EH, y el imaginario social que vincula al SEIB con características inferiores a las del otro sistema educativo (González, 2011).

Los mismos dirigentes indígenas observan que la creación de DINEIB, bajo la estructura organizativa del Estado nación monocultural, llevó a la burocrati-

zación de las experiencias y de los líderes comunitarios, que se vieron imbuídos en las redes de corrupción y la lógica de la búsqueda del beneficio personal. Varios de los profesores pertenecientes al SEIB con los que tuve la oportunidad de platicar señalaron que esto se debió al alejamiento que los trabajadores de la DINEIB tuvieron con la CONAIE, porque se dieron cuenta que su sueldo era pagado por el gobierno, y no por la organización.

Con la ventaja que da el voltear la mirada atrás, después del paso de los años, algunos actores indígenas mencionan que en la lucha por tener un sistema educativo propio, iniciada en las primeras décadas del siglo XX, se cometió un error de fondo, que fue trabajar bajo el mismo esquema de funcionamiento del sistema educativo hispano:

...Encuentro detalles de que la Misión Andina sacó de nuestras comunidades a jóvenes de aquel tiempo (...) jóvenes que salieron en la década del 60, 70 más o menos, a estudiar con beca. La Misión Andina les había dado beca para capacitarles en institutos educativos en Quito, por ahí, de todas las nacionalidades. De todos lados se llevaron jóvenes para dar la formación a su modo y a su estilo, con la misión de "salvar a los pobres indiecitos de esa ignorancia", como una forma de hacer un favor, pero para dar una formación al puro estilo occidental. Con esa formación creo que el 99.9% de quienes recibieron la formación al estilo de la Misión Andina resultaron siendo los fundadores de la DINEIB, resultaron siendo los que empezaron con muchas experiencias de EIB, entonces no tomaron en cuenta empezar desde nuestras raíces, sino que empezaron desde la formación foránea, extranjera. Y esa formación la estamos viviendo hasta ahora. Esa es la verdadera crisis para mí. Por eso hemos vivido ya con una institución propia de EIB, pero no hemos podido ejercer en la práctica esa

EIB, desde 1988 hasta que salió el decreto 1585 en el 2009, hasta que oficialmente ahora avanzamos a enterrar una posibilidad que teníamos... (Chalán, 2014).

En el fondo de esta auto-evaluación se encuentra la identificación de un viraje en el accionar del movimiento indígena, que se iniciara como un movimiento societal, terminó siendo un movimiento social en búsqueda de ingresar al sistema -educativo, en este caso- ya existente, en lugar de transformarlo desde la propia lógica de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador. Luego entonces, la DINEIB tuvo un problema de origen: haber creado su sistema educativo desde la lógica de la institución escolar occidental, lo que derivó en que esa institución escolar simplemente se acomodara frente a algunos de los planteamientos de la EIB, sin transformarse de fondo (González, 2011: 85-87). A esto se le debe sumar que al insertarse en ese sistema, se reprodujeron los vicios de corrupción y manejo clientelar:

...la aspiración era ocupar los puestos públicos para tener injerencia en una definición de políticas públicas, desde lo local hasta lo nacional, esa era la estrategia. Entonces, obviamente al llegar a la educación bilingüe lo primero que se plantea es que esté en manos de indígenas, y la alianza que era natural era con la CONAIE, y obviamente con sus movimientos a niveles nacionales y locales. Entonces desde el principio se establece -porque yo fui parte de eso, y me arrepiento-, se establece que sean las organizaciones sociales y políticas de los pueblos indígenas las que definan quiénes van a ser sus directivos, sus docentes. Entonces eso en lugar de potenciar políticamente se convierte en un escenario de negociación (...) se convierte en un ámbito de clientelaje, compra-venta de mercancías, y se va degenerando hasta armar una cúpula burocrática impermeable y desco-

nocedora de sus orígenes comunitarios y de la lucha que los había llevado hasta allá (R. Moya, especialista en EIB, entrevista personal, 17 de noviembre de 2014).

Comenzaron entonces las divisiones internas y los tratos desiguales, pero siempre se identifica como fuente de esos errores el haber utilizado la estructura del sistema educativo ya existente:

Antes no tenía el sueldo mensual, el salario que percibías. Eso es del otro lado, de la otra cultura, y eso ya vino a afectar. Luego, no teníamos una estructura de educación propia, entonces había que adaptarse a la estructura del otro sistema mismo: tener las oficinas, poner una secretaria, poner una colectora o colector que maneje. Después, en la forma de atención los otros ya tenían un proceso de avance, entonces los mestizos ya era diferente, en cambio el indígena que recibió antes el trato racial, discriminatorio, prepotente, entonces al sentarse en la oficina ellos se creían que también así había que tratar a los demás, como inferior, porque "yo ya estoy trabajando en la oficina" (J. M. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, entrevista personal, 28 de agosto de 2014).

Estas dificultades enfrentadas por el SEIB y la DINEIB, aunadas a la intención gubernamental de disminuir el poder del movimiento indígena en el país, llevaron a que en el gobierno de Rafael Correa se iniciara un proceso de análisis de la situación educativa y se planteara la necesidad de eliminar la distinción entre la EH y el SEIB, para generar un sólo sistema educativo que incluyera a toda la población.

La EIB según la revolución ciudadana

Tomando como fundamento la Constitución de 2008 que reconoce al Ecuador como un Estado plurinacional e intercul-

tural, se decidió crear un sólo sistema educativo que sea intercultural, aplicable a todo el país, mediante la promulgación de la LOEI el 13 de marzo de 2011. Si bien es cierto que esta medida plantea la Educación Intercultural (EI) para todos (dejando la EIB para las comunidades indígenas), para así no generar distinciones entre dos sistemas de educación para la población,⁵ ha sido cuestionada porque plantea la generación de un currículo nacional al que deben apegarse todas las escuelas.⁶ En este contexto, la DINEIB perdió la autonomía administrativa y presupuestaria que había tenido desde su creación, pasando a depender del Ministerio de Educación.

Es de resaltarse que el gobierno de Rafael Correa decidió dejar en manos de un académico y literato kichwa, la implementación del Decreto 196 del 21 de enero de 2010, mediante el cual se regula la EIB, y ésta pasa a manos del gobierno, en lugar de la CONAIE. El hecho de que fuera un kichwa quien aplicara el Decreto le permitió al gobierno de Correa sostener el argumento de que la CONAIE se había apropiado de la DINEIB y estaba haciendo trabajo de adoctrinamiento más que pedagógico, por lo que era necesario “rescatar” la dirección de sus manos.

Aquí se observa una convergencia entre el diagnóstico que profesores indígenas realizan de la burocratización de los funcionarios de la DINEIB y los intere-

ses reformadores del gobierno de Alianza País, pero se observa una divergencia en las propuestas del camino a seguir, tal como señala el primer director de la DINEIB:

...como varios de ellos estuvieron en la CONAIE, estuvieron en los movimientos, no protagonizando, pero estuvieron ahí, entonces veían que la fuerza del movimiento indígena estaba en educación bilingüe (...) Entonces, por ejemplo, en Sarayaku, ¿quiénes son los que han defendido realmente? ¿Son profesores con sus alumnos! Los profesores con sus alumnos los que iban a dormir ahí en las fronteras del territorio Sarayaku para no permitir que las empresas petroleras entren. Entonces, hay esa experiencia, ellos sabían. Entonces claro, lo primero cuando el gobierno adoptó este modelo extractivista, ¿qué más les tocaba? Tenían que destruir esto, esto era un obstáculo. Luego por la autonomía que teníamos (...) porque el director de la DINEIB tenía las mismas facultades que el Ministro: podíamos crear colegios, podíamos crear plazas docentes, podíamos nombrar profesores, o sea todo lo que hace el ministro; pero para el sistema, para la jurisdicción. Entonces eso a los ministros le molestaba (L. Montaluisa, Kichwa de Cotopaxi fundador de la DINEIB, entrevista personal, 27 de octubre de 2014).

Con esta nueva forma de comprender los procesos educativos desde la visión gubernamental se tornó necesario reafirmar la modernización educativa, limitando el poder de la CONAIE. Desde la

5 Este cambio de enfoque forma parte de debates que se venían gestando ante la emergencia de las primeras experiencias de EIB. Por ejemplo, a finales de la década de 1990 Küper se preguntaba si la división en dos sistemas paralelos, uno para hispano-hablantes y otro para indígenas, era verdaderamente “...una alternativa porque en nuestros tiempos se necesitan cartones y calificaciones para entrar en el mundo del trabajo, para entrar en todas las funciones modernas que vivimos. La pregunta es ¿se puede lograr esto con los dos sistemas?” (Küper, 1998: 79).

6 El título IV (artículos 82 al 92) de la LOEI está dedicado a la Educación Intercultural Bilingüe. En el párrafo tercero del artículo 78 se menciona que “la malla curricular del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se desarrollará en el marco del modelo vigente de éste, en concordancia con el currículo nacional, que necesariamente reflejará el carácter intercultural y plurinacional del Estado”.

lógica del gobierno, todas las acciones emprendidas deben apuntar al cambio de matriz productiva, tal como se señala en el mismo Plan Nacional para el Buen Vivir:

Para reducir la vulnerabilidad estructural de términos de intercambio que Ecuador comparte con América Latina, la inversión pública está dirigida a *sembrar el petróleo y cosechar una matriz productiva para la sociedad del conocimiento* (Falconí, 2013: 17, subrayado en el original).

Es en este punto donde se da el mayor quiebre con todo el discurso de la construcción del Estado plurinacional e intercultural, así como del Buen Vivir, pues estos conceptos quedan supeditados a las demandas de la competencia en el mercado internacional, pero además tomando como modelo a los países “desarrollados”:

El gobierno tiene en mente lo que llama cambio de matriz productiva. En resumen es dejar de ser primarios exportadores, para pasar a ser exportadores industriales, pero con la característica que el gobierno dice que ese cambio industrial tiene que ser a partir del conocimiento (...). La idea que tiene el gobierno es que la educación para ser eficiente, moderna y altamente tecnológica, debe medirse a través de parámetros internacionales, es decir, parámetros que se manejan en Europa o Estados Unidos (F. Simbaña, kichwa kitu kara directivo de la CONAIE, entrevista personal, 30 de octubre de 2014).

Así, se piensa el sistema educativo para producir gente capaz y competitiva, asumiendo las nociones de calidad, excelencia, evaluación y meritocracia, a partir de las cuales se establecen rankings de instituciones y se premia al esfuerzo individual. Esta política impacta a todos los niveles educativos, desde el básico hasta el superior, y define todo

un sistema de competencia en el que es difícil pensar en que se puede incorporar la interculturalidad en el sentido original dado por el movimiento indígena.

La vuelta a la educación comunitaria

Ante este panorama las reacciones de las nacionalidades y pueblos indígenas no se han hecho esperar. Evidentemente, algunos sectores de la población asumen el discurso modernizador del correísmo, pero otros plantean hacer un alto en el camino y reflexionar críticamente sobre los errores cometidos, sin que eso signifique aceptar sin más un fracaso total del SEIB. Pero además, el momento actual presenta un escenario sumamente complejo, pues el discurso gubernamental siempre afirma que ahora ya se tienen derechos garantizados y no hay motivo para quejas. No obstante, surgen dudas acerca del alcance mismo de los cambios pregonados en el SEIB, que vienen, por ejemplo, del mismo encargado de poner en marcha los cambios formulados por el gobierno:

[La EIB] ...desde el 88 hasta el 2009 está mayormente bajo la potestad del propio movimiento indígena, teniendo una autonomía incluso, total, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo. ¿Cuál es el resultado? Los hijos de los educadores del sistema intercultural bilingüe, en su mayoría, estudian en el otro sistema. Y el sistema ha quedado para los indios más pobres (...) Entonces en ese formato de autonomía no ha funcionado. Entonces en esta definición de país intercultural, plurinacional, creo que no deberíamos estar aparte. Lo importante es que se garantice la vigencia del sistema como tal, que se garantice su propia propuesta pedagógica, su propia malla curricular. Pero con esa herencia del mal manejo de antes, y como no hay condiciones tampoco, no hemos logrado avanzar, incluso en este gobierno, eso está igual,

como antes. Es por eso que yo creo que el gobierno actual está cometiendo la mayor violación de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, porque no han definido políticas públicas claras, y en eso tampoco la dirigencia ha reclamado (A. Kowii, kichwa otavaleño poeta y docente universitario, entrevista personal, 18 de noviembre de 2014).

Al señalar el fracaso del SEIB se ha puesto énfasis en los malos manejos por parte de las organizaciones indígenas, asumiendo un discurso de redención por parte del gobierno, pero en realidad se está encubriendo la existencia de dos propuestas educativas que parten de supuestos diferentes:

...mientras que uno quiere acomodar la escuela al Estado liberal, dándole carácter sólo de actor al movimiento indígena, este último, por el contrario, pretende más bien construir una escuela alternativa a ese modelo hegemónico, en la que él sea reconocido como real sujeto político (González, 2011:78).

Y es en ese desencuentro de proyectos que desde algunos sectores de las nacionalidades y pueblos indígenas se plantea la necesidad de volver a la educación comunitaria, de manera clandestina si es necesario, ante el reconocimiento de que la principal falla cometida fue pensar un sistema educativo propio, pero ejecutarlo en el marco estatal. Una primera reflexión apunta a reconocer los errores, pero poniéndolos en contexto:

...ha sido muy poco tiempo como para poder evaluar, frente a una situación de un Estado con 500 años de habernos domesticado, de habernos frustrado con el sistema hispano. Con una educación de 20, 25 años, realmente es bien poquito como para evaluar y decir "no dio resultados". Pero yo digo al menos si ha habido falencias, en la parte administrativa, por no te-

ner esa visión clara los que han hecho de administradores. Porque los taitas que lideraron este movimiento, que lideraron esta lucha, que lideraron la creación de la EIB, ellos no eran docentes, ellos eran taitas con su sabiduría, con su conocimiento, sólo que al entregar la educación en manos de los que dizque letrados, ilustrados y capacitados, prácticamente se echó a perder la educación, que nos duró muy poquito. No hemos hecho conciencia y se nos vino abajo (M. C. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, entrevista personal, 28 de agosto de 2014).

Se reconoce entonces la necesidad de recuperar la sabiduría de los *taitas* para re-construir la educación propia. Es importante aquí recordar también la distinción que hacen los docentes del SEIB acerca de la educación y la escuela, pues reiterativamente escuché que hacían alusión a que la educación propia nunca se ha perdido, sino que es la escuela la que se encuentra alejada, porque está hecha desde otro formato de pensamiento, pero la educación que se recibe en casa sigue respondiendo a los principios del *sumak kawsay*, a la forma de vida comunitaria.

Por otra parte, en el ámbito de lo escolar y el SEIB, es importante reconocer que hubo innovaciones pedagógicas importantes. Por ejemplo, es conocido el caso de la Unidad Educativa Experimental Activa Intercultural Trilingüe Inka Samana (UEAITIS), ubicada en Saraguro, en donde a partir de formas de educación propia del pueblo kichwa saraguro y herramientas de la educación activa, crearon un "sueño pedagógico" que funcionaba sobre la base de los principios del amor y la libertad, entendida esta última como la posibilidad de ser y hacer asumiendo la responsabilidad sobre los actos y recordando que la propia libertad termina cuando se encuen-

tra con la de otros. En el funcionamiento de la Unidad Educativa no había horarios ni grados, además de que los espacios se adecuaron para tener amplitud estructural que permitiera a los estudiantes interactuar con diferentes materiales concretos y juegos. Cada docente se convertía entonces en un facilitador de procesos, no en alguien que enseña y califica, era más bien un acompañante (J. M. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, entrevista personal, 28 de agosto de 2014).

Pero al darse la reforma educativa de la revolución ciudadana, el modelo educativo de Inka Samana tuvo que adecuarse al currículo nacional:

La libertad no está quitada, la libertad sigue, pero tienes la libertad ahora con una gran responsabilidad (...) porque tenemos que cumplir con los llamados estándares de calidad. Entonces las instituciones educativas cuando ya están funcionando y van a ser evaluadas, entonces no nos medirán por el rendimiento de los estudiantes, sino por cuánto cumpliste los estándares de calidad. Entre los estándares están los de los estudiantes, los de los maestros, los de los administrativos. Entonces, si se han cumplido todos los estándares de calidad, es porque la institución es de calidad. Entonces las cuestiones innovadoras, se están adecuando a la ley (J. E. Pineda, Interventor-Rector de Inka Samana, entrevista personal, 26 de agosto de 2014).

En aras de cumplir con la “calidad educativa”, el proceso metodológico desarrollado a través de años de experiencia se vio cortado, lo que ha causado malestar entre los docentes, que ahora observan que tienen que “instruir y no formar”:

...nosotros estamos aquí, pero ya no es posible. Nos dan 40 minutos, 80 minutos para que demos materia académica, para que les instruyamos, y en eso se acabó la hora y corren a otra área. Entonces no hay tiempo para que nos sentemos a conversar. En cambio, con nuestro proyecto educativo venían a trabajar los estudiantes, se sentaba cada quien a trabajar, o en grupos a veces se ayudaban, entonces yo tenía el tiempo para trabajar la parte emocional, psicológica, con el estudiante. Conversar, dialogar, qué le pasa, por qué esta así, por lo menos para que el estudiante vaya adquiriendo confianza. Pero ahora no hay cómo, no hay tiempo” (M. C. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, entrevista personal, 28 de agosto de 2014).

Si bien es cierto que el argumento oficial para estandarizar el mismo currículo es que bajo la modalidad anterior se generaron escuelas mediocres y otras innovadoras, porque había demasiada “flexibilidad”, ahora se imponen parámetros de trabajo y criterios de evaluación que no permiten hacer del acto educativo un momento de disfrute, sino lo vuelven en proceso de producción de “buenos ciudadanos”, capaces de aportar al cambio de matriz productiva del país. Es importante hacer notar cómo, a pesar de que el argumento para eliminar la autonomía de la DINEIB y el SEIB, se basó en la crítica de que se habían generado escuelas de élite y otras para pobres, el gobierno está creando esa misma división al promover acciones como los “bachilleratos internacionales”⁷ y las 4 “universidades emblemáticas”.⁸

En este sentido, otro motivo de discordia ha sido la creación de las llamadas “Unidades Educativas del Mile-

7 <<http://educacion.gob.ec/bachillerato-internacional/>>

8 <<http://www.educacionsuperior.gob.ec/la-era-del-conocimiento-arranca-con-la-creacion-de-4-universidades-emblematicas/>>

nio" (UEM), que resultan de la firma de los Objetivos del Milenio por parte del Ecuador,⁹ y se constituyen en espacios educativos en los que se concentrará a estudiantes de diferentes comunidades para brindarles el equipo y tecnología de punta que les permita ser competitivos, y se disminuyan costos derivados de la existencia de múltiples planteles. Lo anterior implica cerrar escuelas comunitarias y alejar a los niños y jóvenes de sus contextos familiares, por lo que se ha dado el descontento de la población, y en algunos casos disputas entre comunidades para ser elegidas como sede de las Escuelas del Milenio.

Lo más visible es la globalización de la educación. Están planteando las Unidades Educativas del Milenio, que prácticamente están amenazando, irrespetando las particularidades de los pueblos. La estrategia es amontonar a todos, y el amontonamiento absorbe, masifica, y al masificar se debilitan las diversidades. (...) No respetan la decisión de las comunidades, extraen niños de unas comunidades a otras, y eso implica toda una realidad sociocultural y debilitamiento, porque están poniendo énfasis simplemente en la infraestructura, en el equipamiento, están dándole fuerza a la parte del internet... ¡súper bien!, pero eso lo están viendo como prioridad. Pero el otro componente, el componente comunitario, organizativo, humano, eso prácticamente en los procesos de amontonamiento, de masificación, queda de lado (P. Guamán, kichwa saraguro director de interculturalidad de Saraguro, entrevista personal, 4 de septiembre de 2014).

En uno de los "enlaces ciudadanos" del presidente Rafael Correa, en 2013,

señaló frente a las primeras muestras de descontento con las UEM, que quienes no quieren este tipo de escuelas lo hacen porque quieren seguir en el subdesarrollo y definió, a las escuelas comunitarias, como "escuelas de la pobreza" por sus deficientes instalaciones y personal docente:

...si no quieren escuelas del milenio con nueva tecnología e infraestructura no hay ningún problema (...) que nos pasen la lista de comunidades para no construir allí escuelas del milenio, pero luego no se quejen de la pobreza y el subdesarrollo con nosotros (...) sino con sus pésimos dirigentes que fomentan la miseria y la mediocridad en las comunidades.¹⁰

Esta declaración nuevamente deja ver la diferencia entre el proyecto gubernamental y el de las nacionalidades y pueblos indígenas, pues mientras que el primero apunta a combatir el subdesarrollo, el segundo busca fortalecer el tejido comunitario, tal como lo deja ver el objetivo 3o. del levantamiento indígena convocado el 10 de agosto de 2015:

...exigimos el fortalecimiento de los modelos de educación comunitaria, nos oponemos rotundamente al cierre de las escuelas comunitarias. Nuestra defensa no es de la infraestructura en su situación actual, defendemos un modelo pedagógico y de generación de conocimientos y saberes acorde con la realidad cultural y local.¹¹

La situación antes descrita ha sido afrontada mediante diversas estrategias, generándose experiencias que recuperan las "escuelas clandestinas", principalmente en algunos lugares de la Sie-

9 <http://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>

10 Recuperado de: http://ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=204085&umt=no_son_escuelas_comunitarias_son_escuelas_pobreza_afirma_presidente

11 Recuperado de <http://cosal.es/conaiecuador-manifiesto-del-levantamiento-indigena-y-popular-del-campo-y-la-ciudad/>

rra, donde han decidido salir del sistema educativo oficial para continuar con la educación comunitaria. Un caso específico es un grupo de padres de familia y docentes de la UEAITIS que decidieron crear la Comunidad Indígena Activa Intercultural Trilingüe Inka Samana (CIAITIS, hoy denominada Yachay Kawsay Comunidad de Interaprendizaje Activo Intercultural Trilingüe) como un espacio de aprendizaje comunitario, una vez que la UEAITIS se ha ceñido al sistema educativo nacional impuesto por la LOEI.

La estrategia es, entonces, volver a la educación comunitaria, al fortalecimiento de las relaciones familiares y locales para contrarrestar la imposición de una forma de entender la educación que, aunque se llama intercultural, apunta a, y parte de, una visión del mundo dominante. El referir a la educación comunitaria en lugar de a la educación intercultural implica una toma de posición, pues lo que ha ocurrido en los últimos años en Ecuador, es un proceso de usurpación del significado de la interculturalidad por parte del Estado:

Vea, el discurso es bonito. Antes soñamos aquí que el Ecuador sea plurinacional, ¿de qué nos sirve?, para nada. Está ahí que es plurinacional, que es intercultural, la ley de educación se llama ley de educación intercultural. ¿Para qué sirve?, para nada. Todo lo contrario, es una usurpación simbólica con la cual te robas el discurso y con eso dominas a los mismos pueblos. Entonces para mí la única forma de ejercer la interculturalidad es compartir el poder, pero qué significa eso. No significa poner ministros indígenas, no tiene sentido eso, porque van solamente a obedecer. La única manera es que si todos los sectores de la sociedad nos sentamos a hacer un plan de desarrollo, llamémoslo así, un plan de Estado sustentable a largo plazo, y luego eso se ejecuta quien quiera que esté en el poder,

de cualquier gobierno que sea, pero que las poblaciones puedan exigir que eso suceda. Sin poder, si no compartes el poder, no hay tal interculturalidad (...) se ha hablado que interculturalidad es diálogo de saberes pero eso no sirve para nada, porque ellos están con deseos de conocer nuestros conocimientos, ¿pero; para qué?, para seguirnos dominando (L. Montaluísa, Kichwa de Cotopaxi fundador de la DINEIB, entrevista personal, 27 de octubre de 2014).

Lo que hay detrás de la asignación de sentidos a lo intercultural es la oposición entre diferentes proyectos de sociedad, que implica luchas de poder, de construcción de hegemonía y de contrahegemonía.

Conclusiones

Existen diferentes entendimientos de la EIB, tanto a nivel supranacional como a niveles más locales, y en esa polifonía pueden llegarse a encontrar grandes contradicciones que parecen evidenciar la imposibilidad de desmontar ciertas prácticas liberales de la escuela, tales como la competencia entre personas. En sus inicios, el planteamiento de la EIB en Ecuador se mostró como una apuesta de movimiento societal descolonizadora, pero dificultades internas vinculadas a la adecuación de su propuesta al sistema educativo existente y a la institucionalidad escolar dominante, llevaron a una crisis que fue aprovechada por el gobierno de la “revolución ciudadana” para promover una reforma educativa de largo alcance.

Aunque la Constitución de 2008 reconoce los principios de la plurinacionalidad e interculturalidad como fundamentales para toda política de Estado, en la práctica no se han podido concretar acciones que resulten congruentes. En el caso de la EIB, al intentar reducir lo que

se identificaron como brechas de desigualdad entre la educación hispana y la bilingüe, y al interior mismo de la bilingüe, se inhibió la innovación y se han impuesto criterios de acreditación que apuntan a principios que contradicen el buen vivir comunitario.

Desde el movimiento indígena, que lleva algunos años también en crisis, se ha dado un debate sobre qué hacer:

Hay quienes sostienen la educación comunitaria propia, apartada del Estado. Es decir, nosotros armamos nuestra educación sin necesidad de reconocimiento del Estado (...) [Otros] creemos que no debemos renunciar al derecho a la educación reconocida por el Estado y debemos mantener esa pelea. Entonces hay varias posiciones, no hay una sola. Pero no es que hay un divorcio entre los que mantienen una tesis u otra, sólo estamos debatiendo" (F. Simbaña, kichwa kitu kara directivo de la CONAIE, entrevista personal, 30 de octubre de 2014).

Mientras se desarrolla ese debate, se ponen en práctica acciones en diferentes puntos del país. Es innegable que dentro de las nacionalidades y pueblos indígenas hay quienes apoyan las políticas impulsadas por el actual gobierno y reproducen los discursos de la meritocracia y el cambio de la matriz productiva, pero también hay otros sectores que haciendo un ejercicio de reconstrucción de la memoria se remiten a las luchas emprendidas por los *taitas* y las *mamas* para liberarse de la dominación colonial, recuperando la educación comunitaria en el proceso.

Bibliografía

- Bengoá, J.
2000 *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Bretón Solo de Zaldívar, V.
2008 "De la ventriloquia a la etnofagia o la etnización del desarrollo rural en los Andes ecuatorianos". En M. Martínez Mauri y E. Rodríguez Blanco (coords.) *Intelectuales, mediadores y antropólogos. La traducción y la reinterpretación de lo global en lo local* (pp. 113-136). España: Serie, XI Congreso de Antropología de la FAAEE. Donostia/Ankulegi Antropología Elkartea. Recuperado de <http://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0707Solo-Zaldivar.pdf>
- Chalán, P.
2014 "Perspectivas de educación intercultural y sus proyecciones para el desarrollo comunitario", presentada durante el *Foro sobre educación comunitaria*, Saraguro, 9 de agosto de 2014.
- DINEIB
1993 *MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ecuador *mama llakta shimi rimaykunamanta, kawsaykunamanta yachay*. Ecuador: DINEIB.
- Favre, H.
1999 *El indigenismo*. México: FCE.
- Falconí, F.
2013 "Presentación". En *Plan Nacional de Desarrollo/Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Ecuador: SENPLADES.
- González Terreros, M. I.
2011 *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México: Posgrado en Estudios Latinoamericanos-UNAM/CLACSO.
- Guachamín Calderón, W.
2005 *Educación e interculturalidad: Reflexiones desde la comunidad Chanchán Tío Cajas*. Quito: Tesis inédita de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hale, Ch. R.
2007 "¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guate-

mala". En M. L. Lagos y P. Calla (comps.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina* (pp. 285-346). Bolivia: Cuaderno de Futuro 23. Informe de Desarrollo Humano, PNUD.

Krainer, A.

1996 *Educación Bilingüe Intercultural en Ecuador*. Quito: Abya-Yala.

Küper, W.

1998 "Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos", *Pueblos indígenas y educación*, 45-46, pp. 77-83.

Lalander, R. y Ospina Peralta, P.

2012 "Movimiento indígena y revolución ciudadana en Ecuador", *Cuestiones Políticas*, 48(28), pp. 13-50.

Moya, R.

1989 "Políticas educativo-culturales y autogestión: el caso de Ecuador". En L. E. López y R. Moya (eds.) *Pueblos indios, estados y educación* (pp. 107-132). Perú: MEC-GTZ.

Salamea Córdoba, M.

2014 Una "revolución" sin ciudadanía. En VV. AA. *La restauración conservadora del correísmo* (pp. 18-29). Quito: Monte Cristi Vive.

Sierra, N.

2013 "Breves reflexiones sobre el poder como instrumento de dominación. Radiografía de la dominación correísta". En VV. AA. *La restauración conservadora del correísmo* (pp. 30-38). Quito: Monte Cristi Vive.

Taibo II, P. I.

2013 *Yaquis: historia de una guerra popular y de un genocidio de México*. México: Planeta.

Tapia, L.

2008 *Política salvaje*. La Paz: Muela del Diablo/Comuna/CLACSO.

Valko, M.

2013 *Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*. Buenos Aires: Continente.

Walsh, C.

2014 "¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos", *Nuestra América*, (4).

Entrevistas

A. Kowii, kichwa otavaleño poeta y docente universitario, 18 de noviembre de 2014.

F. Simbaña, kichwa kitu kara directivo de la CONAIE, 30 de octubre de 2014.

J. E. Pineda, Interventor-Rector de Inka Samana, 26 de agosto de 2014.

L. Montaluísa, Kichwa de Cotopaxi fundador de la DINEIB, 27 de octubre de 2014.

M. C. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, 28 de agosto de 2014.

J. M. Vacacela, kichwa saraguro docente del SEIB, 28 de agosto de 2014.

P. Guamán, kichwa saraguro director de interculturalidad de Saraguro, 4 de septiembre de 2014.

R. Moya, especialista en EIB, 17 de noviembre de 2014.

Estrategia didáctica para la etnoeducación¹

Carlos Enrique Pérez Orozco²; Sandra Ruíz Aguilera³;
Jury Ivanor Cabezas Báez⁴; Matilde López Meneses⁵;
José Alejandro Vargas Galeano⁶

En el marco de la autonomía con que cuentan los pueblos indígenas en Colombia para diseñar sus proyectos educativos, administrativa y curricularmente, se está implementando la estrategia pedagógica de aprendizaje basado en proyectos, que se ha venido constituyendo en un mecanismo para armonizar dos mundos aparentemente irreconciliables: las metas de aprendizaje del currículo nacional, pensadas desde el paradigma de la ciencia occidental, y las intencionalidades de la Educación Propia, como el sentido holístico del saber, el aprendizaje práctico en la resolución de problemas, la subjetivación colectiva desde intereses comunes y la afirmación de la identidad cultural en la revitalización de saberes tradicionales. El artículo presenta una caracterización de esta práctica que se reconoce en diversos proyectos indígenas del país haciendo consideraciones políticas, epistemológicas, pedagógicas y didácticas.

Introducción

El mayor énfasis hecho en los estudios y propuestas pedagógicas acerca de la Educación de y para grupos indígenas en Colombia ha girado en torno a tres aspectos: 1) Los temas políticos acerca del reconocimiento al derecho a

una educación diferente, el seguimiento y evaluación de las políticas del multiculturalismo y la interculturalidad en el caso de la educación hasta llegar al Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP). 2) El uso de las Lenguas Nativas en la escuela y todo lo que ello implica en términos de sus didácticas, el impac-

-
- 1 El artículo es uno de los productos del proyecto "Lineamientos curriculares y currículo intercultural en ciencias naturales, aplicables a centros educativos de las comunidades de los pueblos Awá e Inga de Putumayo y Nariño" cofinanciado por Colciencias, la Universidad Antonio Nariño y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (código Colciencias 123357135538 de la convocatoria 571-201) desarrollado entre abril de 2013 y septiembre de 2015.
 - 2 <carlosperez303@uan.edu.co> Candidato a doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Filosofía del lenguaje de la Universidad del Valle y Antropólogo de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. Profesor e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia.
 - 3 <sandra.ruiz@unad.edu.co> Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Educación, Cultura y Política y Licenciada en Etnoeducación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación en la UNAD y Miembro del Consejo Nacional de Lenguas Nativas.
 - 4 <jury.cabezas@unad.edu.co> Licenciado en Etnoeducación de la UNAD, Docente e Investigador de la Escuela de Ciencias de la Educación en la UNAD.
 - 5 <matilde.lopez@unad.edu.co> Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE (en curso). Especialista en Educación, Cultura y Política de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Licenciada en Etnoeducación de la UNAD. Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación en la UNAD.
 - 6 <jose.vargas@unad.edu.co> Magister en estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Geógrafo de la Universidad Nacional de Colombia y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Profesor e Investigador del programa de Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD. Consultor Independiente.

to en su revitalización y la valoración de las cosmovisiones que median y 3) La inclusión de los saberes propios o locales en el currículo: la tradición oral y los saberes ancestrales, su uso en la Escuela como expresión de aquella autonomía y pertinencia educativa. Si bien estos asuntos son de vital importancia para la consolidación del SEIP, identificamos un vacío en estudios que evalúen las pedagogías y didácticas concretas con las que se practica esa autonomía. Este estudio exploratorio se realizó a la par de un proceso de acompañamiento hecho por las Universidades Antonio Nariño (UAN) y Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) a los pueblos Inga y Awá en el diseño de sus planes de estudio de áreas propias, tratando de fundamentar las intuiciones y conceptualizaciones que en sus Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC) han venido haciendo. Se comparó su práctica y propuestas con otras experiencias nacionales e internacionales y se evaluaron tendencias en el diseño de currículos propios. En este artículo se identifican algunos rasgos distintivos de esas didácticas y el trasfondo pedagógico que las soporta, toda vez que los PEC, formulados por los Pueblos, empiezan a mostrar algunas convergencias.

El contexto político de la Educación Indígena Propia

Las prácticas y políticas encaminadas a la apropiación de la escuela por parte de los pueblos indígenas, o políticas para ofrecer desde el Estado formas alternativas a la escuela aculturadora, aparecen en Colombia en la década de 1970, en muchos casos como una oposición a la escuela oficial, religiosa, y en oportunidades desde el seno mismo de ellas (Aguirre Lischt, 1988; Amodio, 1986; Artunduaga, 1997), pero siempre

de la mano de procesos políticos por el reconocimiento de derechos. La presión de los movimientos indígenas, que empezaron a ganar legitimidad y reconocimiento nacionales, exigieron la formación de maestros “que enseñen de acuerdo a las necesidades y en sus respectivas lenguas [...] fomenten las organizaciones económicas comunitarias y hagan defensa de los recursos naturales” (CRIC, 1978, p. 7). De este modo, caminar hacia una Educación Indígena Propia (EIP), en términos de contar con maestros nativos, usar las lenguas nativas en la escuela y orientar la acción de la misma hacia la afirmación de la identidad étnica, fue un propósito central del movimiento indígena colombiano desde su nacimiento. Esta emergencia política se tradujo en el decreto 1142 de 1978, que permitió la creación de los Centros Experimentales Piloto en las regiones para acompañar reformas en las escuelas que respondieran a las demandas indígenas y garantizar la formación de maestros nativos que lideraran esos procesos. En este período hubo un desarrollo importante en el uso de las Lenguas Nativas en la Escuela, la profesionalización de maestros indígenas y la participación de autoridades tradicionales en el desarrollo de políticas educativas.

Solo a partir de la Constitución de 1991, Colombia se reconoce como una Nación diversa étnica y culturalmente: los artículos 7, 10, 68, 70 contemplan el derecho a la protección de las culturas, a la autodeterminación de los pueblos, al uso y oficialidad de las lenguas, a una educación bilingüe en los territorios indígenas, a la educación enmarcada en el respeto por la identidad y se reconoce como derecho al acceso en igualdad de oportunidades a la ciencia, la cultura y la investigación. Esto da un giro no-

torio a la política pública. El Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT se ratifica con la Ley 21 de 1991⁷ y, a partir de entonces se propone la Etnoeducación como una política específica orientada a la atención educativa de los grupos indígenas, Romo gitanos y los pueblos afrocolombianos y raizales con el fin de garantizar sus derechos colectivos (Ley 115 de 1994, Art. 55). En esta misma línea se concertaron procesos especiales de evaluación de candidatos a desarrollar la labor docente en Pueblos Indígenas,⁸ con lo que, durante las últimas décadas, muchos nativos han pasado a ser elegidos como maestros de las escuelas en sus propias comunidades.

Más allá de la lucha por la participación, las conquistas en el campo educativo más estratégicas se dieron en la autonomía curricular. A partir de la ley 115, el Decreto 1860 del mismo año y en el 804 de 1995, el currículo indígena

...se debe fundamentar en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales (Cap. 3 Art. 14).

Desde esta perspectiva, diferentes Pueblos articularon sus PEC a sus Planes de Vida. Con ello, los PEC dan

...sentido y significado cultural y educativo a la escuela y vida cotidiana; es vincular la escuela, la familia, la comunidad y el trabajo. Busca hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y experiencias, correlacionadas mutuamente" (Enciso Patiño, 2004, p. 23).

Esta relación de subordinación del PEC al Plan de Vida, da continuidad a la orientación política que se quiso dar a la EIP desde los años 70 y expresa que ha de estar al servicio de la formación de los intereses colectivos, no centrada en la subjetivación de individualidades.

Los Yukpa dicen que: la formulación de su PEC respondió a "¿por qué nuestra cultura no se enseña en las escuelas? ¿Cómo tener un currículo propio? ¿Cómo logramos el reconocimiento de nuestro territorio?" (Yukpa, 2010, p. 7) Su propuesta se orienta hacia la decolonialización de la escuela y el alcance de los propósitos políticos del Pueblo. Los Inga afirman que el Plan de Vida es el marco del PEC, pues aquel es el rector de los Proyectos de intervención y acción en las comunidades (Inga, 2009, p. 66). Los Sikuani dan al PEC una función de direccionamiento del proceso social "le corresponde a la educación articular y proyectar el buen vivir" (Alvarado Lancho, Pueblo-Sikuani, 2013, p. 67). Los U'wa entienden que el PEC "busca mejorar la calidad de la educación en las comunidades mediante la revitalización de nuestra identidad ante la sociedad mayoritaria" (AZOU'WA, 2009,

7 Varios artículos del convenio hacen énfasis en la educación a través de la lengua materna como fundamento escolar (Art. 57), la formación de educadores nativos (Art. 58), las asesorías especializadas del Estado en concertación con las comunidades para el desarrollo curricular (Art. 59), la no intervención de organismos internacionales en la educación propia a menos que sea aprobado por el Estado en concertación con las comunidades indígenas (Art. 60), las organizaciones educativas prestadoras del servicio en comunidades (Art. 61), la selección de educadores (Art. 62) y la celebración de contratos para la prestación del servicio en comunidades indígenas (Art. 63).

8 Cf. Decreto Ley 1278 de 2002; respuesta a la consulta 1690 de 2005 del Consejo de Estado; MEN, Decreto No. 140 del 23 de enero de 2006.

p. 10), haciendo igualmente una crítica explícita a la escolaridad occidentalizante y proponen un camino hacia el manejo autónomo del Sistema. Los Wauyu han canalizado ayudas internacionales y de la industria minera hacia el fortalecimiento del mismo PEC, es decir, su formulación se ha convertido en un mecanismo para regular la intervención externa en su territorio del mismo modo que su Plan de Vida (Nación-Wauyu, 2009, p. 14; Promigas, Rodríguez, 2010). Los Awá presentan su PEC como una respuesta a

...la pérdida de control interno de su territorio a causa de la práctica del narcotráfico y de la presencia de grupos armados en su territorio. Lo que ha conducido al desarraigo y pérdida de identidad de las comunidades. Por lo tanto la principal preocupación (del PEC) es el fortalecimiento del control social para frenar el exterminio (IETABA, Awá, 2013, p. 7).

Es claro que la agenda política y organizativa de los Pueblos es central en los PEC.

Durante los primeros años del siglo XXI, el desarrollo de la política etnoeducativa ha tenido importantes frutos. Con los decretos 1397 de 1996 y 2406 de 2007, se fijaron institucionalmente espacios de participación de los pueblos en la definición de la misma, como la Mesa Nacional de Concertación de Política Educativa Indígena y las Mesas regionales. De sus recomendaciones se han formulado políticas como la consignada en el decreto 1953 de 2015, con el procedimiento para que los Territorios Indígenas lleguen a manejar, previa certificación de requisitos mínimos, su SEIP. Por otra parte se ha dado financiación y acompañamiento a la formulación de varios PEC, ya no solo por cada Institución Educativa Indígena (IEI), sino por

Pueblos, los cuales se han convertido en marco de referencia para las IEI.

Muchas veces estos proyectos se han realizado mediante contratación directa con las Organizaciones Indígenas para que, con su propio equipo y asesoría pedagógica, realicen procesos participativos de Planeación. Entre los Pueblos que han desarrollado estos PEC o modelos etnoeducativos están los Achagua, Arhuaco, Barí, Cofán, Embera Chamí, Ette Enaka, Eperara Siapidara, Inga, Kamentsa, Kankuamo, Kogi, Kuna, Misak, Murui, Nasa, Nukak, Pasto, Sikuani, Siona, U'wa, Wayuu, Wiwa, Yanacona, Yukpa, de pueblos indígenas de Arauca (hitnú, makaguan, sikuani y betoy) entre otros. De acuerdo con la información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hasta 2014 se habían acompañado 65 pueblos en la formulación de sus PEC o Modelos Educativos Propios. Por ser formulados por los Pueblos, apuntan a la revitalización de las nacionalidades y rompen con fronteras administrativas ajenas a su identidad.

Sin embargo, como las IEI deben presentarse y gestionarse de modo separado ante el Estado en lo que tiene que ver con la administración de recursos, gestión del personal docente, indicadores de gestión académica, la unidad se restringe a principios culturales o lineamientos pedagógicos.

A partir del marco jurídico para constituir el SEIP, desde 2014, se profundiza en la política general de la descentralización administrativa implementada durante los últimos 20 años (Hanson, 1995). Hasta ahora se ha permitido la formulación de PEC de acuerdo con las particularidades culturales, pero se va más allá: se pasa a un modelo institucional que le permite a los Pueblos Indí-

genas administrar, diseñar y orientar su propia educación (CONTCEPI, 2012, p. 105). Sin embargo, las condiciones que se imponen a las Autoridades tradicionales Indígenas en sus territorios, para dar este paso son tales⁹ que deben transformar sus prácticas para convertirse en agentes de la burocracia estatal, lo cual significa cooptación de la organización indígena a las lógicas del Estado y se constituye en un dispositivo de aculturación. A la fecha, ningún grupo ha cumplido con los requisitos de ley para dar este paso y se mantienen las formas de administración de la educación centradas en las IEI, que rinden cuentas a las Secretarías de Educación Departamentales. Los rectores indígenas, como los de cualquier otra Institución Educativa (IE) oficial, son los ordenadores del gasto de recursos públicos, deben presentar informe de su gestión desde los mismos estándares de calidad que se aplican para todas la IE y se encuentran finalmente maniatados por el sistema.

Si bien se ha ganado en autonomía curricular, la rendición de cuentas de las IEI se hace desde la evaluación de resultados académicos medidos por las pruebas que se aplican a todo el país. Evidencia de ello es lo que sucede con las pruebas SABER: por definición, son un “instrumento estandarizado” que evalúa censalmente el desempeño de los estudiantes de las IE con el objetivo de “Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional” (decreto 869

de 2010 art. 1). Es decir, no pueden dar cuenta de la evaluación que las IEI hacen del alcance de sus metas propias. Si esto es así, las IEI terminan orientando sus esfuerzos hacia el alcance de estos indicadores, y no hacia los propios, generando una tensión en el diseño curricular y de las prácticas pedagógicas que deben dar resultados en dos direcciones diferentes y, a veces, contradictorias.

En el currículo de los PEC, se generan tensiones que obedecen también al choque entre dos perspectivas políticas acerca de cómo debería garantizarse el derecho a la educación: Universalidad para la inserción en el mercado global o para la vivencia de los Planes de Vida de las culturas locales. En el concepto de calidad se evidencia esta tensión: Por un lado se describe en términos del alcance de estándares internacionales, por el otro, su impacto sobre la vida de las comunidades locales. La perspectiva que entiende la calidad desde las lógicas del desarrollo económico, como el garantizar equitativamente la posibilidad de inserción en el mercado laboral es impulsada por organismos multilaterales como la OCDE (IBRD, OECD, The World Bank, 2013) y pasa por la evaluación estandarizada.

Por su parte, la educación como factor del desarrollo humano, como derecho cultural está en posturas alternativas como las del Foro Social Mundial (Chan, 2007) human rights principles, and cultural identity pero también en la UNESCO: En la declaración de la *Conference on Education for All* de la UNESCO en Jomtien (1990) y en la de Dakar (2000) se sostiene que la educa-

9 Por ejemplo, contar con al menos 8000 estudiantes indígenas en el sistema, demostrar 10 años de experiencia en administración de recursos de educación, contar con infraestructura propia, (decreto 1953 de 2014, Art. 51).

ción debe ser pertinente a las necesidades particulares y valorar los saberes ancestrales y consuetudinarios.

Esto quiere decir que una educación de calidad debe integrar la dimensión cultural de los entornos locales, resignificar el contexto y el territorio. Las “demandas globales” a las que debe responder la educación, para los primeros, deben permitir la inserción en los mercados al contar con la capacitación que ellos requieren. Para los otros, responde a asuntos de convivencia, sostenibilidad ambiental, salud pública, calidad de vida desde la concepción del “buen vivir” de cada cultura. ¿Cómo se armonizan estas fuerzas contrarias en las IEI?

Rasgos de las Estrategias pedagógicas en los PEC

No podemos generalizar una caracterización de los PEC, que en Colombia se han venido formulando, toda vez que se habla de más de 100 pueblos indígenas, con cosmovisiones y lenguas diferentes, imbuidos en procesos para ganar autonomía de su EIP particular. Pero; desde el estudio de casos representativos, de aquellos que se han consolidado en IEI, con oferta completa de Educación Básica y Media y han formalizado PECs como Pueblo, es posible identificar algunos rasgos: 1) La resignificación de la institución escolar como dinamizadora de los Planes de Vida de los Pueblos y su papel activo en la subjetivación colectiva con una perspectiva étnica y política. Esto moviliza la escuela de la EIP por fuera de sus límites institucionales y sus aulas. 2) El fortalecimiento de los saberes propios en el diseño curricular, en torno a los cuales se confrontan las ciencias occidentales, diseñando “áreas integradas” como un modo de responder tanto a la necesidad de formarse para entornos

multiculturales, como el de afirmar la propia cosmovisión. 3) Modelos Educativos con pedagogías activas y participativas que vinculan a la comunidad, a sus sabedores tradicionales y buscan, desde la Escuela, la resolución de problemas y el alcance de metas culturalmente relevantes por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos. Desarrollaremos estos rasgos a continuación.

La resignificación de la Escuela

A diferencia de otros países de América Latina, el camino hacia el SEIP en Colombia no ha tenido al concepto de Interculturalidad como centro de las propuestas, sino “lo indígena” y “lo propio”. Por ello se ha hablado de Etnoeducación y no de Educación Intercultural Bilingüe. El lugar desde el cual se pretende adoptar la escolaridad tiene como condición previa, y como fin, el fortalecimiento de la cultura particular. En otras palabras, se entiende que la interculturalidad debe expresarse en el fortalecimiento de “lo propio”, que su finalidad es la coexistencia no excluyente de la diferencia, fortalecida y valorada por todos.

Desde esta perspectiva, en la EIP, la apertura al otro se hace con la disposición de que en tal encuentro haya enriquecimiento, es decir, cambio de sí, pero desde la adopción de lo otro en la propia matriz. No se busca la disolución de la singularidad, sino una oportunidad para que ella se afirme incluso cuando cambia. Implica un *a priori* ético para el diálogo: antes de escuchar la voz del otro se reconoce que es valiosa en sí misma, no a causa de que pueda ser validada o comprendida desde el propio paradigma, o que pueda entregar algo para mejorar la propia vida, sino que es valiosa desde sí misma. De no ser así, no podría esperarse del interlocutor un

respeto recíproco. Así las cosas, la EIP no acepta la implantación de la escuela occidental (otra), ni la permanencia de la enculturación tradicional sin escolaridad. Tampoco hace una síntesis de estos distintos modos de pensar la educación y el saber que los diluya para dar paso a una institución nueva. La EIP hace una hermenéutica analógica, de búsqueda de lo común sin perder la diferencia, sigue el “principio de proporcionalidad que evita la univocidad o la imposición, destacando la complejidad de lo particular” (Beuchot, 2000, p. 127). La EIP transforma y “mejora” la educación tradicional tomando lo valioso de la Escolaridad, evaluada ella tanto desde sí misma como en función de garantizar la pervivencia de “lo Propio”.

No se podría esperar que una Escuela forme para la interculturalidad si ella misma no encarna sus formas de diálogo. Formar en “competencias interculturales” no se hace teóricamente, sino en prácticas que permiten a los sujetos abrirse a la diferencia, no solo por la convivencia, sino abordando la construcción de conocimiento acerca de problemas relevantes, haciendo uso a la vez de conocimientos endógenos y exógenos (Sleeter, 2005, p. 173). La expresión plena de las competencias interculturales de conocer, respetar y valorar la diversidad debe llegar hasta el involucramiento en acciones sociales por su defensa (Domnwachukwu, 2010, p. 55) 2010, p. 55. Lo expresa el Pueblo Miskak de guambía en su PEC:

...una finalidad que necesita ser abordada en términos de respeto a la diversidad, es entender que en la existencia, valoración, diálogo e intercambio respetuoso con el “otro”, está la posibilidad para lograr “ser”, en un mundo que se empeñó durante muchos años en negar nuestra existencia (Guambía, Acosta, Cataño, 2010, p. 49).

Aunque la escuela se acepta, se reconoce como un dispositivo occidentalizante, siempre que se le pueda dar identidad indígena. Con el énfasis en “lo Propio” los Pueblos la consideran un espacio efectivo de intervención en las comunidades del cual deben “apropiarse”. Hay un sentido pragmático en ello: Si el Estado va a implantarla, en su obligación de garantizar el Derecho Universal a la Educación, antes de que agentes externos la dirijan son los miembros de los mismos pueblos quienes han de hacerlo. El SEIP estaría así en el punto medio entre las formas tradicionales de educación (no escolarizadas), y la escuela aculturadora. Así, esta Escuela se inserta en la EIP, pero con sentido crítico y memoria histórica, aprendiendo de los riesgos y efectos aculturadores del pasado, poniéndola al servicio de las causas propias, como centro de revitalización cultural de las lenguas nativas, de la formación de líderes y de conciencia colectiva. Al ser administrada por las autoridades tradicionales de las comunidades, la sintonizan con sus metas colectivas. Aunque nuevas y complejas prácticas burocráticas se introducen en las dinámicas internas de la comunidad al hacer de los rectores indígenas funcionarios del Estado: es un mecanismo de asimilación a los engranajes del sistema bajo el discurso del multiculturalismo incluyente. Pero hay conciencia de tal riesgo y no se asume ingenuamente.

Saberes propios y estilos de aprendizaje

Los procedimientos de construcción de los PEC son siempre participativos, parten más de los intereses locales que del Currículo Nacional (CN), de la escala comunitaria, del consenso entre los sujetos directamente involucrados en los

procesos. Pero; se hacen en el interior de la Escuela estatal, por lo que deben cumplir con las exigencias gubernamentales. Este contexto hace que se busque presentar el CN de un modo pertinente para los intereses locales y trabajar éstos buscando el alcance de las metas nacionales. Es un ejercicio de armonización y contextualización de saberes. Curricularmente ello se ha traducido en abandonar la planeación por asignaturas discretas, las llamadas “áreas obligatorias” del CN y en su lugar estructurar “ejes integradores”, que proponen problemas y proyectos en torno a los cuales las diferentes disciplinas se articulan, aportando miradas complementarias para su comprensión, desarrollo y resolución. Permite una formación integral del sujeto por dos vías: al articular saberes multidisciplinares y de diversas culturas en la producción de conocimientos y al ser un aprendizaje vivencial o experiencial. En algunos PEC se mantienen las áreas obligatorias del CN y se agregan otras propias como Lengua Nativa, Etnociencias, Espiritualidad, Conocimiento del Territorio, Artesanía y oficios tradicionales, Legislación Indígena, Derecho Propio y Ley de origen, etcétera. Pero hay otros PEC que se arriesgan a proponer más claramente núcleos problemáticos para que, en torno a ellos, se desarrollen los propósitos del CN:

Los ejes son guías de orientación de la práctica pedagógica, ubicando los diferentes contenidos de las áreas o temas de aprendizaje en los conceptos propios de la cultura, su contexto y sus relaciones con otras sociedades. Son integradores del conocimiento, sin fraccionar disciplinas, recogiendo el saber ancestral, tanto desde lo propio como de sus relaciones con el conocimiento occidental. (AZOU'WA, 2009, pp. 45-46).

El pensamiento indígena suele ser holístico y el currículo por ejes integradores permite partir de esta particularidad y asimilarla a un enfoque interdisciplinar: “El proyecto de aprendizaje es un proceso que parte de un diseño o planeación de lo que se va hacer, la integración de las áreas, el desempeño de las mismas en la práctica y la autoevaluación” (Ette Ennaka, 2008, p. 44). La integración de las áreas es primordial en su planeación para armonizar la EIP con el CN. La comprensión del objeto de conocimiento es enriquecida por diversas miradas sin que ninguna lo agote. Los docentes acompañan y evalúan el desarrollo de contenidos disciplinares y el alcance de competencias, como lo pide el CN pero; la secuencialidad prevista en el mismo cede ante la resolución integrada de problemas. Así, un eje integrador acerca del territorio puede trabajarse por los docentes de diversas asignaturas: la trigonometría aplicada para medir áreas, la informática para comprender los sistemas de georeferenciación, la biología para la caracterización de los ecosistemas, el lenguaje en investigación de la tradición oral con mayores para fundamentar espiritualmente las prácticas de manejo desde la cultura, etcétera. Con todo, es común que los boletines de evaluación que entregan las IEI sigan discriminando las calificaciones para cada área obligatoria, así se trabajen integradamente en los ejes. Con ello se facilita el reconocimiento por parte del Sistema Nacional de Evaluación de los alcances de la EIP.

El Pueblo Wayuu ha diseñado su currículo desde “ejes temáticos”, los cuales aglutinan “contenidos” que tradicionalmente corresponderían a diversas áreas obligatorias del CN, pero leídas desde problemas de interés para el plan

de vida del Pueblo. Estos ejes son Territorialidad, Cosmovisión y tradición, *Wayunaiki*, *Alijunaiki* (Español) como segunda lengua, Desarrollo Wayuu, Artes y juegos tradicionales apropiados por los Wayuu, Matemáticas, Medicina tradicional Wayuu y apropiada, Etnociencia. Su desarrollo curricular contempla que en cada eje los contenidos han de permitir el desarrollo de “competencias generales, propias e interculturales” (Nación-Wayuu, 2009, pp. 59, 61), que se formulan como habilidades, destrezas, actitudes, capacidades y saberes específicos para cada ciclo o etapa de formación. Son los individuos quienes desarrollan sus capacidades personales, pero ellas se seleccionan en el currículo de acuerdo con su pertinencia para la Nación Wayuu y contextualizando lo mandado por el CN. La construcción de la malla curricular partió de una especie de visualización de la comunidad que se quiere construir, es decir, del Plan de Vida Wayuu. Para lograr la meta propone un papel a la escuela en la construcción de tal comunidad, a lo que llaman “principio” y se llega a un “fin”, que se describe como el perfil de la persona que debería formarse para que aportara a la construcción del perfil colectivo (Promigas, Rodríguez, 2010, p. 61). De este modo, si bien la formulación del currículo se hace en términos de esas competencias personales, éstas se orientan hacia un perfil de comunidad, hacia una subjetivación colectiva. El sentido de lo intercultural, del diálogo de saberes, inicia por la definición de los objetivos generales de formación como puntos de encuentro y convergencia entre ciencias y saberes propios. El criterio de convergencia es el ideal de comunidad, su Plan de Vida. Luego se delimitan los conocimientos culturales que deben

ser valorados, las prácticas propias que deben ser revitalizadas, los saberes “ajenos” que deberían ser apropiados en el alcance de esos objetivos y se concluye con el establecimiento de semejanzas y diferencias entre tales perspectivas (*ibídem.*). Semejantes dinámicas encontramos en los PEC Inga, Wiwa, Wounaan, Awá, Embera, entre otros Pueblos.

Lo que se ha llamado en otros países “escuela sensible al contexto cultural” no es equivalente a la etnoeducación o a la EIP, pero comparte el propósito de pasar de una escuela colonial y aculturadora a una que valore, visibilice y fortalezca los saberes propios. Desde esta perspectiva se ha entendido que el aprendizaje de las etnociencias permite desarrollar las competencias cognitivas universales tanto como lo hacen las ciencias occidentales (Sanga, Ortalli, 2003, p. 272 ss), y que, en consecuencia, su inclusión en la Escuela facilita el derecho al desarrollo de las potencialidades de niños y jóvenes.

En experiencias con este enfoque, que le dan sentido a los contenidos desde una aproximación holística al currículo y una articulación práctica con los intereses de la cultura, se han reportado mejoras en el desarrollo de competencias básicas, matemáticas (Miró *et al.*, 2006) y científicas (Bourque, Bouchamma, Larose, 2010; Davison, Miller, 1998; Varghese, 2009; Vogt, Jordan, Tharp, 1987). A este tipo de estrategias se les ha llamado también *Culturally Relevant Activities* (actividades culturalmente relevantes), (Davison, Miller, 1998) *Culturally Responsive Schooling/teaching* (escolaridad/enseñanza sensible a la cultura), (Castagno, Brayboy, 2008; Pewewardy, Hammer, 2003; Smith, Shade, 1997), *culturally appropriate* (culturalmente apropiada), (Ladson-Billings, 1995) o *Cultu-*

rally Compatible Education (Educación culturalmente compatible) (Wyatt, 2009) e incluso “diálogo intercultural” (Haverkort, Burgoa, Shankar, Millar, 2013). Las prácticas exitosas de este enfoque se han caracterizado por el trabajo colaborativo, la evaluación de logros colectivos, la interacción armónica con la naturaleza, la flexibilidad en el manejo del tiempo y la apertura a la expresión emotiva y espiritual, es decir, con un abordaje holístico a las diferentes dimensiones de desarrollo del sujeto. En último término, corresponden a un estilo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante más que en la labor docente, en hacer el proceso significativo y colaborativo, en establecer conexiones de continuidad entre los aprendizajes escolarizados y los que demanda la cultura.

En muchos PEC se manifiesta explícitamente que los “modelos pedagógicos” o “modelos educativos” han tenido en cuenta los principios del constructivismo (e.g. Alvarado Lancheros, Pueblo-Sikuaní, 2013, p. 40; CINEP, OIK, 2012, p. 8), haciendo alusión a pedagogías basadas en Vygotsky, Ausubel o Driver, muy difundidas en las Facultades de Educación en Colombia (Bustamante Zamudio, 2002; De Zubiría Samper, 2006). Es fundada la crítica a que la adopción de estos modelos pedagógicos entre los Pueblos indígenas suele hacerse desconociendo los contextos particulares, las habilidades que en estos espacios los niños verdaderamente necesitan desarrollar (Gasché, 2010; Torres Hernández, 2011). Sin embargo, lo que principalmente se ha retomado del constructivismo es la centralidad en el estudiante, en sus intereses. Pero; como se ha dicho, al estudiante no se lo entiende como individuo singular, sino como miembro de un colectivo.

La relevancia cultural, que centra los problemas de aprendizaje en los contextos culturales significativos, no implica dejar de lado los saberes de las ciencias. En el caso particular de la etnomatemática, se ha mostrado que los abordajes pedagógicos y curriculares que se limitan a la enseñanza de lo que se necesita en la resolución de problemas ordinarios de la cultura, resulta insuficiente: Una etnomatemática con tal enfoque tiene como efecto que, en entornos multiculturales, se reproducen las condiciones de privación al acceso a un conocimiento circulante en el entorno social real, lo que constituye una desventaja para la participación equitativa en la sociedad. Se priva de posibilidades de desarrollo autónomo tanto en lo individual como en lo colectivo, en el entorno cultural cercano y el multicultural (D’Ambrosio, 1986, p. 2). No se puede negar que la matemática, como cualquier otro conocimiento, es un producto social y culturalmente contextualizable, pero cuando las instrucciones y el aprendizaje de esta disciplina ocurren en el seno de un solo contexto cultural, el de la escuela occidental o el de los saberes tradicionales, los estudiantes se forman en desventaja frente a quienes son capaces de contextualizarse en diversos ámbitos culturales (Davison, Miller, 1998, p. 261). Con estas consideraciones, se hace la presentación de la matemática de modo significativo para la cultura pero usando métodos instruccionales, directivos, secuenciales y reflexivos. Se parte de ejemplos y problemas complejos de las mismas tradiciones culturales, pero se abordan también desde la matemática formal. Con esta hibridación se desarrollan las competencias básicas en los individuos y se buscan metas de aprendizaje relevantes para los Pueblos (Varghese, 2009, p. 19).

Ahora bien, parece haber una consistencia entre la opción por el diseño curricular desde ejes integradores y los estilos de aprendizaje de los Pueblos indígenas. Los Estilos de Aprendizaje se han descrito como características cognitivas, afectivas y del comportamiento psicológico de los individuos, que pueden usarse con un indicador relativamente estable acerca de cómo un estudiante interactúa con y responde a un ambiente de aprendizaje (Keefe, 1979). Se trata de un hecho psicológico cada vez más relevante en el diseño de procesos educativos centrados en el estudiante. Sin embargo, la pregunta acerca de si tales estilos podrían ser moldeados por la cultura empieza a responderse afirmativamente (Demmert, Towner, 2003; De-Vita, 2001; Hilberg, Tharp, 2002; Nuby, Oxford, 1996; Zhang, Sternberg, 2001), lo que nos lleva a pensar que, si los PEC centran sus estrategias de aprendizaje en los estudiantes, habrán de ser sensibles a sus estilos de aprendizaje colectivos. Si bien falta documentar estos estilos en Colombia, no sería extraño que se ratificara lo estudiado en otros pueblos indígenas: son más frecuentes la preferencia por la apropiación holística, visual, activa y colaborativa del conocimiento (Backes, 1993; Hilberg, Tharp, 2002; Morton, Allen, Williams, 1994; Shah, 1998)1993; Hilberg & Tharp, 2002; Morton, Allen, & Williams, 1994; Shah, 1998. De hecho, en los PEC no se proponen formas de aprendizaje opuestas, como las analíticas (lineales, que desglosan en partes los objetos de contenido para hacer posteriormente la síntesis). Cuando se contrasta la aplicación de pedagogías basadas en estos estilos en Pueblos Indígenas, los desempeños de los estudiantes han sido menores que cuando se ajustan a sus estilos de

aprendizaje culturales (Davidson, 1992). Por otra parte, cuando los ambientes de aprendizajes promueven la competitividad, el aprendizaje individual más que el solidario, las respuestas de los indígenas suelen ser de rechazo y desmotivación (Taylor, Others, 1991; Varghese, 2009, p. 16). Así, tiene sentido que los PEC apunten al aprendizaje colaborativo, como lo hace explícitamente el pueblo Inga en su PEC:

Otro fundamento pedagógico importante es el trabajo colaborativo, ‘ninguno de nosotros sabe tanto como todos juntos’, este pensamiento se corresponde culturalmente con el “DIBICHIDU”, las mingas de socialización de saberes, regidas por los principios UIASUNCHI, IUIARISUNCHI, RURASUNCHI, IACHIAIKUSUNCHI - escuchemos, pensemos, hagamos y aprendamos. (Inga, 2009, p. 21).

Los Embera en Caldas también han construido su EIP con la idea del sujeto colectivo de aprendizaje. En la caracterización de sus prácticas, Durán muestra cómo la misión y visión de los centros educativos centran su finalidad en

...la revalorización étnica [y el desarrollo de] [...] competencias para una sociedad multicultural [...] mejorar los procesos comunitarios [...] con fundamentos pedagógicos ligados al contexto, con los saberes científicos y tecnológicos que fortalezcan las potencialidades de los niños, niñas y jóvenes para interactuar en la sociedad multicultural (Durán Motato, 2014, p. 50).

La educación se concibe como mediadora del desarrollo de habilidades individuales para usar los saberes de la ciencia y de la tradición ancestral en un proceso colectivo que fortalece la identidad. La fundamentación epistemológica del proyecto destaca la consigna Embera de que “todos enseñamos, todos aprendemos”, es decir, se comprende

que el conocimiento es una construcción colectiva en la que se “resignifican y enriquecen [...] los saberes ancestrales y actuales” con un claro tinte de apertura intercultural a la valoración del otro, al cambio incluso, pero en la afirmación de lo propio. Si bien la comunidad de saber está formada por miembros heterogéneos (estudiantes, ancianos, jai-banas, etcétera) ellos interactúan como una sola comunidad de saber. El rol del maestro es de mediador, establece un diálogo permanente entre los diferentes actores, propiciando el encuentro de la comunidad” (Durán Motato, 2014, pp. 60, 62). Las prácticas de gestión escolar lo expresan: hay una permanente consulta a la comunidad para la toma de decisiones, la creación de un “cabido escolar” permite que los niños se formen de modo práctico en la acción política. En el aula, por su parte, se privilegia la oralidad sobre la escritura, los recorridos en el territorio como aprendizaje práctico, el continuo ejercicio de rituales de la espiritualidad tradicional que enmarcan las actividades dándoles unidad y sentido, la participación de “sabedores tradicionales” en espacios escolares para realizar un “diálogo de saberes” (Durán Motato, 2014, pp. 67-69), se contextualizan los conocimientos del CN en los espacios y problemas locales. Semejantes prácticas son comunes en otros PEC.

La didáctica de los proyectos integradores de aula en los PEC

La estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), (aparece como “proyectos de aula” o “proyectos integradores”) es la que parece mejor ajustarse a la tendencia del diseño curricular de los PEC antes expuesta. El Pueblo Wayuu, habla de “proyectos de aula-comunidad” que parten de los núcleos temáti-

cos del proyecto etnoeducativo. Ubican áreas del CN susceptibles de integrarse a él, determinan las prácticas culturales propias que estarían relacionadas con el desarrollo de las competencias del núcleo temático, se definen objetivos de aprendizaje específicos para esas actividades y se diseña una secuencia de enseñanza-aprendizaje que de articulación a todo el proceso (Promigas, Rodríguez, 2010, p. 64). La planeación final corresponde a cada IEI con el consenso de la comunidad local.

Con el acompañamiento de la licenciatura en etnoeducación de la Universidad Tecnológica de Pereira, en varias escuelas del Resguardo Mayor Embera de Risaralda, se ha implementado un proyecto de “resignificación de la escuela” (Restrepo Arce, 2012) en el que las huertas escolares han sido centrales para que los niños, con el “aprender haciendo y enseñar produciendo”, se apropien de tradiciones agrícolas. Las huertas no se piensan desde la escuela, con fines estrictamente pedagógicos, sino con la meta de entregar resultados relevantes para la comunidad: recuperación de semillas, seguridad alimentaria, nutrición y salud infantil y fortalecimiento de la participación de las familias en la escuela. Se trata de proyectos integradores, en los que el aprendizaje está ligado a acciones de transformación de la realidad, pero con base en el fortalecimiento de saberes y habilidades culturales que a la comunidad interesa mantener.

Con el ABP se abordan comprensiva y multidisciplinariamente necesidades e intereses de los actores del proceso educativo a partir del diseño, ejecución y socialización de un producto que responde a preguntas y problemas relevantes “su desarrollo implica integrar colectivamente la docencia y la investigación

en el lugar conceptual de su realización concebida como ambiente de aprendizaje” (Zambrano, Cepeda Alzate, 2012, p. 28). A partir de la interacción con el medio, el grupo de aprendizaje formula las metas de los proyectos, sin embargo, en la lógica de subordinación de los PEC a los Planes de vida, los proyectos se inspiran en éstos para la planeación educativa

los conocimientos propios y la ciencia (...) facilitan y propicia la reflexión sobre las propias realidades, así como las realidades que van más allá del territorio propio. La ciencia, acompañada de la tecnología contribuye a revalorar los conocimientos, las representaciones, los valores, los modos concretos de vida, el lenguaje y las producciones materiales y espirituales (Alvarado Lancheros, Pueblo-Sikuaní, 2013, p. 67).

Por su naturaleza, desplaza el conocimiento centrado en la memorización y la repetición, se orienta hacia la experimentación y la indagación de modo que el conocimiento se produce de manera colectiva y en lugares alternos al aula de clases y el libro de texto. Retoma experiencias y conocimientos previos de los participantes, vincula a sus familias y comunidad y es flexible en cuanto a la posibilidad de experiencias, medios, lenguajes, materiales y herramientas que puedan contribuir en la resolución de las preguntas o metas del colectivo. Al descentrarse de las aulas,

los saberes son transmitidos en línea generacional por los miembros de la comunidad, especialmente por los *ala'ulayuu*, tíos maternos; por los *la'ulayuu*, los ancianos; también por *ainjüikai*, el artesano; *arulejüi*, el pastor; el *outsü*, médico tradicional; el *püchchipü*, palabrero; *akumajüikai pichi*, el constructor de vivienda; *e'irajüikai*, el músico, el que canta; *atalejüikai*, el músico, el que toca tambor; *aküjüikai*, el cuentero y

se utiliza como herramienta pedagógica la observación directa, la práctica, la vivencia, la convivencia y el aprender haciendo, mediante el uso de la oralidad (Nación-Wayuu, 2009, p. 57).

Las estrategias de ABP potencian el desarrollo de la competencia analítica, estimulan la resolución de problemas, estimulan el pensamiento crítico y autocrítico, desarrollan el sentido de cooperación y solidaridad, estimulan el desarrollo libre de la personalidad, la creatividad, la participación, observación e investigación (Batelaan, van Hoof, 1996). Para el pueblo Yukpa, los proyectos tienen la virtud de permitir un aprendizaje que se socializa y vuelca hacia la comunidad toda pero que se condensa en las competencias individuales: “El proceso de enseñanza se estructura así: Mirar para conocer-Mostrar para practicar-Practicar para aprender-Escuchar para contar. Proceso que se interioriza a través de la oralidad y la vivencia” (Yukpa, 2010, p. 28).

Si la experiencia en el entorno sobre el que se interviene es la verdadera facilitadora del aprendizaje en la EIP, es el “aprender haciendo” una insistencia de la orientación pedagógica de los PEC. Así lo explicitan los Ticuna, en la región del Hamacayaco en la Amazonía colombiana, como rasgo fundamental de su Educación Tradicional (FUCAI, s/f). El alcance de metas con proyectos integradores, como la cría de mariposas con fines comerciales, les ha permitido articular el desarrollo de competencias en ciencias naturales, matemática y ciencias sociales, pero centrando el proceso en el fortalecimiento de saberes tradicionales (Caro Rodríguez, 2013, p. 85).

Perilla y Rodríguez (2010), plantean que los proyectos de aula cambian significativamente concepciones y prác-

ticas escolares. En la medida en que trascienden los procesos mecánicos de transmisión de conocimiento en el aula, ésta deja de ser un espacio físico para convertirse en escenario de socialización, comunicación, debate, y construcción de conocimiento. Por otra parte, recalcan que propician el desarrollo de las competencias básicas como las argumentativas, interpretativas y propositivas, al igual que las propuestas por la UNESCO: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. En tanto estrategia de construcción de conocimiento, los proyectos suelen ser investigativos, de investigación aplicada o participativa, como lo expresa el pueblo U'wa

[los proyectos] propenden por fortalecer la capacidad de indagación colectiva para cumplir con la misión de la sociedad U'wa y estar actualizada con otras sociedades (naturales y culturales). La investigación genera respuestas a las exigencias y necesidades de la sociedad para seguir con los intereses del colectivo en concordancia con la cosmovisión U'wa que existe entre la sociedad U'wa, la naturaleza y el cosmos (AZOU'WA, 2009, p. 37).

Con el ABP en los PEC, el docente no es el único poseedor del conocimiento, por ende, las relaciones que establece con sus estudiantes son más horizontales y orientadas a construir el conocimiento a través del debate, el diálogo entre Ciencias, etnociencias y las experiencias vividas en el desarrollo de los proyectos. Desempeña un rol de mediación, como acompañante del proceso, propicia espacios adecuados para que se estimule el interés del grupo por adquirir nuevos conocimientos. Orienta, da pautas y propone preguntas, desde su experticia disciplinar o cultural, cuya finalidad es problematizar las so-

luciones y acciones que los estudiantes van a desarrollar. La evaluación tiene en cuenta la progresividad del estudiante de acuerdo con los objetivos propuestos en el proyecto. Es global e integral como parte de un proceso de heteroevaluación grupal, ya que las metas se proponen para el grupo de aprendizaje.

Los ejes integradores y el ABP en los PEC, rompen con la pasividad que tienen los estudiantes en el sistema tradicional, pues el currículo se encuentra articulado de tal modo que solo puede desarrollarse por la acción investigativa. El conocimiento que se construye se desenvuelve en escenarios como el territorio ancestral, la chagra y el trabajo comunitario (mingas) entre otros. Pero quizás un rasgo fundamental de la EIP mediada por la Escuela sea la ruptura con la subjetivación individual. Hacer énfasis en la identidad colectiva, en formar la comunidad, y los individuos para ella, da una nueva orientación tanto al currículo como a la pedagogía en los PEC. Generar un diálogo de saberes entre “lo propio” y el CN, sigue siendo un reto complejo a la pedagogía de la EIP, pero las experiencias aquí recogidas pueden ser leídas como un nuevo modo de pensar el papel de la escuela en la construcción de una sociedad plural, incluyente y capaz de construir conocimiento relevante para sus problemas.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre Lischt, D.
(1988). “¿Etnoeducación Etnocoacción?” En *Culturas, lenguas, educación: Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación* (pp. 51–60). icfes - MEN.
- Alvarado Lancheros, B. T., Pueblo-Sikuani.
(2013). *Proyecto educativo unuma -peu. Res-*

- guardos Awaliba, Vencedor Piriri*. Puerto Gaitán: UNAD, ECOPETROL, ONIC, UNUMA.
- Amodio, E.
(1986). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Artunduaga, L. A.
(1997). "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". *Revista Iberoamericana de educación*, (13), 35–46.
- AZOU'WA.
(2009). *Kajkrasa Ruyina. Guardianes de la Madre Tierra - El planeta azul. Proyecto etnoeducativo de Pueblo Indígena U'wa del Resguardo unido*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Backes, J. S.
(1993). "The American Indian High School Dropout Rate: A Matter of Style?". *Journal of American Indian Education*, 32 (3), 16–29.
- Batelaan, P., van Hoof, C.
(1996). "Cooperative learning in intercultural education." *European Journal of Inter-cultural studies*, 7(3), 5–16. <http://doi.org/10.1080/0952391960070302>
- Beuchot, M.
(2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM.
- Bourque, J., Bouchamma, Y., Larose, F.
(2010). "Aboriginal Students' Achievement in Science Education: The Effect of Teaching Methods". *Alberta Journal of Educational Research*, 56 (1). Recuperado a partir de <http://ajer.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/793>
- Bustamante Zamudio, G.
(2002). *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Caro Rodríguez, I. R.
(2013). *La cría de mariposas en Macedonia: desafíos para el desarrollo de alternativas productivas a partir de ejercicios pedagógicos en comunidades indígenas de la Amazonia colombiana* (masters). Universidad Nacional de Colombia. Sede Amazonía. Recuperado a partir de <http://www.bdigital.unal.edu.co/12041/>
- Castagno, A. E., Brayboy, B. M. J.
(2008). "Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature". *Review of Educational Research*, 78(4), 941–993. <http://doi.org/10.3102/0034654308323036>
- Chan, J.
(2007). "Between efficiency, capability and recognition: competing epistemes in global governance reforms". *Comparative Education*, 43(3), 359–376. <http://doi.org/10.1080/03050060701556307>
- CINEP, OIK,
(2012). *Proyecto Territorio, avances en la implementación del Modelo Educativo Kankuamo*. Bogotá: CINEP.
- CONTCEPI
(2012). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio - S.E.I.P -.
- CRIC
(1978). *Plataforma Política*. CRIC.
- D'Ambrosio, U.
(1986). "Socio-Cultural Bases for Mathematical Education". En M. Carss (Ed.), *Proceedings of the Fifth International Congress on Mathematical Education* (pp. 1–6). Boston, MA: Birkhäuser Boston. Recuperado a partir de http://link.springer.com/10.1007/978-1-4757-4238-1_1
- Davidson, K. L.
(1992). "A comparison of Native American and white students' cognitive strengths as measured by the Kaufman assessment battery for children". *Roepers Review*, 14(3), 111-115. <http://doi.org/10.1080/02783199209553403>
- Davison, D. M., Miller, K. W.
(1998). "An Ethnoscience Approach to Curriculum Issues for American Indian Students". *School Science and Mathematics*, 98(5), 260–265. <http://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1998.tb17299.x>
- Demmert, W., Towner, J. C.
(2003). *A Review of the Research Literature on the Influences of Culturally Based Education on the Academic Performance of*

- Native American Students*. Recuperado a partir de <http://educationnorthwest.org/resources/review-research-literature-influences-culturally-based-education-academic-performance>
- De-Vita, G.
(2001). "Learning Styles, Culture and Inclusive Instruction in the Multicultural Classroom: A Business and Management Perspective". *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 165–174. <http://doi.org/10.1080/14703290110035437>
- De Zubiría Samper, J.
(2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Domnwachukwu, C. S.
(2010). *Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham, Maryland: Rowman, Littlefield.
- Durán Motato, P. A.
(2014). *Prácticas educativas en el marco del diseño y aplicación de educación propia en el resguardo indígena nuestra señora candelaria de la montaña: un estudio de caso* (Tesis). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4616>
- Enciso Patiño, P.
(2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones.
- Ette Ennaka, P.
(2008). *Proyecto etnoeducativo del Pueblo Ette Ennaka* (Vol. 1). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- FUCAI
(s/f). Proyecto Educativo Comunitario sector Tarapaca.
- Gasché, J.
(2010). "De hablar de educación intercultural a hacerla". *Mundo Amazónico*, 1(0). <http://doi.org/10.5113/ma.1.9414>
- Guambía, R. D., Acosta, B., Cataño, L. E.
(2010). *Resignificación del proyecto educativo Misak*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Hanson, E. M.
(1995). "Democratization and Decentralization in Colombian Education". *Comparative Education Review*, 39 (1), 101–119.
- Haverkort, B., Burgoa, F. D., Shankar, D., Millar, D.
(2013). *Hacia El Diálogo Intercientífico: Construyendo desde la Pluralidad de Visiones de Mundo, Valores y Métodos en Diferentes Comunidades de Conocimiento*. La Paz: AGRUCO/Plural editores.
- Hilberg, R. S., Sharp, R. G.
(2002). "Theoretical Perspectives, Research Findings, and Classroom Implications of the Learning Styles of American Indian and Alaska Native Students". ERIC Digest. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED468000>
- IBRD, OECD, The World Bank.
(2013). *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia 2012*. OECD Publishing. Recuperado a partir de http://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-tertiary-education-in-colombia-2012_9789264180697-en
- IETABA, Awá, P.
(2013, octubre). *Cultivando nuestro propio desarrollo con identidad para el buen vivir, viviendo bien en la montaña*. (Proyecto Etnoeducativo Comunitario).
- Inga, P.
(2009). *Proyecto Etnoeducativo del Pueblo Inga. Chasam Munanchi Puringapa Nukanchi Ichaikunawa. Así caminamos con nuestros saberes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Inter-Agency-Commission, UNESCO.
(1990, marzo). *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*. (Background Document). UNESCO. Recuperado a partir de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- Keefe, J.
(1979). "Learning Style: An Overview". In *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston: National Association of Secondary School Principals.

- Ladson-Billings, G.
(1995). "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy". *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465–491. <<http://doi.org/10.3102/00028312032003465>>
- Miró, X.V. i, Solà, N. G., Contreras, M. L. O., Palmer, M. A., Fioriti, G. I., Raig, Díaz, R.D.
(2006). *Matemáticas e interculturalidad*. Barcelona: Grao.
- Morton, L., Allen, J., Williams, N.
(1994). "Hemisphericity and information processing in North American Native (Ojibwa) and non-native adolescents". - PubMed - NCBI, 189–202.
- Nación-Wayuu.
(2009). *Anaa akua'ipa, Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu*. Bogotá: MEN.
- Nuby, J. F., Oxford, R. L.
(1996). *Learning Style Preferences of Native American and African-American Secondary Students as Measured by the MBTI*. Recuperado a partir de <<http://eric.ed.gov/?id=ED406422>>
- Perilla-Ruiz, L., Rodríguez Páez, E.
(2010). "Proyectos de aula". *Episteme*, 1, 6–14.
- Pewewardy, C., Hammer, P. C.
(2003). "Culturally Responsive Teaching for American Indian Students". ERIC Digest. Recuperado a partir de <<http://eric.ed.gov/?id=ED482325>>
- Promigas, Rodríguez, Á.
(2010). *Educación propia: una experiencia de construcción colectiva con comunidades wayuu*. Barranquilla.
- Restrepo Arce, J. D.
(2012). *Resignificación de la escuela a partir de los ejes educación, salud y economía a través de la huerta escolar: Centro Educativo Humaca Medio Bajo* (Tesis). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado a partir de <<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3216>>
- Sanga, G., Ortalli, G.
(2003). *Nature Knowledge: Ethnoscience, Cognition, and Utility*. New York: Berghahn Books.
- Shah, M. G.
(1998). *Verbal and visual learning in a sample of Native American children: A study of the effects of practice on memory*. The University of Arizona. Recuperado a partir de <<http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/288875>>
- Sleeter, C. E.
(2005). *Un-Standardizing Curriculum: Multicultural Teaching in the Standards-based Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Smith, M., Shade, B.
(1997). "Culturally responsive teaching strategies for American Indian students". *Culture, style and the educative process: Making schools work for racially diverse students*, 178–186.
- Taylor, L., Others, A.
(1991). "American Indians, Mathematical Attitudes, and the Standards". *Arithmetic Teacher*, 38 (6), 14–21.
- Torres Hernández, J. L.
(2011). *Diseño curricular de la unidad de ecología como eje integrador de los saberes tradicionales indígenas y científicos* (masters). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado a partir de <<http://www.bdigital.unal.edu.co/4919/>>
- UNESCO.
(2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO. Recuperado a partir de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>>
- Varghese, T.
(2009). "Teaching mathematics with a holistic approach". *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 13–22. <<http://doi.org/10.1080/13603110701235112>>
- Vogt, L. A., Jordan, C., Tharp, R. G.
(1987). "Explaining School Failure, Producing School Success: Two Cases". *Anthropology, Education Quarterly*, 18 (4), 276–286.
- Wyatt, T.
(2009). "The role of culture in culturally compatible education". *Journal of American Indian Education*, 48 (3), 47–63.
- Yukpa, P.
(2010). *Proyecto Etnoeducativo Yukpa*.
- Zambrano, A. C., Cepeda Alzate, M. C.
(2012). *Contexto, significado y diseño de pro-*

yectos de aula en la enseñanza de las ciencias naturales. Cali: Univalle.

Zhang, L., Sternberg, R. J.

(2001). "Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning". En R. J. Sternberg, L. -f (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 197–226). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Legislación y normatividad

Decreto 1860 de 1994. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Decreto 804 de 1995. Ministerio de Educación Nacional de Colombia .

Decreto 2406 de Junio 26 de 2007. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Decreto 869 de 2010. Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Decreto 1953 de 2014. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ley 115 de 1994. Congreso Nacional de la República de Colombia.

Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural

Luis Alberto Tuaza Castro¹

Mediante un acercamiento etnográfico se analizan los impactos del cierre de las escuelas en el medio rural de Colta y Guamote. Esta situación genera conflictos y los indígenas luchan por mantener sus establecimientos educativos en sus comunidades.

Introducción²

Una de las políticas públicas a aplicarse por el Estado en el medio rural, después de la primera y segunda Reforma Agraria en el Ecuador (1964 y 1973) fue la creación de las escuelas en las comunidades indígenas (Barsky, 1988; Bretón, 2012). Durante el auge del régimen de hacienda, la escuela sólo existía en los centros cantonales, parroquiales y en ciertas comunidades conocidas como “anejos libres”, pero una vez parcialmente disuelta la hacienda y con la emergencia de nuevas comunidades y asociaciones agrícolas, los dirigentes de estas organizaciones gestionaron la creación de las escuelas en sus propias localidades. Hasta el año 2010 la mayor parte de las comunidades y recintos contaban con una escuela. En algunos casos, estos centros educativos

poseían profesores para cada grado y excepcionalmente, dada la poca densidad poblacional eran escuelas unidocentes (González Torreros, 2011). Sin embargo, a partir del 2012 las pequeñas escuelas fueron cerradas y fusionadas con otras más numerosas en alumnos y docentes, en virtud de las políticas de unificación determinadas por el Ministerio de Educación (ME). Esta situación ha provocado el descontento de las comunidades indígenas y, en el caso de los moradores de Chismaute, a defender la permanencia del establecimiento educativo en su comunidad. ¿Por qué los indígenas prefieren el mantenimiento de la escuela en sus comunidades? ¿Cuáles son los impactos que genera el cierre de las escuelas en el medio rural? Son las dos preguntas básicas que se pretende responder en este artículo, a partir del acercamiento etnográfico a las comunidades

1 Universidad Nacional de Chimborazo, lalberto6@hotmail.com

2 Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “El papel del Estado y de las políticas públicas: transformaciones agrarias y sociales tras la reforma agraria”, presentado a la Universidad Nacional de Chimborazo y desarrollado en coordinación con Víctor Bretón de la Universidad de Lleida y de FLACSO - Ecuador y el Dr. Javier Martínez del IAEN. Dejo constancia de mi profunda gratitud al Máster Lexinton Cepeda, Vicerrector de Posgrado e Investigación de la UNACH por su apoyo y confianza. Mi agradecimiento a Cristina Cucurí de CEDIS por proporcionarme los datos del Informe de Alerta Educativa 2015, preparada por el Proyecto Colectivos Ciudadanos por la Educación.

indígenas de Colta y Guamote y en parte a los datos estadísticos proporcionados por el “Informe de la encuesta Alerta Educativa 2015” del Proyecto Colectivos Ciudadanos por la educación. La reflexión consta de tres partes: de entrada se señala la situación del cierre de las escuelas. En la segunda parte, se describe la importancia que posee para las comunidades indígenas contar con la escuela y en la tercera parte se señalan los impactos sociales, económicos y culturales que ocasiona el cierre de las escuelas.

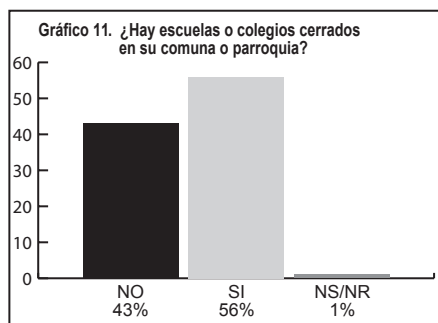
El cierre de las escuelas en el medio rural

A partir de marzo del 2012, el Ministerio de Educación acogiendo la décima disposición transitoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que sugiere “una evaluación general de las instituciones educativas unidocentes y pluridocentes públicas, y tomará medidas efectivas con el fin de superar la precariedad y garantizar una educación de calidad con condiciones de equidad y justicia social”, propuso la unificación de los planteles educativos en los cuales existan un número bajo de estudiantes, consecuentemente, cerrar las escuelas pequeñas. Esta estrategia permitiría conformar los centros de educación básica, donde se establece que haya desde primero a décimo año de educación básica. El objetivo primordial del Ministerio de Educación al aplicar el cierre de las escuelas e instaurar la unificación sería “fortalecer y mejorar la calidad de la educación intercultural”,³ transformar en una unidad educativa del milenio y optimizar los recursos, opiniones que difunden los funcionarios del Dis-

trito Educativo Colta-Guamote, quienes, además considerarán, “

...no podemos seguir con una escuela y otra escuela a 200 metros. No tiene sentido tener escuelas con profesores pagados a poca distancia. Tenemos que exigir que los niños estén en una sola escuela, aunque se vean obligados a caminar. Ellos en el campo están acostumbrados a caminar bastante y no sería un problema.

Según el “Informe de la encuesta Alerta Educativa 2015” que recoge los estudios ejecutados por “Proyectos Colectivos Ciudadanos por la Educación”, patrocinados por Contrato Social por la Educación, la Cooperación Belga al Desarrollo y Plan Internacional en los cantones de Pujilí y Latacunga en Cotopaxi, Colta, Guamote y Chunchi en Chimborazo entre 2013 y 2014, en base a las encuestas realizadas a dirigentes, líderes, profesores o directivos comunitarios, más la información oficial del Ministerio de Educación se llegaron a las siguientes conclusiones:

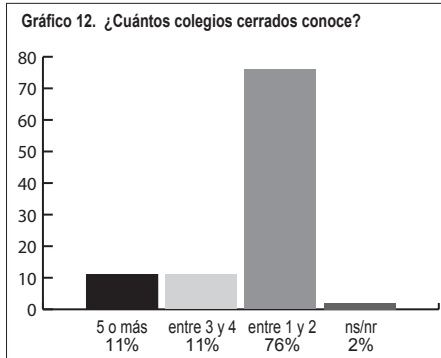


Fuente: Proyecto Colectivos Ciudadanos por la Educación, Informe de la encuesta alerta educativa 2015.

El 56% de los encuestados responde que conocen los casos de las escuelas

3 El Comercio, “Reclamo por las escuelas que han sido fusionadas”, 26-01-2015. <http://www.elcomercio.com/>

y colegios cerrados, mientras que 43% señalan que no conocen. El 1% afirman desconocer. A la pregunta “¿Cuántos colegios o escuelas cerradas conoce?” el resultado es el siguiente:



Fuente: Proyecto Colectivos Ciudadanos por la Educación, Informe de la encuesta alerta educativa 2015.

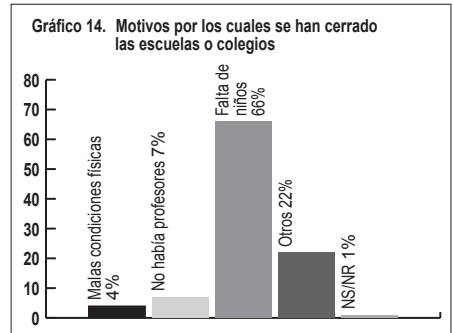
El 76% de los encuestados afirman conocer de 1 a 2 escuelas o colegios cerrados. El 11% sostienen conocer el cierre de 3 a 4 escuelas, el otro 11% manifiesta conocer el cierre de 5 o más escuelas y el 2% declara no conocer. El estudio concluye señalando que en la provincia de Cotopaxi hay una alta proporción de escuelas o colegios cerrados: en Latacunga 71,9%, en Pujilí, 39,9%. En Chimborazo, Colta el 70,9%, Chunchi el 74,1%, mientras que Guamote alcanza el 33,6%. Con mayor detalle en el caso particular de Colta de las 297 escuelas que existían en el 2008, para el 2014 se redujeron a 139. En total fueron cerradas 188 escuelas.

Número de escuelas en el Cantón Colta

2008	2010	2012	2014
297	295	273	139

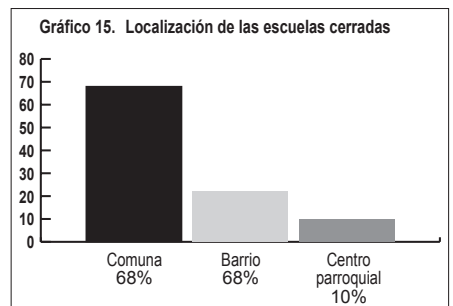
Fuente: Proyectos colectivos ciudadanos por la Educación, Informe de la encuesta alerta educativa 2015.

Las razones por las cuales se cierran las escuelas, según los funcionarios del Distrito Educativo Colta- Guamote, son “porque ya no hay niños en las comunidades, todos han migrado a la ciudad, solo quedan los ancianos, para que tener escuelas vacías”. Mientras que el Informe Alerta Educativa 2015, a más de estas causas señala otros motivos:



Fuente: Proyectos Colectivos Ciudadanos por la Educación, Informe de la encuesta alerta educativa 2015.

El 66% de los encuestados responden que la causa del cierre de las escuelas sería la falta de niños, el 7% consideran que no hay profesores, el 4% responden que obedece a malas condiciones físicas, el 22% señalan otras razones y el 1% no responde a la pregunta. La mayor parte de las escuelas cerradas están en las comunidades indígenas, tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico:



Fuente: Proyectos Colectivos Ciudadanos por la Educación, Informe de la encuesta alerta educativa 2015.

Pero, no en todos los casos hay escuelas o colegios que son cerrados por falta de niños. Los indígenas de las comunidades de la Vaquería y Yurak Uksha sostienen que “sí existen los niños, sino que el interés del distrito es crear escuelas del milenio en las comunidades que respaldan a Pachakutik del prefecto y a Alianza País”. En efecto, la Unidad Educativa Pompeyo Montalvo de Chismaute tiene 337 estudiantes, mientras que la Comunidad Gualipite Jatun Pampa posee 40 estudiantes. En esta última, el distrito propone construir la escuela del milenio. Sin embargo, los chismauteños se resisten a esta propuesta, porque consideran que es distante y perjudica a los niños. Frente a esta consideración, uno de los funcionarios del ministerio señala,

con GPS (Global Positioning System) nos damos cuenta que está a escasos 3 km. No entiendo, por qué los compañeros se resisten y no quieren que sus hijos vengán acá. En Jatun Pampa tendrán buenas aulas con tecnología de punta. Atrás no tienen nada, pero no entienden las ventajas.

No obstante, el mencionado funcionario no toma en cuenta las condiciones geográficas de la zona, 3 km pero de empinadas laderas, los conflictos por disputas territoriales entre estas comunidades, desde el tiempo de la repartición de las tierras de la antigua hacienda Totorillas (Tuaza, 2014) y los fracasos de las experiencias previas de unificación.

En los diálogos mantenidos con los moradores de Chismaute, ellos revelan que siempre han tenido problemas con los de Jatun Pampa, no quieren unirse “porque todo se quieren llevar hacia allá –la escuela, el subcentro de salud, la iglesia–, los políticos mantienen vín-

culos con los dirigentes de esa comunidad y quieren poner orden al resto de las comunas”. Reconocen también que es difícil alcanzar el vínculo profundo entre las comunidades y la creación de una organización indígena sólida en esa zona, a pesar de los esfuerzos hechos en el pasado.

En efecto, al reconocer la ausencia de la unidad entre las comunidades, varios cooperantes han intentado promover la reconciliación y la constitución de una organización sólida e incluyente. En la década de los noventa del pasado siglo, la Fundación Acción Integral Guamote, intentó crear la zona Pastoral Jatun Pampa, integrando a Chismaute Telán, Chismaute Alto, Gramapampa, Guantug, Yurak Rumi, Gualipite y Guasan. Para esto, construyó la casa pastoral y la iglesia, centralizó los actos litúrgicos y la celebración de los sacramentos, suprimió las misas en cada comunidad, nombró llakta michik,⁴ responsable de animar y coordinar la vida espiritual. Esta iniciativa buscaba no sólo la conexión de las comunidades, sino la posibilidad de crear una parroquia, similar a las parroquias indígenas de Cacha y Santiago de Quito en Chimborazo, fundadas en la década de los ochenta (Arrieta, 2015). La zona pastoral funcionó por más de diez años, pero no todas las comunidades estuvieron de acuerdo, hubo resistencias de acudir hacia Jatun Pampa. Los moradores de Chismaute, Gramapampa y Guantug preferían los servicios religiosos en su propia comunidad. Aún los miembros de Jatun Pampa y Gualipite miraban con desprecio la presencia de los chismautes, gramapampas y guantugs. Exigían que cada uno vaya a

4 Líder indígena religioso.

su anejo, a pesar de haber recibido las explicaciones de la mencionada fundación, sobre las ventajas que tendrían al constituirse en parroquia. Al continuar la centralización pastoral, la mayoría de los miembros de Jatun Pampa abrazaron la fe evangélica.

En 1998, cuando las comunidades de Chismaute Telán y Guantug solicitaron los proyectos de agua potable, la construcción de casas comunales y botiquines, el mejoramiento agropecuario a la Fundación Yachachik, organismo de cooperación que trabajó con los fondos provenientes de CARE, los funcionarios de Yachachik recomendaron a los potenciales beneficiarios unirse con otras comunidades del sector, estableciendo como sede Jatun Pampa. Inicialmente aceptaron gestionar los proyectos desde ese lugar, pero al cabo de dos meses vinieron los desacuerdos, hasta que, finalmente los cooperantes terminaron trabajando con cada comunidad.

En el año 2003, la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe fusionó las escuelas de Yurak Rumi y Gualipite en Jatun Pampa. Entre los argumentos que justificaban esta acción fue que las dos comunidades están cerca, Jatun Pampa está constituida con los miembros provenientes de las mencionadas comunidades, hay familias en los dos lados que garantizan la comprensión y el adecuado funcionamiento del establecimiento educativo, la existencia de dos escuelas era necesario en los ochenta, cuando Yurak Rumi estuvo situado a 5 km de Jatun Pampa. La escuela funcionó por tres años, posteriormente concluyeron separándose. En las entrevistas con los moradores de Yurak Rumi indican que “los de Jatun Pampa, Gualipite consideraban que “la escuela era parte de la propiedad comunal y que el

resto no tenían por qué estar en una institución que no era suya”. Además, quienes asistían a las mingas y las reuniones eran ellos. La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe tuvo que aceptar la separación y autorizar la existencia de dos escuelas en su respectiva comunidad, aunque la distancia de una escuela a la otra sea apenas de 300 metros.

¿Cuáles son las causas que provocan la resistencia a los procesos de unificación? Para mediados del siglo XX, en la zona adyacente a la antigua hacienda Pasñac, anexa a la hacienda Totorillas, propiedad de Nicolás Vélez Merino, se encontraban dos anejos: San Felipe de Chismaute y Gualipite. El primero data de finales del siglo XVIII, mientras que el segundo fue creado en 1938, a un año de haberse promulgado la Ley de organización y de régimen de comunas en el Ecuador. Cada uno de estos anejos tenían sus propios alcaldes y regidores, su capilla y cementerio. Cuando sentían la amenaza de abusos por los diezmeros y atropellos de los mayordomos de la hacienda presentaban sus quejas a la Gobernación de Chimborazo, argumentando ser “anejos libres, desde los tiempos de Eloy Alfaro” (Tuaza, 2014_a). Al interior de los anejos se sentía seguros frente a cualquier intimidación externa, no obstante, dada que las condiciones estériles y desérticas de los suelos comunales dependían de la hacienda Pasñac, para el pastoreo de sus rebaños de llamas y ovejas, para proveerse de leña y de agua. A cambio trabajaban gratuitamente tres días a la semana en los predios de la hacienda (Tuaza, 2014_b).

Si bien es cierto, necesitaban de la hacienda a fin de garantizar su supervivencia, pero en términos organizativos se mostraban libres. Los mayordomos y los *jipus* no podían entrar libremente

a los anejos autodefinidos como libres. “Recuerdo que en tiempos de nuestros abuelos la gente extraña no podían entrar fácilmente. Éste era nuestro anejo y aquí mandábamos nosotros. No nos íbamos también mucho a Guamote, porque aquí teníamos todo” señala M. B., antiguo dirigente de Chismaute. Similar a esta opinión, M. D., antiguo dirigente de Gualipite considera, “desde que era pequeño me acuerdo que en el anejo teníamos todo, la capilla, el cementerio y la vertiente de agua. A Guamote íbamos de vez en cuando”. Esta relativa autonomía funcional que tenían los Chismautes y los Gualipites constituía una seria amenaza para el adecuado funcionamiento del régimen de hacienda. Además, “durante las fiestas de San Pedro y San Pablo ya ni íbamos a trabajar en los predios de los Vélez, y eso ya sabían los dueños”, manifiesta A. G., antiguo *yanapak* de Pasñac.

Pese a los conflictos abiertos por la administración privada de poblaciones (Guerrero, 2010) por parte de los dueños de hacienda y la radicalización de las confrontaciones con la redistribución inequitativa de la tierra por parte del Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización (IERAC), imaginariamente, Chismaute sigue siendo el centro comunal y ceremonial de Guantug, Gramapampa, Yurak Rumi y Chismaute Telán. En las entrevistas mantenidas con los moradores de estas comunidades todos consideran a San Felipe de Chismaute como anejo madre. Los jóvenes de las mencionadas comunidades acuden a Chismaute para su formación educativa y no a Jatun Pampa.

La importancia de la escuela en las comunidades indígenas

Los indígenas del Ecuador, junto con las demandas de tierra y libertad, ya desde la década de los cuarenta del siglo pasado, aspiraban contar con escuelas en sus propios anejos. La escuela permitiría que niñas y niños indígenas sepan leer y escribir. En 1944, Dolores Cacuango con el apoyo de la maestra María Luisa Gómez de la Torre, fundó las escuelas de Pesillo y Moyurco en Cayambe (Conejo, 2008; González Torres, 2011). En el contexto de la lucha por la tierra y la libertad, “Conocer la letra” fue una de las grandes aspiraciones que tenían los indígenas. Esto motivó a los indígenas de Palmira que pusieran a las nacientes comunidades los nombres de Letra Totorillas y Letra San Alfonso (Tuaza, 2010). ¿Qué posibilitaba el conocimiento de la letra? A decir de M. A., antiguo dirigente de Columbe Grande, saber la letra permitía “conocer los derechos, poder reclamar los pagos justos, hablar la lengua castellana, acudir a las autoridades”, versión con el que coinciden Arnol y Yapita (2006) para el caso de Bolivia, al manifestar que la lucha de las comunidades indígenas por su derecho a la tierra les hizo darse cuenta de la importancia de aprender a leer y escribir para poder litigar con el Estado sin la necesidad de intermediarios. El conocimiento de la letra y tener una escuela en el anejo garantizaba evitar la sustracción de tierras por parte de los mestizos de los pueblos,

...mis padres no sabían leer y escribir. Antes el chichero del pueblo entregaba gratis la chicha y anotaba en el cuaderno. Después de un tiempo encontraba al deudor en la calle y decía “tanto es la deuda”, si no podía pagar, venía al anejo y tomaba a la brava las mejores tierras. Recuerdo que mis

abuelos perdieron cuatro hectáreas de tierra por fiesteros. Entonces, ya era necesario saber leer y escribir para poder vencer estos atropellos, señala F. S. de la Moya.

Por su parte, F. A. dirigente de Chismaute,

...con el conocimiento de la letra, llegamos a saber que era posible plantear la demanda al amo Pablo Thur de Koos ante el IERAC, ganamos el juicio y tuvo que entregarnos las tierras, más tarde pedimos a las instituciones que nos ayuden a sacar adelante a la comunidad.

De este modo,

...los campesinos que luchaban por la implementación de la reforma agraria encontraron necesario fundar escuelas de forma que pudieran reclamar apropiadamente al estado ecuatoriano, así como solicitar fondos de sus programas de desarrollo y crédito (Martínez, 2014: 4).

Contar con la escuela en la comunidad hizo que los indígenas que en otra hora no habían podido estudiar vieran la oportunidad de que sus hijas e hijos estudien y sean “alguien en la vida”, tal como sugiere el testimonio de mi abuelo Andrés Tuaza,

...cuando se creó la escuela en nuestra comunidad sentí la profunda alegría, dije por fin mis hijos y nietos no van a sufrir lo que yo sufrí. Yo de niño quería estudiar, hablar el castellano, saber leer, escribir y contar. Pero apenas asistí a la escuela hasta el segundo grado. En aquel tiempo tenía que caminar 3 km para llegar a la escuela y pagar un sucre mensual. Esto era mucho dinero. Mi padre hacía muchos sacrificios, porque no quería que fuera a trabajar en la hacienda, ni que sirviera gratis a los llamados blancos de los pueblos.

M. Y. de Columbe San Francisco manifiesta,

...conociendo la letra fuimos dando cuenta que los indígenas éramos explotados, que teníamos que hacer algo, no permanecer callados”. En este sentido se puede decir que “la lectura y la escritura son simultáneamente las herramientas para darse cuenta de la injusticia (...), así como los medios para luchar contra ella (Martínez, 2014:5).

Para conocer la letra, las comunidades indígenas tuvieron que hacer muchos esfuerzos. No sólo enfrentar la oposición de los mestizos que veía como una amenaza la existencia de las escuelas en las comunidades (Burgos, 1977), sino a la carencia de recursos para la construcción de las aulas. En la nota periódica *El Espectador*, (20 de agosto de 1958), titulada “La comunidad indígena de Nitiluisa solicita creación de Escuela de artes y oficios”, señala que Pedro Celestino Paucar, presidente de la mencionada comunidad solicita al gobernador de Chimborazo la construcción de las aulas, petición a la cual el gobernador responde, “el gobierno dará el profesor, pero no construirá las aulas”, el dirigente le responde: “no importa, pongo a su disposición mi choza, ahí funcionará la escuela”. En San Miguel de Querac, el dirigente de la comunidad dispuso que la capilla se convierta en escuela (Arrieta, 2015). En Rumicruz, los moradores edificaron la primera escuela con paredes de tapial y cubierta de paja. En el caso de la comunidad de Chismaute, el gobierno nacional desde 1980 financia la permanencia de los profesores. Antes de este año, los padres jesuitas pagaban al profesor de la escuela. “Nuestra escuela fue fundada en 1975 por los padres jesuitas, ellos pagaban al profesor y nosotros construimos la pequeña aula” señala F.A. A decir de Basilio Curichumbi, director de la Unidad Educa-

tiva Dr. Pompeyo Montalvo “el Ministerio de Educación hasta ahora solo paga a los profesores, las aulas han sido construidas con el apoyo de las instituciones privadas”.

En efecto, la infraestructura escolar de esta unidad educativa fue construida con el apoyo de la Fundación Esquel, Plan Internacional, la Compañía CODESOLAR y la Fundación canadiense Free The Children⁵ con la mano de obra de madres y padres de familia de la localidad (Meneses, 2014).

Contar con la escuela hizo que la organización comunitaria se fortaleciera y rompiera de alguna manera con la dependencia con los centros cantonales y parroquiales, espacios en donde se reproducía “el colonialismo interno” (Burgos, 1977), la explotación y la manipulación de los mestizos que pedían a las familias indígenas “no mandar a la escuela”, bajo el argumento de “si ellos entran a estudiar el gobierno les llevará para el ejército”.

Con la escuela éramos libres, ya los mestizos no podían manipular a nuestros padres para que no nos manden a estudiar. En la comunidad se podía tener la casa comunal, celebrar las fiestas, poner tiendas comunitarias, vender nosotros mismos las galletas y caramelos y con esto generar pequeños ingresos. Antes todo lo poquito que ganábamos iba a parar en las tiendas de los pueblos, señala A. S. de Llinlin.

Volver a la comunidad implicó gozar de autonomía, era la estrategia que los indígenas habían aprendido de Monseñor Leonidas Proaño, el obispo de los indios, para poder ser libres (Bravo, 1998).

La presencia de la escuela en las comunidades posibilitó que más niños indígenas entraran a estudiar. Las niñas que en otros tiempos no podían acudir a los establecimientos educativos eran las primeras en asistir a las clases. Por fin el viejo ideal de “que nuestros hijos sean alguien en la vida” que tenían las familias indígenas se concretaba gracias a la fundación y funcionamiento de la escuela en la comunidad. Con el transcurso del tiempo, de estas escuelas las niñas y niños se fueron a los colegios, especialmente al Instituto Superior Pedagógico Bilingüe Jaime Roldós, para convertirse en profesoras y profesores del sistema de educación intercultural bilingüe, se hicieron dirigentes de las comunidades, asociaciones, organizaciones de segundo grado, concejales y concejales en los gobiernos autónomos descentralizados de Guamote y Colta respectivamente, técnicos de desarrollo, pastores de iglesias, mecánicos, ingenieros, abogados, policías y militares. La escuela hizo que las madres y padres de familia descubrieran en la educación la oportunidad de ofrecer nuevos rumbos a sus hijos, hasta tal punto que hoy en día la educación es vista en las comunidades como una necesidad fundamental. Casi ninguna familia indígena impide a sus hijos ir a la escuela. “Mis hijos y mis hijas todos son estudiados y graduados gracias a esta pequeña escuela” expresa con orgullo José Gualán de San Guisel Alto.

Cuando en 1988 se creó en el Ecuador la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, los indígenas vieron en esta institución, “una estrategia para no perder la tradición, la lengua, la cultura

5 We Free The Children (2016), “Ecuador Chismaute”. Documento electrónico disponible en <<http://reports.freethechildren.com/community/chismaute/>>

propias" (Abram, 2004:1). Si la educación antes era impartida en castellano, con el sistema de educación intercultural bilingüe apareció la posibilidad de realizar los estudios en la lengua kichwa, asumir en los currículos educativos la identidad y la cosmovisión indígena, a valorar el ser indígena, sus experiencias organizativas y sus luchas históricas.

Impactos que ocasiona el cierre de las escuelas

El cierre de las escuelas, según el Informe de la encuesta Alerta Educativa 2015, afecta directamente a los indígenas, porque estimula la migración. Dado que se cierran las escuelas, los padres migran junto con sus hijos hacia las cabeceras parroquiales, cantonales y a la ciudad.

Yo soy de la Comuna Ñutu Uksha, como se cerró la escuela ahí, tuve que venir a vivir aquí en Riobamba arrendando un cuarto..., sostiene M. V., madre de familia.

Similar a este testimonio, M. F. de M. C. señala,

me tocó venir obligadamente de mi comunidad, porque se cerró la escuela. Los funcionarios de educación me dicen que mande a mis hijos a estudiar en San Bernardo, que con los aparatos de computación han visto que queda cerca esa comunidad. Pero está lejos, cómo los niños van a sufrir. Así que como sabía albañilería traje a mis hijos a Riobamba.

Por su parte, M. M., de Galte Visña, considera:

...para mí es un sufrimiento vivir con los niños en la ciudad, arriendo un cuarto pequeño. Mis hijos y yo estuvimos acostumbrados a vivir en casa grande en la comuna, no nos acostumbramos. Lástima que se cerró la escuela.

A los problemas señalados se une el alto costo económico que supone la educación de los hijos.

Cuando los niños estaban en la comunidad, no nos preocupábamos mayormente por el dinero. Comprábamos los útiles vendiendo los animales, poníamos cuotas para las fiestas de navidad y veinte cuatro de mayo, incluso el uso de uniformes pedíamos a la profesora o profesor que no obligue y nada más, hoy gastamos el doble en pasajes y uniformes señala J. V. de Colta Monjas Alto.

Pocos son los estudiantes que por el cierre de la escuela asisten al centro educativo de la comunidad aledaña, muchos acuden a Colta, Guamote y Riobamba, por lo cual los padres de familia asumen los gastos de transporte.

Yo debo gastar a la semana sólo en pasajes diez dólares sin dar la colación a mis hijos. Antes los niños ayudaban con los quehaceres de los campos. Hoy salen temprano y regresan por la tarde. Ya no ayudan con el cuidado de los animales ni el cultivo del huerto.

Las niñas y niños que asisten a las escuelas distantes se muestran propensos a las enfermedades, porque no consumen alimentos a tiempo, tal como opina M. A. de San Pedro de Rayo Loma,

...varios de los niños de mi comunidad sienten dolores de cabeza y del estómago. Trajimos al subcentro de salud, los médicos nos dicen que "tienen gastritis y desnutrición". Esto a mi modo de ver tiene que ver con el cierre de las escuelas. En mi casa los niños desayunan a la cinco de la mañana, llegan a almorzar dos o tres de la tarde.

Con el propósito de combatir la desnutrición y estimular la alimentación de las niñas y niños, el Ministerio de Educación implementó hace años el programa de desayuno escolar o el almuerzo

escolar, pero en estos últimos años ya no ofrecen estos servicios (Meneses, 2014), a su vez, entrega el paquete de galletas integrales con leche y una funda de zanahorias que son escasamente apetecidos por los niños. “Aquí en Chismaute, los niños si reciben las galletas, pero éstas acá llegan caducadas” según versión de uno de los profesores que trabaja en esta comunidad.

Una vez que las niñas y niños indígenas han sido inscritos en las escuelas de los centros parroquiales, cantonales y en la ciudad, tienen dificultades al incorporarse al sistema educativo en los establecimientos educativos urbanos. “Yo estoy trabajando con niñas y niños que han venido de las comunidades de Colta y Guamote, pero no saben razonar, ni leer, ni escribir bien. Ni punto de comparación con mis alumnos de la ciudad. Por Dios, hasta ahora no saben hablar bien el castellano, son tímidos. Realmente es un martirio enseñar a estos niños”, considera la profesora de la Unidad Educativa Juan de Velasco de Riobamba. Este testimonio revela como aparece nuevamente “la reproducción de la dominación racial” (Hollenstein, 2009), en que las niñas y niños indígenas no solo son víctimas de discriminación, de parte del profesorado sino también de los compañeros “cuando hablamos en kichwa ellos se ríen de nosotros, nos dicen que somos longas y longos” dice E. G. de Galte. Así, “la discriminación es producida por el alumnado y el profesorado por medio de los mismos mecanismos: agresión verbal, diferenciación en el trato, exclusión social y segregación espacial” (Hollenstein, 2009: 106). En este sentido, Hollenstein estudiando a una familia indígena que tiene a su hija en la escuela de la ciudad de Quito, donde se reproduce el racismo, sugiere ver a “la escuela como un

espacio social que solidifica las diferencias étnicas” (...) y “las diferencias de clases” (Hollenstein, 2009: 109).

Dada la situación de discriminación, algunos estudiantes prefieren retirarse de la escuela. M. B. de San Bartolomé, Columbe, indica: “mi hija ya no soportó que su profesora y sus compañeras se burlaran de ella. Tuvo que retirarse de la escuela e ir a buscar trabajo. Ahora pasa trabajando en una hacienda de Machachi”. Similar a este testimonio, M. G. de Killu Toro expone, “maldigo que hayan cerrado la escuela de mi comunidad, mi hija ya no quiere seguir estudiando. Ella dice, que “hay mucho maltrato en la escuela, yo no deseo seguir estudiando”. Ahora se fue por Santo Domingo, ahí trabaja con una señora comerciante”. Casos como estos revelan que el cierre de las escuelas, trae como consecuencia la deserción escolar y estimula la pronta opción por la migración de las niñas y niños indígenas. A esta situación se une a que el cierre de la escuela posibilita que pocos estudiantes indígenas tengan la oportunidad de estudiar. “Este año he tenido que sacar a mi hija del colegio. Ya no tengo suficiente dinero. Los pasajes, las cuotas, las colaciones, los uniformes exigen tener dinero. Lo que gano a la semana no me alcanza”, manifiesta A. P. de San Jorge Alto. En concordancia con esta visión, V. M. de Galte: “me duele mucho, mi hijo estaba en Riobamba, pero por falta de dinero he tenido que retirar a mi hijo. Él me dice, “papa yo quiero ser ingeniero”, pero que puedo hacer, ya no puedo seguir cubriendo los gastos, la agricultura ya no vale”. Testimonios como estos demuestran que con el cierre de las escuelas, la educación se vuelve un privilegio de unos pocos, mientras que la mayoría, por no contar con dinero suficiente y por vivir en las

comunidades son despojados de los derechos a la educación contemplados en la Constitución de 2008, en los artículos 26, 27, 28 y 29.

Conclusión

El cierre de las escuelas afecta directamente a los indígenas. El viejo anhelo de los padres y las madres indígenas que sus hijas e hijos “sean alguien en la vida” gracias a la educación, ya no es una certeza. La educación se convierte en un privilegio de las localidades cercanas a los centros parroquiales y cantonales, de los habitantes de la ciudad y de quienes tienen dinero. Sin las escuelas en las comunidades se acrecienta la mano de obra no calificada y barata disponible en los espacios migratorios. A futuro no es posible contar con profesionales indígenas, esto dará paso a la emergencia de nuevos actores ventrílocuos que tomen decisiones por ellos. La posibilidad de fortalecer a la comunidad, preservar la tradición indígena y estudiar en kichwa, resultan nulas en las unidades educativas, la mayoría de éstas situadas en las urbes, aunque en teoría según la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el enfoque educativo sea intercultural e incluyente.

Tener la escuela en la comunidad fue una de las conquistas importantes de los indígenas, en cuanto se convirtieron en espacios de socialización, conocimiento de la letra y los números, la superación del analfabetismo, la oportunidad de estudio, la inclusión de las niñas al sistema educativo, la posibilidad de contar con profesionales que de una u otra manera aportarían al desarrollo, el sueño de cierta movilidad social y la capacidad de negociación de las demandas y necesidades urgentes de las comunidades en la escena política. Sin la

escuela, la vida en la comunidad parece incierta, carece de futuro, condena a los indígenas a vivir nuevas dependencias y al servicio de nuevos patrones, como mano de obra barata y no calificada.

Quizás el cierre de escuelas se justifica en las comunidades cercanas, donde existen pocos alumnos, pero tal como se ha demostrado en el caso de Chismaute con 337 estudiantes no tiene sentido. Además, si como dicen los taytas y las mamas, esta acción tiene que ver con la política clientelar, produce desconcierto, rechazo y resentimientos. Lejos de resolver los problemas, abren nuevas situaciones de conflicto. Resulta inaceptable la actitud de los funcionarios del ministerio que con un GPS en la mano, determinen que escuelas se cierran y que otras se unen a la unidad educativa que generalmente está en las grandes comunidades, en los centros cantonales y parroquiales, desconociendo la realidad histórica local y, los diversos motivos que la población expresa para rechazar los intentos de unificación de los actores cooperantes, que también desconocen los acontecimientos de la larga duración, afanados en ayudar a los pobres a superar la pobreza.

El cierre de las escuelas y la unificación ha sido justificado por los funcionarios del Ministerio de Educación con los argumentos que tendrán unidades del milenio, buenos espacios, tecnología de punta, hasta buses escolares que lleguen a transportar a los niños y niñas de su casa a la escuela y viceversa. Pero esta promesa terrenal, cuya teleología escolológica sería el *sumak kawsay*, traducida simplemente como “buen vivir”, no parece ser real a corto plazo. Por sentido común, la mayor parte de la infraestructura que poseen las escuelas de Colta y Guamate fueron construidas por las

organizaciones no gubernamentales, tal como se demostró en el caso de Chismaute. Esto, porque históricamente el Estado ecuatoriano ha delegado las funciones educativas a la iglesia, incluso a los hacendados y a las diversas agencias de cooperación, empezando por las misiones religiosas católicas y el Instituto Lingüístico de Verano en la amazonía, atravesando por la Misión Andina y la Agencia de Cooperación Alemana, GTZ (Bretón y Del Olmo, 1999; Abram, 2004; González Torrerros, 2011), hasta desembocar en varias instituciones filantrópicas que bajo el ropaje de la opción preferencial por los pobres y la etnicidad en los andes, a decir de Walsh, “actuaron con intereses aliados, pública y privadamente a los Estados, y con fines sociopolíticos y culturales muy distintos a los de las comunidades y organizaciones indígenas” (Walsh, 2010: 80).

Sin embargo, debo reconocer que la infraestructura educativa y los escasos accesos a los recursos tecnológicos existentes en las escuelas del campo, provienen del mundo de la cooperación. No existe en Colta y Guamate una institución educativa ciento por ciento adecuada con recursos estatales. El Estado simplemente provee profesores, una parte de los uniformes, las galletas y los libros que llegan al campo en el mes de diciembre, cuando en la ciudad los estudiantes han entrado a dar sus primeros exámenes. ¿Que sería de estas comunidades sin los recursos de la cooperación del Plan Internacional, la Visión Mundial, la Fundación Free The Children y otros? que por cierto en estos años, a decir de los docentes, no pueden cooperar libremente, por prohibición gubernamental.

En contraste a las opiniones de que los indígenas esperan siempre las ayu-

das, se ha demostrado que la creación y el funcionamiento de las escuelas dependen de la capacidad de agencia que poseen las comunidades. Los dirigentes gestionaron la existencia de la escuela y los miembros construyeron las obras de infraestructura, contribuyen con dinero para las diversas actividades de la escuela, trabajan en la atención de sus hijas y de sus hijos junto a los docentes.

Por último habrá que continuar realizando nuevas investigaciones para ver si existen casos similares de cierre de las escuelas en el medio rural de la costa y de la Amazonía y analizar los niveles de impacto que esto representa. Mi sospecha es que esta realidad es común a las poblaciones rurales del Ecuador, que requieren cuanto antes ser visibilizadas y debatidas, además, resueltas por las políticas públicas diseñadas por el Ministerio de Educación en conexión con las comunidades.

Bibliografía

- Abram, Matthias L.
2004 *Estado de arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington.
- Arnold, D. y Yapita, J.
2006 *The Metamorphosis of Heads: Textual Struggles, Education, and land in the Andes*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Arrieta, Modesto.
2015 *Reseña de mi vida sacerdotal*. Riobamba: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión, núcleo de Chimborazo.
- Barsky, Osvaldo.
1988 *La reforma agraria ecuatoriana*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Bravo, Agustín.
1988 *El soñador se fue, pero su sueño queda*. Riobamba: Fondo Documental Diocesano.

- Bretón, Víctor.
2012 *Toacazo en los Andes equinocciales tras la reforma agraria*. Quito: FLACSO, Abya Yala, Universitat de Lleida; GIEDEM Antropología e Historia.
- Bretón, Víctor, Del Olmo, Gabriela.
1999 "Educación Bilingüe intercultural en el Ecuador: algunas reflexiones críticas". En *Boletín ICCL*, N° 9, diciembre.
- Burgos, Hugo.
1977 *Relaciones interétnicas en Riobamba*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Conejo, Alberto.
2008 "Educación intercultural Bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso". En *Alteridad*, noviembre. pp. 64-82.
- González Terreros, María Isabel.
2011 *Movimiento indígena y Educación Intercultural en el Ecuador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Posgrado de Estudios Latinoamericanos, CLACSO.
- Guerrero, Andrés.
2010 *Administración de poblaciones, ventriloquía y transcripción*. Quito: FLACSO, Instituto de Estudios Peruanos.
- Hollenstein, Patric.
2009 *La reproducción de la dominación racial: las experiencias de una familia indígena en Quito*. Quito: FLACSO, Abya Yala.
- Martínez Novo, Carmen.
2014 "The tension between Western and Indigenous Knowledge in Intercultural Bilingual Education in Ecuador". En Regina Cortina (ed), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Meneses, Ana Isabel.
2014 *Educación intercultural bilingüe para el buen vivir en una comunidad kichwa hablante en Chimborazo – Ecuador*. Quito: Tesis de maestría, FLACSO.
- 2015 Proyecto Colectivos Ciudadanos por la Educación. *Informe de la encuesta Alerta Educativa 2015*. En prensa.
- Tuaza, Luis Alberto.
2010 "Concepciones del estado y demandas de las organizaciones campesinas e indígenas (1940-1969). En *Transiciones y rupturas: el Ecuador en la segunda mitad del siglo XX*, Felipe Burbano (Ed.): 465-513. Quito: FLACSO.
- 2014. "Comunidades indígenas de la provincia de Chimborazo, Ecuador: permanencia de la sombra del régimen de hacienda". En *Anthropologica*, Año XXXII, N° 32. pp. 191-213. Lima.
- 2014b. "La continuidad de los discursos y prácticas de la hacienda en el contexto de la cooperación". En *Revista de Antropología Social*, N° 23, Universidad Complutense de Madrid, pp. 117-135.
- Walsh, Catherine.
2010 "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador y Abya Yala.

Documentos

- Registro de Propiedad de Guamote. 1977, Acta 68. Entrega de tierras en Totorillas y Pasñak.
- Constitución de la República del Ecuador*. 2008. Quito: Ediciones Legales.
- Ley Orgánica de Educación Cultural. 2011. Quito: *Registro Oficial* del 31 de marzo.

Enlaces

- El Comercio*. 2015. "Reclamo por las escuelas que han sido fusionadas", noticia del 26-01-2015. Documento electrónico disponible en <<http://www.elcomercio.com/>>
- We Free The Children. 2016. "Ecuador Chismaute". Documento electrónico disponible en <<http://reports.freethechildren.com/community/chismaute/>>
- El Espectador*. 1958. "La comunidad de Nitu-luisa solicita la creación de la Escuela de artes y oficios. Riobamba: edición del 20 de agosto.



www.revistaprocesos.ec

Cacicas indígenas de la Audiencia de Quito en el siglo XVIII:
las redes ocultas del poder

ROSARIO CORONEL FEIJÓO

El “indio” don Gaspar Jurado y su lucha por la escribanía de cámara
de la Real Audiencia de Lima (1811-1812)

MARISSA BAZÁN DÍAZ

El peso de la ley: la política hacia los españoles
en la Independencia del Perú (1820-1826)

ASCENSIÓN MARTÍNEZ RIAZA

La Guerra de los Cuatro Días:
ejército liberal y Partido Conservador

PABLO OSPINA PERALTA

Ausencias y presencias:
las tensiones entre una colección con historia
y la crítica historiográfica en el Museo Nacional de Colombia

AMADA CAROLINA PÉREZ BENAVIDES

DIALOGO CRÍTICO - RESEÑAS - REFERENCIAS - EVENTOS

SUSCRIPCIONES
CORPORACIÓN EDITORA NACIONAL

Roca E9-59 y Tamayo
Quito - Ecuador

cen@cenlibrosecuador.org

Tel.: (593 2) 255358, fax: Ext. 12

Ecuador: USD 25,76; América: USD 66,08

Europa: USD 78,40; Resto del mundo: USD 96,32

CANJE
UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR

(Centro de Información)

Toledo N22-80 (Plaza Brasilia)

Quito - Ecuador

biblioteca@uasb.edu.ec

Tel.: (593 2) 3228085

Fax: (593 2) 3228426

Educación Intercultural Bilingüe para el Buen Vivir: El Caso de una comunidad kichwa en Chimborazo-Ecuador

Ana Isabel Meneses Pardo¹

Se aborda el tema de la educación intercultural bilingüe, en torno a los esquemas de percepción y valoración social que los habitantes de una comunidad indígena kichwa hablante, le otorgan a la escuela y, al tipo de educación intercultural bilingüe recibida dentro de la política educativa del Buen Vivir, ello a partir de los resultados de la etnografía con los integrantes de la comunidad indígena de base en Chimborazo. Para ello se analiza con los planteamientos teóricos y el debate en torno a qué se entiende por interculturalidad desde una mirada crítica, así como también de las nociones de campo, habitus, esquemas de percepción y estrategias de reproducción social provenientes de Bourdieu, para comprender la apropiación o no de la educación intercultural bilingüe como espacio de múltiples luchas, choque de fuerzas y elementos que no sólo confluyen al contexto local, sino nacional y global.

Introducción

Actualmente, en el abordaje de la EIB, algunos autores (Martínez Novo, 2009:180) contemplan en su reflexión el paso de la administración de la DINEIB a manos del Estado ecuatoriano desde el año 2005 y su posterior articulación con la política educativa estatal actual, que reconoce la EIB en el marco de una Constitución Política intercultural y plurinacional, así como en la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y la actualización del MOSEIB (2013), y cómo ello se relaciona con los planteamientos del *Buen Vivir-Sumak Kawsay*, establecidos a través de la Carta Constitucional de 2008.

La discusión en torno al tema plantea que, si bien en estas instancias de polí-

tica se contextualiza e integra la noción de interculturalidad, no se hace de forma general e íntegra en todo lo que estipula, sino con apartados o títulos específicos para la EIB. Ello a pesar de que ésta se ratifica y contextualiza entre nociones como la de buen vivir, presentes en la Carta Constitucional, en el último Plan Decenal de Educación 2005-2015-versión 2007, aunque particularmente invisible en la última actualización del Modelo de la Educación intercultural bilingüe-MOSEIB aprobado en 2013. En ese sentido, Dávalos (2008: 95) plantea que “hay que recordar que la educación intercultural fue un mecanismo de asimilación y fagocitación de la Diferencia. La interculturalidad fue una tarea impuesta a los indígenas no a la sociedad” (Dávalos, 2008:95).

1 Licenciada en Sociología. Maestra en Antropología FLACSO-Ecuador. Docente Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali-Colombia.

Por ello, se considera de interés retomar cómo el aspecto de reivindicación indígena educativa se relaciona con lo que según Martínez Novo (2009:211), presenta como la crisis por la que atraviesa el movimiento indígena ecuatoriano en el escenario del gobierno nacional de Rafael Correa, y analizar cómo desde este frente del poder presidencial, se piensa y se establece la educación intercultural bilingüe, en el marco de lo que constitucionalmente se establece como el *buen vivir* y, cómo ello se relaciona o impacta, de una u otra forma, en la percepción de este tipo de educación, por parte de las poblaciones implicadas, en aras de posibilitar mejores condiciones de vida para ellas, en su mayoría indígenas a las que está direccionada dicho tipo de educación.

Enfoque y referentes conceptuales

Para analizar la construcción de los esquemas de valoración y percepción social en torno al tema educativo, en una comunidad de altura kichwa hablante, se propone trabajar desde un enfoque relacional con los planteamientos teóricos de *campo* propuesto por Bourdieu, las nociones de *habitus* y de *estrategias de reproducción social*, como medios para comprender la apropiación, la puesta en práctica y la resignificación como comunidad, a partir del ejercicio de la educación intercultural bilingüe como un espacio de múltiples luchas, choque de fuerzas y elementos que no sólo confluyen al contexto local, sino nacional y global.

La valoración que se tiene de la actividad educativa y la escuela por parte de los integrantes de comunidades, da cuenta del aspecto educativo como un elemento más dentro del campo educativo y social, pero también en interrela-

ción con diferentes capitales y fuerzas, relaciones de poder y de jerarquías que posicionan, a este tipo de educación, con relación a la hispana y al tiempo, generan diversas formas de percepción y apropiación, por parte de las poblaciones a quienes se direcciona este tipo de educación, dependiendo al tiempo de la posición que sea ocupada por ellos dentro de un campo social. Se entiende *campo* como “un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital)” (Bourdieu y Wacquant (2005[1992]:44).

Se plantea que la percepción y apropiación o no de este tipo de educación intercultural bilingüe, será el resultado de un sistema de percepción y de clasificación social relacionados con unas condiciones sociales de producción existente en un determinado campo social (Bourdieu, 1986:186).

Las acciones emprendidas por los integrantes de las comunidades, así como los contextos sociales en los que se inscriben, permiten al tiempo la configuración de los *habitus* de los individuos, entendido como el “conjunto de relaciones históricas ‘depositadas’ dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” que “opera desde el interior de los agentes, sin ser estrictamente individual ni en sí mismo enteramente determinante” (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]:44 y 46).

Podría afirmarse que en los esquemas de percepción “el punto de vista de los agentes variará sistemáticamente según el punto que ocupen en el espacio social objetivo” (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]:37). Así, a través del medio social y de la ubicación de los individuos en determinados campos, se

estructurarían diferentes estructuras sociales, estructuras mentales, esquemas de percepción, categorías de pensamiento y formas de clasificación de los individuos. Sin embargo, las formas de percibir y clasificar de los individuos, estarían también bajo funciones sociales de otros grupos particulares que tienen poder y ejercen algún tipo de dominación. Así, no sólo en el campo educativo, sino también a escala social se comprende la existencia de diversas luchas entre grupos e individuos que intentan imponer sus intereses sobre los demás, por ello resalta la importancia de vincular las actividades del hombre con su entorno para comprender cómo el conjunto de valoraciones de determinado individuo (individual o colectivo), se relaciona con marcas sociales, medios históricos, sociales y culturales.

La existencia de valoraciones sociales, asociadas a la educación, se plantean como aquellas relacionadas a una utilidad asignada a la escuela en términos de *estrategias de producción y reproducción social*. Se propone, entonces, abordar los enfoques teóricos de Pierre Bourdieu para ver las diferentes actividades, el orden de valoraciones que contextualizan las formas de clasificación en el espacio social de la comunidad y de la escuela y, cómo las formas de clasificación y percepción relacionadas a la educación están articuladas a la forma como se organiza la comunidad actualmente y como se ha relacionado históricamente con una sociedad más amplia.

Todo este planteamiento, contextualizado en el marco de una interculturalidad crítica en la que entre muchos otros aspectos, se comprenda que “el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, [a los que

se les debe ‘ayudar’ o ‘incluir’ en los aspectos normativos y de política], sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (Walsh, 2010:83).

Para hablar de la interculturalidad y su relación con lo educativo es necesario tener en cuenta el debate expuesto por Walsh (2010) y Viaña (2009), sobre los usos aceptados del concepto de interculturalidad (en sentido relacional y funcional), y su vinculación con el campo educativo para poblaciones étnicas que apele por una noción de interculturalidad crítica, en el sentido en que sea algo más que dar cuenta de relaciones de respeto, tolerancia, o inclusión del término como medio de reconocimiento de la diferencia.

Tener en cuenta estos usos de interculturalidad interesa ya que permiten conocer y analizar las políticas que, sobre educación intercultural bilingüe se habrían desarrollado desde la institucionalidad en el marco de las políticas del Buen vivir. Aperturas que a la luz de Viaña estarían en sintonía con las nuevas formas de ‘inclusión subordinada’ que funcionarían como nuevos mecanismos de dominación.

El tema está abierto al debate y al menos para el Ecuador actual, desde el 2008 lo fijado como *sumak kawsay* o buen vivir, establece para algunos autores un presente de reconocimiento de la diversidad cultural, democrática, jurídica y territorial. No obstante, lo que queda planteado es que desde entonces, según Cortez, desde su establecimiento por medio de la Constitución Política es “un objetivo general hacia el cual se orienta la vida económica, política, social y cultural” Cortez (2010:228). En el que podríamos adicionar, la educación no es ajena, sino que por el con-

trario funciona como un canal directo de transmisión de la política del gobierno actual. Aunque –afirman– se debe tomar en cuenta las diferencias entre las visiones oficiales y estatales del buen vivir-sumak Kawsay y aquellas desde las poblaciones indígenas, el debate está sobre la mesa.

La comunidad de Chismaute Larcapungo

El lugar de estudio se ubica en el cantón y parroquia matriz Guamote, específicamente en la comunidad de Chismaute Larcapungo, a 12 kilómetros del centro poblado de Guamote, a hora y media de la capital provincial de Riobamba. En un contexto de páramo andino entre 3.600 y 3.800 msnm, Chismaute alberga aproximadamente a 120 familias y 1200 habitantes, en su totalidad indígenas kichwa descendientes de los antiguos puruhá. Amplios han sido los escritos que se encuentran sobre Guamote y algunas de sus comunas, tanto a nivel histórico que remiten al proceso de las haciendas huasipungueras, como de su distribución económica socioeconómica (Iturralde 1980[1977]), Ferrín (1980), Tuaza (2014), (Bretón, 2011).

No sobra mencionar que la comunidad se ubica en la provincia de Chimborazo en la sierra ecuatoriana, provincia

identificada por el Censo de Población y Vivienda del Ecuador (2010) como una de las de mayor población indígena a nivel nacional (38%). La cifra aumenta considerablemente dentro de la estimación de la población autodefinida como indígena para todo el cantón Guamote (94%), y la parroquia matriz con el mismo nombre (93%) en la que se ubica la comunidad. Aspectos que según Bretón (2011:61), han sido uno de los grandes atrayentes para las entidades de cooperación al desarrollo y la implementación de sus proyectos. Considerando además como justificativo los altos índices de NBI, que para el cantón están en el 75,2%. En cuanto al panorama educativo, los datos dan cuenta de que a nivel cantonal y parroquial las cifras de analfabetismo oscilan entre 18-20%, siendo mayor para mujeres que hombres (Censo de Población y Vivienda 2010-Ecuador; Sistema Integrado de Indicadores Sociales de Ecuador-SIISE (2010).

Históricamente, durante el periodo de las haciendas, Chismaute estuvo vinculado a las haciendas Totorillas y Pasgñay² pero no como huasipungueros, sino como anejo libre³, dado que tenían sus propias tierras, por lo tanto su relación con las haciendas estaba vinculada con trabajos agrícolas y pecuarios gratis para tener derecho a recursos como el

2 Según datos de Ferrín (1980:117) estas haciendas eran de propiedad de Nicolás Vélez Guerrero, cuya propiedad se aproximaba a las 20.000 Has. que comprendían adicionalmente las haciendas Pull, Yacupamba, Laime, San Antonio y el páramo de Bisñag. En el año de 1943 la hacienda Totorillas es vendida a su yerno Pablo Thur de Koss, la superficie aproximada era de 24.000 hectáreas. Pablo Thur de Koss fue el dueño de Totorillas y sus anexos por 37 años (1943-1980) hasta la entrega de la tierra a los exhuasipungueros, apegados y ayudas (Tuaza, 2014:8).

3 Según Iturralde (1980[1977]: 43 y 181), el anejo corresponde a una “denominación adoptada por la legislación para nombrar este tipo de asentamientos, proveniente del lenguaje común de la sierra (equivalente a ‘caserío’ en la costa; posiblemente de anexo (a un pueblo, a una hacienda); encontrado en algunos textos ológrafos del siglo XVII (Testamento de Pedro Aisalla, Gualpiti, Guamote, 1610. Se suele identificar con la base territorial de una comuna Indígena”. Por lo general, afirma el autor, los anejos suelen localizarse “sobre los 3,400 metros y hasta el borde de los páramos.” Por la Ley de Comunas, “desde 1937 todos los anejos son llamados Comunas (art. 1) y adquieren personería jurídica por el sólo hecho de existir en las condiciones que la ley señala (art. 3 y 5); más aún sólo reciben la denominación, sino que adquieren el carácter de Comuna como entidad administrativa” (Iturralde, 1980[1977]:108).

agua y pastar en las tierras del hacendado. La relación como anejo libre con la hacienda no obviaba el hecho de que se encontraban al igual que los huasipungueros de raya bajo la administración y estructura de dominación presente en la hacienda, ejecutadas tanto por el terrateniente como los mandos medios (administradores, mayordomos, y kipus) (Tuaza, 2014:18 citando a Bretón, 2012:61).

En esa medida, es posible aseverar que desde finales del s. XIX en Ecuador, todas las poblaciones adscritas a las haciendas fueron gobernadas como ‘cosa particular’ (Guerrero 2010:203). Entre estas poblaciones se encontraba también “las comunas ‘libres’ externas pero colindantes y supeditadas”. Es decir, se registró un tipo de delegación desde el Estado a particulares para ‘administrar’, en palabras de Guerrero, a las poblaciones indígenas vinculadas en este caso a las haciendas.

Siguiendo a Tuaza (2014a) a pesar de que el período de la hacienda haya culminado, a los casi 40 años de su disolución en la zona de Chimborazo, es posible retomar su afirmación acerca de que “las sombras de la hacienda continúan cubriendo la vida cotidiana de las comunidades” (Tuaza, 2014a:28), en el sentido en que, las cadenas de mando y sus legados históricos aún continúan existiendo en las comunidades, no necesariamente bajo la figuras de actores como el patrón o la existencia de huasipungueros, alcaldes, regidores y jipus, sino que en el orden social perviven antiguas formas de organización, de reconocimientos y prestigios que atañen his-

tóricamente a estos eslabones de mando y al mundo de la hacienda.

Un rasgo que permite argumentar lo anterior es posible encontrarlo en la comunidad de Chismaute, por ejemplo, a partir del rastreo y seguimiento genealógico de los apellidos de quienes en el tiempo de la hacienda eran *jipus*⁴, y que aunque ya no están presentes sí lo hacen sus descendientes que han mantenido dicho estatus entre los demás integrantes de la comunidad, no necesariamente con acciones de violencia y mando de hecho como su antepasado, sino legitimado por ejemplo a partir de elementos que todavía tienen reconocimiento como ser líderes de la comunidad, o en calidad de catequistas de la iglesia o con algún tipo de representación política en el gobierno municipal. El uso de la religión como estrategia para seguir con influencias en las comunidades, bajo sus diferentes actores como catequistas o pastores evangélicos, es un rasgo que Tuaza también encuentra presente en las actuales comunidades de San Bernardo, Chausan Totorillas y Guantug de la zona de Chimborazo (Tuaza, 2014:28).

Esta diversidad en la constitución y status entre los integrantes de Chismaute demuestra que la comunidad no se debe considerar como un todo homogéneo, sino de forma contraria, es un espacio con múltiples puntos de desencuentro, luchas de poderes y heterogeneidades entre quienes la conforman. Por ejemplo, si como determina Lentz, dentro del espacio comunal para establecer el estatus socioeconómico de una familia, se encuentra el hecho de que “la mayo-

4 Jupu-kipu era el último eslabón de mando en la jerarquía de dominación de las haciendas, pero al tiempo se constituía por ser un indígena escogido por el terrateniente para establecer la relación de mando y administrar a los demás indígenas huasipungueros de raya, libres, yanaperos, etcétera, que compartían ser en la mayoría de veces de sus mismas comunidades (Bretón, 2012:61).

ría coincide en referirse a su tenencia de tierra cuando clasifica a alguien como más acomodado” (1986:206), puede decirse que en Chismaute efectivamente hay estatus socioeconómicos de común conocimiento entre los comuneros, ya sea por la calidad y extensión de tierra, así como de ganado y descendencia histórica.

Aspectos estrechamente relacionados con el prestigio que se tiene al interior de la comunidad y también con las *estrategias de reproducción social*, que en términos de Bourdieu (2011), se entretienen a través de las redes de parentesco y compadrazgos que pudieron ser identificadas y que al tiempo se relacionan con la valoración que se le otorga a la educación recibida, en función de la utilidad que se da a ésta, en términos de relacionamiento con el mundo no indígena, mantenimientos de poder, de la propiedad, de prestigios y consolidación de alianzas, movilidad social y continuidad del estatus intracomunitario que se ha tenido de forma histórica.

Para el caso que aquí nos ocupa, es importante tener en cuenta que todos los aspectos señalados permitirían configurar lo que más adelante se presentará como los esquemas de percepción mental y social, a partir de los que configura no sólo un tipo de valoración social de la escuela y la educación en la comunidad, sino de múltiples valoraciones en función de quién se es en la comunidad actualmente, quiénes fueron sus antepasados y qué estatus moral, político y de tenencia de tierras y animales se posee en la comunidad actualmente.

La cristalización de la EIB en una comunidad de altura kichwa

La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Dr. Pompeyo Montalvo Montero, ubicada a 3.606 msnm, existe desde el año 1977, es de tipo fiscal y presta sus servicios educativos a población indígena kichwa hablante de la comunidad local y las comunidades aledañas, dado que posee educación inicial, básica y bachillerato completo a 2015. Hasta el 2014, albergaba a 334 estudiantes, por ello, es una de las 4 unidades educativas de la parroquia con mayor número de estudiantes de forma permanente desde 2008-2009. También es una de las instituciones que ha tenido un incremento año tras año en el número de matriculados⁵ así como en el de docentes, aunque no de la infraestructura instalada.

Desde 1970, los mismos integrantes de la comunidad Chismaute, fundaron con apoyo de Fe y Alegría y la Iglesia Católica su unidad educativa. En aquella época, la educación y la escuela además de medio para aprender a leer y a escribir, fue el espacio para articular temas que los simboliza como comunidad: la lucha y el reclamo de sus tierras ante la Ley de Reforma Agraria, el desarraigo del sistema económico de la hacienda al que estuvieron vinculados y, posteriormente su re-significación indígena en el Movimiento Indígena Ecuatoriano (Tuaza, 2014).

Es necesario mencionar, además, que para el caso particular no sólo las instalaciones anteriores y las nuevas de la unidad educativa fueron construidas por integrantes de la anterior y de la actual generación, sino que ha sido, median-

5 Pasando de un total de 231 estudiantes en 2009-2010 a 334 en 2012-2013 (Datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas AMIE 2008-2014-Ecuador).

te su gestión y trabajo, según argumentan, que la unidad ha sido beneficiaria de proyectos de cooperación que les han dotado de aulas (Free the Children), paneles solares y computadores (Finnish Children Youth Foundation y Fundación Esquel), apadrinamiento de niños y niñas con dotación de útiles escolares, baterías sanitarias de la Unidad (Plan Internacional), entre otros. Afirman algunos integrantes de la comunidad que del Ministerio de Educación sólo han recibido el apoyo para el pago de los docentes, ya que el terreno en que se construyó la unidad fue donado por la comunidad. Desde el año 1979, cuando la comunidad fue reconocida legalmente, la escuela fue institucionalizada y es administrada por el Ministerio de Educación, obteniendo así un servicio por parte del Estado (Bretón, 2011:58).

En ese sentido, lo que se destaca es la importancia de aquello que significa y ha representado para los comuneros, contar con una escuela dentro de su comunidad, por eso a continuación se discute el hecho de que los maestros afirmen que para la totalidad de los padres con hijos matriculados en la unidad educativa la escuela y educación no tiene por sí misma, interés, es necesario contemplar el punto de vista de padres y estudiantes.

Problemáticas del bajo rendimiento de los niños

Los hechos que reiteradamente fueron comentados por los docentes y directivos de la Unidad Educativa, es el bajo rendimiento escolar de los estudiantes y el poco interés que tendrían los padres en que sus hijos se eduquen. Aspecto que dicen, dificultan el día a día de su labor pedagógica, aunada a las problemáticas de la institución.

Tras la realización del trabajo de campo y estancia tanto en la unidad educativa como en las casas de algunos padres de los estudiantes, fue posible encontrar por ejemplo que la falta de rendimiento escolar en la unidad educativa se relaciona en parte con la distribución y uso del tiempo asignado a actividades escolares, además de las actividades escolares, los niños y jóvenes son parte de la mano de obra familiar, puesto que aproximadamente desde los 6 años de edad se integran a los trabajos de la casa, agricultura, cuidado de animales menores y pastoreo.

La realización simultánea de dichas actividades lleva por ejemplo, que la mayoría de los niños a veces incumplan con los horarios de llegada a la escuela, y en algunos casos abandonen los estudios puesto que destinan el mayor tiempo a actividades extra académicas que no por ello son consideradas como menos importantes, sino que necesariamente se conjugan con las demás tareas domésticas que deben hacer. En conversaciones con algunos de los niños y niñas de la escuela y la observación que se hizo de sus itinerarios, se destaca que la rutina diaria de un niño está en función de su edad, pero realizan actividades desde tempranas horas de la mañana, por lo general entre 5-6 AM, cuando llevan las ovejas a pastar. A menudo, cuando avanza la edad de niños/niñas y jóvenes, aumenta las actividades y se intensifican, por ejemplo con la preparación de alimentos, en el caso de las mujeres, e ir a labores de ordeño en el caso de los hombres. Posterior a esta jornada, se disponen a su asistencia a clases. La jornada de trabajo continúa aún después del regreso de clases, entre 2-3p.m. cuando se integran a labores de pastoreo, cultivo, recolección de suero, pre-

paración de alimentos, acompañando a sus padres en sus labores y, finalmente realizan las actividades escolares.

Este tipo de actividades simultáneas, es de común conocimiento por los profesores de la Unidad Educativa, a través de la información que les otorgan sus estudiantes, ya que casi la totalidad de los docentes no conocen la comunidad más allá de los perímetros de la escuela. Sin embargo, dichos aspectos no se toman en cuenta al momento de juzgar a los estudiantes ante sus faltas escolares. No se considera tampoco que haya estudiantes que residen en otras comunidades, como por ejemplo Guantug, que para la asistencia a clases caminan varias horas al día para llegar a las clases a Chismaute. Dado que en sus comunidades no existen algunos grados escolares ni cuentan con bachillerato.

Otro de los aspectos observados, en el trabajo de campo, se relaciona con el hecho de que no es posible afirmar, tal como lo hacen los docentes, que a los padres y madres no les interesa que sus hijos reciban instrucción escolar. Como se comentó la escuela ha sido y sigue siendo uno de los espacios de importancia reivindicativa y política para los comuneros, hecho tal vez desconocido por los docentes.

En esa medida, deberían ser consideradas situaciones del contexto rural-indígena en el que se inscribe la institución educativa, así como las prácticas culturales y aquellas asociadas al trabajo agrícola y pecuario del que los niños forman parte. Se constató que en algunos casos, los padres o madres no ayudan o instruyen a sus hijos en los deberes dado que no saben leer/escribir o incluso expresarse correctamente en español, en algunas familias los hijos en etapa escolar son los primeros de la familia

en escolarizarse oficialmente. Por otro lado, aunque se supone que la EIB está diseñada para acoger los conocimientos propios con otros conocimientos en una relación intercultural, de forma contraria se recibe un tipo de educación en la que tanto las clases como los textos escolares se imparten en español, el uso del kichwa es una excepción en los *cursos de lengua y cultura propia: kichwa y Cosmovisión*. Si hay uso de la lengua ésta se da por iniciativa de los mismos estudiantes que establecen sus relaciones cotidianas y de pares en esta lengua, al igual que lo hacen la mayoría de los maestros que son kichwa hablantes. Del resto podría decirse es casi inexistente.

Por otro lado, no es totalmente verídico que los padres no aporten en nada para la escolarización de sus hijos, por el contrario, el mero hecho de que envíen sus hijos a la escuela da mucho que decir, el trabajo gratuito en mingas, así como la donación de trabajo para la preparación de almuerzos de los docentes y los refrigerios de los estudiantes, día tras día, es algo que no cuenta para los docentes.

Además algunos niños permanecen por semanas o meses a cargo de los hermanos mayores –cuando es el caso– o al cuidado por abuelos o tíos, dado que sus padres migran constantemente a ciudades cercanas u otras comunidades para trabajar como jornaleros, aspectos que de una u otra manera en los términos de Lentz (1986:189), trae repercusiones sociales y políticas en las comunidades como, por ejemplo, la falta de seguimiento a los hijos del hogar, la supervisión para su asistencia escolar, realización de deberes, pero además repercusiones en términos de supervivencia, preparación de alimentación, cuidado del hogar, de hermanos menores, etcétera.

Como se comentó, la comunidad es un espacio heterogéneo por lo que se encuentra que para algunas de las familias la prioridad no está puesta en la educación, sin que ésta deje de ser importante para ellos, sino que hay otros elementos como el mantenimiento de la familia que son primordiales para su supervivencia. En este tipo de grupos familiares, podríamos afirmar, no se encuentran las familias con mejor estatus social o económico dentro de la comunidad, sino que por el contrario, los accesos o beneficios los reciben en ocasiones por la relación con aquellas familias que ocupan dichos lugares, pero estos casos no son generalizados.

Si bien los docentes tienen una difícil labor de educar ante la falta de insumos mínimos, como el no contar con la infraestructura necesaria, la carencia de aulas, la poca dotación escolar, falta de servicios sanitarios, la llegada tardía de los libros distribuidos por el Ministerio, la falta de útiles escolares e incluso la inadecuada alimentación de los niños que asisten a sus aulas, los bajos salarios que dicen tener para un trabajo que les implica desplazamiento propio para comprender un problema como el aquí mostrado, se considera necesario tomar en cuenta los diversos actores y situaciones implicados, hacia no tener un análisis sesgado. Podría tomarse solamente en consideración las quejas de algunos padres de familia ante la llegada tardía de algunos docentes, la violencia física que se evidencia por parte de ellos hacia sus estudiantes, la desvaloración y prejuicios de pobreza, ignorancia y hasta desprecio hacia los integrantes de la comunidad

A pesar de todo... la escuela como directriz política del Estado ecuatoriano

A partir de lo anterior, podría afirmarse que las condiciones de las que goza la institución hoy en día, no corresponden necesariamente a las políticas y directrices nacionales existentes para los últimos años, como pueden ser los grandes estándares de la EIB, en términos de calidad y pertinencia; en cambio, los resultados obtenidos dan cuenta del que podría llamarse abandono por parte del Estado y los entes educativos correspondientes a la educación intercultural bilingüe, al menos para el caso considerado, en el que resalta por ejemplo, que la mayoría del mobiliario e infraestructura con que cuenta actualmente la institución, ha sido donada por instancias externas de cooperación al desarrollo que tuvieron presencia en Chimborazo en los últimos años, así como la atención a los niños por apadrinamiento. Sin embargo, es clave destacar que a pesar de las dificultades reportadas, por maestros y residentes de la comunidad, la escuela es el fiel representante y el canal directo, de instauración del *Buen Vivir* y las nociones de ciudadanía al interior de la comunidad.

En lo referente al currículum, las cargas horarias, la planeación educativa y los planes de estudio de la UEIB de Chismaute, así como de orden nacional, se rigen por la Malla Curricular 311 (2013), que según lo estipulado se halla en sintonía con la Constitución Política e integra a la educación los principios de interculturalidad, Buen Vivir, Sumak Kawsay, el respeto por los pueblos y nacionalidades y defensa de las lenguas indígenas, en relación con el castellano como lengua intercultural a nivel nacional (Art. 57, 343 y 344 Constitución

Política). De otro lado, contempla los mandatos de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe-LOEI (2011), y que específicamente estipula el que se integrará el currículo nacional y el de la educación intercultural bilingüe.

Pese a que la malla curricular establece contenidos específicos para lo que se supone como el fortalecimiento de conocimientos propios de las comunidades, al contrastarlo con lo que se da en la práctica en la Unidad educativa de la comunidad son necesarias varias anotaciones. En primer lugar, hay gran distancia en cuanto a los cursos planeados y los contenidos de las materias dictadas. Aunque las materias o cursos se encuentran reglamentados por la malla, el contenido de los mismos son iguales a los que se dan en cualquier escuela urbana hispana. Más allá del libro de *lengua y nacionalidad kichwa* (como *Kukayu Pedagógico*), los textos escolares de todas las asignaturas están en español y son los mismos que se distribuyen a nivel nacional por el Ministerio de Educación para la educación fiscal en los tres regímenes existentes (Costa, Sierra y Amazonía). Es decir, en la Unidad no se cuentan con textos escolares diferentes a los de distribución nacional, en esto se queda corto el Ministerio para dar cumplimiento a lo establecido por ley.

No sólo los textos específicos para la EIB son ausentes, lo están también materias que deberían impartirse y no se hace tales como: el enfoque étnico e intercultural de los cursos de matemáticas, ciencias, historia entre otras. De otro lado, el énfasis del bachillerato unificado en ciencias, de la Unidad Educativa se encuentra cuestionado dado que a la fecha, las materias programadas para éste son inexistentes, y relacionado con la falta de infraestructura mínima para

dar instrucción, por ejemplo de laboratorios y dibujo técnico. Adicional a ello, la falta de docentes especializados en estos campos imposibilita su enseñanza. Los mismos docentes evidencian estas carencias en la institución, así como cuestionan también la interculturalidad que se promulga, en tanto no reciben ni apoyos institucionales, nueva infraestructura o capacitaciones para impartir sus clases. Además a ellos se les pide bilingüismo en términos de hablar español y kichwa, pero cuestionan el por qué en las unidades de tipo hispanas no les piden hablar también la lengua de alguna nacionalidad.

Este panorama no es precisamente muy alentador para la ejecución y práctica de la educación intercultural bilingüe. No se afirma que esto se registre en todas las unidades educativas interculturales bilingües a nivel nacional, pero sí se registra en la Unidad educativa que atiende al mayor número de jóvenes y niños en todo el cantón Guamote, lo cual no ofrece precisamente un buen panorama de los resultados que en términos de políticas educativas se están implementando. Además, deja en entredicho cuáles son las metas que se trazan y los objetivos que se plantean desde el Ministerio de Educación, si como se vislumbra hay carencia no sólo de infraestructura y, de textos escolares especializados, sino más allá de ello, del componente étnico e intercultural que fue parte de la lucha de la organización indígena para contar con un tipo de educación acorde a los contextos y necesidades de la población indígena con lo que se aportaría al tan anhelado desarrollo y progreso al que apela el Ministerio, en representación de un país plurinacional e intercultural.

No obstante, un hecho particular que se destaca en términos investigativos, es el contenido de los textos escolares, pues evocan un sentimiento nacional y de ciudadanía a través de banderas, mapas del país, himno nacional y símbolos patrios, fiestas tradicionales. Si bien estos textos no son específicos para la educación intercultural bilingüe, se observa que explícitamente, en toda la serie, hay una inclusión de las nociones de *sumak kawsay* y buen vivir. En la mayoría se da a conocer de dónde surgió, cuál es su articulación con la Carta Constitucional del 2008 y las políticas legislativas a nivel nacional que integran aquellas nociones. Este panorama se refuerza con la alusión a la forma como funciona el gobierno actual, de la denominada *Revolución Ciudadana*. Estas ideas y temas son integradas a lo largo de los contenidos de los libros, intercalando al tiempo con temas históricos, actuales y propios de cada asignatura académica. Podría afirmarse que los textos escolares funcionan en parte, tanto como un canal de transmisión de los ideales como de las políticas nacionales que están articuladas a la nueva forma de gobierno del Ecuador.

En esta medida, si tal como se presentó el tipo de educación intercultural bilingüe que se imparte en la Unidad Educativa analizada, tendría poco o un muy escaso componente del fortalecimiento y ampliación de lo étnico e intercultural para los pueblos beneficiarios. Surge entonces la pregunta: ¿cuál sería la diferencia actual entre la educación intercultural bilingüe y la hispana, ahora denominada intercultural?

Así, bajo distintas aristas, más allá del uso del idioma kichwa, la educación intercultural bilingüe compite en muchos frentes con la educación intercultural (antes hispana), su bilingüismo pare-

ce mantenerse como la principal fuente de diferencia y reconocimiento pero; en cuanto al papel político que desempeñó en los años ochenta del siglo pasado, parece evidenciarse muy poco, así como lo pertinente a las especificidades de la población beneficiaria.

En estos términos, desde la mirada del Ministerio de Educación, se entiende la educación intercultural bilingüe como aquella propia de las comunidades pero, también como aquella que apela al fortalecimiento de un tipo de identidad, en pro de lo que plantean como un tipo de interculturalidad pero que, según el análisis de Viaña (2010[2008]), podríamos considerarla como de tipo relacional o funcional que en realidad no cuestiona el sistema de poder y dominación existente sino que es funcional a él.

La interculturalidad, planteada desde la relación con el *Otro*, es aquella a la que se apelaría o se desearía llegar, siendo la misma interculturalidad que se presenta como posible para alcanzar el *sumak kawsay*-buen vivir, produciéndose entonces, la relación entre la educación y el *sumak kawsay*/buen vivir, según lo estipulado por el Ministerio.

Además de la directriz específica del *sumak kawsay*-buen vivir que se transmite a través de todos los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación, la actividad docente, como aquella encargada de transmitir los conocimientos, se encarga igualmente de ser el canal de transmisión de políticas del Ministerio de Educación, mallas curriculares y acuerdos ministeriales. El impartir las clases de acuerdo al cronograma de los libros es algo que se encontró reiterado en las asignaturas académicas.

Como algo ajeno, a todos los aspectos mencionados se encuentra que, al interior de la comunidad, sus integran-

tes poco o nada saben sobre el Buen Vivir o Sumak Kawsay promulgado por la escuela. Sus conocimientos de estas nociones son referenciadas por lo que han escuchado en las clases escolares, o por los medios de comunicación como radio y televisión. El Buen Vivir, en relación a la familia, la iglesia, sus prácticas o sus creencias es algo poco referenciado por los integrantes de la comunidad. Aquello que mencionan, en especial los estudiantes de la Unidad Educativa, está en total sintonía con lo que se enuncia, tanto en las políticas del Ministerio, como en sus textos escolares.

De esta forma se concluye que, en la comunidad no se vive el Sumak Kawsay o el Buen Vivir, ni se está en la búsqueda para alcanzarlo, tanto en los discursos como en las prácticas esta noción es casi inexistente entre los integrantes de la comunidad, no hace parte ni de su cotidianidad ni de aquello que dicen y hacen.

Esto no obvia el hecho de que si se les pregunta explícitamente qué es, haya algunos comuneros que tienen un discurso totalmente elaborado, justificando en la Constitución Política acerca de sus derechos como pueblos indígenas, la plurinacionalidad, pero; en la cotidianidad de la comunidad, según lo observado, el Sumak Kawsay o Buen Vivir sólo estaría presente día a día, en la escuela y el centro de salud de la comunidad o en algunos momentos cruciales como las de referencias políticas.

Percepciones y valoraciones sociales de la escuela y la educación intercultural bilingüe en una comunidad de altura en la Sierra del Ecuador

Como se ha intentado presentar, hay diversos puntos de vista para abordar la EIB, a partir de un caso particular. En cuanto al tema de las valoracio-

nes y percepciones sociales en torno a la escuela y a la educación recibida, no es posible hablar de un solo tipo de valoración favorable o desfavorablemente asociada a la educación, sino que es importante mencionar la existencia de una valoración positiva hacia la escuela como espacio social de encuentro y confluencia de varios actores sociales dentro de la comunidad. Pero; dicha valoración no es única y homogénea, sino que tal como acontece para la comunidad, existe un conjunto de percepciones y valoraciones diversas.

De modo general, entre los integrantes de la comunidad, sí se encuentra un tipo de valoración positiva hacia la educación y lo que representa para ellos, sus hijos y parientes pero; los tipos de valoraciones existentes, están en función de diferentes *lógicas de producción y estrategias de reproducción social*, ligadas a quién se es y qué estatus se tiene dentro de la comunidad. Aspecto este último que no se remitiría sólo al momento actual, sino que da cuenta también de factores históricos como los vinculados al período de la hacienda.

Siguiendo a Bourdieu (2011), se entiende *estrategias de reproducción social* como aquellas que:

...tienen por principio, no una intención consciente y racional, sino las disposiciones del habitus que espontáneamente tiende a reproducir las condiciones de su propia producción. Ya que dependen de las condiciones sociales cuyo producto es el habitus – es decir, en las sociedades diferenciadas, del volumen y de la estructura del capital poseído por la familia (y de su evolución en el tiempo)–, tienden a perpetuar su identidad, que es diferencia, manteniendo brechas, distancias, relaciones de orden; así, contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social (Bourdieu, 2011:37).

Según afirma el autor, las estrategias de reproducción social se encontrarían en todas las sociedades pero de diversas maneras, ya sea a través de estrategias económicas, sociales, biológicas, de fecundidad y control de natalidad, estrategias políticas, educativas, estrategias matrimoniales y de parentesco, etcétera (Bourdieu, 2011:36). Estas últimas estarían específicamente presentes en el caso de Chismaute, a través de las estrategias y uniones matrimoniales o de compadrazgos entre las familias con estatus dentro de la comunidad. El fin de la ejecución de estas estrategias, empleadas por grupos y especialmente por las familias, es “para producirse y reproducirse, es decir, para crear y perpetuar su unidad, por lo tanto su existencia en tanto grupos, que es casi siempre, y en todas las sociedades, la condición de la perpetuación de su posición en el espacio social” (Bourdieu, 2000b:81).

Para entender la valoración no homogénea que se otorgaría a la educación, entre los integrantes de la comunidad de Chismaute, es necesario tener en consideración que dicha valoración se entiende como un producto social, en función de un conjunto de relaciones históricas existentes, en un contexto social y físico no necesariamente inmediato, y en continua relación con los actores sociales vinculados a él. En ese sentido, la valoración social como producto de un contexto social, subsistiría en combinación con la valoración otorgada a otro tipo de actividades que se combinan y completan entre ellas. De

esta manera, es que la valoración hacia la educación no estaría descontextualizada ni del lugar desde el que se produce, ni de quien la realiza, por lo que se afirma que está estrechamente relacionada con quién se es en la comunidad y cuál es la utilidad que se otorga a la educación como medio de *reproducción social* en términos de Bourdieu (2011).

De otro lado, se observa también la percepción y valoración sobre la comunidad y sus integrantes que tienen los docentes de la Unidad Educativa. Para algunos de maestros, la comunidad se considera como un espacio de pobreza y marginación, en términos materiales y también culturales y de prácticas, hay alusiones desfavorables hacia los habitantes de la comunidad como aquellos ‘ignorantes’, sin conocimiento ni preparación para orientar a sus hijos. Todos estos son prejuicios guiados por ideales de progreso y modernidad, que llevan al establecimiento de relaciones de tipo vertical entre padres de familia y docentes. Ya que los últimos consideran que todas las personas comparten las mismas condiciones y ven la comunidad como un bloque homogéneo, cuando lo que se observa es que realmente es diversa.

Frente a lo comentado, no se niega que los pobladores del Chismaute actual e histórico no se correspondan ampliamente a: “sectores sociales secularmente racializados e interiorizados” (Bretón, 2013:73). Sin embargo, la valoración⁶ de los docentes sobre la población de la comunidad donde trabajan, no con-

6 Valoración se entiende según Bourdieu (2000b:72), como aquellos “esquemas clasificatorios manejados en el estado práctico” llevados a cabo en el “mundo social o el mundo político” a partir de lo que se le asigna valor o importancia dependiendo de la posición social que el individuo que clasifica ocupa en determinado espacio social. Esta clasificación, se realiza a partir de unos esquemas de percepción social y mental configurados en el individuo a través del contexto social e histórico en que se ubica, dichas percepciones son expresados a partir de su habitus.

sideran las diferencias culturales, en un sentido crítico contribuyendo a cambiar la realidad de la población, mediante la actividad educativa, sino que al contrario, contribuyen a perpetuar las desigualdades existentes, considerándolos como aquellos marginados, 'atrasados', juzgados en su mayoría bajo una visión de pobreza, en términos no sólo materiales que bien podría decirse no es tan homogénea y generalizada.

En esa medida, si bien para los docentes las dificultades educativas están ligadas a estas percepciones y falta de interés de los padres, éstos no consideran algunas características propias de su labor de docencia que podría estar fallando o que la educación impartida carece, en algunos aspectos de pertinencia.

Desde el punto de vista de los habitantes de Chismaute, a pesar de las carencias de infraestructura, de servicios básicos del cuestionamiento a la calidad educativa, insuficiencia de maestros y falta de contenidos interculturales en los currículos, la escuela y la educación es altamente valorada, mayoritariamente representa para los habitantes de la comunidad el único canal posible de movilidad social y uno de los medios de acceso-relacionamiento con el mundo no indígena. Por ello, en la medida de sus posibilidades, en calidad de padres de familia, dirigentes o miembros de la comunidad, velan porque el proceso educativo se lleve en los mejores términos, apoyando con trabajo comunitario o mingas, con la elaboración de los almuerzos diarios para los maestros o por el mero hecho de enviar a sus niños a la escuela.

Así, la escuela se destaca no sólo como parte integrante del espacio social de la comunidad, sino también como espacio de importancia en la vida de los niños,

jóvenes y adultos, en la medida en que funciona también como lugar de socialización entre pares, espacio de disputa por la existencia de jerarquías, relaciones de poder y asimetrías entre docentes, estudiantes y padres de familia.

La Unidad Educativa se caracteriza por ser uno de los ejes neurálgicos al interior de la comunidad, no solo por la importancia que representa para sus integrantes, sino también porque resalta como la expresión más fiel de la presencia del Estado dentro del espacio comunitario. Se afirme o se niegue que el Estado ha aportado o no a la creación y mantenimiento de la escuela, ésta funciona como aquella institución que les recuerda que hacen parte de un conglomerado social, adscrito a un tipo de políticas administrativas nacionales y que, de una u otra forma, reglamenta y controla, no sólo el espacio físico y social, sino también un conjunto de prácticas y valores.

De otro lado, la escuela también puede ser considerada como punto de enlace de las políticas de gobierno. Para el caso analizado de Chismaute, puede afirmarse en primer término que el tipo de educación impartida contribuye efectivamente al fortalecimiento del canal institucional y de gobierno mediante la aplicación de la política educativa del buen vivir. Se evidencia que la noción de Buen Vivir que busca ser legitimada, bajo diferentes frentes a nivel nacional lleva su alcance a todas aquellas políticas de gobierno como las educativas y, al tiempo se implementa por todas aquellas ramas en las que el Estado tiene presencia como la escuela (Bretón, García y Cortez, 2014:11). De esta manera, la escuela estaría generando una homologación en el tema del Buen Vivir y Sumak Kawsay, mediante todas aque-

llas directrices de currículo, contenidos, metodologías y pedagogías educativas.

Bibliografía

- Bretón Solo de Zaldívar, Víctor
(2013). "Etnicidad, desarrollo y 'Buen Vivir': reflexiones críticas en perspectiva histórica" En: *European Review of Latin American and Caribbean Studies*. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, October Nº 95:71-95.
- Bretón Solo de Zaldívar, Víctor
(2012). *Toacazo. En los Andes Equinocciales tras la reforma agraria*. FLACSO sede Ecuador, Universitat de Lleida, GIEDEM Antropología e Historia, Ediciones Abya Yala, Quito.
- Bretón Solo de Zaldívar, Víctor
(2011). "Reforma agraria, desarrollo rural y etnicidad en los Andes Septentrionales (1960-2005)". En Gascón Jordi y Xavier Montagut (compiladores), *Estados, Movimientos sociales y soberanía alimentaria en América Latina. ¿Hacia un cambio de paradigma agrario?*, FLACSO Ecuador, Icaria editorial, Xarxa de Corsum Solidaria, Quito.
- Bretón, Víctor; Gabriela Del Olmo
(1999). "Educación Bilingüe intercultural en el Ecuador: Algunas reflexiones críticas" En: *Boletín ICCL*, Nº 9, diciembre.
- Bretón, Víctor, García Fernando y Cortez David
(2014). "En busca del sumak kawsay. Presentación del dossier". En Íconos Nº 48:9-24, enero, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO sede Ecuador, Quito.
- Bourdieu, Pierre
(2011). "Estrategias de reproducción y modos de dominación" En *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant
(2005[1992]). "La lógica de los campos" En: *Una invitación a una sociología reflexiva*, Siglo XXI B. Aires, pp. 147-172.
- Constitución de la República del Ecuador
(2008). Quito: Ediciones Legales.
- Cortez, David
(2010). "Genealogía del 'Buen vivir' en la nueva constitución ecuatoriana" En Fonet-Betancourt Raúl (Ed) *Gutes Leben als humanisiertes Leben. Vorstellungen vom guten Leben in den Kulturen und ihre Bedeutung für Politik und Gesellschaft heute. Dokumentation des VIII. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie*. Denktraditionen im Dialog. Studien zur Befreiung und Interkulturalität. Band 30. Wissenschaftsverlag Main, pp 227-248.
- Dávalos, Pablo
(2008). "Las Luchas por la educación en el Movimiento Indígena Ecuatoriano" En: Ingrid Sverdllick y Pablo Gentili (Comp.). *Movimientos Sociales y derecho a la educación: Cuatro estudios*. Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ferrín, Rosa
(1980). *Transformaciones en las relaciones sociales de producción en el agro serrano: el caso Totorillas*. Tesis para la maestría en Ciencias Sociales con mención en estudios del Desarrollo, FLACSO, Ecuador.
- Guerrero, Andrés
(2010). "El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventriloquía y transescritura. Del tributo de indios a la administración de poblaciones en el Ecuador, Siglo XIX". En *Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura*. Análisis históricos, estudios teóricos, Lima, IEP/FLACSO Ecuador.
- Lentz, Carola
(1986). "De regidores y alcaldes a Cabildos. Cambios en la estructura socio-política de una comunidad indígena de Cajabamba/Chimborazo" En *Ecuador Debate*, Nº 12:189-212, Quito.
- Martínez Novo, Carmen
(2009). "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena". En *Repensando los Movimientos Indígenas*. FLACSO-Ecuador, Ministerio de Cultura, Quito.
- Tuaza, Luis Alberto
(2014). *Liderazgo indígena tras la disolución de la hacienda*.

Tuaza, Luis Alberto

(2014a). "Comunidades indígenas de la provincia de Chimborazo, Ecuador: Permanencia de la sombra del régimen de hacienda". En *Anthropologica*; Año XXXII, N° 32:191-213.

Tuaza, Luis Alberto

(2011). *Runakunaka ashka shaikushka shinami rikurinkuna, ña mana tandanakunata munankunachu: la crisis del Movimiento Indígena Ecuatoriano*. Tesis Doctoral, FLACSO Ecuador, Quito.

Viaña, Jorge

(2009). *La Interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

Viaña, Jorge

(2010 [2008]). "Reconceptualizando la Interculturalidad" En: Viaña Jorge, Tapia Luis, Walsh Catherine, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Convenio Andrés Bello, III CAB, La Paz.

Walsh, Catherine

(1994). "El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador", *Pueblos Indígenas y Educación*, N° 31-32: 99-164. Quito, Proyecto EBI, MEC-GTZ, Abya-Yala.

Walsh, Catherine

(2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Viaña Jorge, Tapia Luis, Walsh Catherine, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Convenio Andrés Bello, III CAB, La Paz.

Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014)

Adriana Rodríguez Caguana¹

Los planteamientos sobre la plurinacionalidad y la interculturalidad que sostuvo el movimiento indígena después de la década de 1990 estuvieron vinculados al desarrollo de la autonomía indígena. Los debates que condujeron a la constitución de 2009, incorporaron estas demandas de modo parcial. La política del Estado ecuatoriano respecto a la educación bilingüe intercultural ha consistido en su debilitamiento dentro de una concepción centralizadora.

Introducción

Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas representan un conjunto de normas, nacionales e internacionales, que hacen referencia a las lenguas, tanto a su protección y mantenimiento como a su promoción y desarrollo. Son parte de estos derechos: la educación intercultural bilingüe (en adelante, EIB), el uso de intérpretes en los procesos judiciales, la oficialización de las lenguas indígenas en las zonas donde éstas sean predominantes, e incluso el derecho al voto de los analfabetos de la lengua castellana. Estos derechos además tienen una doble dimensionalidad sobre la cual recae su titularidad: individual del hablante y colectivo identitaria.

El presente artículo estudiará brevemente el desarrollo normativo de los derechos lingüísticos de los pueblos

indígenas en la nueva Constitución ecuatoriana de 2008, específicamente los debates sobre la co-oficialización de las lenguas y la educación intercultural bilingüe. Se lo hará teniendo en cuenta la evolución internacional de los derechos humanos, así como las demandas y la construcción normativa del propio movimiento indígena. Para el estudio también se tendrá en cuenta las interpretaciones respecto de la plurinacionalidad y la interculturalidad: la del movimiento indígena, desarrollada por éste desde el levantamiento de 1990, y la del Estado que propone una política interculturalista centralizadora de la política educativa. Finalmente, demostraremos que estas concepciones disímiles colisionarán posteriormente en términos casi irreconciliables entre el Estado y el movimiento indígena.

1 PHD en Derecho Internacional por la Universidad de Buenos Aires y Magister en Derechos Humanos por la Universidad Nacional de La Plata. Sus investigaciones versan sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador.

Plurinacionalidad e interculturalidad ¿diálogo o neointegracionismo?

Una de las estrategias que plantearon las organizaciones indígenas y demás movimientos sociales, para transformar las bases del Estado-nación monocultural y monolingüe, fue la adopción de la plurinacionalidad y de la interculturalidad. El nuevo Estado se suponía que debía reorganizar sus instituciones a través de reformas interculturales, especialmente en materia educativa, en favor de la diversidad cultural y lingüística; sin embargo, esto no se cumplió por varios motivos que suponemos se derivan de las diversas procedencias ideológicas de los asambleístas, quienes tuvieron también disímiles interpretaciones en torno a estos conceptos claves: plurinacionalidad e interculturalidad, lo cual explica también las contradicciones existentes en el propio texto constitucional.

Si bien los asambleístas aceptaron la declaración de plurinacionalidad, la disputa por el significado y sus alcances políticos sigue vigente hasta la actualidad. Según Ávila (Entrevista, 2013), las fuentes doctrinales de la plurinacionalidad no las podemos encontrar en ningún tratado de derecho constitucional, sino en el propio movimiento indígena; sin embargo, consideramos que el Estado propuso también otra dimensión interpretativa de la plurinacionalidad que no puede dejar de considerarse.

Por su parte, la concepción indígena tiene un origen histórico y se encuentra plasmada en los Principios y Lineamientos de la Propuesta de la CONAIE; el Estado plurinacional es definido en términos políticos como una propuesta superadora de los vestigios coloniales: "El Estado Plurinacional es en primer lugar un modelo de organización política para la decolonización"; tam-

bién una radicalización de la democracia comunitaria: "Implica ante todo una construcción desde abajo"; y un reconocimiento complejo de la diversidad nacional y lingüística que se ajusta con la crítica socioeconómica: "Es reconocer no solamente el aporte de los pueblos y nacionalidades indígenas al patrimonio de la diversidad cultural, política y civilizatoria del Ecuador, sino buscar compensar el olvido, el empobrecimiento y la discriminación de siglos de las civilizaciones indígenas" (Principios y lineamientos para la nueva Constitución del Ecuador, CONAIE, 2007).

Por otro lado, la interpretación estatal considera a la plurinacionalidad como una política reguladora de la diversidad para superar la crisis de correspondencia del Estado-nación (Tapia, 2007: 50). Esta crisis es histórica producida porque no había instituciones políticas estatales que se comunicaran con la diversidad de naciones comunitarias. Tal como lo señala Tapia (2007: 50-52), esto no quiere decir que la plurinacionalidad deje de ser un monopolio hegemónico del Estado, ni que produzca automáticamente la "refundación del Estado moderno" (Santos, 2009:37), todo lo contrario, puede fortalecer la hegemonía estatal a través de nuevas redes asimilacionistas. En todo caso, la plurinacionalidad en el constitucionalismo ecuatoriano tiene que ser considerada desde el campo experimental (Santos, 2009: 38) para poder desentrañar los presupuestos teóricos que hay detrás de cada interpretación en las políticas lingüísticas.

En la teoría política, la plurinacionalidad se plantea como el mayor reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de las sociedades plurales en las que conviven diversas nacionalidades; es decir, es una declaración objetiva so-

bre la existencia de pueblos y naciones que resistieron al neocolonialismo del Estado-nación (Walsh, 2009; Tapia, 2007). En este sentido, la coexistencia de las “naciones comunitarias” (Tapia, 2007: 52), con el Estado se encuentra en las entrañas de la conformación de la comunidad política del Ecuador. No haberlo reconocido es el resultado de la política de asimilación cultural; además, las naciones étnicas indígenas, fueron preexistentes a los Estados-nación, y poseen otra construcción de ciudadanía que difiere de la liberal, motivo por el cual la plurinacionalidad se convierte también en una propuesta comunitaria y decolonial. Esta característica (comunitaria), marcará la diferencia con la plurinacionalidad estatal que administra la diversidad desde la hegemonía, tal como ocurre en Canadá, Suiza, España, Noruega, entre otros.

Otra de las características de la plurinacionalidad, que podemos llamar indígena, es que construye jurídicamente las naciones, otorgándole titularidad jurídica colectiva; de esta forma, se distancia de la construcción de ciudadanía liberal, donde solo los derechos individuales son considerados como verdaderos. Según Macas (2009:93), las nacionalidades indígenas se diferencian de la ciudadanía moderna porque la nacionalidad indígena se funda bajo el principio de libre determinación y reconocimiento de las comunidades preexistentes al Estado. Hay que destacar que el movimiento indígena, desde sus inicios fue crítico con el proceso de ciudadanía típica liberal; de hecho, si bien reivindicó el derecho al voto de los analfabetos, como una necesidad imperante para la participación política de los indígenas, criticó el concepto basado solamente en el libre sufragio indivi-

dual. El movimiento denunció, en el levantamiento indígena de 1990, que su propio proceso de ciudadanía estaba relacionado con el cumplimiento irrestricto de sus derechos colectivos, la lucha contra la pobreza y la discriminación.

El problema principal del reconocimiento estuvo dado en cuanto al significado y alcance conceptual. En otras palabras, se tuvo que definir si era posible la convivencia de un modelo capitalista occidental de Estado-nación con la vida comunitaria indígena, algo que según Macas (2009) y Tapia (2007) son estructuralmente incompatibles. De hecho, puede darse una coexistencia pero el conflicto estará siempre latente cuando los territorios entran en disputa. Según Simbaña (entrevista, noviembre de 2014):

La plurinacionalidad está más en el plano político, por eso desde la CONAIE se busca atarlo más a otros elementos, de ahí que su punto básico es combinar la dimensión cultural-étnica y el de clases y/o lucha de clases, por eso siempre se habla de pueblos explotados y oprimidos, claro que esto es un permanente debate entre flujos y reflujo. Uno de los riesgos del reconocimiento de la plurinacionalidad es reducirlo al plano cultural, porque ahí sí pueden terminar siendo compatibles con el capitalismo.

En la Asamblea Nacional Constituyente de 2007-2008 (en adelante ANC), se enfrentaron estos discursos: el oficialista que respaldaba una declaración “realista” bajo el modelo económico neodesarrollista y, por otro lado, una interpretación alternativa al capitalismo extractivista que parte del movimiento indígena. Por su parte, la izquierda oficial, según Simbaña (entrevista, noviembre de 2014), estuvo dividida entre el nuevo gobierno y la propuesta de la CONAIE. En las sesiones de la ANC

se llegó incluso a repartir un volante oficialista en la que se advertía el “peligro” que representaba si se declaraba la plurinacionalidad. Ocurre que el temor a la plurinacionalidad tiene un origen histórico-político. El populismo en el Ecuador se formó con características propias relacionadas con factores que van desde lo estructural económico hasta lo político-cultural. Desde el Velasquismo la construcción de la unidad nacional y el mestizaje no ha desaparecido en su totalidad, pese al reconocimiento declarativo de los derechos culturales.

En la ANC, la débil representación de los partidos de derecha, que alcanzó solo 15 puestos, se opuso radicalmente a la declaración de plurinacionalidad. Dato que corrobora que la derecha es consustancialmente conservadora en la sociedad ecuatoriana, porque mantuvo históricamente un rechazo al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística. Esto concuerda con lo sostenido por Van Dijk (2003), de que la derecha, en algunos contextos y situaciones, ha demostrado ser propensa a mantener y reproducir de forma eficiente la ideología racista.

En la ANC de 2007, también se enfrentaron dos concepciones de interculturalidad. Según Walsh (2009: 178), la interculturalidad de los pueblos indígenas difiere de la construida en otros países occidentales, en tanto surgió en las propias bases del movimiento indígena, teniendo como fundamento su propia reivindicación anticolonialista. Nos encontramos entonces frente a un tipo de interpretación de la diversidad que tiene como base la crítica hacia las estructuras que generaron desigualdades sociales, culturales y lingüísticas.

Consideramos que el movimiento indígena reflexiona la interculturalidad

como una estrategia complementaria de la plurinacionalidad, que cuestiona tanto la estructura como la superestructura del Estado-nación. De hecho, en el proyecto de Constitución de la CONAIE (2007), la interculturalidad se define en el artículo de educación y no en los primeros artículos donde se desarrolla la parte doctrinal y crítica de la Nación. En este sentido, la propuesta tiene como fundamento estructural la plurinacionalidad y la comunidad, mientras que la interculturalidad es más bien un recurso político y estratégico de gestión de la diversidad. Esta visión también implica un distanciamiento del paradigma legalista donde solo el Estado es la ley y la suprema autoridad, porque apuesta por una fuerte participación directa de las comunidades desde una lógica propia de democracia indígena. De esta forma, la interculturalidad no puede entenderse separada o aislada de la plurinacionalidad ni, menos aún, de los valores comunitarios. Además, propone la descolonización de las instituciones estatales, especialmente las educativas, no solo a través del aprendizaje de las lenguas indígenas, sino desde el aprendizaje de los conocimientos compatibles con sus valores ancestrales. También tiene un componente de relación con la cultura dominante con la intención de descolonizarla; es decir, no se trata de un asunto exclusivo de los indígenas, sino sobre todo una gran posibilidad de ruptura con el pasado colonial incrustado en el mundo mestizo. Esto es más claro en la propuesta de la CONAIE, en la sección III, sobre educación, en la que se establece la necesidad de que se agregue en los currículos escolares las lenguas indígenas más habladas, como el quichua y el shuar.

El sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conforme a la diversidad del país. Incorporará en su gestión estrategias de descentralización y desconcentración administrativas, financieras y pedagógicas. El kichwa u otras lenguas ancestrales serán parte de los programas curriculares en los establecimientos de población hispanohablante. (Propuesta de Constitución de la CONAIE, 2007).

De los debates se desprende que los asambleístas, tanto oficialistas como no oficialistas, tomaron otra interpretación respecto de la interculturalidad, incluso para oponerse a la plurinacionalidad, a la que vieron como contraria y contradictoria con los principios dialógicos. Tal como lo sostiene Simbaña (entrevista, noviembre de 2014), los opositores sostenían que era imposible gestionar diálogos interculturales en un Estado que no fuera unitario. Los desacuerdos que se dieron en los debates se hacen más evidentes si analizamos cómo quedó finalmente redactado el primer párrafo del primer artículo de la Constitución:

El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, *unitario, intercultural, plurinacional y laico*. Se organiza en forma de república y se gobierna de forma descentralizada. [El subrayado es mío].

Téngase en cuenta el orden de los elementos que constituyen al Estado, según la nueva Constitución. Observamos que la unidad e interculturalidad se encuentran primero y la plurinacionalidad y laicidad en último lugar, lo que indicaría que fueron los puntos más debatidos en la asamblea. Contrariamente a lo señalado en la propuesta de la CONAIE, donde la interculturalidad era parte de la plurinacionalidad, en la Constitución representa un factor primordial y deter-

minante. Entonces ¿qué concepción de interculturalidad prima en la Constitución de 2008? Creemos que, si bien coexisten las dos concepciones, la que marcó la política estatal, específicamente en la EIB, fue el interculturalismo funcional y centralizador.

Los asambleístas de izquierda que formaban parte del proyecto de la “Revolución Ciudadana,” estaban también divididos entre diversas posturas respecto de los derechos lingüísticos. Ciertamente la situación crítica que vivió el país, con el caos político de los noventa y la poca respuesta organizativa de los partidos de la izquierda, llevó también a confusiones y debilitamientos teóricos respecto de la diversidad cultural y su rol en la emancipación política.

Cooficialización de las lenguas indígenas

La cooficialización del quichua no es un tema nuevo en el debate político del país; anteriormente, en la ANC de 1977, el Instituto de Lenguas de la Universidad Católica del Ecuador solicitó la cooficialización de la lengua quichua junto al castellano (Acta 42, de 1977, folio 7-8), y en la ANC de 1998 el bloque de Pachakutik la propuso dentro de su proyecto de Constitución (Acta 35, de 1997, folio 21). Además, la reivindicación lingüística estuvo presente en las distintas asambleas y declaraciones de la CONAIE, desde el levantamiento de 1990, basado en una dimensión intercultural. Con el nuevo contexto que prometía cambios estructurales en la política ecuatoriana se esperaba que la cooficialización fuera aprobada en la nueva Constitución de 2008; sin embargo, el tema quedó excluido del debate, ante la sorpresa de algunos asambleístas, como Alberto Acosta, para entonces presidente de la ANC:

Solicité la reconsideración del primer artículo, referido al *Carácter y elementos constitutivos del Estado*, porque estimo que debíamos sostener lo presentado para el segundo debate respecto a los idiomas oficiales que el castellano y el kichwa son idiomas oficiales. Pero en el texto final, sometido a votación, el kichwa ya no aparece como idioma oficial... ¿cuáles son las razones para que no haya sido incorporado contraviniendo lo que entendí, era el sentir mayoritario de la Asamblea...? (Acosta, 235). [El subrayado es mío].

Esta pregunta de Acosta, se la hicimos a Simbaña, (entrevista, noviembre de 2014), quien participó en los debates respecto al tema; quien manifestó que la cooficialización nacional de las lenguas estuvo bajo la suerte de un intercambio de derechos que los assembleístas indígenas se negaron a aceptar. Es decir, los assembleístas oficialistas votarían por su incorporación a cambio de que, el bloque de Pachakutik y allegados, respaldaran las normas constitucionales sobre otros temas de interés económico y cultural, como el tema de la consulta previa. Por su parte, Mónica Chuji (Entrevista, 2013), ex assembleísta de la Constituyente, sostuvo que, además, hubo una mala información que desvirtuaba la propuesta de la CONAIE:

Pedíamos que las lenguas indígenas fueran oficiales donde se hablen mayoritariamente, el caso vasco es un ejemplo, no es invento nuestro, lo mismo podemos decir de Suiza. Entonces, consideramos que el derecho al idioma está implícito en la norma internacional que lo reconoce. También queríamos que los mestizos pudieran tener la opción de aprender una lengua indígena, pero en esto siempre hubo mala fe. El hecho mismo de que pregunten al ecuatoriano mestizo común, “¿usted qué quiere aprender: el quichua o el inglés?”, en ese mismo momento se está ridiculizando y

menospreciando nuestros idiomas. Es algo totalmente racista. Ese es el comportamiento político que siempre hemos tenido. (Entrevista hecha el 2 y 3 de febrero de 2013).

La negativa a aceptar la cooficialización por parte de los assembleístas oficialistas, autodenominados como “socialistas del siglo XXI,” es parte de la discriminación lingüística en los discursos políticos que ha sobrepasado, en muchos casos, los posicionamientos ideológicos partidarios. Van Dijk (2003), señala que estos discursos racistas no son exclusivos de una ideología de derecha o de izquierda, aunque se ha verificado que la derecha puede reproducirlos más eficientemente. En este sentido, podemos decir que el racismo en sí mismo, constituye una cuasi ideología con la fuerza de producción simbólica heredera del colonialismo. La existencia de una sub-ideología racista no es contradictoria sino explicativa de la complejidad de las relaciones sociales y culturales en el país, las cuales estaban determinadas por relaciones económicas complejas.

Acosta (2008), explica que para justificar la negativa se dieron excusas administrativas y burocráticas inverosímiles; por su parte, Simbaña (2014) expuso que el único argumento fuerte que se había dado era que “Según las encuestas los ecuatorianos en general no querían hablar ninguna lengua indígena”. Estadísticas que nunca fueron expuestas en la Asamblea. La relación entre la declaración de plurinacionalidad y las lenguas indígenas se encuentran correspondidas en el proyecto de Constitución de la CONAIE, que fue desestimado en la Asamblea. Finalmente, el castellano siguió estando en la norma constitucional como idioma oficial, mientras que las lenguas indígenas fueron considera-

das como de “relación intercultural” y de “uso oficial en donde habitan”:

Art 2.- La bandera, el escudo y el himno nacional, establecidos por la ley son símbolos de la patria.

El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en términos que fija la ley. [El subrayado es mío].

La calificación de “relación intercultural” es confusa, no se llega a comprender si las dimensiones y alcances de esta relación aluden a un puente de comunicación lingüística o si siguen las pautas dadas por la antropología cultural que estudia las dinámicas de la diversidad cultural y sus relaciones. Según Walsh (2012:119), la relación intercultural se puede entender como un proceso de permanente negociación e interrelación “donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades”. Esta definición llevada al terreno de las políticas lingüísticas bien se puede entender como la capacidad de que, tanto las lenguas indígenas como el castellano puedan enriquecerse mutuamente; sin embargo, la norma dice que solo las lenguas quichua y shuar serán oficiales en la relación intercultural y no así el castellano; es decir, el castellano quedaría como la lengua

hegemónica que permite o tolera las demás lenguas. Vale recalcar que esta calificación de “relación intercultural,” únicamente de las lenguas indígenas, no fue parte de la propuesta de las organizaciones indígenas, ni parte de un proceso reflexivo de sus intelectuales; así lo sostuvo el propio Simbaña cuando dijo: “Nosotros no entendimos tampoco qué quisieron decir con ese término; en todo caso todas las lenguas son interculturales” (entrevista, 2014).

Centralización de la autonomía de la EIB

Uno de los temas más debatidos en los últimos años ha sido la centralización de la Educación Intercultural Bilingüe que hasta el 2008 se mantenía con cierto nivel de autonomía respecto de la educación nacional, llamada también “educación hispana”.² Téngase en cuenta que la sola calificación de hispana implica también la diglosia castellano-quichua. Esta división era visible en las zonas rurales, más aún donde funcionaban los dos sistemas en zonas cercanas. Pude constatar esta división en una visita en el 2009 a dos comunidades cercanas a la ciudad de Guamote,³ provincia de Chimborazo; varios padres de familia llevaban a sus hijos a las escuelas “hispanas” de Guamote dejando las de EIB pese al disgusto de la dirigencia de las comunidades. Uno de los directores de la escuela hispana consideraba que el quichua no era necesario, salvo para quienes quisieran hacer política:⁴

2 En enero de 2009 estuve en la ciudad de Guamote junto a una antropóloga argentina, Eugenia Padilla, para desarrollar una etnografía en dos escuelas interculturales bilingües de la ONG Fe y Alegría. Las escuelas se encuentran dentro de la zona andina del país, en la provincia de Chimborazo; además, Guamote ha sido considerada una de las más pobres.

3 Los indicadores de Naciones Unidas para 1990, señalaban a Guamote como el Cantón más pobre del país, con el 95% de pobladores indígenas. De acuerdo al INFOPLAN, en 1999, Guamote seguía siendo uno de los 5 cantones más pobres del Ecuador.

4 Entrevista realizada en enero de 2009 al director de la escuela “Laura Carbo Ayora de la ciudad de Guamote”.

Las empleaditas que yo tengo aquí son de campo, una tiene dos hijitos y ella no les enseña kwichua porque no le ve necesario a menos que sea político el guambra porque ahí sí hay que enseñarle para que sea concejal o presidente de la comuna. Ella ahora es bachiller a distancia, fue venciendo el kwichua y ahora ya habla el español bien y entonces ya va a la universidad y no quiere que sus hijos hablen el kwichua.

El director de fenotipo de blanco-mestizo en una ciudad que tiene una población con cerca del 90% indígena; tenía, además, el objetivo de castellanizar a sus educandos sin ningún conocimiento de los derechos de diversidad. El director estaba convencido de que la educación "hispana" era de mejor calidad que la educación bilingüe: "Si vienen algunos, los padres de familia igual hablan en quichua, al principio uno pobre no sabe qué hacer, yo no sé qué hacer, pero va pasando el tiempito y ellos van hablando español". El tono condescendiente del castellanizador es parte del discurso cuasi colonial que tutelaba la supuesta incapacidad indígena. Efectivamente, la discriminación lingüística no es aislada, tiene características propias de la discriminación racial, donde la lengua se convierte en sí en un rasgo del ser indio.

En este contexto de la vigencia de dos sistemas educativos paralelos en constante conflicto, se debatió su centralización en la ANC. El derecho a la educación indígena quedó estipulado en la Constitución del 2008, Capítulo IV, Derechos de la Comunidades, Pueblos y Nacionalidades, artículo 57, numeral 14, donde dice que los pueblos, nacionalidades tienen los siguientes derechos colectivos:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de Educación Intercultural Bilingüe,

con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna. *La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas.* [El subrayado es mío].

Parecería que en el artículo señalando la vigencia de la administración de la EIB seguiría siendo autónoma y descentralizada respecto de la política educativa nacional; sin embargo, el artículo 347, numeral 9 (del Título VII Régimen del Buen Vivir, Capítulo I Inclusión y Equidad, Sección 1ª Educación) determina que la educación intercultural bilingüe se centralizará bajo las políticas del Estado:

Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, *bajo las rectorías de las políticas públicas del Estado y con total respeto al derecho de las comunidades, pueblos y nacionalidades.* [El subrayado es mío].

En cuanto al derecho a la educación, el sistema regional de Derechos Humanos, en el Protocolo de San Salvador, artículo 13, consagra el derecho a la educación bajo responsabilidad directa de los Estados; sin embargo, la norma no hace referencia a la educación indígena en lengua materna. En este sentido, el debate en torno al derecho a la EIB debió darse desde una perspectiva estricta de derechos humanos de los pueblos indígenas, con los instrumentos específicos del sistema universal: el Convenio 169 de la OIT (artículo 27, 28, 29 y 30),

y la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (artículo 141), los cuales consagran el principio de autonomía y libre determinación de las instituciones educativas indígenas.

Efectivamente, la disputa sobre la existencia de dos sistemas educativos paralelos es polémica y estuvo presente desde la creación de la DINEIB en 1988. Ocurre que los debates se dieron con limitaciones al principio de autonomía y la responsabilidad estatal para proteger este derecho. Consideramos que una construcción respetuosa de los derechos a la diversidad y a la interculturalidad solo puede argumentarse desde la autonomía. En cuanto a las críticas que se hicieron respecto de la calidad de la EIB, hay que tener en cuenta que la inversión *per cápita* del Estado ecuatoriano, hasta su centralización, era inferior a la de la escuela “hispana” (\$134 para la EIB y \$261 para la educación nacional)⁵ lo cual creaba una discriminación *de facto* por parte del Estado.

No tenemos datos que demuestren que esta discriminación presupuestaria fuera la responsable directa de las dificultades que tuvo la EIB en su aplicación. No obstante esta diferencia presupuestaria, se logró articular un modelo de sistema educativo intercultural bilingüe (en adelante MOSEIB), reconocido internacionalmente por la UNESCO. Se reconoció al sistema de EIB como un conjunto sistémico y dinámico de políticas, fundamentos, principios, fines, objetivos, estrategias, estructura educativa, y el currículum que reflejaba las más caras aspiraciones educativas de los pueblos y nacionalidades en la definición de su identidad y consecución de Sumak

Kawsay (mejoramiento de sus condiciones y calidad de vida). Sin embargo, varias investigaciones sobre la eficiencia y eficacia del proyecto fueron críticas de los resultados, específicamente en temas relativos a la “calidad educativa” y el escaso enfoque intercultural en los textos. Actualmente, con la centralización educativa, amparada por la Constitución de 2008 y el Decreto 196, una comisión creada por el Consejo de Participación Ciudadana preselecciona a los candidatos y el Ministro de Educación elige a los nuevos directores provinciales.

En contra de la autonomía estaba el exministro de educación, Raúl Vallejo, quien aseveró que “cierta dirigencia de la CONAIE intentaba apoderarse nuevamente de la Educación Intercultural Bilingüe para volver a politizarla, sin importarle el mejoramiento de las condiciones educativas de las nacionalidades y pueblos” (*El Universo*, 8 de marzo de 2010). El funcionario de gobierno sostuvo que hasta el año 2006 la CONAIE difundió propaganda política en los textos de las escuelas y colegios que son parte de la DINEIB, a través de la colección de 57 tomos denominados *Cucayo Pedagógico*, “la dirigencia indígena intentó adoctrinar a los estudiantes para que siguieran la línea de acción política trazada por la organización”. Sin embargo, hasta la presente fecha de esta investigación, el gobierno no ha creado textos escolares bilingües para la EIB. Una de las intelectuales indígenas dedicada a la educación intercultural, Mónica Chuji (2013), desmintió las críticas y expresó que la centralización fue una de las grandes pérdidas políticas del movimiento indígena:

5 UNICEF. Inversión social, análisis presupuesto 2006.

Lo asumimos como una derrota moral y política. Primero porque fue el derecho a la educación conseguido en la década de los ochenta con Jaime Roldós quien fue el primero en interesarse por el idioma quichua y la educación. Con este antecedente se logró la educación intercultural bilingüe como un derecho y se logró una institucionalidad, basada en el convenio 169 de la OIT. Para nosotros fue una de las conquistas históricas, por eso muchos dirigentes indígenas no estuvieron de acuerdo en aprobar la Constitución, porque para ellos, en materia de derechos indígenas, es un retroceso. Primero porque la EIB pierde su autonomía y se somete a la autoridad única de la educación hispana. Esto hasta podría estar bien, pero el problema es que se convierte en botín político, porque antes el director de la DINEIB lo elegían las nacionalidades y ahora lo pone el Ministro de Educación. Esto lo hemos denunciado porque es una violación a nuestros derechos. ¿Cómo lo hemos procesado? Denunciando y poniendo demandas de inconstitucionalidad, pero como se vinieron muchos decretos en contra de nuestras instituciones, nos saturaron, pero en términos reales y en términos de derechos, para nosotros esto es una flagrante violación. Además, retoma la educación religiosa para la educación indígena, lo cual representa un retroceso de siglos en materia constitucional. (Entrevista, febrero, 2013).

El movimiento indígena presentó varias demandas de inconstitucionalidad a los decretos 1585 y al Acuerdo Ministerial 066-09 (Ecuadorunari, 2009),⁶ acciones que se vieron truncadas por la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (En adelante LOEI), (RO-2s/marzo, 2011). Esta ley fue promulgada en la Asamblea después de casi dos años de discusión y tensión con la CONAIE, or-

ganización que presentó su propia propuesta de ley que no fue acogida por la mayoría. En todo caso, la LOEI centralizó la educación intercultural bilingüe a los organismos nacionales de educación en su artículo 77, y creó el Sistema Intercultural Bilingüe. Esta nueva institucionalidad educativa tiene una estructura de poder que responde también a la lógica de centralización de los poderes públicos en la actual coyuntura política. El sistema está compuesto de la siguiente forma: la Autoridad Educativa Nacional, el Consejo Plurinacional del Sistema Intercultural Bilingüe, la Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y el instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales (Artículo 83, LOEI). Hasta la presente fecha, después de seis años de haberse puesto en vigencia la LOEI, se sigue esperando la articulación del sistema. Todo lo contrario, se han cerrado cientos de escuelas comunitarias y se construyen las conocidas Escuelas del Milenio, que poco o nada tiene que ver con el mantenimiento de las lenguas indígenas; todo lo contrario, tienen como objetivo bilingüe la enseñanza del inglés.

Hay que tener en cuenta que en la norma (LOEI) se encuentran estipulados los fundamentos Art. 79 y los fines Art. 80 de la educación intercultural bilingüe; en ella se reitera el principio de libre determinación de los pueblos, el respeto a la pacha mama, a los derechos individuales y colectivos, la interculturalidad y el fortalecimiento de la identidad, de la lengua y de la cultura. Sin embargo, estos principios que aparentemente son fieles a lo estipulado en la *Declaración*

6 Tomado de la página de Ecuadorunari <http://www.ecuarunari.org/es/noticias/no_20090310.html> [visto por última vez el 10/2/2015].

sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el convenio 169 de la OIT, no concuerdan con el tipo de estructura administrativa, ni con el cierre de las escuelas comunitarias. En la distribución del poder administrativo, las nacionalidades y sus representantes quedan en minoría y solo están representadas por el Consejo Plurinacional del Sistema Intercultural Bilingüe. Los subsecretarios, que son la autoridad máxima de educación, después del ministro, son miembros del gabinete ministerial del ejecutivo, mientras que el titular del Instituto de Idiomas es designado a través de un concurso público de méritos y oposición (Art. 89, LOEI). Estamos entonces ante una estructura ciertamente incompatible con la democracia comunitaria.

Conclusiones

En el presente trabajo analizamos cómo se discutieron en la ANC de 2007-2008, dos concepciones de Plurinacionalidad y de interculturalidad que afectaron a la definición de los derechos culturales y lingüísticos y a las posteriores políticas educativas. Efectivamente, una concepción reguladora y centralista por parte del Estado no es compatible con la otra concepción autonómica de los pueblos indígenas.

La Constitución de 2008, favoreció la centralización de la organización del poder administrativo que se concretó en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, creando espacios dialógicos y de participación limitados a los planes pedagógicos y curriculares, dejando la política educativa en manos del Estado. En este sentido, el derecho a la Consulta Previa, libre e informada, que debe ser parte de todo tipo de proceso administrativo, en el que se encuentren interesados los pueblos indígenas, consagrado

en el Convenio 169 de la OIT y la propia Corte Interamericana de Derechos Humanos en el caso Sarayaku (2012), se encuentra limitado por las políticas centralizadoras del poder estatal.

Lo cierto es que, la gravedad en la que se encuentran las lenguas indígenas y el derecho a la EIB es evidente; esto no solo ocurre con el cierre de las escuelas comunitarias y el establecimiento de las Unidades Educativas del Milenio, sino también con la intención política de limitar la participación democrática de las propias autoridades indígenas. Hecho que nos remonta a décadas pasadas donde la asimilación se disfrazó de integración. El periodo neoliberal, donde el aislacionismo multicultural llevó al empobrecimiento de las comunidades indígenas, afectando así sus derechos humanos, terminó y dio paso a otra política cultural que retoma un integracionismo de nuevo tipo que da paso a una folklorización superficial de la diversidad, donde solo se admite la diferencia que no contraponga la hegemonía de un Estado monolítico, en este contexto poco favorable para los derechos culturales y lingüísticos, las organizaciones indígenas tendrán que redefinir la posterior estrategia reivindicativa, específicamente respecto de la Educación Intercultural Bilingüe: si seguirán demandando autonomía o una mayor participación en la ejecución de la política educativa; de esto dependerá el futuro de las lenguas indígenas.

Bibliografía

- Acosta, Alberto.
(2008): *Bitácora Constituyente*. Quito: Abya-Yala.
- Macas, Luís.
(2009): "Construyendo desde la historia: Resistencia del movimiento indígena del Ecu-

- (2009): *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*. Comp. Alberto Acosta y Esperanza Martínez. Quito: Abya-Yala.
- Santos, Boaventura de Sousa
(2009): "Las paradojas de nuestro tiempo y la plurinacionalidad", en *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*. Quito: Abya-Yala.
- (2010): *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Quito: Abya Yala.
- Tapia, Luis
2007 "Una reflexión sobre la idea de Estado plurinacional" en *OSAL*, Año VIII, N° 22, septiembre, Buenos Aires: CLACSO.
- Van Dijk, Teun
(2003): *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, Catherine.
(2009): "Estado plurinacional e intercultural. Complementariedad y complicidad hacia el buen vivir", en *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*. Quito: Abya-Yala.
- (2012): *Interculturalidad crítica y (de) Colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.

Entrevistas

- Mónica Chuji, 20 enero de 2013.
Floresmilo Simbaña, 21 y 22 noviembre de 2014.
Ramiro Ávila Santamaría, 17 de febrero 2013.

Documentos

- Actas de Asambleas Nacionales Constituyentes: 1997 y 2007
CONAIE (1997) Propuesta de Constitución Política
— (2007) Propuesta de Constitución
— (2007) Principios y Lineamientos de la CONAIE.
El Universo, 11 de agosto de 1946 y 8 de marzo de 2010.

Normativa nacional e internacional

- Constituciones del Ecuador: 1998 y 2008.
Ley Orgánica de Educación Intercultural.
Convenio 169 de la OIT.

DEBATE AGRARIO

Cambios agrarios, migración y territorio en Manabí (Ecuador)¹

Fernando Guerrero C.²

A partir de la crisis de la producción y exportación del café de los años 1998-2001, para muchos campesinos del Sur de la provincia de Manabí (Ecuador), las actividades agropecuarias ya no constituyen una de las principales fuentes de ingreso económico. En la actualidad trabajan en servicios, pequeño comercio y en la construcción en las principales ciudades de la región y sólo regresan al campo en los períodos de cosecha. Sin embargo, además de la migración temporal, la emigración hacia Venezuela, España y EE. UU. de Norte América, se ha convertido en una nueva estrategia de reproducción social configurándose espacios de vida “plurilocal” que rompen con las lógicas territoriales que prevalecían en períodos anteriores. Se propone una explicación sobre las relaciones entre cambios agrarios y las nuevas estrategias de movilización espacial de la población. Tomando como referencia dos investigaciones previas: una sobre políticas de desarrollo rural y otra sobre migración internacional realizadas por el autor, se sugiere que las dinámicas agrarias y poblacionales de esta zona, son comparables con procesos que se están verificando no sólo en Ecuador sino en buena parte de América Latina.

Reestructuraciones del mundo rural y territorio

Entre los investigadores del agro ecuatoriano existe consenso en que, las transformaciones de la sociedad rural han sido particularmente significativas desde la aplicación de un conjunto de políticas de ajuste estructural en el período de los gobiernos neoliberales (desde la década de 1980 hasta años recientes). Como resultado de dichas políticas (y también como producto de las reformas agrarias que, en su momento, se orientaron a la modernización del agro), la sociedad rural ecuatoriana de las primeras décadas del nuevo milenio,

es muy distinta a la estructura social del agro de los años cincuenta y sesenta caracterizada por el predominio de las antiguas “haciendas” (en proceso de transición o modernización), y “plantaciones” (articuladas al mercado interno e internacional).

Entre las transformaciones de los años 80 y 90, resaltadas por los investigadores, se destacan: el auge de la producción de flores, oleaginosas y frutas; el proceso de “ganaderización”; la expansión de la frontera agrícola en la Amazonía; y, además, un conjunto de políticas (influídas por organismos internacionales), destinadas a superar la pobreza rural e integrar a pequeños y medianos

1 Ponencia presentada en el marco de las VIII Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales, Buenos Aires, 29, 30, 31 de octubre y 1 de noviembre de 2013.

2 Profesor-Investigador, Escuela de Sociología y CC. PP. de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

productores agrícolas al mercado interno e incluso internacional. Dichas transformaciones se evidenciaron, en términos generales, en la re-primarización de la economía, la presión de empresas agroindustriales por nuevas tierras, desempleo y expulsión de fuerza de trabajo, migración, flexibilización laboral, incorporación de fuerza de trabajo femenina en condiciones precarias y, entre otros aspectos, exclusión y marginalización de economías campesinas (consideradas como “no viables”), en el caso de los programas de desarrollo rural.

Las acciones que dieron lugar a estas transformaciones (surgidas en unos casos en los equipos gubernamentales y acicateadas, en otros, por las tendencias del mercado internacional), se produjeron no sin tropiezos, en la medida en que en los años noventa e, incluso desde la segunda mitad de los ochenta, se fue conformando un poderoso movimiento campesino –con una fuerte identidad anclada al mundo indígena y a formas de vida campesina– que opuso tenaz resistencia al proceso de liberalización de la economía y de la producción empresarial agropecuaria.

Este proceso de re-estructuración del sector agropecuario (y su repercusión en las sociedades rurales ecuatorianas), puede ser abordado desde, por lo menos, dos enfoques no necesariamente contradictorios. El primero de ellos orientado a destacar la influencia del proceso de globalización y, como parte de este último, el papel de las empresas agroindustriales tanto en la reconversión productiva del agro como en el control de las distintas fases de producción, transformación y comercialización de los productos de origen agropecuario. El proceso descrito anteriormente resultaría incomprensible si se soslayara el rol

de actores importantes, localizados en ámbitos internacionales que, a menudo actúan en alianza o sintonía con empresas, asociaciones e, incluso funcionarios gubernamentales (Teubal, 1998; Llambí, 1998). El segundo enfoque, por su parte, enfatiza la capacidad de agencia de organizaciones sociales, instituciones de la sociedad civil y productores. Sostiene de manera polémica la tesis de que los procesos de cambio no necesariamente se imponen de una vez y de manera monolítica desde afuera, sino que estamos en presencia, (por lo menos en el campo del desarrollo rural), de procesos continuamente negociados y renegociados (N. Long, 1992).

En el caso de nuestra investigación (cambios agrarios, migración y territorio en una provincia de la Costa ecuatoriana), cabe señalar que, si bien en las transformaciones rurales han influido y siguen influyendo el comportamiento del mercado internacional y las políticas estatales de desarrollo, generalmente formuladas “desde arriba”; también ejercen influencia las organizaciones campesinas y los productores rurales que –con sus visiones, estrategias de vida, resistencias/adaptaciones y disputas por el acceso a recursos– contribuyen al actual proceso de re-estructuración del territorio.

No se puede dejar de lado el hecho de que uno de los resultados del proceso de globalización tiene que ver con las transformaciones del territorio. Lejos de considerarlos como espacios geográficos o unidades de planificación y más allá de las comparaciones entre “territorios ganadores y perdedores”, se considera a éstos como el resultado de las interacciones entre diversos actores sociales y, dentro de este marco, como el producto de relaciones de conflicto y/o

cooperación entre distintas fuerzas y actores sociales. En este sentido, el territorio constituye “una construcción social” (Martínez, 2009; Llambí, 2012; Abramovay, 2006).

Dado que los cambios en el territorio pueden abordarse colocando el acento en distintas dimensiones (la acción colectiva, las nuevas formas de gobernanza, la sociedad rural, el comportamiento de las poblaciones de las áreas situadas en los interfaces rural-urbanos, los usos del suelo e incluso, los programas de desarrollo, entre otras), conviene precisar que el propósito de este ensayo es más acotado. En este sentido, tomando en cuenta la relación estructura agraria-movilidad espacial de la población, se pregunta *¿en qué medida la crisis internacional del café en los años 1998-2002; los cambios climáticos; las políticas de desarrollo rural; y, por último, la migración interna e internacional, han contribuido al surgimiento de nuevas relaciones sociales entre las áreas rurales de la provincia y las áreas de origen y destino de los(as) migrantes?*

Para responder la pregunta anterior se toma como referencia el Sur de la provincia de Manabí, en el período que abarca la aplicación de políticas de desarrollo rural en los últimos 30 años y la movilidad interna e internacional de los manabitas en el lapso de las últimas décadas, especialmente, desde las emigraciones hacia Venezuela en los años 60 y 70 y la “estampida migratoria” que arranca hacia fines de los años 90.³ Par-

timos del supuesto básico de que la migración interna e internacional de la población manabita constituye la otra cara de la moneda de las transformaciones agrarias del territorio en cuestión. Sin embargo, la emigración de la población desde las zonas más deprimidas no necesariamente implica una respuesta mecánica a las crisis agrarias. Es necesario identificar otras dimensiones y/o variables que, en circunstancias de crisis agrarias, conducen, finalmente, a la expulsión de la población.

En la medida en que los “territorios”, en este caso, los que coinciden con los límites de la sociedad local y/o regional del Sur de la Provincia de Manabí, SPM, son el resultado de la *intervención sucesiva de actores, instituciones y procesos*, conviene referir de manera breve algunas características de la historia local.

La configuración del territorio

Al igual que la mayor parte de las provincias de la Costa ecuatoriana, los territorios que actualmente forman parte de la provincia de Manabí se han caracterizado por su temprana articulación a la dinámica del mercado internacional. Así, desde mediados del siglo XIX, la economía de la provincia giró en torno al comercio y exportación de la tagua, el caucho, el cacao y el café.

En un *primer momento*, la economía local y regional estuvo controlada básicamente por un grupo de familias y casas comerciales que se beneficiaban de las tareas de recolección y de la produc-

3 El presente trabajo, sobre la relación entre cambios agrarios, territorio y migración, toma en cuenta dos investigaciones realizadas anteriormente: una de ellas referida a políticas de desarrollo rural y otra a la migración interna e internacional. En los dos casos se ha optado por una estrategia metodológica que combina diseños cualitativos y cuantitativos y los métodos usados han sido, principalmente, las historias de vida, trayectorias de migrantes y organizaciones, grupos focales y la reconstrucción histórica de la aplicación de las políticas de desarrollo rural en la zona de estudio, esto es, el Sur de la provincia de Manabí.

ción de café y cacao. Esta modalidad de control del territorio, con todo lo que esto implicaba (explotación de población nativa enganchada a la recolección de tagua y extracción de renta en trabajo y productos de los campesinos vinculados a las plantaciones de cacao), duró desde mediados del siglo XIX hasta comienzos del nuevo siglo.

En un *segundo momento* y gracias al auge de la demanda de cacao y café, el capital comercial (personificado en los agroexportadores), comenzó a asumir directamente las actividades de producción de los cultivos señalados, propiciando la expansión de frontera agrícola, proceso que tuvo lugar hasta los años 30 del siglo XX.

Por diversas razones, entre las que se cuenta la especialización de los dueños de las casas exportadoras en el "beneficio" y comercio del café y demás productos, en un *tercer momento*, se va abandonando de manera progresiva la producción directa del café y cacao.⁴ Lo anterior abrió el camino a la parcelación de las grandes propiedades y a la conformación de una capa de pequeños y medianos productores de café, proceso que, al mismo tiempo, creó las condiciones para el surgimiento de uno de los protagonistas centrales de las sucesivas estructuraciones y re-estructuraciones del territorio manabita, a saber: el "finquero manabita".

Desde los años 30 en adelante, la demanda del café se consolidó y hasta la fecha (con sus altibajos y crisis ocasionadas por factores diversos), su producción se ha mantenido, aunque el comportamiento y la lógica organizativa y productiva de los finqueros han variado significativamente.⁵

Los procesos descritos anteriormente marcan tres grandes momentos o períodos de los cambios territoriales de la provincia manabita. A estos últimos hay que añadir las transformaciones agrarias de los años 50 y 60 y que se concretaron en la entrega de grandes extensiones de tierra a pequeños, medianos y grandes productores que hasta el momento eran propietarios "de hecho" y que, gracias a la "Ley de colonización y de tierras baldías" (1936), pasaron a convertirse en propietarios por derecho. En otros términos, la actual estructura y distribución de la tierra, no surge tanto de los conflictos y afectaciones a la tierra de los grandes propietarios, sino de las adjudicaciones y legalizaciones realizadas por el Estado. En este marco se han producido procesos complejos de concentración de tierras y, por otra parte, subdivisión de medianas propiedades dando lugar a un aparente proceso de democratización de la distribución de este recurso. Este último aspecto ha conducido a pensar, de manera errónea, que la distribución de la tierra manabita responde

4 Las evidencias aportadas por otros estudios (Ferrín, 1986) indican que para los dueños de las casas comerciales resultaba más beneficioso concentrarse en la fase de compra-venta del café que dedicarse a la tarea de su producción con los consecuentes problemas derivados de los conflictos de tierras y la contratación de trabajadores.

5 Los pueblos originarios también han tenido un papel protagónico en los cambios territoriales. Si bien los territorios en propiedad de los pueblos originarios (las comunidades de Sancán, Julcuy y otros pueblos indígenas aledaños a Jipijapa) se constituyeron hasta bien entrado el siglo XX en un freno para la expansión de la frontera agrícola a manos de los medianos y grandes productores agrícolas, en la actualidad estas tierras poco tienen de "territorios comunales". Por el contrario, complejos procesos de diferenciación social, arreglos entre familias y grupos, amén del crecimiento demográfico, están conduciendo a la entrada de agentes foráneos interesados en el usufructo de la tierra, los bosques y la fauna propia de dichos territorios comunales.

a un patrón con predominio de “pequeñas propiedades”.⁶

En las etapas signadas por la incidencia de los paquetes tecnológicos de la “revolución verde” y la modernización agropecuaria, surgieron nuevas formas de organizar el territorio. La necesidad de consolidar los cultivos orientados al mercado internacional y, por otra parte, el imperativo de aportar con productos (maíz duro, por ejemplo), para la agroindustria y el mercado interno, trajeron aparejados el impulso de las grandes obras de riego y, por tanto, la organización del territorio en torno a la lógica del control y distribución del agua. Aparecieron así, los territorios beneficiarios de las grandes obras de riego y los territorios, típicamente campesinos, excluidos de las áreas de influencia de los sistemas de reparto de este recurso.

Por último, en el período de aplicación de políticas de ajuste estructural, los programas y proyectos privilegiaron la incorporación de los “campesinos viables” al mercado interno e internacional a través de la integración de nuevas tecnologías, la creación de nuevas organizaciones sociales y, principalmente, mediante el impulso de las cadenas de valor. Las unidades productivas que no reunían ciertos requisitos (extensión de tierra, regularización de la tenencia de la propiedad y, entre otros aspectos, la apertura para la reconversión productiva y tecnológica), quedaron al margen de dichos procesos.

A lo largo de las etapas descritas anteriormente, varias ciudades o cabeceras cantonales entre las que se cuenta Jipijapa, jugaron un rol central en la medi-

da en que se convirtieron en el centro de acopio de los principales productos de exportación. Dicha ciudad (y su entorno), conocida como la “Sultana del café”, se convirtió no sólo en la sede del capital comercial y usurario, sino también en uno de los bastiones políticos controlados por el Partido Social Cristiano. Cuando sobrevino la crisis del café en el período 1998-2002. Los grupos vinculados a esta organización política y que, al mismo tiempo, controlaban los centros de acopio, pilado y comercialización del café a través del puerto de Manta, también entraron en decadencia.

Un aspecto que cruza todas las etapas de los cambios territoriales, sobre todo a lo largo de las tres últimas décadas, tiene que ver con el surgimiento y/o consolidación de nuevas identidades étnicas. En efecto, en los cambios territoriales se han expresado ciertas tensiones entre grupos con adscripción étnica y cultural diferente. Así, a raíz del censo de población de 2001, nuevos grupos poblacionales (que adhieren a identidades “campesinas”, “montubias” y/o “blanco-mestizos”), comenzaron a reclamar, reivindicando derechos territoriales y sociales, mayor protagonismo, no sólo en los proyectos de desarrollo rural, sino también en el campo político, escenario en donde se disputan representaciones y cargos en los gobiernos locales (prefecturas, municipios y juntas parroquiales rurales).

Hasta aquí una visión macro social o, más precisamente, macro regional de los aspectos más sobresalientes asociados a las re-estructuraciones del territorio del Sur de la provincia de Manabí.

6 De acuerdo con el Censo Agropecuario de 2000, el 63% del total de UPAS pertenecientes al estrato de “0,1 a 10 ha.” controla tan sólo el 9% del total de la superficie agrícola. Por el contrario, el 9,5% de las UPAS de “más de 50 ha.” mantiene bajo su control el 62,2% del total de la superficie agrícola.

Veamos ahora, de manera más detallada, algunas de las características de este proceso que, al mismo tiempo tiene que ver con la diferenciación social del campesinado, el avance de las actividades ganaderas en manos de medianos y grandes propietarios, la implementación de políticas agrarias y la movilización espacial de la población en el territorio.

Actores e instituciones de la transformación del territorio rural en el Sur de Manabí

Varios son los actores e instituciones que, desde las últimas décadas, protagonizan diferentes procesos de transformación del territorio comprendido en el Sur de la Provincia de Manabí. Se constata, en primer término, un grupo de actores directamente vinculados a las actividades agropecuarias y, por otra parte, instituciones a las cuales se las considera como actores en la medida en que se relacionan con la gestión del territorio.

En el ecosistema de “bosque húmedo tropical,” los protagonistas de las transformaciones del territorio son las economías campesinas (cuyas características se especifican más adelante) y los propietarios de medianas y grandes extensiones de tierra dedicadas a la cría de ganado, sobre todo, de engorde. En este caso el tema central se traduce en las disputas por el acceso a la tierra. Así, los productores más prósperos tratan de comprar tierras para convertirse en ganaderos y, por otra parte, los agricultores que no logran buenas cosechas en los rubros de frutales, café, yuca o maní, tratan de acceder, bajo el sistema de arrien-

do, a nuevas tierras con la finalidad de dedicarse al cultivo de maíz duro.

En los ecosistemas conocidos como “monte espinoso” y “bosque seco tropical” en donde se desarrolla una agricultura de secano, los protagonistas principales son, por un lado, los campesinos minifundistas dedicados a la producción de maíz duro y la recolección de ceibo, palo santo y piñón y, al mismo tiempo, un conjunto de instituciones (gobiernos locales, juntas parroquiales e, incluso, ONG), interesadas en apoyar iniciativas de turismo ecológico y/o proyectos de conservación de bosques y vegetación protectora.⁷

Por último, los municipios y prefecturas asumen un rol importante en los cambios territoriales en la medida en que, durante las últimas décadas a través de sus programas e iniciativas de desarrollo, han intentado frenar la ampliación de frontera agrícola en las zonas en donde todavía se localizan bosques primarios. Para esto, se intenta consolidar alianzas con otros municipios de la microregión con la finalidad de definir áreas de protección, generalmente localizadas en las microcuencas hidrográficas.

El campesinado y los cambios en el territorio

Al interior del campesinado del Sur de la provincia de Manabí, se están produciendo complejos y contradictorios cambios que tienen que ver con procesos de diferenciación social, reconversión productiva, diversificación de actividades, migración y aumento de la importancia de los ingresos no agrícolas. En otras pa-

7 Si bien en todo el territorio tienen injerencia las ONG y los gobiernos locales, en las zonas de bosque espinoso y bosque seco tropical es donde tienen mayor protagonismo. Este hecho se debe a la existencia de un mayor porcentaje de población vulnerable y a la necesidad de proteger ciertos territorios comunales que corren el riesgo de ser invadidos por actores extraños a las comunidades.

labras, el “finquero manabita”, que puede equipararse al modelo típico ideal de campesinado, no existe desde el punto de vista empírico. Asimismo, los factores clásicos que han condicionado su diferenciación social, como por ejemplo el acceso a la tierra, capital y tecnología, se han relativizado, siendo necesario considerar nuevas dimensiones.

En este sentido, estamos en presencia de una compleja transición en donde el agricultor tradicional casi no tiene cabida, dado que de manera creciente se concibe la agricultura como una profesión; un saber que se adquiere en centros de formación agropecuaria o con el apoyo de la asistencia técnica. En esta línea, en la zona de estudio existe una tensión por un lado, entre un grupo de agricultores tradicionales que manejan los cultivos tal como sus padres les enseñaron y, por otro, un grupo de campesinos que a lo largo de los últimos años han recibido y aplicado la capacitación técnica producto del “extensionismo rural” o bien del proceso de racionalización de la agricultura. Tal como lo plantea Sara de N. B. Wanderley (2004):

El saber tradicional de los campesinos, pasado de generación en generación, ya no es suficiente para orientar el comportamiento económico. El ejercicio de la actividad agrícola exige cada vez más el dominio de conocimientos técnicos necesarios para el trabajo con plantas, animales y máquinas y el control de su gestión por medio de una nueva contabilidad. El campesino tradicional no tiene propiamente una profesión; su modo de vida es el que articula las múltiples dimensiones de sus actividades (p. 46).

Esta tensión, entre los agricultores tradicionales y campesinos en proceso de consolidación, se expresa en un nuevo estilo de hacer agricultura y tiene que ver principalmente con el uso de co-

nocimientos agroecológicos. Quienes están en mejores condiciones de validar los cultivos agroecológicos, emprender procesos de certificación y articularse a determinados nichos de producción (en este caso de café orgánico), también están en mejores condiciones de diferenciarse socialmente del resto de pequeños finqueros.

En segundo término, un aspecto directamente vinculado al proceso de diferenciación constituye el apoyo del Estado a través de los programas de desarrollo agrícola. En efecto, en los inicios de los años 70s del pasado siglo, y en el contexto de crecimiento de la producción y exportación del café, el Estado ecuatoriano creó el Programa Nacional del Café con el propósito de tecnificar la actividad agrícola, fomentar la organización social y económica de los caficultores y, por último, mejorar la calidad del café.

Durante los años setentas y ochentas, este programa favoreció a las cooperativas cafetaleras manabitas, especialmente del cantón Jipijapa donde este tipo de organización campesina se venía consolidando desde años anteriores. En este entonces se consideraba que las cooperativas agrícolas contenía el germen no sólo de un nuevo empresariado rural, sino de una nueva sociedad. De acuerdo con R. Quintero y P. Silva (1994), este tipo de iniciativa particularmente orientada a los productores cafetaleros, se constituyó en “la mayor palanca de diferenciación hacia arriba”. En otros términos, este programa habría sido influyente en la consolidación de un grupo de campesinos acomodados o, en términos de los autores citados, de un grupo de “empresarios familiares”.

Los programas de desarrollo de los años ochenta en adelante (desarrollo rural integral y de desarrollo local sosteni-

ble, entre otros), también contribuyeron a fortalecer procesos de diferenciación en la medida en que casi siempre lograron propiciar ventajas de aquellos grupos de campesinos con mayor capacidad de organización y con experiencia en el manejo de programas y proyectos de desarrollo.

En términos generales, ya sea como resultado de la influencia del mercado o de los programas estatales, al interior del campesinado surgen diferenciaciones sociales que condujeron al surgimiento de nuevos estratos: un grupo de campesinos tradicionales que todavía siguen afincados en la producción de café a través de sistemas de cultivo, también tradicionales; un estrato de agricultores familiares con cierto grado de profesionalización y que están buscando alternativas desde la perspectiva agroecológica y un grupo de campesinos minifundistas y pauperizados dedicados, sobre todo, a la producción de maíz y la recolección en el bosque seco. Dentro de este último grupo se encuentran los campesinos que todavía se adscriben a formas de vida comunal y que todavía ocupan territorios tradicionalmente considerados como “comunales”.

Los productores ganaderos entran en directa competencia con los finqueros del ecosistema “bosque húmedo tropical” en la medida en que, dentro de los territorios involucrados existen posibilidades para comprar tierras o bien para alquilar fincas con la finalidad de cultivar pastos artificiales para la ganadería de engorde. En suma, el paisaje de los ecosistemas ha cambiado, principalmente, por la ganaderización y por la expansión de la frontera agrícola hacia los bosques localizados en las estribaciones de las cordilleras de la costa ecuatoriana.

La crisis del café como factor de transformación del territorio

Sin duda alguna, a partir de la crisis de la producción de café en el periodo 1998-2002, en la provincia de Manabí y en la MSM en particular, se desatan transformaciones agrarias importantes no sólo por el impacto que han tenido en la economía de la microrregión, sino también por las diversidad de implicaciones en la movilidad espacial de la población (la migración), en el repertorio de las intervenciones del desarrollo y en general, en las condiciones de vida de los habitantes de la microrregión.

A partir de las percepciones de los campesinos de la MSM, se observa claramente un “antes” y un “después” de la crisis de la producción del café ocurrida en el período antes referido. En otros términos, en la memoria de los manabitas de nuestra zona de estudio, ni las largas sequías de los años sesenta, ni las inundaciones ocasionadas por el fenómeno de El Niño en los años 80 y 90, han sido tan negativas como los impactos causados por la crisis del café del período mencionado. Y esto, sobre todo, porque la producción de café ha constituido y sigue constituyendo un cultivo central dentro del conjunto de sistemas productivos de la microrregión.

Impactos de la crisis del café en las economías campesinas

Los impactos de la crisis del café de los años 1998-2002, no se produjeron de la misma manera, ni con la misma profundidad en las distintas localidades cafetaleras del SPM. En muchos casos, la baja de los precios internacionales fue el desencadenante de hechos o comportamientos que ya se venían acumulando desde la segunda mitad de la década de los 90. En gran medida los factores

preexistentes tenían que ver con el mantenimiento de cafetales antiguos, el uso de técnicas tradicionales, la crónica descapitalización de la economía familiar, la explotación por parte de los intermediarios y, entre otros aspectos, un débil proceso organizativo.

Desde una perspectiva general, el descenso significativo de los precios del café en los años 2000, 2001 e incluso, el 2002, contribuyó a visibilizar una situación de deterioro de las condiciones de vida de la población rural del sur de Manabí. A raíz de esta coyuntura, se constata que los índices de pobreza se mantienen e incluso, aumentan y que los niveles de desarrollo social (salud y educación) experimentan retrocesos.

En términos específicos, uno de los resultados de la crisis de los precios fue que los costos de producción del café eran superiores a los precios pagados a los caficultores. En estas condiciones la producción del café resultaba inviable. De ahí que, en la MSM se crearon las condiciones para la profundización de la tala de bosques, la emigración y, en el mejor de los casos, la diversificación productiva.

Otro de los impactos de la crisis tuvo que ver, no sólo con la reducción de las áreas sembradas y cosechadas, sino también con la explotación de la madera; es decir que, frente a la coyuntura, los finqueros optaron por tumar los árboles maderables de sus fincas. En esto coincide el informe de la OIC, cuando señala que una de las consecuencias de la crisis del café, en el medio ambiente, fue precisamente el abandono de las plantaciones de sombra (OIC, 2004).

En algunas zonas del Sur de Manabí, los finqueros optaron por abandonar las fincas. En este caso numerosas familias de la parroquia y de los recintos, emi-

graron hacia Guayaquil, Manta o Portoviejo (ciudades aledañas a sus zonas de residencia), con la finalidad de dedicarse a los servicios, el pequeño comercio, o bien a la industria de la construcción en calidad de peones o carpinteros. En la actualidad, una proporción de estos finqueros regresa a sus tierras en los períodos de cosecha del café, otra proporción ha abandonado definitivamente sus fincas para pasar a residir en las áreas urbanas de las ciudades mencionadas.

En lo referente a las estrategias productivas, los finqueros optaron por la diversificación de la producción; es decir, mantuvieron las plantaciones de café y cítricos y, adicionalmente, ampliaron sus cultivos de maíz duro en las zonas bajas. En este último caso fue necesario acudir a la modalidad de arriendo de tierras.

Por último, en las zonas bajas o sabanas del cantón Jipijapa (Julcuy, El Sandial y Sancán), las economías campesinas se mantuvieron gracias a la continuidad del cultivo del maíz y la diversificación de las actividades reproductivas. Lo anterior, sobre todo, gracias al trabajo temporal en las ciudades de Guayaquil, Manta, Portoviejo, La Libertad y Santa Elena, entre otras.

En medio de las transformaciones agrarias del Sur manabita, un aspecto que llama la atención es que las zonas cafetaleras ya no son las mismas, si se las compara con el auge que éstas tenían en los años sesentas e incluso los ochentas del siglo XX. Para muchos campesinos, la actividad agrícola ha resignificado en la medida en que la agricultura tradicional (sobre todo en relación al café), ha pasado a un plano secundario. Jipijapa dejó de ser la "Sultana del Café" para convertirse en un cantón rural de emigrantes cuya población tiene fincado un

pie en las zonas de origen y otro en las ciudades aledañas. Veamos este último proceso desde la perspectiva de la movilidad espacial de la población.

Estructura agraria y migraciones temporales

De todos los tipos de movilidad espacial, posiblemente el más difícil de medir es el referido a las migraciones temporales. Lo anterior sobre todo porque los censos de población no registran este tipo de movilidad espacial de la población y porque no se cuenta con información (proveniente de encuestas específicas), sobre desplazamientos temporales de población trabajadora a espacios o microrregiones en donde se han venido consolidando mercados de trabajo específicos.

Sin pretender agotar el tema, consideramos que entre el movimiento espacial de la población y la estructura agraria, por lo menos en el caso de Manabí, existe una relación muy estrecha y que en buena medida gira en torno a las crisis estructurales de la producción agropecuaria. A lo anterior se suma –como se ha mencionado– la presencia también cíclica del fenómeno de las sequías e inundaciones.

Un primer aspecto que llama la atención, al observador que recorre las áreas rurales de Manabí (sobre todo las del centro y sur de la provincia), es el abandono de las fincas cafetaleras a raíz de la crisis de precios del café en los años 2000-2001. A partir de este hecho se configuró un tipo específico de migración definitiva de campesinos cafetaleros hacia Guayaquil y la provincia de Santa Elena. A estos últimos se los denomina “finqueros ausentistas,” en la medida en que no han roto definitivamente sus vínculos con el campo (Guerrero,

2011). En los meses de junio y julio estos finqueros ausentistas retornan a sus fincas para organizar las tareas de recolección del café. En este caso estamos en presencia de un proceso que tiene dos rasgos característicos: por una parte el abandono gradual de las actividades agrícolas o, por lo menos, la pérdida de su importancia para la reproducción de la familia; y, por otro, se trata de un comportamiento en donde las familias campesinas tienden a pasar de manera gradual del campo a la ciudad. De manera gradual porque este hecho se produce a lo largo de las idas y venidas y de las redes de trabajo que se van tejiendo entre los lugares de origen y destino.

El proceso descrito constituye una característica de la pluriactividad (Wanderley, 2004), es decir, la pérdida de importancia de la actividad agrícola dentro de la reproducción de las familias y se expresa en la diversificación no sólo de los ingresos, sino también en la diversificación de las actividades del jefe de familia y del resto de sus miembros. Sin embargo, esto no se da de una sola vez e incluso puede ser reversible.

Un segundo aspecto que llama la atención, es la progresiva salida de los jóvenes de las áreas rurales de la provincia manabita hacia las ciudades de Manta, Portoviejo y Guayaquil. Sin embargo, dentro de este tipo de migración temporal caben ciertas distinciones. En el caso de las comunidades maiceras de las zonas bajas, este tipo de migración se da por razones educativas y también por la búsqueda de trabajo en otras zonas después de las cosechas de maíz duro. En las comunidades de las zonas de bosque seco, los jóvenes van a trabajar en actividades agrícolas en las provincias aledañas y también en las empresas camaroneras.

La migración temporal, incluso definitiva, de los jóvenes de las zonas cafetaleras es más compleja. En este caso estamos en presencia de jóvenes que no están dispuestos a heredar la actividad agrícola de sus padres y que progresivamente abandonan sus zonas de origen para dedicarse a actividades extra-agrícolas en las ciudades de Guayaquil, Manta y Portoviejo entre otras.⁸ Los padres de estos jóvenes, es decir los finqueros dedicados al café y al maíz duro, sin embargo, se mantienen en la actividad agrícola. Es más, este último tipo de campesino ha desarrollado una suerte de “visión del mundo” o actitud frente a la ciudad cuando afirman que: “en el campo uno todavía puede recoger un guineo o cosechar una yuca, mantener una vida tranquila; en tanto que en la ciudad no hay quien le regale ni un vaso de agua”. Para este campesino “la tierra trabajada no es sólo un espacio técnico, sino también un espacio de una cierta concepción de libertad individual conquistada a despecho de la sociedad y, más todavía, contra el Estado” (Rimbaud, 1982:111, citado por Wanderley, 2004).

Si bien en la provincia de Manabí no se observa, como en Chile o Brasil, un ejército de reserva de jornaleros agrícolas (también llamados “temporeros”), existen evidencias para afirmar que durante las últimas décadas se está formando un contingente de trabajadores agrícolas que se desplazan a varios nichos de trabajo agrícola y no agrícola. Estos últimos se localizan en las áreas rurales pauperizadas de toda la

provincia de Manabí (ver el caso de trabajadores provenientes de Montecristi, Rocafuerte, Charapotó y las parroquias rurales de Manta), y que en las épocas de cosecha de café se desplazan –cada vez en menor número por la decadencia de la producción cafetalera– a las zonas de producción de café. A su vez, desde las áreas rurales de la provincia, especialmente de las zonas cafetaleras (que han entrado en decadencia), y de las comunidades de las zonas bajas, salen trabajadores temporales hacia la provincia de Santa Elena (donde se desarrollan cultivos de exportación), y a las provincias en donde la actividad camaronera ha cobrado vigor.

Este tipo de trabajador agrícola no necesariamente ha perdido los vínculos con sus zonas de origen en donde aún mantiene a su familia y reducidas parcelas. Se trata, como en nuestro caso de estudio, de un campesino con familia o sin familia que oscila entre la cosecha del café y la explotación de maíz duro en sus zonas de origen y las actividades agrícolas y extra-agrícolas fuera de sus zonas de residencia. Pero; también se trata de un campesino vulnerable y en tránsito a la pauperización. Aquí radica la diferencia entre el tipo de movilidad espacial de los campesinos de hoy con los de antaño. Tal como sostiene José Bengoa (2003):

Las migraciones temporales de antaño se daban en un contexto de subordinación de la vida y trabajo campesino tradicional. Esa subordinación se llamó peonaje, inquilinaje, en fin, siervos de la gleba, siervos de

8 En lo referente a las migraciones interprovinciales definitivas, Manabí se ha convertido en la primera provincia expulsora de población. Así, hacia el año 2001, del total de emigrantes internos, alrededor del 20% se originó en esta provincia. De acuerdo con el censo de población del mismo año, la población total de la provincia ascendía a 1'370.000 habitantes y el número de emigrantes sobrepasó el medio millón. Las corrientes migratorias de Manabí se dirigieron principalmente a la provincia del Guayas y Pichincha.

la tierra. Sistemas tradicionales de trabajo y subordinación presidían aún el campo latinoamericano de hace treinta años. Mediería o medianería, yanaconajes o yanaconas, aparceros y parcelías de todo tipo, orden y concierto. La gente iba y volvía a alguna parte. Hoy no vuelven a ningún sistema estable (p. 83).

En definitiva, parecería que la migración temporal ha pasado a convertirse en la única fuente de ingresos. Este sería el caso de los pequeños campesinos que mantienen reducidas parcelas y que han sido afectados por las sucesivas crisis de los precios del café, las inundaciones y las largas sequías del sur de la provincia.

También es el caso de las comunidades maiceras, en donde ya no es posible la ampliación de la frontera agrícola y las propiedades agrícolas llegan al nivel de minifundios. Los hijos de estos campesinos “van y vienen” entre las zonas de residencia y de destino. En este último caso resulta difícil determinar si la residencia es urbana o rural. “Hay un tránsito permanente entre ambos mundos” (Bengoa, 2003).

Las migraciones internacionales de los manabitas como parte de los procesos de transformación territorial

Por último, otro de los fenómenos que se encuentra relacionado con los procesos de transformación de los territorios rurales es la migración internacional. Si bien en el caso de Manabí las migraciones internacionales datan de los años cuarenta, a raíz del traslado en “cadena” de grupos familiares hacia la ciudad de Caracas, el *boom* del proceso migratorio arranca hacia fines de los años noventa, coincidiendo con el inicio de la baja de los precios del café en los mercados internacionales y los consecuentes im-

pactos en la dinámica económica de los finqueros del Sur de la provincia. En efecto, en los años mencionados, importantes contingentes poblacionales provenientes, sobre todo, de Jipijapa y del Sur de la provincia emigraron hacia España, Italia y, en menor medida, hacia los Estados Unidos. Una de las razones del abandono de sus comunidades de origen tenía que ver con “la falta de trabajo”. Esta justificación genérica de la salida encubría, sin embargo, uno de los verdaderos motivos de la salida, a saber, la baja de los precios del café y la pérdida de una de las fuentes de ingreso económico más importante dentro del presupuesto familiar.

La migración internacional de los manabitas, de manera similar a lo que sucede en el resto de provincias expulsoras de población en Ecuador, forma parte de un proceso más amplio al que la literatura especializada ha denominado como “transnacionalismo” (Portes, 2006). En el caso de Manabí este proceso se expresa, de manera específica, en la ampliación de espacios de vida, dando lugar a un proceso específico que implica el tránsito (y el desarrollo de diversas estrategias de vida), entre distintas localidades. Estos espacios de vida involucran territorios que no solamente se localizan en las zonas de origen de los(as) migrantes, sino también en las zonas de destino e incluso, en las ciudades o áreas elegidas una vez que se ha dado proceso de retorno. Como resultado de este proceso se han ido conformando espacios plurilocales (Pries, 2011) que aluden a un conjunto de prácticas entre las que se cuentan: el envío de remesas, información e intercambio de sentidos y símbolos.

Un ejemplo puede ayudar a una mayor comprensión de lo señalado. Un jefe de

familia, que originalmente residía en la comuna El Aromo (cantón Manta), como resultado de sus idas y venidas a Caracas y del ahorro logrado en la migración, terminó fijando su residencia en Manta (ciudad de mayor desarrollo y crecimiento en relación a su pueblo natal). En la ciudad de Manta compraron un terreno y después construyeron una vivienda. Asimismo, mientras estuvieron en Caracas, y gracias al envío de remesas a sus familiares, compraron un taxi y una camioneta para dedicarse a actividades de transporte. Ahora bien, dado que sigue manteniendo los terrenos en su comunidad de origen, sus estrategias de vida oscilan entre: Manta lugar de referencia en donde reside habitualmente; El Aromo, su pueblo natal (en donde todavía desarrolla actividades agropecuarias) y Caracas, donde tiene familiares y, lo que resulta llamativo, donde piensa eventualmente volver en caso de que las cosas "empeoren" en la economía ecuatoriana.

De acuerdo con los estudios disponibles (Guerrero, 2013), los migrantes que retornan al país, ya no se quedan en las áreas de donde salieron sino que se van a ciudades más grandes y de mayor dinamismo económico. Lo anterior no significa el abandono definitivo ni de sus actividades socioeconómicas en las zonas de origen, ni de un eventual proyecto de re-migración.

Por extensión podemos afirmar que un proceso similar opera en las otras zonas de estudio, esto es, en el cantón de Rocafuerte y en los localizados al Sur de la provincia de Manabí, en donde los procesos de emigración se presentaron alrededor de la crisis de la producción y exportación del café, entre 1998 y 2001.

¿Qué tipo de cambios sociales se observan como resultado de la migración externa y la conformación de espacios

transnacionales que involucran a localidades tanto del área rural como urbana? Varios. Entre los más destacados: el despoblamiento del campo; el surgimiento de un estrato de campesinos que obtiene la mayor parte de sus ingresos, ya no sólo de la actividad agropecuaria, los subsidios estatales y las actividades extra-agrícolas, sino también de las remesas; la reproducción y mantenimiento de las fiestas cívico-religiosas que, dicho sea de paso, habrían decaído sin el impulso de los migrantes y, por último, procesos incipientes de desarrollo humano local gracias al aporte de los conocimientos, habilidades y experiencias de los migrantes retornados.

A modo de conclusión

Tomando como referencia los hallazgos de un estudio de caso (el Sur de la provincia de Manabí-Ecuador), se observa, en primer término, que el comportamiento del mercado a nivel internacional puede desatar procesos de transformación de los territorios rurales. En efecto, la crisis mundial del café en el período 1998-2002, abrió el cauce no sólo para la migración interna e internacional, sino que también propició la explotación de reservas de madera, la reconversión productiva y la emergencia de nuevos sistemas productivos. Sin embargo, conviene señalar que la decisión de migrar también ha dependido de la construcción de imaginarios en el marco de una cultura migratoria cuya construcción arranca en etapas anteriores a la crisis internacional del café. De ahí que, dentro de las diferentes causas de la movilidad poblacional, la crisis de un cultivo como el café (central dentro de la economía campesina), constituyó una variable más que en el contexto de la movilidad espacial de la población.

Por otra parte, además de los productores de ganado, los finqueros y los minifundistas (agrupados en comunas), un protagonista clave de las transformaciones de los territorios rurales ha sido el Estado, a través de políticas que han estimulado, en unos casos, la apertura de nuevas áreas de frontera agrícola y la adopción de nuevas prácticas y estrategias de producción y, en otros, la integración diferenciada del campesinado a los mercados y a los procesos de desarrollo local, excluyendo, al mismo tiempo, a las capas más pobres y vulnerables. Como parte de las instituciones del Estado, no se puede desconocer las acciones de los gobiernos locales en materia de protección y conservación de áreas de bosques primarios y, también, en el ámbito de la promoción de proyectos de ecoturismo.

Como resultado de los procesos señalados anteriormente, se pueden constatar no solamente cambios en la esfera de la estructura agraria, sino también en el ámbito de los imaginarios e identidades de los grupos sociales. Así, la crisis del café hizo que ciertas localidades pierdan la centralidad (en tanto núcleos de comercialización, servicios y centros de poder político y económico), mientras que otras vayan ganando terreno, al tiempo que se consolidan nuevos cultivos y/o actividades derivadas de la agro producción.

Por último, conviene señalar que la migración transnacional, ha jugado un papel clave en la forma en que se conciben y organizan los territorios. Las constantes idas y venidas en el marco de la movilidad poblacional, ha terminado construyendo espacios de vida que involucran no sólo las áreas rurales (de origen), sino también las áreas de migración temporal dentro del país y, en tercer lugar, las

zonas de inmigración, ubicadas generalmente en espacios transfronterizos.

Bibliografía

- Abramovay, Ricardo
2006, "Para una teoría de los estudios territoriales" en Manzanal, Mabel, Neiman, Guillermo y Lattuada, Mario (Org.), *Desarrollo Rural, Organizaciones, Instituciones y Territorio*, Ed. Ciccus, Buenos Aires.
- Bengoa, José
2003. "25 años de estudios rurales". *Revista Sociológicas*. Porto Alegre. Año 5, núm. 10. jul/diez. p. 36-98.
- Ferrín, Schettini, Rosa
1986. *Economías campesinas, estructura agraria y formas de acumulación: el caso de Manabí a partir de la Revolución Liberal*. Quito. IIE, PUCE, CIID, CONUEP.
- Guerrero C, Fernando
2011, *Cambios agrarios, nueva institucionalidad y desarrollo rural en el sur de Manabí, Ecuador*, Tesis doctoral en Estudios Sociales Agrarios, CEA-Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Guerrero C, Fernando
2014, *Migración internacional, capital social y desarrollo humano. El caso de Manabí*, FIUC-PUCE, Quito.
- INEC
2010, *VII Censo de Población*, Quito.
Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC, SICA, MAG.
2000. *III Censo Nacional Agropecuario*.
- Llambí, Luis
1998, *Los retos teóricos de la sociología rural*, Ponencia presentada en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, ALASRU, México.
- Llambí, Luis
2012, "Procesos de transformación de los territorios rurales latinoamericanos: retos de la interdisciplinariedad" en *Revista EUTOPIA*, No. 3, noviembre, pp. 117-134.
- Long, Norman y Ann Long
1992. *Battlefields of knowledge. The interlocking of theory and practice in social research and development*, London, Rout-

- ledge. Cap. 1. Introducción (Traducción estudiantes de la cátedra de Sociología Rural de la UBA, Buenos Aires).
- Martínez, Luciano
2009, *Blog de prensa rural*, 7 de septiembre. Organización Internacional del Café
2004. *Enseñanzas que se desprenden de la crisis mundial del café: un grave problema para el desarrollo sostenible*. Comunicación presentada ante la UNCTAD XI, Sao Paulo, Brasil, Junio de 2004 por Néstor Osorio, Director Ejecutivo de la OIC.
- Portes, Alejandro
2006, "Organizaciones transnacionales de inmigrantes y desarrollo: un estudio comparativo" en *Migración y Desarrollo*, primer semestre número 006, Red Internacional de Migración y Desarrollo, Zacatecas, México pp. 3-44.
- Pries, Ludger
2011, "Trasnacionalismo: ¿término de moda o programa de investigación serio? Propuesta de investigación para estudiar las organizaciones transnacionales como vínculo micro-macro" en *Trasnacionalismo. Enfoques teóricos y empíricos*, Gustavo Emmerich y L. Pries, UAM-Iztapalapa, México, DF. Quintero, Rafael y Erika Silva
1995. *Ecuador: una nación en ciernes*. Tomo 3. Segunda Edición. Quito. Ed. Universitaria.
- Teubal, Miguel
1988, "Globalización y sus efectos sobre las sociedades rurales de América Latina", en *Globalización, crisis y desarrollo rural en América Latina*, V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural América Latina, Memoria de las sesiones plenarias, ALASRU, Universidad Autónoma de Chapingo, Colegio de Postgraduados, México.
- Wanderley, María de N. B
2004. *Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade*. Texto preparado para a Aula Inaugural do primeiro semestre de 2004 a ser suministrada no CPDA/UFRRJ.

DOSSIER

Una paz insegura: de la reproducción de la violencia colectiva en América Latina y el Caribe
Presentación del dossier
Fernando A. Chinchilla

Órdenes criminales: repensando el poder político del crimen organizado
Markus Schultze-Kraft

Instituciones, violencia criminal e interdependencia: el camino acotado del desarrollo en América Latina y el Caribe
Rogelio Madruño

Midiendo la impunidad en América Latina: retos conceptuales y metodológicos
Juan Antonio Le Clercq, Azucena Cháidez y Gerardo Rodríguez

Genealogía e historia no resuelta de la desaparición forzada en México
Carolina Robledo Silvestre

Política militar del Gobierno de Rousseff: reflexiones sobre la actuación de las Fuerzas Armadas en las UPP y la MINUSTAH
Suzeley Kalil Mathias, Bruce Scheidl Campos y Leandro Fernandes Sampaio Santos

Armas pequeñas y países pequeños: armas de fuego en la agenda de seguridad internacional
Carla Álvarez Velasco

El populismo: ¿una amenaza a la democracia en América Latina?
Un diálogo con Kurt Weyland
Jenny Pontón Cevallos

Antropología y arte contemporáneo: parodia y estereotipos en la obra de Sandow Birk
X. Andrade

DIÁLOGO

ENSAYO VISUAL



Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Ecuador

Información y colaboraciones: (revistaiconos@flacso.edu.ec)
Revista Íconos: www.revistaiconos.ec

TEMAS

Silencios y acentos en la construcción de la violencia de género como un problema social en Quito
Paz Guarderas Albuja

Comercio justo, seguridad alimentaria y globalización: construyendo sistemas alimentarios alternativos
Martin Calisto Friant

RESEÑAS

Más que plata o plomo. El poder político del narcotráfico en Colombia y México
de Gustavo Duncan
José Roberto Mendirichaga

Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida
de Zygmunt Bauman y Leonidas Donskis
Yira Miranda Montero

Claves para la comprensión de la inmigración latinoamericana en España
de María Antonieta Delpino, David Roll y Pablo Nicolás Biderbost, editores
Anna Bardolet Dilmé

Número anterior:
ICONOS 54: Estudios críticos de la agricultura y la alimentación: perspectivas sobre el actor, las prácticas y el territorio en América Latina.

Número siguiente:
ICONOS 56: La ciudad del siglo XXI: políticas públicas urbanas, desplazamientos y contestaciones.

Íconos. Revista de ciencias sociales está incluida en los siguientes índices científicos: Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales (CLASE), Directory of Open Access Journal (DOAJ), Directory of Publishing Opportunities (Cabells), DIALNET, EBSCO-Fuente Académica, FLACSO-Andes, Hispanic American Periodical Index (HAPI), International Bibliography of the Social Science (IBSS), International Institute of Organized Research (I2OR), LatAm-Studies, Latindex-Catálogo, REDALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe), Sociological Abstracts, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), Thompson Gale (Informe académico), y Ulrich's Periodical Directory.

ANÁLISIS

Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo

Miguel A. Ruiz Acosta

La crisis cíclica del capital no sería tan dramática si no fuera amplificada por los efectos irreversibles por la transformación de la materia y la energía de la naturaleza, es decir, por la crisis de la relación entre sociedad y naturaleza
Elmar Altvater, 2014

Para los ecosocialistas, lo que se denomina “crisis ecológica” no es una crisis de la ecología. No es la naturaleza la que está en crisis sino la sociedad y esta crisis de la sociedad acarrea una crisis en las relaciones entre la humanidad y el resto de la naturaleza.
Daniel Tanuro, 2015

La erosión de las condiciones de vida y trabajo de amplios sectores de la población mundial se ha tornado cada vez más evidente. En circunstancias de una intensa degradación ecológica, los planteamientos del ecosocialismo emergen como un discurso crítico que apunta a la superación de la crisis civilizatoria del capitalismo.

La presente contribución se organiza en dos partes: en la primera se aborda un “retorno a Marx” realizado por un conjunto de pensadores contemporáneos (Luis Arizmendi, 2009; Elmar Altvater, 2014; John Bellamy Foster, 2000; Paul Burkett, 1999, 2006; Jason Moore, 2003, 2011; James O’Connor, 2001; Jorge Veraza, 2011, 2012) que forman parte de un paradigma que puede ser denominado como marxismo ecológico o *ecomarxismo*. Este apartado gira en torno a dos cuestiones: a) una lectura de la obra marxista, centrada en la unidad fundamental de la devastación ambiental y la degradación de la fuerza de trabajo como dos de los presupuestos y resultados permanentes del desarrollo del modo de producción capitalista, las

cuales se manifiestan de forma desigual y polarizada en términos geográficos; b) una interpretación sobre el presente histórico, pensado en términos de una crisis *epocal* o *civilizatoria*, y no simplemente como una crisis más del capitalismo. En un segundo momento, este artículo versa sobre la emergencia de un discurso y un horizonte político que se encuentra articulado al paradigma arriba referido, al cual Michel Löwy y Joel Kovel bautizaron como *ecosocialismo* (Kovel y Löwy, 2002).

El marxismo ecológico de finales del S. XX

En 1988, el estadounidense James O’Connor, en el artículo teórico de apertura al primer número de la revista por

el fundada: *Capitalismo, Naturaleza, Socialismo*, postuló la tesis de la “segunda contradicción de capitalismo”, reelaborada y publicada como un capítulo de su libro *Causas naturales. Ensayos de marxismo ecológico* (2001). Allí el autor sostiene que, además de la primera contradicción (la ley general absoluta de la acumulación capitalista), la segunda puede ser postulada como una “ley general absoluta de la degradación ambiental bajo el capitalismo”, la cual derivaría de la primera. En breve, lo que plantea O'Connor es que el punto de partida del marxismo ecológico “es la contradicción entre las relaciones de producción y las fuerzas capitalistas, por un lado, y las condiciones de producción, por el otro” (2001: 200). Estas contradicciones tienden a crecer en el tiempo y en el espacio por lo que, mientras más se desarrolla el capitalismo, la brecha entre unas y otras se hace mayor: “Una visión marxista ecológica del capitalismo como sistema expuesto a las crisis se concentra en la forma en que el poder de las relaciones de producción y fuerzas productivas capitalistas, combinadas, se autodestruye al afectar o destruir sus propias condiciones, más que reproducirlas” (2001: 201-202).

Sin embargo, como anotó Paul Burkett un lustro después,

el modelo de O'Connor no distingue las condiciones naturales requeridas para la producción capitalista de beneficios de aquellas necesidades para una producción ecológicamente sustentable que pueda dar soporte al desarrollo humano [...] Como resultado, el modelo reduce la cuestión de la crisis ambiental a la crisis económica y pasa por alto la habilidad del capitalismo para reproducirse a sí mismo sobre la base del mantenimiento de actividades ambientalmente rentables que no revierten la de-

gradación de la naturaleza desde una perspectiva coevolutiva de desarrollo humano (2006: 23-24).

A continuación, presentamos a grandes trazos la génesis y el desarrollo del marxismo ecológico de las últimas décadas, tomando como punto de partida la obra del propio Marx, especialmente aquellos pasajes en donde postuló la idea de la “fractura metabólica” producida y reproducida por el modo de producción capitalista.

Siguiendo los avances de las ciencias naturales de su época, en particular los del bioquímico agrícola Justus Von Liebig, Marx sostuvo que en cualquier sociedad, el trabajo y el proceso de trabajo eran la base del metabolismo [Stoffwechsel] o intercambio orgánico entre los seres humanos y la naturaleza. Para Marx, las fuentes de la riqueza social, de valores de uso que satisfacen necesidades humanas, son siempre dos: la tierra y el trabajo. Así, bajo cualquier circunstancia, el metabolismo social comprende el conjunto de intercambios de materia y energía que las sociedades tienen con la totalidad de sus medios de subsistencia (tierra, agua, minerales, alimentos, herramientas de trabajo, etcétera). Cada modo de producción y reproducción de la vida, desarrollado por la humanidad, es un régimen particular de organización de dicho metabolismo social-natural. O, como sugiere Moore (2003), cada modo de producción es una ecología. A partir de estas premisas, es posible pensar la historia no como aquella historia del “impacto” de las sociedades sobre la naturaleza exterior, sino como una historia en donde la producción y reproducción humanas son, de forma simultánea, producción y reproducción de la naturaleza, de la cual los propios seres humanos formamos parte.

Así, la especificidad de la ecología del capitalismo, es la constante producción de una “fractura metabólica”, la cual habría comenzado con la emergencia misma del MPC durante sus primeras etapas de desarrollo, como resultado de una primera forma de división social del trabajo entre el campo y la ciudad, tal como fue descrita por Marx hacia el final del capítulo sobre “Maquinaria y Gran Industria”, en el primer tomo de *El Capital*; tesis que fue desarrollada, en mayor detalle, en el tercer tomo de esa misma obra. La emergencia de un tipo de civilización que tiene como eje motor la subordinación de los ciclos reproductivos de los seres humanos y el resto de la naturaleza a la producción ilimitada de valores de uso –con la única finalidad de acumular riqueza abstracta– implica, inexorablemente, el progresivo deterioro de los precarios equilibrios del metabolismo social-natural, a lo cual llamó “fractura metabólica”, como postuló Bellamy Foster en su obra *La ecología de Marx*:

Para Marx, la fractura metabólica relacionada en el nivel social con la división antagónica entre ciudad y campo se ponía también de manifiesto a un nivel más global: colonias enteras veían el robo de sus tierras, sus recursos y su suelo en apoyo de la industrialización de los países colonizadores. Siguiendo a Liebig, que había afirmado que “Gran Bretaña robó a todos los países las condiciones de su fertilidad” y señalando a Irlanda como ejemplo extremo, escribe Marx: “Indirectamente, Inglaterra ha exportado el suelo de Irlanda, sin dejar siquiera a sus cultivadores los medios para reemplazar los constituyentes del suelo agotado”. (Foster, 2000: 253).

En otras palabras, la fractura metabólica se manifiesta de forma geográficamente polarizada o, para ponerlo en palabras de O’Connor, al desarrollo eco-

nómico desigual del capitalismo le corresponde un *desarrollo ecológico desigual*: “No es una exageración decir que, históricamente, las estructuras industriales balanceadas e integradas concentradas en el Norte, y en las zonas industriales del Sur requerían o presuponían economías desequilibradas, especializadas y fragmentadas en el Sur” (2001: 231). Tal desigualdad se expresaría en los tipos particulares de degradación ambiental que priman en los centros y en las periferias del sistema:

El desarrollo capitalista desigual tiende a causar contaminación masiva en las zonas industriales y degradación masiva de tierra, suelos, vida vegetal y demás en las zonas productoras de materias primas [...] En determinados países y regiones del globo hay patrones específicos, únicos, de destrucción de la naturaleza [...] Cuando se conjuntan el desarrollo de capital desigual y combinado, parecería que la supercontaminación de las zonas industriales puede explicarse por la superdestrucción de la tierra y los recursos en las zonas productoras de materias primas, y viceversa (O’Connor, 2001: 234; 237).

Es sobre la constatación de este tipo de dinámicas que Burkett (1999) desarrolló la tesis de O’Connor, postulando que bajo el capitalismo, en realidad se producen dos tipos de *crisis ambientales* específicas, que si bien se encuentran articuladas, se despliegan en dos ámbitos diferentes: a) las crisis de rentabilidad provocadas por la escasez de las condiciones de producción *para la acumulación*; y b) las crisis de las condiciones naturales del *desarrollo humano*. Veamos en qué consiste cada una de ellas.

La crisis de escasez para la acumulación

Esta tiene que ver, con lo apuntado por O’Connor respecto a la segunda contra-

dicción del capitalismo o “ley general absoluta de la degradación ambiental”, fundada en el hecho de que la reproducción ampliada del capital requiere de volúmenes de materia y energía mucho mayores de los que son capaces de regenerar los diversos ecosistemas de los cuales se apropia el capital. En realidad, esta característica del capitalismo ya había sido tematizada tanto por Marx como por algunos otros pensadores de inicios del siglo XX, entre los cuales destacan un par de geógrafos europeos, quienes la pensaron en términos de “economía de rapiña”: En 1904 Ernst Friedrich acuñó el término para referirse a ese tipo de situación: *die Tropikal Raubwirtschaft*, la economía de rapiña tropical. Más tarde, otro geógrafo, este francés, Jean Brunhes, definió la economía de rapiña como “una modalidad peculiar de ‘ocupación destructiva’ del espacio por parte de la especie humana, que tiende a arrancarle primero materias minerales, vegetales o animales, sin idea ni medios de restitución”. No es casual que Brunhes identificara dos principales modalidades de la economía de rapiña: la explotación minera, y la *rapiña* de cultivo, que ataca la fertilidad del suelo “al robarle ávidamente los principios nutritivos, queriendo producir con mínimos gastos sin compensación” (citados en Castro Herrera, 1994).

En lenguaje de la economía ecológica contemporánea, las exigencias del capital son mayores que la resiliencia ecosistémica. Como anota Burkett, periódicamente:

La acumulación del capital es perturbada por la escasez de materias primas; materias cuya oferta está grandemente limitada por las condiciones naturales. Marx demostró cómo el desarrollo capitalista de las fuerzas productivas mecanizadas -el sistema fabril-

generó avances sin precedentes en la productividad del trabajo que se trasladaron directamente hacia enormes incrementos históricos en los rendimientos de materia y energía recogidos y emitidos al ambiente natural [...] Fue en el contexto de tales perturbaciones de la oferta de materiales que Marx hizo algunas de sus más fuertes afirmaciones sobre la irracionalidad y la insustentabilidad de las prácticas agrícolas del capitalismo (Burkett, 2014, introducción).

Por supuesto, para el capital este tipo de escasez no es percibida como crisis ambiental, sino como crisis de rentabilidad, ya que su impacto inmediato -desde el punto de vista de la valorización- es el encarecimiento de las materias primas que redundan en un descenso de la tasa de ganancia, como expusimos con mayor detalle en otro momento (Ruiz, 2014). Este tipo de crisis puede ser “resuelta” -desde el punto de vista del capital- por lo que J. Moore denomina estrategia de “producción de excedentes ecológicos”; es decir, de la apropiación baratas (o gratuita) de materias primas, alimentos, fuentes de energía, pero también de trabajo “barato” (esclavo, embridado, superexplotado, etcétera) por parte del capital; todas estas estrategias que le permiten contrarrestar la tendencia de la tasa de ganancia a decrecer en la medida que aumenta su composición orgánica como capital social total:

Cada gran ciclo de acumulación de capital se desarrolló mediante un incremento significativo del excedente ecológico, lo que se manifestó en alimentos baratos, energía barata y factores de producción baratos. La creación de este excedente ecológico es medular para la acumulación a largo plazo. Existe una dialéctica entre la capacidad que tiene el capital de apropiarse de la naturaleza biofísica y social con un costo mínimo, y su tendencia inmanente hacia

la capitalización de la reproducción de la fuerza de trabajo y de la naturaleza extra-humana (Moore, 2014b: 20).

De esta forma, el capital, en tanto multiplicidad de capitales en competencia, lleva inscrito en su código genético esa doble tendencia hacia el desarrollo tecnológico sin fin y hacia la expansión geográfica (horizontal y vertical); ambos movimientos desembocan en la transformación permanente del mercado mundial, que progresivamente adquiere la fisonomía de un *autómata global* de escala planetaria: un complejo sistema de máquinas que tienen como núcleo a la gran industria; como contraparte, la agricultura industrializada y, como vasos comunicantes, la extensa red de comunicaciones y transportes, el cual también ha sido conceptualizado como un “sistema metabólico urbano-agro-industrial capitalista” (Fernández Durán, 2011).

Este tipo de crisis ambientales han existido prácticamente desde que el capitalismo existe. Pero; desde el punto de vista del capital son siempre crisis de carácter relativo, pues pueden ser subsanadas en la medida en que los capitales logren apropiarse de nuevos territorios que les provean recursos “baratos” o, en su defecto, mediante la sustitución de algunos de esos recursos naturales por sucedáneos producidos por el propio capital. A decir de Burkett, la capacidad del capital para sobreponerse a este tipo de crisis ambientales, ya fue advertida por el mismo Marx:

Para Marx, como sea, la acumulación de capital puede mantenerse por sí misma a través de las crisis ambientales. De hecho, esta es una cosa que hace al capitalismo diferente de las sociedades previas. Él tiene la capacidad de continuar con su patrón de acumulación guiado por la competencia y la ganancia a pesar del daño que esto

hace a las condiciones naturales; daño que constantemente inflige sobre la fuerza natural de la fuerza de trabajo (2014, introducción).

Las crisis de las condiciones de reproducción del desarrollo humano

Por otro lado, pero anclada en los procesos anteriormente descritos, Burkett identifica otra modalidad de crisis socioambientales, en este caso relacionadas no con la escasez de las condiciones de producción para la acumulación, sino con la degradación de las condiciones (sociales y ambientales), de reproducción de los seres humanos, en un único proceso en que se anudan la devastación de la naturaleza humana y extra humana, argumento que ya había sido esbozado por el propio Marx, citado por Burkett:

Muestra que la separación espacial del capitalismo y la integración industrial de la manufactura y la agricultura resultan en una falla en el reciclado de nutrientes extraídos del suelo y la conversión de esos nutrientes en contaminantes insanos, al lado de la anulación de la fuerza de trabajo por jornadas laborales largas e intensivas, y por la degradación de las condiciones de vida tanto en las áreas urbanas como rurales. Marx vio este desarrollo como una ruptura insostenible en la circulación de materia y energía requerida para la reproducción de los sistemas humano-naturales (Burkett, 2014, introducción).

En esta lectura, la crisis no es abordada desde el punto de vista de rentabilidad del capital como en la modalidad antes descrita, sino desde el punto de vista de la humanidad en su conjunto, aunque muy particularmente de aquellas clases y grupos sociales que padecen de forma aguda la degradación de sus condiciones de reproducción: cam-

pesinado, pueblos originarios, trabajadores y habitantes de los cinturones de miseria de los países de las periferias, etcétera. A nuestro juicio –y retomando los aportes de otros pensadores del ecomarxismo– creemos que esta segunda modalidad descrita por Burkett puede, a su vez, ser abordada desde una triple perspectiva: a) como tendencia a la generalización de la superexplotación del trabajo en el mundo; b) como generalización del consumo masivo de productos de uso nocivos; c) como despojo y degradación progresiva de los medios de subsistencia de la humanidad. Veamos brevemente en qué consiste cada una de estas tendencias.

a) La superexplotación del trabajo

Para ningún marxista es desconocido el hecho fundamental de la explotación del trabajo por el capital, en tanto apropiación de plus trabajo. Sin embargo, como el mismo Marx apuntó en su momento y como posteriormente fue sistematizado por Ruy Mauro Marini (1973), la lógica del capital (si no se le oponen resistencias) tiende a llevar los niveles de explotación a una escala superior a la históricamente aceptada. Este argumento, desarrollado a detalle en otro trabajo (Ruiz, 2013) puede ser resumido como sigue: la superexplotación “intenta dar cuenta de una modalidad de explotación del trabajo en la que de manera estructural y recurrente se viola el valor de la fuerza de trabajo” (Osorio, 2009: 125), retribuyéndola con salarios que no alcanzan a cubrir los niveles de su reproducción *normal*. Es decir, cuando, como producto de los incrementos periódicos de la tasa de explotación asociados a la prolongación (intensiva o extensiva), de la jornada diaria de trabajo, la Ft individual se reproduce de-

ficientemente, por lo que su uso es en realidad un desfalco, una expropiación. Los mejores indicadores de tal reproducción anormal lo constituyen las enfermedades psíquicas y corporales, producto de la prolongación de la jornada de trabajo y los altos índices de rotación laboral, en las ramas de la economía que consumen aceleradamente a la Ft. Pero; también se da cuando, no importando cuántos miembros de la familia sean asalariados, la suma de sus ingresos totales se cambia por una masa de mercancías que no son suficientes en cantidad o calidad para la reproducción normal de una parte o de la totalidad de la familia. Al igual que en el caso anterior, la reproducción anormal de la Ft puede manifestarse bajo la forma de enfermedades asociadas al trabajo, pero sobre todo de aquellas relacionadas con una alimentación deficiente y con condiciones de vida insalubres. Es entre las capas de trabajadores que se encuentran en la base de la pirámide del mercado laboral donde abunda el trabajo superexplotado (particularmente intenso y mal pagado entre las mujeres), y el trabajo infantil. En síntesis, tomando lo expuesto por Barreda:

El desarrollo de producción de plusvalor sigue entonces dos derroteros. El primero: explotar, con una medida siempre en aumento, la capacidad laboral de todos los trabajadores del mundo (extendiendo o intensificando la jornada laboral, elevando la productividad del trabajo e incluso pagando la fuerza de trabajo por debajo de su valor), así como depredando la riqueza natural de todo el planeta. El segundo: desarrollar plenamente –pero bajo la medida represiva que marca la caída tendencial de la tasa de ganancia y la sobreacumulación– las fuerzas productivas técnicas. (Barreda, 1995: 142).

b) La subsunción del consumo (nocivo) bajo el capital

Entre los pensadores marxistas contemporáneos, es J. Veraza (2008) quien ha trabajado de forma más sistemática el problema de la devastación de la fuerza de trabajo, relacionada con la degradación de sus patrones de consumo, a partir de la categoría de *subsunción real del consumo al capital*. Un tipo de subordinación que se desarrolla tanto en el ámbito del consumo productivo del capital y, por tanto, supone un desarrollo técnico específicamente capitalista, como en el ámbito del consumo final de los valores de uso destinados a la reproducción de la población (fuerza de trabajo incluida). Veraza sostiene que, la necesidad de los capitales individuales de abaratar costos mediante la estandarización de los procesos productivos, así como del ahorro en transporte, embalaje, y almacenamiento de las mercancías, van en detrimento de la calidad de los valores de uso. Además, la emergencia de nuevos patrones reproductivos de la sociedad contemporánea (urbanización, consumismo, etcétera) van acompañados de una progresiva degradación cualitativa de los valores de uso que entran de forma directa en la esfera de consumo, con consecuencias para la salud de la población, pero que también auspicia el desarrollo de nuevas ramas de acumulación asociadas a la “resolución” de los problemas que van generando los valores de uso nocivo:

La subordinación real del consumo bajo el capital propicia, por ejemplo, que la comida chatarra genere crecientes enfermedades en la población que debería estar apta para trabajar [lo que] suscita la necesidad de producir medicamentos ad hoc, con lo cual fomenta el desarrollo de otra rama industrial y por ende un nuevo desarrollo de

la subordinación real del proceso de trabajo inmediato bajo el capital. Pero esos medicamentos paliar el problema metabólico sólo para agravarlo y hacerlo estallar después, y aun son iatrogénicos (Veraza, 2008: 164).

c) Despojo y degradación de los medios de subsistencia de la humanidad

En la producción de los excedentes ecológicos de los que habla Moore, el capital va apropiándose progresivamente de los diferentes territorios del planeta, despojando a enormes masas de población de sus medios de subsistencia, lo que suele provocar una combinación de desplazamientos forzados, proletarianización de poblaciones otrora en los márgenes de la sociedad capitalista y degradación de dichos medios de subsistencia a manos del capital. Hace ya una década, en un informe para el PNUMA, un grupo de científicos daba cuenta de la gravedad de esto último: durante los últimos 300 años, la masa forestal mundial se ha reducido en un porcentaje aproximado de 40%; desde 1900, con la destrucción de alrededor de un 50% de los humedales del mundo; tan sólo en los últimos veinte años, desaparecieron 35% de los manglares por sobreexplotación o por su conversión para explotaciones acuícolas y, alrededor de 30% de los arrecifes de coral. Debido a la sobreexplotación de algunos ecosistemas –prosigue el informe– el ritmo de la extinción de especies es mil veces superior al ritmo “normal” propio de la historia de la Tierra. En síntesis, 60% de los servicios ecosistémicos que fueron estudiados, por la *Evaluación de los Ecosistemas del Milenio* en 2005, se han reducido en los últimos 50 años, debido a la acción humana (Reid *et al.*, 2005).

La aceleración en los ritmos de devastación está íntimamente asociada a la

mundialización del capital, sobre todo durante su última etapa, la de la globalización de los procesos productivos de la segunda mitad del siglo XX, que ha supuesto un crecimiento exponencial de la tasa de extracción de recursos, tal como se pone de manifiesto en un documento del *Instituto para la Ecología Social de Viena*, en donde se muestra que, durante el siglo XX, el crecimiento mundial de la extracción de recursos naturales creció en 9.5 veces: la biomasa se multiplicó por un factor de 3.8, mientras que el uso de combustibles fósiles lo hizo en 13 veces; la extracción de minerales industriales se multiplicó por 31 y los minerales para construcción en más de 40 veces. En esa misma investigación se sostiene que: “el factor principal detrás del uso de recursos globales mostrados en la figura es la difusión global de la industrialización; es decir, la transición de la subsistencia agraria con consumo limitado, a sociedades industriales alimentadas por combustibles fósiles y demandantes de grandes montos de minas y minerales” (Haberl, 2012).

Así, erosión, degradación y contaminación de otras fuentes de riqueza que, siendo en principio de manera potencial renovables, debido al abuso en su aprovechamiento como proveedores de materia prima o como depositarios de desechos tóxicos, van perdiendo su capacidad de reproducción normal y de satisfacción de las necesidades humanas en condiciones saludables. Tal es el caso de la degradación de los suelos, del agua, del aire, así como de la devastación de los ecosistemas y su biodiversidad.

La mundialización de las crisis ambientales: ¿hacia una crisis civilizatoria?

No pocos son los autores (Arizmendi, 2006; Bartra, 2010; Dierckxsens, 2012; Echeverría, 2010) que consideran que la mundialización de los dos tipos de crisis ambientales arriba presentadas (rentabilidad por escasez y crisis de las condiciones de reproducción humana), configuran en la actualidad un auténtico escenario de crisis epocal, civilizatoria o multidimensional. Es decir, una coyuntura histórica que pone en cuestión algunas de las premisas bajo las cuales ha venido funcionando el capitalismo. Lo primero que habría que aclarar llegados a este punto, es el asunto de que, cuando hablamos de crisis civilizatoria, estamos pensando en primer lugar, aunque no de forma exclusiva en su dimensión material, tal como lo entendía F. Braudel. Y, en el caso del capitalismo histórico, es primordial comprender que aquel ha atravesado por diferentes etapas civilizatorias, la última de las cuales se comenzó a desarrollar hace más o menos un siglo y hoy se encuentra plenamente madura (incluso decadente), la era de la *civilización petrolera*. En breve, el ritmo de acumulación de capital, logrado durante el S. XX, no sería imaginable si obviamos ese gran salto cuántico que significó la incorporación masiva de la energía hidrocarbúfera (principalmente petrolera), como fuente primera de alimentación de la mega-máquina del capital. En otras palabras, el grueso del incremento en la productividad del trabajo y, por tanto, en la potencia extractiva y circulatoria de la materia puesta al servicio de la acumulación, tiene como fundamento último un proceso metabólico centrado en la conversión de petróleo en energía, pero también en su trans-

formación en un sinnúmero de mercancías, como lo describe el economista mexicano Andrés Barreda:

La absurda fuerza imparable de esta civilización material estriba en el modo con que ésta, a lo largo del siglo XX, logra erigir un modo de producción y consumo integrado por un sistema de objetos de tipo petrolero (energéticos, máquinas motrices, materiales de construcción, alimentos, medicamentos, ropa, objetos suntuarios, redes de comunicaciones, redes de transportes, urbes, etcétera), todos objetos firmemente entrelazados entre sí y, por ello, duramente anclados en el consumo de petróleo como una droga prima a la que el capitalismo global es adicta. (Barreda, 2009: 1).

Justamente, sobre esa “droga” se ha edificado a lo largo del último siglo, el autómata global que se comporta con una racionalidad que se opone de múltiples formas, a la variedad de racionalidades y prácticas metabólicas de los mundos de la vida precapitalista a los cuales va destruyendo progresivamente. Y, a esa dependencia habría que agregar otra que se fue desarrollando sobre todo durante la segunda mitad del S. XX, y que en la actualidad alcanza proporciones escandalosas: la adicción del capital a la *obsolescencia planificada*, para incrementar su velocidad de rotación y, en última instancia, sus ganancias. Esa novedad del capitalismo, que fue descrita por primera vez a comienzos de la década de los sesenta por Vance Packard, hoy es puesta en cuestión no sólo por pensadores marxistas (Dierckxsens, 2012), sino también por periodistas cercanos a los movimientos ecologistas, como Giles Slade, quien en su obra sobre el tema escribió:

La obsolescencia deliberada en todas sus formas –tecnológica, psicológica, o planeada– es una invención únicamente nor-

teamericana. Nosotros no sólo inventamos productos desechables, que van desde los pañales a las cámaras y los lentes de contacto, sino que también inventamos el concepto de desechabilidad en sí mismo, como un precursor necesario para el rechazo de la tradición y nuestra promoción del progreso y el cambio (Slade, 2006: 3-4).

Producto de la mundialización de la civilización petrolera, en nuestros días nos enfrentamos a uno de los mayores desequilibrios de carácter sistémico: el **calentamiento global**, resultado del incremento exponencial de los gases de efecto invernadero (principalmente el CO₂), que están modificando los patrones climáticos planetarios, lo cual constituye una amenaza no sólo para las actuales condiciones de producción y reproducción de la vida sino, de modo probable, para la propia supervivencia de la humanidad y de otras múltiples formas de vida.

Bajo el capitalismo con el transcurso de la subsunción real del trabajo (y de la naturaleza) bajo el capital ha tenido lugar, en realidad, una revolución: la transición en que un régimen energético abierto, en el que la radiación de la fuente es externa e infinita, la energía solar, se emplea para formar un régimen energético cerrado y aislado, correspondiente a la corteza terrestre como fuente de energía en forma de hidrocarburos. El régimen energético es cerrado debido a que los productos de la quema de combustibles fósiles se concentran en la atmósfera e impiden la radiación de la energía térmica al espacio (Altvater, 2014: 13).

En síntesis, a lo que hoy nos enfrentamos, ya no es sólo a una etapa de agudización de las crisis capitalistas clásicas (que no desaparecen), sino a una auténtica crisis de *sobreproducción cualitativa de capital* (Veraza, 2011), que tiene como contraparte la progresiva degradación de las condiciones de vida (huma-

nas y extrahumanas), de cada vez mayores capas de la población mundial pero; es patentemente más aguda en las periferias (geográficas y sociales), del sistema, en donde se va acumulando la miseria de todo tipo (ambiental, social, corporal, espiritual, etcétera).

El ecosocialismo como principio y como horizonte

Aunque el socialismo triunfe en la segunda mitad del siglo XXI, la tarea de los futuros gobiernos socialistas no será ya la de prevenir las catástrofes generadas por el cáncer capitalista, sino intentar sobrevivir a ellas

Minqi Li

Esta provocadora idea, de uno de los más destacados marxistas chinos contemporáneos no hace sino recordarnos aquella vieja sentencia lanzada por Walter Benjamín a finales de la década de los 30, sobre las revoluciones como frenos de emergencia a la locomotora sobre la cual marcha la humanidad: el tren del capitalismo, que hoy se encuentra más cerca que nunca del despenadero, lo que es capaz de reconocer una personalidad tan ajena al marxismo, como Ban-Ki-Moon, Secretario General de la ONU, quien ya en 2009 sostenía: “tenemos el pie pegado al acelerador y nos precipitamos hacia el abismo” (citado en Löwy, 2010).

El sugerente atisbo de Benjamín se torna así un apremio contemporáneo, lo que nos obliga a preguntarnos hacia dónde nos está encaminando ese tren y, sobre todo, qué podemos hacer para detenerlo. Precisamente fue un destacado lector de Benjamín, Michel Löwy, quien a comienzos de la década pasada abrió un nuevo capítulo en los debates del marxismo mundial sobre estos temas, tomando como punto de partida la siguiente tesis: “la protección de los equi-

librios ecológicos del planeta, la preservación de un medio favorable para las especies vivientes –incluida la nuestra– son incompatibles con la lógica expansiva y destructiva del sistema capitalista” (Löwy 2011: 11).

Esta tesis ha sido sostenida y fundamentada durante los últimos lustros por notables investigadores de militantes y movimientos sociales, a lo ancho del mundo, dando cuenta de la crisis multidimensional, de alcance civilizatorio, que atraviesa la humanidad. El pensamiento y los movimientos de inspiración *ecosocialista*, han ido tejiendo un discurso crítico que articula los principales aportes de dos importantes tradiciones: el socialismo y el ecologismo. Este nuevo paradigma sostiene que las aspiraciones de cada una de esas tradiciones no son incompatibles, sino que sólo pueden realizarse de forma conjunta.

Para ser más claros: lo que plantea el ecosocialismo, en tanto discurso crítico, es la identidad sustancial entre el desarrollo del MPC y la devastación social y ambiental de la humanidad y el resto de la naturaleza; y, en tanto programa político en construcción, la urgencia de transitar hacia una nueva civilización basada en la generalización de relaciones sociales (económicas, políticas, culturales), de cooperación entre los seres humanos que nos permitan satisfacer nuestras necesidades materiales y espirituales, así como desarrollar libremente nuestras potencialidades creativas, sin poner en riesgo la supervivencia a largo plazo de la propia especie, ni la reproducción de los ecosistemas que le dan sustento al resto de la vida. Es decir, el ecosocialismo apunta a la superación de la escasez (natural o socialmente producida), que ha marcado buena parte de la historia de la humanidad, para dar paso

a una sociedad planetaria en donde lo dominante sea la riqueza pero; entendida de forma radicalmente diferente a como hoy se la piensa y se la persigue: no como acumulación y despilfarro de mercancías, sino como la entendía el Marx de los *Grundrisse*: “¿qué es la riqueza sino la universalidad de las necesidades, capacidades, goces, fuerzas productivas, etcétera, de los individuos, creada en el intercambio universal?” (citado en Veraza 2012: 129-130).

Por ello, la gran pregunta del ecosocialismo es ¿Cómo se puede transitar del actual estado de desequilibrios múltiples (inequidad en la distribución de las riquezas, mala repartición de la cantidad y la calidad del tiempo de trabajo y el tiempo libre entre las diferentes clases sociales, alteraciones radicales en los ciclos biogeoquímicos planetarios hacia un estado de restablecimiento de dichos equilibrios? En breve: ¿Cómo podemos construir una sociedad mundial en donde esté garantizada la reproducción de la vida buena para la presente y para las futuras generaciones? Preguntas cuyas respuestas implican tomar distancia de dos posiciones antagónicas, como apunta otro de los principales animadores del debate ecosocialista:

Simplificando, nos desmarcamos a la vez de los ecologistas que piensan que los impactos sociales de las medidas medioambientales que hay que tomar son un problema secundario y de los sindicalistas que estiman que la prioridad es social, que el medio ambiente es un problema de ricos del que ya se ocuparán más tarde. Estas dos estrategias nos parecen condenadas de antemano” (Tanuro, 2015: s.p.).

Como se aprecia, la tarea no es menor, sobre todo si consideramos que el actual estado de cosas es y será férreamente defendido por aquellos grupos

sociales que históricamente han sacado provecho de los desequilibrios a los que hemos hecho referencia. En primer lugar, nos referimos al conjunto de las clases dominantes del orbe: terratenientes, banqueros, grandes industriales y comerciantes, y demás capas de las burguesías: transnacionales y criollas; productivas y rentistas; de los países de Norte, pero también aquellas del llamado Sur Global, las cuales no dudan en aliarse con las primeras para sacar su tajada, sin importarles demasiado, en la mayoría de los casos, que esa tajada esté fundada en la superexplotación del trabajo y/o en la devastación ambiental, como bien lo sabemos los latinoamericanos, tan familiarizados con procesos de acumulación basados en la *economía de rapiña*, el saqueo de recursos naturales y en procesos productivos altamente contaminantes y devastadores de la fuerza de trabajo.

Si bien es cierto que las amenazas de desequilibrios ambientales y catástrofes sociales son crecientemente de alcance planetario (de las cuales, sin duda, la más grave en el mediano plazo es la que resulta del calentamiento global), no podemos obviar lo que ya fue adelantado por O'Connor (2001) y otros marxistas como David Harvey (2014), acerca de que el capitalismo implica no solo un desarrollo económico y social desequilibrado en términos geográficos, sino también un *desarrollo ecológico desigual*: en suma, la devastación del trabajo y de la naturaleza, no es idéntica en cada una de las regiones del planeta; tiende a concentrar sus efectos más nocivos en las periferias del sistema y, en forma análoga, a castigar más duramente en términos sociales y ambientales a sectores específicos de la población mundial: campesinos, pueblos originarios,

pobres rurales y urbanos, migrantes, et-
cétera. Los capitales que operan en esos
territorios lo hacen mediante múltiples
estrategias combinadas que les permiten
apropiarse de ganancias extraordinarias
o, al menos, competir por la realización
de la tasa media de ganancia. Así es en
el Sur Global, en donde de forma más
clara –aunque no exclusivamente– ope-
ra la acumulación por despojo, la supe-
rexplotación del trabajo, pero también
en donde la correlación de fuerzas so-
ciales suele ser más desfavorable a las
clases subalternas, las cuales son confi-
nadas a vivir y trabajar en entornos pe-
ligrosos e insalubres (Davis, 2008), ade-
más de ser tendencialmente empujadas
a someter sus necesidades consuntivas a
valores de uso nocivos, que son otro en-
granaje de la devastación del cuerpo so-
cial (Veraza, 2008).

En esas circunstancias, aquellos países
del Tercer Mundo, con cierta dotación
de recursos naturales –comercializables
en el mercado mundial– lo que les per-
mite captar algún tipo de renta territo-
rial (minera, petrolera, agraria, forestal),
enfrentan fuertes tensiones sobre cómo
gestionar ese tipo de riquezas. Simpli-
ficando, allí el debate político tiende a
polarizarse en torno a las siguientes po-
siciones: aquellas que sólo prestan aten-
ción a la potencial renta monetaria que
puede captar y distribuir el Estado –aun
a costa de la devastación medioam-
biental–; y, por otro lado, las de aque-
llos grupos humanos enraizados en los
territorios, para quienes la explotación
de dichos recursos por parte de empre-
sas públicas o privadas suele significar
despojo de sus medios de vida y devas-
tación socioambiental de sus condicio-
nes de reproducción. En una situación
aún más grave se encuentran las nacio-
nes que habitan en territorios en donde

ni siquiera quedan recursos mercantili-
zables que permitan generar rentas, y
cuyas fuerzas productivas y estructuras
sociales tampoco dan abasto para satis-
facer condiciones mínimas de reproduc-
ción de sus miembros.

En cualquiera de los casos, los retos
y las luchas de estos pueblos se dan en
condiciones harto complejas, pues la
posibilidad del saqueo de recursos y la
devastación ambiental (sea para la acu-
mulación privada, o bien para socializar
parte de las rentas) está siempre presen-
te; eso sin mencionar las múltiples for-
mas de dependencia (tecnológica, fi-
nanciera, política y hasta militar), de las
que son objeto este tipo de naciones, las
cuales estrechan enormemente sus már-
genes de maniobra, o suelen ser restrin-
gidos, cuando comienzan a despuntar
proyectos políticos que ponen en cues-
tión a los poderes hegemónicos, como
nos lo ha mostrado recientemente el
caso de Grecia.

Así, en nuestros países, tenemos el do-
ble reto de luchar, al mismo tiempo, por
una distribución más equitativa de las
fuentes de la riqueza (las llamadas “fuer-
zas productivas”, entre las cuáles no sólo
se incluye la tierra, el agua, la ciencia y
la técnica, sino también el conjunto de
saberes que garantizan la reproducción
de la vida: educación, salud, etcétera),
y por la transformación radical de aque-
llas fuerzas productivas/destructivas (in-
dustrias extractivas, agricultura química,
transporte altamente contaminante).

En este sentido, si bajo el actual orden
del capital, la técnica ha quedado sub-
sumida como dominio de la naturaleza;
bajo un orden no capitalista, la técni-
ca debería transformarse, como sostuvo
hace casi un siglo W. Benjamín (1987),
en el dominio consciente de la relación
entre naturaleza y la humanidad. Pero;

esto sólo puede suceder en un orden social en donde sean los diferentes productores “libres y asociados”, los que planifiquen conscientemente todos los aspectos de su reproducción, en donde la política y la economía, hoy en día escindidas por la primacía del mercado capitalista y por el ciego mecanismo de la acumulación de capital, se reintegren bajo la conducción ya no del Estado tal como lo conocemos –en tanto *comunidad ilusoria* que mantiene el abismo entre los que mandan y los que obedecen– sino de una totalidad social que articule a los diferentes espacios reproductivos de los seres humanos: comunidades, barrios, asociaciones de productores y consumidores, etcétera.

Por supuesto, la emergencia de ese tipo de sociedad, va a contrapelo de los intereses de los poderosos de hoy y de mañana, quienes lucharán –y en esto no debemos ser ingenuos– con todos los mecanismos (legales y extra legales, de consenso y de coerción), que estén a su alcance para no perder los privilegios a los que han estado acostumbrados. La virulencia de su resistencia será tal –y la historia de la humanidad es testigo de ello– que el proyecto ecosocialista supone, evidentemente, el despliegue de un sujeto social de carácter mundial con vocación revolucionaria. De alcance mundial, porque sólo en esa escala es posible construir una auténtica alternativa al (des)orden del capital; con vocación revolucionaria, porque no bastará con pequeñas o medianas reformas a la civilización del capital para garantizar que el proceso de transición llegará a buen término. Si bien es cierto que las reformas son necesarias –y algunas de ellas con carácter de urgente, como la regulación efectiva de las emisiones de los gases de efecto invernadero– si

no retomamos la radicalidad de la tradición socialista y comunista del Siglo XIX, aquella que se planteó como horizonte utópico la propiedad y la gestión auténticamente social y democrática de los medios de producción, distribución y consumo; si no reactualizamos esa radicalidad, insistimos, el capital será capaz de reinventar sus mecanismos de explotación y dominación, incorporando aquí y allá algunas medidas de carácter remedial, pero sin abandonar nunca las dos fuentes de su propia existencia: la explotación de la naturaleza y la explotación del trabajo social, por una pequeña parte de la humanidad.

La necesidad histórico-civilizatoria de la emergencia de ese nuevo sujeto revolucionario nos exige plantearnos algunas cuestiones teórico-prácticas de carácter insoslayable, cuyas respuestas se encuentran aún hoy en estado larvario, pero no por eso inexistente:

1. ¿Por dónde empezar? Como sugiere Lebowitz (2007), esta cuestión se relaciona con la concepción de praxis revolucionaria implícita en la obra de Marx, para quien la tarea política apuntaba, simultáneamente, a la modificación de las circunstancias que se quieren cambiar y a la transformación de los propios sujetos que impulsan dichos cambios. En este sentido, el punto de partida del ecosocialismo podría ser el fortalecimiento de las luchas que actualmente ya se despliegan en esa dirección, al tiempo que el trabajo de formación política y de construcción de las alianzas necesarias, para el mejor desarrollo de una estrategia de transición, cuyos ejes centrales han sido sugeridos, entre otros, por Tanuro (2011) y Harvey (2014).
2. ¿Cómo se articulan las diferentes luchas locales, nacionales, en torno a la

construcción del sujeto revolucionario de alcance mundial? Así como la vieja idea del socialismo en un solo país estaba destinada al fracaso, debemos admitir que la lucha por el ecosocialismo necesariamente tendrá que ser de alcance planetario, por lo que deberemos ser muy creativos en cómo articular luchas locales y nacionales a una estrategia global, lo cual requiere el funcionamiento de órganos permanentes de discusión y apoyo entre los diferentes pueblos del mundo. Es en ese sentido, es imprescindible la confluencia y solidaridad de tales luchas en un espacio de coordinación internacional que permita no sólo el encuentro, sino también el desarrollo de capacidades organizativas y de acción, para las experiencias locales y nacionales con las estrategias globales de acción. Esta necesidad ya fue expresada en su momento, por el ex presidente de Venezuela, Hugo Chávez, así como por la *Red Internacional Ecosocialista*, de la que Löwy, Kovel y Tannu son animadores.

3. ¿Cómo se van resolviendo las tensiones entre la estrategia de largo plazo y las necesidades políticas de corto plazo? A nuestro juicio, esta pregunta se relaciona con el problema de la hegemonía, tal como lo entendía Gramsci. Para el revolucionario italiano, una estrategia con horizonte poscapitalista, en el marco de sociedades en donde la densidad de la sociedad civil (medios de comunicación, escuelas, iglesias, organizaciones de los ciudadanos) ha adquirido cierta importancia, pasa necesariamente por la conquista de esos espacios, en donde pueden ir germinando las semillas del nuevo orden social. No obstante, también es indispensable que los pueblos reconozcan

la necesidad imperiosa de hacerse con el control del aparato estatal, ya que en él se condensa parte importante del poder social, y puede servir como instrumento tanto de opresión, como de liberación, sin perder de vista que, en los aparatos de Estado existentes –por más progresivos que sean– siempre están encarnados los intereses, prácticas y valores de la civilización capitalista, por lo que desde allí surgirán permanentemente resistencias a transformaciones profundas.

Además, las fuerzas hegemónicas mundiales conspirarán permanentemente contra las conquistas de los pueblos que hayan puesto en marcha luchas de liberación, por lo que es necesario que esos pueblos vayan acumulando fuerza y librando las batallas en la medida de las posibilidades de sus triunfos, para no echar en saco roto sus conquistas, pero sin perder de vista el imperativo de la transformación radical: la superación del orden del capital. En este sentido, los movimientos ecosocialistas deberán, necesariamente, ir transformándose ellos mismos en sujeto hegemónico, con capacidad de dirigir el proceso revolucionario, el cual –de acontecer– no se dará de un solo golpe, sino a través de victorias sucesivas y de la superación de los reveses que se padezcan en la lucha.

4. ¿Cómo sortear la polaridad entre la necesidad inmediata de democratizar las actuales fuerzas productivas/destructivas y la necesidad de más largo plazo de transformar o desarrollar nuevas fuerzas genuinamente productivas, de carácter sustentable, que den soporte a la buena vida, de la presente y las futuras generaciones? Como sugiere el *Proyecto de Declaración Universal del Bien Común de la Humanidad*, la de-

mocratización generalizada de todas las instituciones y relaciones sociales, supone democratizar la propiedad de las fuerzas productivas, hoy altamente concentradas. No obstante, dicho proceso deberá ir a la par del desarrollo de nuevas fuerzas productivas que expresen, desde el principio, el nuevo carácter democrático de las relaciones sociales. Es decir, no bastará con “democratizar” la tierra, el agua, la tecnología y el tipo de industrias hoy existentes, condición necesaria, pero; no suficiente, también será prioritario desarrollar nuevas formas de usar esa tierra y esa agua, así como el despliegue masificado de antiguas o nuevas tecnologías y saberes que no representen un peligro considerable para la reproducción de la vida –en el corto y en el largo plazos– como los casos de la energía nuclear y los organismos genéticamente modificados. En este sentido, no debemos caer en falsa disyuntiva sobre qué se debe priorizar, democratizar lo que ya existe, o crear alternativas. Se debe avanzar simultáneamente en ambos caminos. O, para decirlo en palabras del *Manifiesto Ecosocialista* de Kovel y Löwy (2002), “Las crisis de nuestro tiempo pueden y deben ser vistas como oportunidades revolucionarias, por lo que es nuestra obligación afirmarlas y darles nacimiento”.

Bibliografía citada

- Altwater, E.
(2014) “El capital y el Capitaloceno”, *Mundo Siglo XXI*, 33, pp. 5-15.
- Arizmendi, L.
(2009), “La especificidad histórica de la crisis mundial contemporánea”, en *Mundo Siglo XXI*, 17, pp. 29-44.
- Barreda, A.
(1995). El espacio geográfico como fuerza pro-

ductiva estratégica en *El Capital de Marx*. En Ceceña, A. (coord.) *La internacionalización del capital y sus fronteras tecnológicas*. México: IIEC-El Caballito.

- (2009). *Manipulaciones y zarandeos de la actual civilización petrolera mundial*. Recuperado de: <http://www.oilwatch.org/doc/libros/Manipulaciones%20y%20zarandeos.pdf>
- Bartra, A.
(2010). “Tiempos Turbulentos”, en *Argumentos*, 63, pp. 91-119.
- Benjamín, W.
(1987). *Dirección Única*, Buenos Aires, Alfa-guara.
- Burkett, P.
(1999). *Marx and Nature. The Red and Green Perspective*. New York: St. Martin's Press
- (2006) “Two Stages of Ecosocialism? Implications of Some Neglected Analyses of Ecological Conflict and Crisis”. *International Journal of Political Economy* (35:3), pp. 23–45
- (2014). *Marx and Nature. The Red and Green Perspective* (with a new introduction by the author). Chicago: Haymarket Books (ebook).
- Castro Herrera, G.
(1994). *Los trabajos de ajuste y combate. Naturaleza y sociedad en la historia de América Latina*, Bogotá: Casa de las Américas-Colcultura.
- Davis, M.
(2008). *Planeta de ciudades miseria*. Madrid: Foca.
- Dierckxsens, W.
(2012). Horizontes de otra racionalidad económica. Crisis de legitimidad de una civilización. Recuperado de: <http://www.lahaine.org/horizontes-de-otra-racionalidad-economica>
- Echeverría, B.
(2010). “Crisis Civilizatoria”, en *Estudios Ecológicos*, No. 6. , Quito: Instituto de Estudios Ecológicos del Tercer Mundo.
- Fernández-Durán, R.
(2011). *El Antropoceno*, Barcelona: Virus.
- Foster, JB.
(2000). *La ecología de Marx. Materialismo y naturaleza*, Barcelona: El Viejo Topo.
- Foster, JB
(2014). “Marx y la fractura en el metabolismo

- universal de la naturaleza". Recuperado de: <http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-15/marx-y-la-fractura-en-el-metabolismouniversal-de-la-naturaleza>
- Haberl, H.
(2012). "Addicted to Resources", in *Global Change Magazine*, 78.
- Harvey, D.
(2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Quito: IAEN.
- Kovel, J., Löwy, M.
(2002). *Manifiesto ecosocialista*. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/hemeroteca/sociales/lowy090602.htm>
- Lebowitz, M.
(2007). *El socialismo no cae del cielo: un nuevo comienzo*, Caracas: Monte Ávila.
- Löwy, M.
(2010). *La revolución es el frenado de emergencia. Actualidad político-ecológica de Walter Benjamín*. Recuperado de: http://www.walterbenjaminportbou.cat/sites/all/files/2010_Lowy_CAST.pdf
- (2011). *Ecosocialismo. La alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista*. Buenos Aires, Ediciones Herramienta-Editorial el Colectivo.
- Marini, R.M.
(1973) "Dialéctica de la dependencia", en Marini, R.M., *América Latina, dependencia y globalización*, Bogotá, CLACSO-Siglo del Hombre.
- Marx, C.
(1975). *El Capital*, Vol. 1, México, Siglo XXI.
- (1976). *El Capital*, Vol. 3. México, Siglo XXI.
- Moore, J.
(2003). "Capitalism as World-Ecology. Braudel and Marx on Environmental History", en *Organization & Environment*, vol.16, núm.4, pp. 431-458.
- (2011). "Transcending the metabolic rift: a theory of crisis in the capitalist world-ecology", en *Journal of Peasant Studies* (38:1), pp. 1-46.
- (2014). "¿El fin del camino? Revoluciones agrícolas en la ecología-mundo capitalista, 1450-2010", en *Revista Laberinto*, 41. Recuperado de: laberinto.uma.es/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=525&Itemid=
- O'Connor, J.
(2001). *Causas naturales. Ensayos de marxismo ecológico*, México: Siglo XXI.
- Osorio, J.
(2009). *Explotación redoblada y actualidad de la revolución. Refundación societal, rearticulación popular y nuevo autoritarismo*, México: Itaca.
- Rockström, J.
(2011). "Límites Comunes", en *Nuestro Planeta*, pp. 20-21.
- Reid, W. et al.
(2005). *Evaluación de los Ecosistemas del Milenio. Informe de Síntesis*, UNEP. Recuperado de: <http://www.unep.org/maweb/documents/document.439.aspx.pdf>
- Ruiz, M.
(2013). "Devastación y superexplotación de la fuerza de trabajo en el capitalismo periférico: una reflexión desde América Latina", en *Razón y Revolución*, 25, pp. 35-89.
- (2014) "La devastación social del capitalismo en la Era del Antropoceno", *Mundo Siglo XXI*, 32, pp. 33-46.
- Slade, G.
(2006). *Made to break: technology and obsolescence in America*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tanuro, D.
(2011): *Fundamentos de una estrategia ecosocialista*. Recuperado de: <http://www.vientotour.info/articulosweb/noticia/?x=3811>
- (2015) *Las tareas del ecosocialismo revolucionario*. Recuperado de: <http://www.democraciasocialista.org/?p=45830>
- Veraza, J.
(2008). *Subsunción real del consumo por el capital*. México: Itaca.
- (2011). *Del reencuentro de Marx con América Latina en la época de la degradación civilizatoria mundial*, La Paz: Vicepresidencia de la República Plurinacional de Bolivia.
- (2012). *Karl Marx y la técnica desde la perspectiva de la vida. Para una teoría marxista de las fuerzas productivas*, México: Itaca.

La filosofía de la historia en la visión de pensadores bolivianos contemporáneos

H. C. F. Mansilla

Importantes enfoques sobre la evolución latinoamericana y boliviana (como los estudios postcoloniales, las teorías sobre la descolonización y el indianismo), se basan en simplificaciones acerca de la modernidad occidental, las cuales tienen una raíz romántica y actúan mediante oposiciones binarias excluyentes. Pese a su lenguaje revolucionario, el efecto práctico de las mismas consiste en la consolidación del autoritarismo tradicional y en la justificación del paternalismo ancestral. Por otra parte, estas teorías antimodernistas simplifican la realidad del presente e impiden una comprensión adecuada del complejo mundo moderno.

Preliminares

El legado intelectual de los pensadores contemporáneos en el área de filosofía de la historia y campos afines es importante para comprender la Bolivia de hoy. La mayoría de sus teoremas y resultados tiene paradójicamente un carácter laudatorio y hasta religioso. Una buena parte de los trabajos sobre filosofía de la historia aparecidos en Bolivia a partir de 1950 se halla dentro de una tradición básicamente teológica que, en lo fundamental, no ha cambiado mucho desde la era colonial. Estos escritos se dedican a recapitular, sistematizar y glosar las magnas doctrinas y a aplicar las concepciones marxistas o simplemente las prevaecientes en un momento dado, pero casi nunca ponen en cuestionamiento los principios de los padres fundadores de esas teorías. Esta forma de pensar y proceder en el terreno intelectual debe su éxito al hecho de que comparte los *prejuicios* de gran par-

te de la población porque apela al memorial de agravios de la nación profunda. En lugar de analizar críticamente este memorial de agravios, la producción teórica aquí estudiada a menudo se inclina a reproducirlo mediante esfuerzos conceptuales que tienen, sin duda, un notable valor para conocer los mitos y las leyendas que subyacen a la mentalidad popular del país.

Los prejuicios juegan un rol muy importante en la conformación de la identidad y la mentalidad colectivas, pues brindan a cada una de las sociedades un sentido común de familiaridad, confianza y tradición, aunque no sean, por regla, favorables a un pensamiento crítico. *Hannah Arendt* ha expuesto un interesante teorema en torno a esta temática: la efectividad, pero también la peligrosidad de los prejuicios colectivos se basa en que estos contienen siempre un trozo del pasado y, por lo tanto, una porción de verdad en sentido enfático para la comunidad respectiva. El cuestionarlos signifi-

ca poner en duda esa verdad.¹ Pero esta operación es indispensable para comprender los riesgos del presente, que no siempre pueden ser explicados mediante el recurso de acudir a las certidumbres pretéritas, por más populares, apreciadas y respetadas que estas sean. Como dice Arendt, tenemos que poner en duda las tendencias y hasta las modas doctrinales de los intelectuales y sus productos más estimados, porque estos últimos están casi siempre vinculados al trasfondo del legado histórico-cultural más estimado.² Paradójicamente los pensadores revolucionarios toman en serio esta herencia con una dedicación digna de mejores causas.

Con referencia a varios temas centrales de la historia contemporánea de Bolivia, como la firme creencia en la naturaleza sólo positiva de la *Revolución Nacional* de abril de 1952, la centralidad del proletariado minero, la calidad aparentemente insuperable de la teoría marxista y el silencio acerca de la cultura política del autoritarismo, creo que el análisis de la obra de *René Zavaleta Mercado* (1937-1984)³ puede ser instructivo y esclarecedor. Zavaleta, el más ilustre pensador marxista que ha dado Bolivia, contribuyó a consolidar las certidumbres colectivas que vienen de muy atrás, y por ello ha ayudado a fortalecer el sentido común rutinario y convencional de la sociedad boliviana. La preservación de ese sentido común, por más entrañable que sea, no es favorable a un pensamiento cientí-

fico-crítico, lo que se puede constatar en el funcionamiento cotidiano del sistema universitario boliviano. En la praxis cotidiana este sentido común, unido a un renacimiento acrítico de los aspectos políticos de las culturas prehispánicas, puede generar un rasgo patológico: un infantilismo arcaizante.

1. La creación teórica de René Zavaleta Mercado

Para configurar sus ideas principales –entre ellas las nociones de progreso histórico, heterogeneidad estructural y soberanía estatal–, Zavaleta Mercado parte de modelos universalistas y altamente normativos, que pueden ser rastreados hasta los padres-fundadores Karl Marx y Vladimir I. Lenin. Este nexo con el marxismo –o mejor dicho: con el leninismo– nunca fue puesto en duda por Zavaleta. Esto le impidió percibir las insuficiencias de esta doctrina como método para comprender un orden social muy diferente al previsto por los padres-fundadores. La fidelidad a esta creencia obstaculizó también la visión de los aspectos negativos, ya claramente visibles, de los regímenes socialistas que existían en vida de Zavaleta. Y esta lealtad al leninismo contribuyó a que nuestro autor no otorgue la debida importancia a fenómenos concretos y a desarrollos particulares, aunque sus discípulos propaguen hoy la leyenda de que Zavaleta habría tenido una “aversión a los universales no-concretos”. Zavaleta no abordó

1 Hannah Arendt, *Denken ohne Geländer* (Pensar sin baranda) Munich: Piper 2013, pp. 54-55.

2 Hannah Arendt, *Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk* (Yo quiero comprender. Informaciones de la autora sobre la vida y la obra), Munich: Piper 2005, p. 58.

3 Cf. la literatura más importante en torno a la obra zavaletiana: Luis Tapia, *La producción del conocimiento local. Historia y política en la obra de René Zavaleta*, La Paz: Muela del Diablo, 2002; Luis H. Antezana, *La diversidad social en Zavaleta Mercado*, La Paz: CEBEM, 1991; Fernando Molina, *René Zavaleta. La etapa nacionalista*, La Paz: Gente Común, 2011; Mauricio Gil, *Zavaleta Mercado: ensayo de biografía intelectual*, en: Maya Aguiluz Ibgüen / Norma de los Ríos (comps.), *René Zavaleta Mercado. Ensayos, testimonios y re-visiones*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006, pp. 93-109.

los grandes acontecimientos que ya se debatieron durante su vida y que ahora son determinantes en el debate intelectual: la crisis ecológica, la expansión de los estratos medios, el surgimiento de nuevos actores con peso mundial (como varios países asiáticos), y la revolución tecnológica (con sus consecuencias sociopolíticas inesperadas).

En las ciencias sociales bolivianas Zavaleta ocupa, con todo derecho, el sitio de un clásico. Entre otros motivos para esta aseveración se halla el esfuerzo de nuestro autor para brindarnos, dentro del gran *corpus* del pensamiento marxista, una contribución que sobresalga por su calidad intelectual y que supere las falencias de la producción teórica convencional del siglo XX. Otra cosa es, evidentemente, si este propósito tuvo un genuino éxito y si aun hoy nos tiene algo que decir.⁴ Una buena parte de las reflexiones zavaletianas gira en torno a temas de filosofía de la historia, y dentro de esta temática nuestro autor se esmeró por interpretar la historia de Bolivia, basado en una metodología, que en su época y en círculos socialistas, era vista como una doctrina verdadera, fructífera y actual: el marxismo influido por *Vladimir I. Lenin* y *Antonio Gramsci*.⁵

Al mismo tiempo Zavaleta siguió una estrategia que se enmarca en la tradición de la mejor *ensayística* latinoamericana, la que tiene como horizonte una interpretación de la evolución global del Nuevo Mundo, una apreciación de sus posibilidades futuras y una denuncia política de los factores retardatarios.⁶ En este laborioso esfuerzo exegético los datos documentales y los testimonios históricos juegan un papel relativamente secundario; lo esencial es la *plausibilidad hermenéutica*. Es decir: Zavaleta no apostó por la investigación en sentido estricto, sino por expresar, mediante una prosa con destellos literarios, las convicciones profundas y las esperanzas de vieja data que alimentaban los estratos medios, los grupos nacionalistas, los sectores universitarios y los intelectuales de izquierda dentro de la población boliviana.

Mauricio Souza Crespo afirma que Zavaleta sintió “aversión a los universales no-concretos”, lo que le habría llevado a descartar “la posibilidad de un conocimiento extenso, estadístico o positivista, de la sociedad boliviana e inclinarse por los momentos históricos intensos”.⁷ “El fulgor de lo concreto”,⁸ continúa Souza Crespo, representaría el fundamento del propósito teórico zavaletiano. Este Za-

4 Para una opinión contraria a la expuesta aquí cf. Hernán Ouviaña, *Traducción y nacionalización del marxismo en América Latina. Un acercamiento al pensamiento político de René Zavaleta*, en: OSAL (Buenos Aires / CLACSO), vol. XI, N° 28, diciembre de 2010, pp. 193-207.

5 Sobre la recepción de Gramsci en América Latina cf. las obras básicas: Juan Carlos Portantiero, *Los usos de Gramsci* [1977], Buenos Aires: Grijalbo, 1999, sobre todo el capítulo II, pp. 77-141; Enzo Faletto, *Qué pasó con Gramsci*, en: *Nueva Sociedad* (Caracas), N° 115, septiembre-octubre de 1991, pp. 90-97; para una versión diferente cf. Adolfo Sánchez Vázquez, *De Marx al marxismo en América Latina*, México: Itaca, 1999, pp. 97-110.

6 René Zavaleta Mercado, *Problemas de la determinación dependiente y la forma primordial* [1982], en: René Zavaleta Mercado: *Obra completa*, compilación en dos volúmenes de Mauricio Souza Crespo, La Paz: Plural Editores, 2011-2013, vol. II: *Ensayos 1975-1984*, pp. 549-571, especialmente pp. 560-561.- En adelante los escritos de Zavaleta Mercado se citarán siguiendo esta edición, con la abreviatura OC.

7 Mauricio Souza Crespo, *Apuntes sobre la obra de René Zavaleta Mercado, 1957-1974: ahora sé por qué hubo quienes pensaban que conocer es recordar*, en: OC, vol. I: *Ensayos 1957-1974*, pp. 11-28, aquí p. 26.

8 *Ibid.*, p. 26.

valeta concretista y adversario de principios universalistas es, probablemente, una ficción apreciada por literatos y científicos sociales de la actualidad, quienes, de forma muy manifiesta, tratan de adaptar a Zavaleta a los requerimientos académicos de nuestros días, los cuales, como se sabe, prescriben una perspectiva teórica relativista y alejada de toda generalización historiográfica. Todo el tiempo, sin embargo, Zavaleta realiza inferencias a partir de doctrinas generales que él considera canónicas, como las de Karl Marx y Friedrich Engels. Para constituir algunas de sus ideas rectoras –progreso histórico, heterogeneidad estructural y soberanía estatal–, nuestro autor parte de modelos universalistas y altamente normativos. En realidad es arduo encontrar en la mayor parte de los escritos zavaletianos el “fulgor de lo concreto” y la “aversión a los universales no-concretos”, pues los juicios valorativos zavaletianos se derivan de principios universalistas acerca de lo que es positivo para la evolución histórica. El mismo dilema se percibe en los conceptos zavaletianos utilizados en la filosofía de la historia aplicada al Tercer Mundo, como atraso, progreso, soberanía, metas normativas del desarrollo bien logrado, semicolonias y otros similares,⁹ que son ganados *ex negativo* mediante la comparación del *subdesarrollo* tercermundista con el desarrollo de los países “imperialistas”, detestados y envidiados simultáneamente: rechazados como paradigma político-cultural y admitidos implícitamente en cuanto modelo técnico-económico.

2. La teoría del abigarramiento

El teorema zavaletiano del *abigarramiento* representa la mejor oportunidad para vislumbrar la presunta aversión por los universalismos y para entrever el resplandor de las particularidades. Nuestro autor entiende bajo abigarramiento la superposición simultánea de distintos modos de desarrollo económico, diversas etapas culturales y diferentes modelos político-institucionales. Se trata, evidentemente, de un gran tema de análisis con posibilidades de investigación novedosa y de ampliación de conocimientos. A primera vista abigarramiento suena fresco, heurístico, abarcador y original, sobre todo si recordamos la atmósfera de tedio intelectual y uniformamiento teórico que prevaleció durante más de setenta años (1917-1989) en cenáculos izquierdistas y en cofradías marxistas a lo ancho de todo el planeta. Posteriormente el concepto de abigarramiento fue expandido para denotar todo lo que no es calculable¹⁰ según los parámetros habituales que contraponen el subdesarrollo –lo *negativo*– al desarrollo, que es obviamente concebido de acuerdo a lo alcanzado en las naciones ya modernizadas e industrializadas. Lo abigarrado puede ser equiparado a lo atrasado, lo premoderno, lo precapitalista, lo perteneciente a un ámbito fundamentalmente agrario. Los discípulos de Zavaleta, sin embargo, han convertido el abigarramiento en una categoría de contenido *positivo* y uso múltiple dentro de una crítica a las categorías universalistas, como ahora es lo habitual en el seno de corrientes postmodernistas.

9 René Zavaleta Mercado, *Las luchas anti-imperialistas en América Latina* [1976], en: OC, vol. II, pp. 391-411, especialmente pp. 400-409.

10 Como lo expresa Martín Puchet Anyul, *Formas de pensar y hacer de René Zavaleta. Una evocación*, en: Maya Aguiluz bargüen / Norma de los Ríos Méndez (comps.), op. cit. (nota 3), pp. 83-92, especialmente pp. 88-89.

Por otra parte, Luis Tapia vincula este concepto con la problemática del colonialismo y el racismo y dice categóricamente al respecto: “El racismo es producto de la sobreposición más o menos colonial de sociedades. A esta condición Zavaleta llamó abigarramiento”.¹¹ El nexo –demasiado estrecho y categórico– entre abigarramiento y colonialismo es, a su vez, explicado dentro de una especie de crítica de las teorías de alcance general:

Lo abigarrado es un modo de pensar la diversidad conflictiva y contradictoria producida por el colonialismo. Lo abigarrado es aquello que no podría ser explicado por el uso nomológico-deductivo de una teoría general. Cabe recordar el hecho de que una de las condiciones que hace posible el postular la ciencia moderna y las ciencias sociales con pretensiones de validez general, es el hecho de que se haya producido previamente una homogeneización de la sustancia social o el objeto que se pretende estudiar.¹²

Mauricio Souza Crespo nos brinda una visión equilibrada del teorema zavaletiano al afirmar: “Al parecer, Zavaleta entiende la homogeneidad como un logro tendencial, y deseable, del capitalismo [...]. Por otra parte, la heterogeneidad es lo que hace complejas a las sociedades atrasadas”.¹³ El propio Zavaleta contrapuso claramente “las sociedades capitalistas simplificadas por la industrialización” a “las sociedades complejas o abigarradas” o también “sociedades no legibles”¹⁴:

Se puede sin duda considerar como algo inmediatamente falso el que se piense en

una sociedad capitalista como algo más complejo, de hecho, que una sociedad precapitalista. Es cierto que el capitalismo multiplica el tiempo social, pero no lo es menos que torna homogénea (estandarizada) a la sociedad. Al fin y al cabo, las clases nacionales, la propia nación, las grandes unidades sociales relativamente uniformes son propias del capitalismo y, en este sentido, cualquier sociedad atrasada es más abigarrada y compleja que una sociedad capitalista.¹⁵

En resumen: para Zavaleta lo abigarrado no es la celebración de la diversidad social, como ahora está de moda en el seno de las tendencias postmodernistas. Lo abigarrado resulta ser una amplia yuxtaposición de mentalidades y modos de producción, que no parecen corresponder *prima facie* unos a otros. Pero; y esto es lo que se puede criticar a Zavaleta en primer lugar: la yuxtaposición de mentalidades y modos de producción es lo usual por excelencia en la historia universal. No es de ninguna manera lo ilegible: se lo puede interpretar muy bien mirando la realidad sin los lentes simplificados del marxismo y sus escuelas sucesorias. Zavaleta y sus discípulos consideran lo abigarrado como una anomalía comparada con lo alcanzado en sociedades adelantadas. Nuestro autor dice a la letra: “En efecto, una conocida dificultad en el estudio de los países subdesarrollados es su diversidad. En esta materia se puede decir que el atraso es la heterogeneidad y el desarrollo la homogeneidad”.¹⁶ Esta escuela concibe el abigarramiento como

11 Luis Tapia, *La igualdad es cogobierno*, La Paz: CIDES-UMSA / Plural 2007, p. 28.

12 Luis Tapia, *De la forma primordial a América Latina como horizonte epistemológico*, La Paz: CIDES-UMSA, 2013, p. 81 (también p. 103).

13 Mauricio Souza Crespo, *Las figuras del tiempo en la obra de René Zavaleta Mercado*, en: OC, vol. II, pp. 11-30, aquí p. 22.

14 René Zavaleta Mercado, *Lo nacional-popular en Bolivia* [1984], en: OC, vol. II, pp. 143-379, aquí p. 194.

15 *Ibid.*, p. 194.

16 René Zavaleta Mercado, *El poder dual en América Latina* [1973], en: OC, vol. I, pp. 367-526, aquí p. 456.

un fenómeno premoderno y precapitalista, que por ello mismo no debería perpetuarse en la historia y que debería ser superado por un desarrollo acelerado de la mano del Estado y de quienes hablan por él. Evidentemente: algunos regímenes abigarrados llegaron a su fin cuando el Estado modernizador y homogeneizador actuó como una aplanadora cultural, lo que ocurrió, por ejemplo, en la Unión Soviética, fenómeno aplaudido de modo vigoroso por la inmensa mayoría de los marxistas.

A primera vista parece que dos tiempos históricos distintos concurren a la vez dentro del mismo espacio. Pero no es un fenómeno que realmente nos señale una *anomalía o una deficiencia* evolutiva. La "combinación" que articula procesos muy distintos entre sí no desarticula ni entorpece ningún orden social de manera definitiva, no es un "Estado aparente", ni tampoco representa un orden social "orgánicamente incompleto". Desde Marx se considera a Gran Bretaña como la sociedad pionera que muestra a las otras las metas normativas del desarrollo capitalista, por un lado, y el grado elevado de homogeneidad social que se ha alcanzado, por otro. Por ello se podría pensar que este país no es abigarrado, sino que con el tiempo ha eliminado exitosamente la yuxtaposición de mentalidades diversas y de modos simultáneos de producción distintos entre sí que caracterizan a los sistemas premodernos. Pero la cosa no es tan simple. *Ralf Dahrendorf* se preguntó por qué países como Gran Bretaña desplegaron durante el siglo XX una afinidad tan reducida hacia fenómenos como el fascismo, el nacionalismo y el comunismo,

que pueden ser considerados como los grandes uniformadores de mentalidades colectivas, de modos de producción distintos y de las ideologías políticas. Según la teoría de Dahrendorf, esto se debería a una modernización incompleta, es decir: a la preservación de mentalidades y de modos de producción que provienen de muy distintas épocas históricas. Gran Bretaña fue la primera sociedad en conseguir la modernización industrializada y en introducir la democracia contemporánea, pero ha conservado instituciones contrapuestas a la usual legitimación moderna democrática, como la Cámara de los Lores, la *High Church* anglicana, el *Civil Service*, el sistema universitario y, sobre todo, la presencia de la antigua aristocracia en el campo cultural. Esta influencia habría sido decisiva a la hora de crear y consolidar valores de orientación antitotalitarios. Las instituciones y los fenómenos recién nombrados son probablemente anacrónicos, pero constituyen, de acuerdo a Dahrendorf, un dique contra la posibilidad de regresión y barbarie que está contenida en aquellos regímenes que se esfuerzan por edificar un orden social homogéneo.¹⁷ La mención de estos detalles representa una especie de reflexión en torno al carácter positivo que pueden tener fenómenos aparentemente desusados y anticuados, una reflexión que seguramente no hubiera gustado a Zavaleta Mercado.

3. La meta de la modernidad y su relativización

La de Zavaleta es una visión razonable del conjunto en términos marxistas ortodoxos, pero en los detalles se perci-

17 Ralf Dahrendorf, *Widersprüche der Modernität* (Contradicciones de la modernidad), en: Max Miller / Hans-Georg Soeffner (comps.), *Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts* (Modernidad y barbarie. Diagnóstico sociológico hacia fines del siglo XX), Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 197-199.

be su adhesión a las convenciones tercermundistas de su época, lo que le impide apreciar, por ejemplo, los aspectos rescatables de la democracia liberal moderna. Zavaleta da a entender que la dialéctica de justicia e injusticia es un juego de suma cero, donde las ventajas de uno son necesariamente las pérdidas del otro. Esta opinión está muy extendida en el ámbito andino, pero la popularidad de la misma no garantiza su calidad científica; esta concepción se cierra *a priori* a la posibilidad de que el subdesarrollo y la pobreza tengan causas muy diversas, entre ellas las derivadas de un entorno geográfico-natural muy hostil. Por otra parte, en esta concepción dualista-maniqueísta de la realidad no hay lugar para la legitimidad de aquellos que no pertenecen a las “masas” como las define nuestro autor: Zavaleta determina categóricamente que libertad y democracia merecen ese nombre sólo si son patrimonio de la clase obrera.¹⁸ El pluralismo contemporáneo, basado en la legitimidad de varios actores políticos contendientes en igualdad de condiciones, no tenía espacio en el pensamiento zavaletiano o, por lo menos, no recibió la importancia que le correspondía.

La filosofía de la historia, a la que se adhería Zavaleta Mercado, tenía como metas normativas la modernización, la urbanización y la industrialización, como fue lo habitual en los ordenamientos sociales que surgieron en el ámbito conformado por Europa Occidental y Norteamérica. Sólo en este sentido podemos decir que

nuestro autor se inclinaba hacia una posición eurocéntrica. Hoy en día numerosos intelectuales y políticos del Tercer Mundo suponen que en términos de evolución histórica, la verdad en sentido enfático, es decir: la nueva y promisoriosa, debe provenir de un espacio cultural no contaminado por las formas específicamente occidentales del desarrollo contemporáneo. Esta concepción –que tiende a repetirse cada cierto tiempo, como una esperanza mesiánica–, se difunde también en el cansado ámbito académico occidental. El pensamiento estrictamente zavaletiano no tiene que ver con estas nuevas tendencias. Algunos discípulos y admiradores de nuestro autor mantienen una curiosa lealtad verbal a su doctrina, pero, al mismo tiempo, se pliegan a las corrientes teóricas de moda, que ahora afirman que hay que relativizar los logros civilizatorios de Europa Occidental y América del Norte y, por correspondencia, volver a apreciar, desde una perspectiva básicamente favorable, lo alcanzado de forma autónoma en Asia, África y América Latina, sobre todo en lo relativo al desarrollo histórico en gran escala y a largo plazo,¹⁹ por un lado, y en la generación de conocimiento político y científico, por otro. Puede ser pertinente, por lo tanto, mencionar brevemente estas nuevas creaciones doctrinarias como una especie de apéndice al pensamiento de Zavaleta Mercado.

En el actual debate académico se puede constatar, como se mencionó, una relativización de la modernidad occidental. También se puede hablar de provinciali-

18 René Zavaleta Mercado, *Las masas en noviembre* [1983], en: OC, vol. II, pp. 97-142, aquí p. 126.- Esta concepción dualista-maniqueísta surge con toda claridad desde los primeros escritos de nuestro autor. Cf. René Zavaleta Mercado, *El asalto porista. El trotskyismo y el despotismo de las aclamaciones en los sindicatos mineros de Bolivia* [1959], en: OC, vol. I, 33-56, aquí p. 54.

19 Cf. un brillante tratamiento de esta temática en: Wolfgang Knöbl, *Die Kontingenz der Moderne. Wege in Europa, Asien und Amerika*, (La contingencia de la modernidad. Sendas en Europa, Asia y América), Frankfurt / New York: Campus, 2007, pp. 27-28, 111-113.

zar Europa, como lo proclama uno de los libros más conocidos de los estudios postcoloniales, salido de la pluma del historiador hindú *Dipesh Chakrabarty*,²⁰ muy apreciado en América Latina y Bolivia. Lo alcanzado por Europa Occidental debería dejar de ser el criterio para medir el desarrollo de los otros continentes, con lo cual se diluiría la relevancia que habitualmente se atribuye a fenómenos como el capitalismo, la Ilustración y el liberalismo; pero esto afectaría también al marxismo y a los programas políticos modernizadores. *Juan José Bautista*, que representa esta corriente, califica a Europa como “una periferia pobre, respecto del centro que giraba en torno a la China, la India y el Medio Oriente. El europeo además de ser pobre, era inculto, bárbaro o sea ignorante. El sinónimo de cultura para el europeo era el musulmán, o sea el moreno, el semi-negro. Lo blanco, o el blanco era sinónimo de ignorante y miserable”.²¹ En estas pocas líneas Bautista expresa el núcleo teórico y el anhelo central de estos pensadores: en lugar de un análisis racional de hechos históricos debidamente documentados, se genera una *sencilla inversión* de la historia real de acuerdo a los deseos más sentidos del autor respectivo.²² Los sistemas sociales de Asia y África aparecen ahora como los auténticos paradigmas, mientras que Europa adquiere el carácter de un modelo muy modesto, deficitario y secundario. Es claro que a estos intelectuales les encantaría rees-

cribir la historia universal de acuerdo a sus convicciones profundas, las que, a su vez, no son sometidas a ninguna crítica. Esta constelación toma el carácter de una verdad axiomática y auto-evidente, que como tal no requiere de ninguna demostración discursivo-argumentativa.

Las teorías que propugnan la relativización y provincialización de “Europa” parecen, a primera vista, contener un diseño razonable y hasta simpático, que se inscribe en la inclinación contemporánea hacia el pluralismo de ideas y hacia un antidogmatismo aceptado casi universalmente, un diseño que ahora es compartido por un elevado número de pensadores en África, Asia y América Latina. Entonces la civilización inhumana, egoísta, despersonalizada, materialista y mecánica de Occidente, regida por el vil dinero, la fría racionalidad y el individualismo alienante, puede ser todavía mitigada, piensan los optimistas, por las culturas autóctonas del Tercer Mundo, precisamente porque éstas habrían preservado el ámbito de las emociones y los lazos primarios, el sentimiento trágico de la vida, las experiencias del heroísmo cotidiano y las jerarquías “naturales” de toda comunidad humana. En contraposición, la civilización occidental sería un invento artificial y artificioso proveniente de la dimensión urbana, de antigüedad y respetabilidad muy discutibles, creada por comerciantes y administradores, que habrían trasladado el sistema competitivo

20 Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton: Princeton U. P. 2000. Cf. el acápite sobre “la necesidad de provincializar Europa” en: Javier Sanjinés, *Rescaldos del pasado. Conflictos culturales en sociedades postcoloniales*, La Paz: PIEB / Plural 2009, pp. 106-113.

21 Juan José Bautista S., *Crítica de la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano-latinoamericano*, La Paz: Pisteuma, 2005, p. 32. Bautista se apoya explícitamente en la obra de uno de los fundadores de la Teoría de la Dependencia: André Gunder Frank, *Re Orient: Global Economy in the Asian Age*, Berkeley: California U. P., 1998.

22 Cf. por ejemplo: Rafael Bautista S., *Octubre. El lado oscuro de la luna. Elementos para diagnosticar una situación histórico-existencial: una nación al borde de otro alumbramiento*, La Paz: Tercera Piel, 2006, pp. 41-46.- Estas teorías reflejan a menudo un racismo invertido: Rafael Bautista S., *Reflexiones des-coloniales*, La Paz: Rincón Ediciones, 2014, pp. 41-54.

cortoplacista propio del mercado al terreno político, es decir al campo de los sentimientos nobles, las intenciones prístinas y los asuntos de largo aliento. *Enrique Dussel*, por ejemplo, describe la modernidad occidental – que es la culpable de todos los males del presente – en términos exorbitantes y apocalípticos.²³ Esta literatura goza de una gran popularidad, probablemente porque reproduce algunos elementos de la cultura católica popular de América Latina. Se la puede calificar como un catecismo laico, dentro del cual una voz autorizada brinda unas respuestas correctas, fáciles de memorizar, que no son sometidas a un análisis. Todos los fenómenos mundiales son ordenados y simplificados mediante oposiciones binarias excluyentes.

El fundamento de este libro de Dussel (y de sus otros escritos), es un anti-modernismo tradicionalista, actualizado por Martin Heidegger y Carl Schmitt.²⁴ Esta corriente, de vieja data y emparentada estrechamente con el romanticismo europeo, ha sido adversaria de la Ilustración, el racionalismo y la democracia pluralista. Hoy en día –lo que no es sorprendente– sirve para enaltecer todas las convenciones y rutinas de la izquierda radical-populista. Esta obra de Dussel es un texto con matices mesiánico-esotéricos, exornado con citas eruditas de religión y filosofía, pero no de las ciencias sociales contemporáneas. Propone una “tradicción distinta”, llamada “transmoderna” y “postoccidental”, que no tenga nada que

ver con Grecia, Roma y Europa. Rechaza “la concepción política de la modernidad occidental” y propugna, en cambio, un proyecto de “vida humana más allá del sistema-mercado-mundo-postmoderno y neoliberal”.²⁵ Esta “política de la vida”, que “permita la producción, reproducción, ampliación y desarrollo de la vida humana de todos los seres humanos, pero también de la vida de la naturaleza”,²⁶ es una intención muy loable, pero en ningún momento Dussel desciende a la realidad cotidiana para explicar cómo se la implementaría en el terreno práctico. Aquí nos topamos otra vez con las trampas de lo concreto. Además: el postulado de Dussel es tan general-abstracto, que nadie puede estar en contra: ¿Quién se opondría hoy seriamente a una “política de la vida”, al desarrollo de todos los seres humanos, a la comunión con la naturaleza? Cuando Dussel se preocupa por asuntos específicos, celebra sin distancia las políticas públicas y las cualidades personales de los líderes populistas latinoamericanos, de los cuales afirma que ejercen “una fidelidad incorruptible en el ejercicio delegado del poder a favor de sus pueblos”.²⁷ En ningún momento este autor analiza aspectos específicos de la vida cotidiana en los regímenes populistas que alaba candorosamente.

La visión de Dussel y otros autores afines en torno a la filosofía y la cultura griegas está basada en el conocido libro *Ateña negra* de *Martin Bernal*. Se trata de un estudio erudito acerca de un probable

23 Enrique Dussel, *Veinte proposiciones de política de la liberación*, La Paz: Tercera Piel, 2006, pp. 8-9; Enrique Dussel, *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “Mito de la modernidad”*, La Paz: Biblioteca Indígena, 2008, pp. 15-23.

24 Enrique Dussel, *Veinte...*, op. cit. (nota 23), p. 103.

25 *Ibid.*, p. 19.

26 *Ibid.*, p. 19.

27 *Ibid.*, p. 49. En el mismo sentido: *ibid.*, p. 23, 33, 53, 120. Cf. también: Enrique Dussel, *Marx y la modernidad. Conferencias de La Paz*, La Paz: rincón ediciones, 2008, pp. 150-155.

factor asiático y africano en la composición demográfica de la Grecia antigua.²⁸ Pero esta hipótesis *étnica* es usada por los lectores de Bernal en el Tercer Mundo para demostrar con fuerza una afirmación altamente *política*: los grandes aportes filosóficos y científicos de la Grecia clásica se deben a las civilizaciones africanas, ya que Grecia y Roma fueron centros menores y subalternos con respecto al sistema-mundo de su tiempo.²⁹ En el fondo estos autores quieren neutralizar las grandes conquistas griegas: el pensamiento científico, el racionalismo, el escepticismo, la primera democracia a nivel mundial y la conjunción de estos factores, que es la discusión pública de asuntos políticos, en la cual la opción mejor fundamentada por procedimientos discursivo-argumentativos tenía una oportunidad de ser aceptada como normativa por la colectividad. Esto es lo que los relativistas de la actualidad y una buena parte de nacionalistas y socialistas no pueden aceptar.³⁰

Por otra parte, estos propósitos no representan algo nuevo a nivel mundial. Desde mediados del siglo XIX en los ámbitos musulmán, chino y japonés y desde el siglo XX en América Latina y África, se expanden estos esfuerzos conceptuales que anhelan: (1) rescatar la originalidad y la capacidad del desarrollo *autóctono* de la sociedad respectiva y, al mismo tiempo, (2) establecer y confirmar el carácter imperialista y antihumanista de la modernidad occidental. Recién en las

últimas décadas y en el seno de los estudios postcoloniales, estos enfoques han adquirido el fundamento y el brillo teóricos que son necesarios para su difusión a nivel internacional. Casi todas estas corrientes combinan un rechazo radical de las esferas política y cultural de la modernidad occidental con una aceptación, a menudo ingenua y entusiasta, de los adelantos tecnológicos. El cuestionamiento de la perspectiva europea en cuanto obligatoria y normativa casi nunca llega al rechazo del progreso técnico.

4. La imitación y sus problemas

Estas concepciones están basadas, así sea parcialmente, en el rencor. Rencor por no haber inventado la modernización, por no ser reconocidos como iguales por los "occidentales" y por no contribuir decisivamente a moldear nuestro mundo contemporáneo, que se ha edificado sobre los éxitos materiales de la tecnología y sobre los logros menos materiales, pero igualmente importantes del pensamiento científico y democrático de Occidente. Zavaleta Mercado dice con toda razón: "El rencor sirve de poco. En realidad, no sirve de nada, o sea: el rencor no conoce ni aún cuando sea él mismo legítimo".³¹ Este obstáculo para un conocimiento sin rencor tiene que ver con la carencia principal del pensamiento de Enrique Dussel y de sus muchos discípulos: la falta de un espíritu autocrítico. Contra esto se puede argüir, como dice *Virginia*

28 Martín Bernal, *Atenea negra. Las raíces afro-asiáticas de la civilización clásica*, vol. I: *La invención de la antigua Grecia, 1785-1985*, Barcelona: Crítica, 1993, especialmente pp. 30, 47-61, 398-401.

29 Juan José Bautista S., *Hacia una crítica-ética de la racionalidad moderna*, La Paz: Rincón, 2013, pp. 32-39; Rafael Bautista S., *Reflexiones...*, op. cit. (nota 22), pp. 64-68.- Aunque estas concepciones contengan errores factuales (cosa que no molesta a nadie), siguen siendo muy populares porque satisfacen necesidades psíquicas profundas.

30 Éste es, en el fondo, el núcleo de la doctrina de Enrique Dussel, que pese a su lenguaje revolucionario, transmite un mensaje conservador, precrítico y prerracional. Lo que, por supuesto, asegura su popularidad en círculos izquierdistas. Cf. Enrique Dussel, *1492...*, op. cit. (nota 23), pp. 167-205.

31 René Zavaleta Mercado, *Las masas...*, op. cit. (nota 18), p. 99.

Ayllón, que la ira y los sentimientos afines tienen un alto valor cognitivo³² –igual que los saberes primigenios– y que son superiores al “logocentrismo” de la ciencia occidental.

Nuevamente estamos ante figuras literarias muy atrayentes, de naturaleza arcaizante, que expresan un gran dolor: el testimonio de la discriminación secular. Se trata, en el fondo, de una protesta religiosa con tintes apocalípticos y modismos heideggerianos, pero todo esto no garantiza la plausibilidad de los juicios emitidos. El dolor más grande y más legítimo no conforma, lamentablemente, una base segura para el conocimiento. Esta protesta es un rechazo a la tradición occidental y a sus elementos centrales: el individualismo, el racionalismo y el liberalismo. Por ello precisamente la relativización de “Europa” conduce a que la universalidad de los derechos humanos ingrese a una controversia, de donde estos derechos salen generalmente muy mal parados. El postulado de que la modernidad, las distintas variantes de la Ilustración y la concepción de los derechos humanos tienen una naturaleza *contingente*³³ no es algo inocuo en términos políticos reales. En muchos países del Tercer Mundo la impugnación de la legitimidad histórica de un modelo social, basado en el Estado de derecho y en la vigencia de los derechos humanos, contribuye a re-plantar antiguas tradiciones autoritarias, que ahora, con lustre académico y vocabulario progresista, retornan a ser consideradas como los fundamentos autócto-

nos de un régimen que se ha liberado del colonialismo cultural.

Esta crítica de la cultura occidental está edificada mediante un discurso argumentativo derivado casi enteramente del mismo legado intelectual de Occidente. Estas construcciones teóricas tienen poco que ver con las tradiciones vernáculas de las sociedades de origen, que son fuertemente mitológico-teológicas. En realidad estamos frente a una combinación de: (a) un marxismo tercermundista diluido por enfoques postmodernistas con, (b) el pensamiento relativista derivado de Martin Heidegger, Jacques Derrida y Michel Foucault y con (c), la utilización de oposiciones binarias excluyentes siguiendo la escuela de Carl Schmitt. La tesis de la naturaleza fortuita de la modernidad occidental y de los derechos humanos no contribuye a configurar un programa claro para la opción social e ideológica radical que propugnan los propios críticos de la civilización occidental. Las políticas públicas económicas y hasta culturales (por ejemplo: educativas), que se podrían derivar de estas teorías, quedan en una loable oscuridad.

Hay que consignar, además, que estas concepciones poseen un nítido impulso moral, revestido de un postulado científico: en un claro paralelismo con la obra de *Frantz Fanon*, su acercamiento al marxismo se reduce, en el fondo, a un anti-capitalismo primordial que busca el prestigio de las doctrinas socialistas europeas para establecer vagamente³⁴ unas metas normativas propias para el desarrollo his-

32 Virgina Ayllón, *Las Luces de El lado oscuro de la luna*, en: Rafael Bautista S., *Octubre....*, op. cit. (nota 19), pp. 13-15, aquí p. 13.

33 Sérgio Costa, “Derechos humanos en el mundo poscolonial”, en: *Nueva Sociedad* (Caracas), N° 188, noviembre-diciembre de 2003, pp. 52-65, especialmente p. 53.- El autor incluye en su acerba crítica al Iluminismo, Immanuel Kant y Jürgen Habermas.

34 Esta es la posición básica de Enrique Dussel, *Marx....*, op. cit. (nota 27), p. 29.

tórico de las sociedades de África, Asia y América Latina. Esta inclinación ética es comprensible porque nace de una atmósfera signada por el dolor y la angustia, y por ello postula un nuevo “hombre total” frente a una Europa considerada como decadente, criminal y corrupta.³⁵ Estas teorías se hallan, sin embargo, dentro de una ambivalencia liminar: rechazan tajantemente el modelo civilizatorio europeo, pero se sirven parcialmente de la terminología y de las visiones utópicas marxistas, por un lado, y propugnan metas normativas (nivel de vida, desarrollo tecnológico, etcétera), asociadas claramente a la modernidad occidental, por otro.

Desde hace décadas –tal vez siglos– se piensa que Europa Occidental no ha representado una influencia benéfica para la evolución a largo plazo de África, Asia y América Latina. Dilatados círculos sociales e intelectuales suponen que, los éxitos materiales del desarrollo europeo y norteamericano, se deben en gran parte a la explotación de que ha sido víctima el Tercer Mundo y también, a los *logros previos alcanzados de forma autónoma* por las sociedades extra-europeas y luego aprovechados por las metrópolis del Primer Mundo. Frantz Fanon pensaba que Europa era literalmente una creación del Tercer Mundo.³⁶ El atraso tecnológico habría sido inducido desde afuera, desde las metrópolis imperialistas. El proceso de una industrialización completa en el Tercer Mundo debería ser considerado, por lo tanto, como “la restauración” del genuino desarrollo “orgánico y natural”

de esos países.³⁷ Pero la alternativa planteada por los revolucionarios influidos por Fanon es altamente anacrónica, puesto que conduciría a una desarticulación total en relación al mercado mundial, siguiendo el ejemplo de Corea del Norte.³⁸ Es muy improbable que, entre muchos otros sectores sociales, las generaciones jóvenes del Tercer Mundo renuncien a algunos rasgos del mundo globalizado, como los cachivaches tecnológicos que usan cada día, la cultura contemporánea del ocio y la libertad erótica. De esta manera lo cotidiano y específico nos pone ante dilemas teóricos que no pueden ser resueltos por las doctrinas de Fanon, Dussel y seguidores, que así se muestran inoperantes ante las trampas de lo concreto.

Con respecto al núcleo de estas concepciones reseñadas hasta aquí se puede aseverar lo siguiente. El anti-imperialismo y la crítica de la modernidad occidental nos revelan, en el fondo, un designio conservador: preservar el orden convencional-rutinario en las esferas de la política y la cultura y acelerar el desarrollo técnico-económico bajo la dirección de un Estado fuerte y centralizado y de una élite privilegiada que no tenga que rendir cuentas democráticas al conjunto de la sociedad. O sea: estas teorías no son importantes por sus facultades y logros explicativos, sino a causa de los anhelos y las nostalgias que expresan: el mantenimiento de un modelo social autoritario y jerárquico –paradójicamente bajo un manto socialista–, acompañado de una economía floreciente en manos capitalistas. Se trata, ma-

35 Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, México: FCE, 1963, pp. 20-22, 291-293.

36 *Ibid.*, p. 94.

37 Walter Rodney, *África. Die Geschichte einer Unterentwicklung* (África. La historia de un subdesarrollo), Berlín: Wagenbach 1976, p. 13, 63, 88.

38 *Ibid.*, p. 234.- Esta obra del notable pensador africano *Walter Rodney* y estudios similares parafrasean la obra de André Gunder Frank, *Lumpenburguesía: lumpendesarrollo*, México: Era, 1971.

nifiestamente, de la imitación del modelo contemporáneo practicado en China y Vietnam, que goza de una respetable popularidad a lo ancho del planeta. Al comienzo del actual sistema chino su inspirador, *Deng Xiaoping*, lo describió como la imitación del capitalismo occidental, pero sin “contaminación espiritual”, es decir sin “ideas dañinas” como la libertad de expresión y la democracia liberal.³⁹

La concepción acerca del carácter contingente y aleatorio de la modernidad tiene algunos efectos académicos muy notorios. Los dos siglos de dominación política, económica y cultural de Europa Occidental sobre el resto del mundo (desde fines del siglo XVIII), o los últimos quinientos años (si se toman los descubrimientos geográficos de España y Portugal como punto de partida), representarían, según André Gunder Frank, un periodo relativamente breve en el gran libro de la historia universal.⁴⁰ A lo largo de cinco mil años de historia documentada lo usual ha sido el predominio del Asia, especialmente de la India y sobre todo de la China.⁴¹ A este estado *habitual* de la historia universal se estaría retornando en el siglo XXI. Por lo tanto la modernidad vinculada con Europa Occidental sería una *quantité négligeable* a escala mundial. El resultado práctico es la separación entre

la modernidad técnico-económica, que se considera universal e inevitable, por una parte, y la cultural-política, que se la estima fortuita y deleznable, por otra. Podemos renunciar sin remordimientos a la democracia pluralista y al espíritu científico-racional, porque son fenómenos casuales desde el punto de vista evolutivo y muy breves desde la perspectiva temporal. El menosprecio del Estado de derecho y el desprecio de la democracia liberal se manifiestan en el plano de lo concreto-específico: ya en 1968 el iniciador de esta doctrina, *A. G. Frank*, había propuesto explícitamente un paradigma stalinista de producción y distribución, que debía imitar a la Unión Soviética, en la cual, según Frank, “el Estado y no las necesidades de los consumidores” fijaba unilateralmente las condiciones del desarrollo social y económico.⁴² Aquí todo comentario es superfluo.

5. El mito de la pertenencia de Bolivia al mundo occidental

En la senda abierta por los estudios postcoloniales se ha dado una interesante continuación autónoma de esta doctrina en la obra de *Silvia Rivera Cusicanqui*, en la que se puede percibir, aunque débilmente, una influencia de René Zavaleta Mercado.⁴³ “El mito de la pertenencia de

39 Citado en: Ian Buruma / Avishai Margalit, *Okzidentalismus. Der Westen in den Augen seiner Feinde* (Occidentalismo. El Oeste en los ojos de sus enemigos), Munich: Hanser, 2004, p. 46.

40 André Gunder Frank, *ReOrient...*, op. cit. (nota 21), passim; André Gunder Frank / Barry K. Gills (comps.), *The World System: Five Hundred Years or Five Thousand*, Londres / New York: Routledge 1994.

41 La curiosa admiración por la República Popular China se debe exclusivamente a su poderío económico y militar, sin interesarse por el régimen interno y los costes humanos y ecológicos de su éxito: Juan José Bautista S., *Crítica de la razón boliviana...*, op. cit. (nota 21), p. 70, 96.

42 André Gunder Frank, *Lateinamerika: kapitalistische Unterentwicklung oder sozialistische Revolution* (América Latina: subdesarrollo capitalista o revolución socialista), en: Bolívar Echeverría / Horst Kurnitzky (comps.), *Kritik des bürgerlichen Anti-Imperialismus. Entwicklung der Unterentwicklung* (Crítica del anti-imperialismo burgués. Desarrollo del subdesarrollo), Berlín: Wagenbach, 1969, pp. 91-131, aquí p. 108.

43 Silvia Rivera Cusicanqui, “Mito, olvido y trauma colonial”, en: *La Razón* (La Paz) del 9 de noviembre de 2014, suplemento *Tendencias*, pp. C6-C7.- Se cita este texto repetidas veces a causa de su brevedad ejemplar y del alto nivel teórico del mismo.

Bolivia al mundo occidental” es una de las tesis centrales de esta autora, mito que equivaldría “a negar la condición cultural de más del 60 % de la población boliviana”.⁴⁴ Rivera Cusicanqui no presenta pruebas empíricas contundentes, como una encuesta pública de alta representatividad, mediante la cual el porcentaje poblacional que ella misma indica se hubiera declarado como ajeno al ámbito de la cultura occidental. Ella expone sus tesis criticando un rasgo de la Revolución Nacional de 1952:

El pecado original de la revolución de 1952 reside en la contradicción entre su base de legitimación rupturista, basada en el discurso de la independencia económica y el mestizaje, y la continua adscripción de sus élites al mundo occidental, lo que se traduce en la continuidad de una política civilizatoria, absolutamente ciega a la naturaleza no occidental de la mayoría de la población boliviana.⁴⁵

La autora supone que la Revolución Nacional “fue, desde sus inicios, un nuevo proyecto civilizatorio y homogeneizador para la masa india de campos y ciudades”⁴⁶, proyecto que habría sido un intento de “reinventar la historia”: “borrar a los indios de la memoria, a la vez que reformarlos hasta en lo más íntimo de sus conductas domésticas”.⁴⁷ De acuerdo a Rivera Cusicanqui, el proceso revolucionario habría producido un

“discurso del mestizaje” y una práctica concomitante de “ciudadanización forzada” en detrimento de los indígenas y a través de “la violencia física y simbólica”, para crear una sociedad culturalmente homogénea y transformar a los indios en “mestizos sin identidad”, es decir en meros campesinos.⁴⁸

Se puede afirmar, en cambio, que en el periodo 1952-1964 y posteriormente, jamás se dio una gran política gubernamental, minuciosamente diseñada, planificada centralmente e implementada a través de medidas coercitivas, destinada a construir un orden social mestizo-homogéneo. Lo que sí existió desde entonces, pero de forma errática, ocasional y espontánea, ha sido una especie de recuperación cultural de lo mestizo como algo positivo y promisorio, como es ahora lo habitual dentro del pluralismo cultural que distingue a nuestra época. En cambio Rivera sostiene que la Revolución Nacional construyó “la imagen de lo mestizo” y luego trató de “imponerla como la única identidad legítima de la ‘nación boliviana’ moderna”.⁴⁹ Esta imagen, según la autora, “permitía imaginar un país masculinizado, occidental y cristiano, es decir, blanco, ‘decente’, homogéneo e individualista, fundado en el modelo hegemónico de la familia patriarcal y nuclear moderna”.⁵⁰

44 Silvia Rivera Cusicanqui, *El mito de la pertenencia de Bolivia al “mundo occidental”*. Réquiem para un nacionalismo, en: *Temas Sociales* (La Paz), N° 24, 2003, pp. 64-100, aquí p. 97.

45 *Ibid.*, p. 95. Cf. también: Marcelo Fernández Osco, “Mecanismos de exclusión del indígena: la lenta ciudadanía”, en: *Temas Sociales*, N° 24, 2003, pp. 250-257; Edith Gutiérrez Rojas, *El retorno del indio. El vaciamiento ideológico del nacionalismo revolucionario en la interpelación campesina*, en: *ibid.*, pp. 283-289.

46 Silvia Rivera Cusicanqui, “El movimiento sindical campesino en la coyuntura democrática”, en: Roberto Laserna (comp.), *Crisis, democracia y conflicto social*, Cochabamba: CERES 1985, pp. 129-164, aquí p. 131.

47 Silvia Rivera Cusicanqui, *El mito de la pertenencia...*, op. cit. (nota 44), p. 65.

48 Silvia Rivera Cusicanqui, *El mito de la pertenencia...*, op. cit. (nota 44), p. 65.

49 *Ibid.*, p. 66.

50 *Ibid.*, p. 66. Cf. también *ibid.*, p. 93.

En el periodo de la Revolución Nacional no existió ese propósito de una política estatal explícita y sostenida con tales contenidos. El partido que gobernó la nación entre 1952 y 1964 no contaba con intelectuales que pudiesen haber concebido y fundamentado ese enfoque teórico. El más talentoso de ellos, René Zavaleta Mercado, estuvo interesado por la modernización acelerada del país bajo signos nacionalistas con tintes socialistas. Él, marxista en ciernes, apostó por la clase obrera y especialmente por el proletariado minero. Sus pocas menciones de lo mestizo no alcanzan, de ninguna manera, para edificar la teoría de un orden social mestizo-homogéneo de índole obligatoria e impuesto desde arriba. Por otra parte, la terminología conceptual y las imágenes utilizadas por Rivera Cusicanqui pertenecen casi exclusivamente a una época posterior y a los llamados estudios postcoloniales del presente. La autora hace una proyección forzada de estas ideas hacia el pasado, enfocándolas sobre una realidad pretérita, cuyos pocos intelectuales pensaban mediante otros estímulos y, sobre todo, en otras metas. Ella afirma que el “mestizaje colonial andino” se debe a una “profunda e internalizada práctica de autodesprecio, la cual se ha reproducido por siglos en la personalidad colonizada y atraviesa a todos los estratos de la sociedad”.⁵¹ Se trata, ciertamente, de una hipótesis interesante, que puede generar conocimientos novedosos y una perspectiva heurística, pero la autora la presenta como una verdad

a priori y auto-evidente, que no emerge, por ejemplo, como una conclusión provisional a partir de una masa de datos empíricos y documentales. Es muy probable que haya existido secularmente y hasta hoy una *práctica del autodesprecio*, pero este teorema tendría que ser desarrollado por medio de encuestas de opinión pública y con la ayuda de los instrumentos del psicoanálisis social. Además: lo verdaderamente grave de la mentalidad colectiva boliviana reside en la preservación de formas autoritarias de convivencia política, formas que se pueden detectar en todos los estratos sociales y en todos los grupos étnicos. Esta temática, que se ha manifestado desde la fundación de la república en la constelación de todos los días –la preservación de una cultura política autoritaria y anticuada, pero muy apreciada por el grueso de la población–, es uno de los problemas más relevantes de la vida cotidiana,⁵² y uno de los asuntos a propósito más descuidados por las ciencias sociales bolivianas. Esta situación no preocupa a la autora, quien tampoco ha prestado atención a los aspectos verticalistas, antidemocráticos y antipluralistas en la praxis diaria y en los valores de orientación de la población indígena.

6. La importancia de estos enfoques teóricos

No hay duda de que hay que analizar y criticar la “inclusión abstracta y la exclusión concreta”⁵³ que han sufrido los sectores indígenas, pero la teoría de Silvia Rivera Cusicanqui es una clásica

51 Ibid., p. 64.

52 Sobre esta temática cf. Observatorio de la cultura política en Bolivia (comp.), *Cultura política en tiempos de cambio. Institucionalidad, conflicto y región en Bolivia*, Cochabamba: LAPOP / Ciudadanía / Comunidad de Estudios Sociales y Acción Pública, 2009.

53 Esta feliz formulación pertenece a Pablo Stefanoni, “*Qué hacer con los indios... Y otros traumas irresueltos de la colonialidad*”, La Paz: Plural, 2010, p. 10.

ca doctrina antimodernista y antirracionalista,⁵⁴ que se inscribe en la tradición romántica. Políticas públicas para mejorar la higiene colectiva, por ejemplo, son percibidas por ella como una intromisión imperialista y “occidentalizante”, como una “práctica simbólica colonial” y como “una opresión cultural infame”.⁵⁵ Normas modernas de higiene son relativizadas y ridiculizadas como valores particularistas —es decir: fortuitos— de una cultura foránea. Los sectores indígenas no toman en serio el enfoque teórico de Rivera Cusicanqui en este punto específico. Por otra parte, la inmensa mayoría de los indígenas quiere participar en la esfera política ya preconstituida, desea gozar de los adelantos tecnológicos y médicos que trae el modelo civilizatorio occidental y anhela para sus hijos profesiones liberales urbanas (y no la continuación de la vida agraria en el campo y con los idiomas vernáculos). Esta mayoría se interesa por productos intelectuales solo como oropel ocasional, como el resto de la sociedad boliviana. Lo mismo ocurre probablemente con la defensa de la Madre Tierra: los indígenas bolivianos quieren vivir mejor, aunque ello signifique una vulneración de los ecosistemas naturales.

Silvia Rivera Cusicanqui escribe en un estilo ejemplar, sobrio y elegante. Pero aún así sus obras no están dirigidas a los grandes sectores indígenas del país, sino al ámbito intelectual, más exactamente al mundo universitario y académico. Enfo-

ques teóricos similares, adscritos al relativismo axiológico de las escuelas postcoloniales, no ejercen ninguna influencia sobre la vida diaria de los sectores indígenas, pese a todas sus apelaciones proindianistas. En cuanto a la temática de la higiene y afines, se puede acudir al testimonio de una gran pensadora contemporánea, *Martha C. Nussbaum*. Ella afirma que las diferencias culturales que celebran los relativistas, emergen como momentos constituyentes de una identidad colectiva propia e inconfundible, sólo en medio de comunidades aisladas y con bajos niveles educativos. Cuando se dispone de más información, la gente de los estratos bajos adquiere espontáneamente ideas e imágenes sobre su propia dignidad humana que tienden a asemejarse a los principios universalistas del racionalismo,⁵⁶ a los que pertenecen algunas de las corrientes de la tradición occidental, plural y variada como casi todos los legados culturales.

54 Aspectos irracionales aparecen, por ejemplo, cuando la autora asevera, sin aportar ninguna prueba, que “el Estado [boliviano] precipitó la Guerra del Chaco con el Paraguay con el fin de acelerar la ‘guerra interna’ de exterminio contra los indios”. Silvia Rivera Cusicanqui, *El mito de la pertenencia...*, op. cit. (nota 44), p. 68.

55 *Ibid.*, p. 70, 72.

56 Martha C. Nussbaum, *Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus* (La acción humana y la justicia social. Una defensa del esencialismo aristotélico), en: Holmer Steinfath (comp.), *Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen* (¿Qué es una buena vida? Reflexiones filosóficas), Frankfurt: Suhrkamp, 1998, pp. 196-234, especialmente pp. 201-202, 229-234.

RESEÑAS

EL INCA BARROCO.

POLÍTICA Y ESTÉTICA EN LA REAL AUDIENCIA DE QUITO, 1630-1680

Carlos Espinosa Fernández de Córdova

FLACSO,

Quito, 2015, 309 pp.

Víctor Bretón Solo de Zaldívar

El Inca barroco, de Carlos Espinosa es un libro que acerca al público hispanohablante a una magnífica tesis doctoral, sólo disponible hasta ahora en su formato académico original (en inglés), y a través de los artículos que el autor ha ido publicando en revistas especializadas abordando aspectos parciales del manuscrito original. Además de su innegable interés como investigación, el volumen tiene otros valores añadidos como el hecho de estar muy bien escrito (traducido), ser de lectura sumamente agradable y placentera, y disfrutar de una edición cuidada con esmero, tal como amerita, en mi opinión, una obra que nos introduce en los laberintos de la semiótica y la estética del barroco colonial. La reflexión sobre ese abigarrado mundo barroco de los Andes coloniales se centra en un territorio (el norte de la Real Audiencia de Quito del siglo XVII), y en un fascinante estudio de caso interpretado años atrás como genuino ejemplo de “resistencia” indígena.

Los hechos que vehiculan la trama de *El Inca barroco* se inician en enero de 1667, cuando el nuevo corregidor de Ibarra Alonso Florencia Inca, de ascendencia real cuzqueña, según el afirma-

ba y trataba de mostrar, fue recibido en el pueblo de San Pablo con grandes fastos por parte de los caciques e indios del común. Don Alonso, además, desplegó toda una serie de símbolos (desde un retrato genealógico hasta una prenda antigua supuestamente incaica), y de tratos deferenciales hacia los caciques de Ibarra y el resto del corregimiento que levantó las suspicacias de funcionarios y colonos hispanos, quienes le acusaron ante las autoridades de la Real Audiencia. Vale la pena detenerse en el tipo de acusaciones vertidas contra el corregidor, por ubicarse ahí una parte medular del análisis y del razonamiento del autor.

La primera acusación tiene que ver con el irrespeto a la jerarquía (el mundo al revés): ni Alonso Florencia Inca ni los caciques debían ni podían simular más autoridad que los funcionarios hispanos superiores, conviene no olvidar que la fastuosidad de las fiestas señalaban el estatus del homenajeado y que, a juicio del acusador –el corregidor limítrofe de Otavalo–, los parabienes con que fue recibido tan singular visitante superaban a las fiestas ofrecidas a obispos y oidores que habían pasado por el asiento. En este sentido, es interesante cómo fue in-

terpretada por los acusadores la entrada de Don Alonso (“respuesta estereotipada del arribo de un funcionario colonial”, señala el autor), como “demasiado entusiasta y desproporcionada para el cargo” y, al tiempo, resignificada por parte de los caciques. Estos últimos, de hecho, recurrieron a elementos del ritual de la entrada hibridados con otros procedentes de las fiestas reales (como la “sacada del Inca y la *Palla*”), a fin de dar mayor notoriedad al homenajeado. En cualquier caso, y ahí está el meollo del asunto, todos ellos formaban parte de los repertorios barrocos. La segunda acusación señalaba un delito de idolatría: las fiestas en honor a Alonso Florencia Inca fueron interpretadas como una regresión al paganismo pese a nutrirse del repertorio cultural barroco y de no constatarse, en el fondo, un desafío real a la autoridad del Rey. El problema es, según Espinosa, que se manejaron recursos rituales (entrada, fiestas reales), y simbólicos (como el retrato y los textiles antiguos exhibidos por el nuevo corregidor), en contextos extrajurídicos, lo que dio lugar a una resignificación de todos ellos. Se trata, pues, de lenguajes que corren paralelos e interpretan de manera diferente símbolos procedentes de un repertorio cultural común (el propio de la sociedad colonial barroca del XVII).

En el trasfondo del pleito nos hallamos ante un conflicto de intereses por el control de recursos de comunidad. El texto muestra con claridad la relación entre elementos convergentes tales como un proceso de crisis demográfica de las comunidades (dificultades de los caciques para cumplir con el pago del tributo); la creciente presión de los colonos españoles y el propio corregidor de Otavalo (presión de obrajes y haciendas sobre los recursos –producción textil y

rebaños de ovejas– controlados por los indios, de ahí las mencionadas denuncias); la percepción por parte de los caciques locales de Alonso Florencia Inca como un potencial buen mediador ante las autoridades coloniales; así como los propios intereses personales de Alonso Florencia Inca: lograr mercedes de la Corona y ocupar el cargo de “Alcalde de indios” de la Real Audiencia de Quito. Todo ello induce al autor a hablar, en efecto, de una crisis en toda regla del viejo pacto colonial, ya que “aunque en el tardío siglo XVI la Corona y la Iglesia habían buscado consolidar una nobleza nativa, para mediados del siglo XVII esta política estaba en retroceso” siendo los caciques “testigos, en su generación, de la pérdida del apoyo del rey que antes habían gozado” (p. 167).

En el fondo, el meollo del libro nos interpela sobre las maneras de interpretar y entender una forma de insurgencia (los movimientos neoincas en la etapa colonial), a partir de las reverberaciones proyectadas por un estudio de caso –el del *affaire* del corregidor Alonso Florencia Inca en la Real Audiencia de Quito de la segunda mitad del siglo XVII. En este punto, frente a las interpretaciones de corte más o menos romántico-esencialista, bien representada en las aportaciones de Sabine MacCormack y Nathan Wachtel, entre otros, y que plantean la tesis de los movimientos neoincas entendidos como el enfrentamiento (“resistencia”) entre una cultura andina que permanece y se confronta de manera radical con el ordenamiento colonial, Espinosa plantea la existencia de un repertorio cultural común. No se trata tanto de iniciativas anti-coloniales, sino que éstas están inscritas en la cultura barroca. Ahí quedan, por ejemplo, y al ínterin de esa cultura barroca colonial, la rememoración

del pasado incaico como fuente de legitimidad de la nobleza indígena y los caciques; los sentidos de las fiestas reales y de la representación en ellas de los monarcas incas; o el caso específico y muy bien descrito y documentado del desfile del Inca y la *Palla* como muestra de fidelidad al Rey. Todo ello apuntala con solidez el argumento de la naturaleza colonial de los movimientos neoincas, en la medida en que echan mano de un repertorio ritual y simbólico de matriz colonial barroca: desde las fiestas reales y la solicitud de mercedes, hasta el anhelo del protagonista por obtener privilegios y nombramientos, pasando por los prolijos procesos de probanza para demostrar el abolengo. Ese fue, de hecho, el humus desde el que desataron su *performatividad* tanto Don Alonso como los caciques que le agasajaron en San Pablo e Ibarra.

¿Qué le aporta a un lector no experto en historia colonial e interesado por el devenir contemporáneo de la región andina –como es el caso de quien redacta estas líneas– la lectura de un trabajo monográfico como este, centrado en la cultura y la sociedad quiteña del siglo XVII? Creo, en primer lugar, que una lección y una buena dosis de prevención anti-esencialista. Porque, de entrada, estamos ante una investigación que nos advierte de los riesgos de las lecturas estereotipadas, ideologizadas y esencializadas de los procesos sociales. Lejos de las interpretaciones que han tendido a romantizar el tipo de acontecimientos analizados en el libro –una forma, si se quiere, de presentismo histórico o de etnocentrismo historicista, puesto que se pretenden explicar procesos *alternos* (en el tiempo o en el espacio), a partir de categorías procedentes de un contexto ideológico del presente– esta investiga-

ción se ubica en el plano de tratar de interpretar tales fenómenos en base al universo cultural, social y simbólico en el que acontecieron.

En este sentido, y por las razones que explicitaré a continuación, pienso que el *Inca barroco* aporta claves, en su minucioso conocimiento del hibridado universo colonial, para decodificar, entender y aprehender desde la larga duración transecular elementos esenciales del presente en escenarios poscoloniales como los andinos. Una invitación, en suma, al diálogo constructivo y enriquecedor entre Antropología, Historia y otras disciplinas afines. A fin de cuentas, el interés por las alteridades en el presente tiene mucho que ver, o así lo pienso yo, con el hecho innegable de que el trabajo del historiador enfrenta la comprensión de esas otras alteridades en el tiempo que son las sociedades del pasado y sus registros. ¿Cómo no buscar vasos comunicantes cuando desde la más rabiosa actualidad de estas primeras décadas del siglo XXI hay quienes argumentan, y no son pocos, la existencia de ontologías andino-amazónicas inmanentes, preservadas e incontaminadas durante siglos de la cultura occidental?; ¿Qué decir de quienes interpretan, por ejemplo, los fenómenos de politización de la etnicidad contemporáneos en términos de la resistencia de unas ontologías-otras que se enfrentan a los parámetros de una modernidad etnocida concebida como una suerte de *deus ex machina* de todos los males?; ¿Por qué ese empeño desde determinados paradigmas de negar, en cierto sentido, la misma contemporaneidad de esos sectores subalternos –racializados e invisibilizados recurrentemente, por más señas– y su condición heterogénea, estratificada, sometida también a juegos

de poder en su misma composición e híbrida de múltiples elementos culturales, sociales y simbólicos destilados en un largo proceso transecular?; ¿A dónde nos conduce, en suma, el *pachamismo* (la expresión es de Pablo Stefanoni), etnográfico y etnohistórico desde el punto de vista de entender la complejidad de los procesos sociales del mundo andino?

Termino con unas reflexiones sobre la capacidad de agencia de los grupos subalternos. Quienes no tienen poder (los grupos subalternos), se apropian de un mundo cultural y simbólico que en cierto sentido les es ajeno (De Certeau). Es decir, que se apropian y resignifican elementos de la cultura hegemónica y los manejan en beneficio propio. Es posible entonces una lectura de todos estos procesos en términos de economía moral (¿qué es si no el pacto colonial, entre otras cosas, más que un juego consuetudinario de reciprocidades asimétricas?), y de hegemonía (entendida como una forma de ejercicio del poder que combina la coerción con la aquiescencia y asunción naturalizada de su posición por parte del subordinado). Eso explica, en cierto sentido, que las respuestas a un resquebrajamiento de ese viejo orden corporativo de dones y contradones asimétricos (la economía moral del pacto colonial), sólo puedan nutrirse a partir de los repertorios de ese universo cultural compartido.

Como en toda buena investigación, tras *El Inca barroco* quedan muchas sendas aún por transitar. En el libro se hacen audibles las voces de Alonso Florencia Inca, de los caciques, de los españoles denunciadores, del poder virreinal. Faltan las voces de los indios del común, imposible o muy difícil de percibir por las limitaciones de las fuentes.

Pero; conviene no dejar de preguntar cómo interpretarían y llenarían de contenidos substantivos toda esa *performatividad* barroca, esos indios e indias del común; o qué otros significados darían a esos significantes extraídos del arsenal del ordenamiento simbólico de la sociedad colonial del XVII; o cómo hacer –parafraseando a Ranahit Guha– para escuchar las otras voces de la Historia, más allá de los testimonios escritos dejados, en última instancia, por los sectores hegemónicos de esa sociedad y por los más pudientes estratos (nobles y caciques), del mundo indígena.

Todo eso excede, sin duda, los límites de lo posible en el ejercicio historiográfico de interpretar ese pasado colonial. Por el momento, una oportunidad de leer a fondo, y comentar, este trabajo tan extraordinario, estimulante y pertinente en el momento presente. Un excelente antídoto, insisto, contra los credos fáciles, las imágenes estereotipadas de la realidad social y los falsos apriorismos que con frecuencia bombardean nuestros imaginarios y nuestra mirada sobre el mundo.

¡PACHAKUTIK! MOVIMIENTOS INDÍGENAS, PROYECTOS POLÍTICOS Y DISPUTAS ELECTORALES EN EL ECUADOR

Marc Becker

Abya-Yala y FLACSO-Ecuador,
Quito, 2015, 339 pp.

Juan Illicachi Guzñay

El libro de Marc Becker contiene nueve capítulos: la politización de las identidades indígenas, los levantamientos, Movimiento Unidad Plurinacional Pachakutik, los indios en el poder, la revolución ciudadana, una nueva Constitución, neoextractivismo, los hijos de 1990, los movimientos sociales y la política electoral. Además contiene fotografías que ilustran la narración.

Este libro, aparece en un momento de tensión, de ambigüedades, de encuentros y desencuentros entre el movimiento indígena y el gobierno nacional; por ejemplo: por un lado, se dio la orden oficial de expulsión a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) de su sede en Quito, es decir, el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) decidió dar por terminado el convenio de comodato para el uso de la sede en Quito de la CONAIE, en esta línea, el gobierno de Rafael Correa califica a sus opositores de “izquierda infantil”, “ecologismo infantil”, “indigenismo infantil”, “derecha troglodita”. Por otro lado, los movimientos indígenas, consideran que “el gobierno de la revolución ciudadana, más allá de su retórica revolucionaria, ha implementado una

política sistemática de violación de los derechos de la naturaleza; la violación de los derechos laborales de los servidores públicos; la violación a la libertad de opinión; la violación al derecho a la resistencia (nuevo Código Integral Penal, criminalización de la protesta social, persecución a dirigentes sociales, entre otros) (Sierra, 2014: 35-36). También, Carlos de la Torre “estudia los enlaces ciudadanos como rituales donde carisma y tecnocracia se complementan para construir a Correa como el profesor y redentor de la nación (2013: 40), análogicamente, Natalia Sierra, haciendo una radiografía del poder dominación correísta considera que “la humillación pública busca hacer sentir al dominado un ser desgraciado, avergonzado y deshonrándole frente a la mirada de la sociedad a la cual pertenece” (2014: 36). Para entender este debate académico y la realidad política, económica, social ecuatoriana, el libro de Marc Becker tiene vigencia y actualidad.

El libro puede ser considerado insurgente y revolucionario por constituirse *en una caja de herramienta* (Foucault, 2010) de lucha, resistencia de los pueblos y nacionalidades indígenas a la vez que pue-

de constituirse *una caja de herramientas* (Ibíd.), de la *estructura de la máquina gubernamental* (Agamben, 2008), para la reproducción de la *colonialidad de poder y saber* (Mignolo, 2011), porque devela los mecanismos de lucha y resistencia, en el momento que el autor dice:

al explorar las múltiples y conflictivas estrategias que los movimientos indígenas adoptaron desde hace más de veinte años, *documentando* la historia reciente y *delineando* la trayectoria de uno de los movimientos sociales más poderosos y mejor organizados de las Américas (p.5).

Más allá de esta controversia, el libro también puede contribuir a construir alianzas y puentes políticos entre el gobierno nacional, los movimientos indígenas, ecologistas y demás organizaciones distantes del régimen actual, asumiendo algunos conceptos constitucionales: la interculturalidad, la plurinacionalidad, el *sumak kawsay*, la Pacha Mama, la democracia comunitaria, la justicia indígena. La praxis de estas categorías constitucionales conviene tanto al régimen de Correa como a los disidentes, para articular una democracia participativamente fuerte, intercultural y plurinacional.

El libro se constituye en una lectura obligatoria, no sólo porque es un estudio novedoso y muy actual, sino que además tiene su base en una investigación empírica profunda y reflexiones teóricas relevantes con el plus de una creatividad, frescura y originalidad extraordinaria. Metodológicamente, el autor emplea el archivo, rastrea informaciones en los *folletos*, *hojas volantes*, *panfletos*, *afiches*, *artículos de seminarios ya extintos*, *textos de colecciones privadas*, es decir *aquella literatura gris que de otra manera habría desaparecido* como señalan José Enrique Juncosa (director de la edi-

torial Abya-Yala) y Juan Ponce Jarrín (director de la FLACSO Ecuador), en la presentación del libro.

Becker destaca la emergencia del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik fundado en diciembre de 1995, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) creada en 1986, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana (CONFENIAE) fundada en 1980; la primera de alcance nacional y la segunda de alcance regional, la Amazonía. La CONAIE, de acuerdo al autor se declara como “una organización del pueblo oprimido y explotado” y definió su lucha como anticolonial, antiimperialista y anticapitalista” (p. 13). El proyecto de la CONAIE tuvo éxito porque no querían un proyecto político solo para indios. No obstante del hecho de presentarse, la CONAIE, como una confederación única y unificada, aparecen la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), originada en 1965 como Federación de Trabajadores Agropecuarios (FETAP) y el Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador (FEINE) en 1980.

Marc Becker, es uno de los pocos autores, en señalar que, “antes de la década de 1980 los grupos de izquierda habían acogido la retórica de las nacionalidades indígenas con más entusiasmo que los movimientos indígenas” (p. 18) y demuestra que “en un congreso de 1982”, la federación sindical denominada Central Ecuatoriana de Organizaciones Clasistas (CEDOC) votó a favor de “presentar el saludo revolucionario a las nacionalidades indígenas del Ecuador”, así mismo el Frente Amplio de Izquierda (FADI), acogió las demandas del movimiento indígena que entonces se ex-

presaba “no solo como campesinos, sino también como pueblos y nacionalidades”. Del mismo modo, la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC), propuso la defensa de “nuestros derechos de pueblos y nacionalidades”. En 1985, el Partido Socialista Ecuatoriano (PSE) propuso una Ley de Nacionalidades Indígenas en el Congreso Nacional; en el congreso de 1993, el Partido Comunista Ecuatoriano (PCE), apuntó que Ecuador tiene una sociedad plurinacional compuesta por una diversidad de culturas, lenguas y pueblos de diferentes orígenes históricos. En esta genealogía, el autor deja afuera a la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), creada en 1944 bajo la dirección y coordinación del Partido Comunista, la pregunta es ¿La FEI acogió la tesis étnica?

Becker, analiza el discurso e imagen de Rafael Correa en el contexto latinoamericano relacionándolos con sus homólogos izquierdistas sudamericanos Luiz Inácio Lula da Silva de Brasil, Hugo Chávez de Venezuela, Evo Morales de Bolivia y Fernando Lugo de Paraguay. En términos de relación con los movimien-

tos sociales, de todos los presidentes referidos, Correa era el presidente cuyos eslabones con la sociedad civil son los más débiles. A diferencia de los cinco presidentes, Correa provenía del mundo académico, sin embargo es el que más se ha valido del discurso populista para identificarse como alguien del “pueblo”. Para este análisis, Becker toma el discurso de Correa en el Foro Social (FSM) acaecido en Brasil, en enero de 2009 en donde: “Correa habló favorablemente de los movimientos indígenas y condenó la exclusión histórica de los pueblos afrodescendientes” (p. 269).

Para finalizar, Marc Becker logra plasmar y entretener en todos los capítulos de manera transversal algunos temas sudamericanos, por eso su obra se constituye en una referencia de alcance regional. El libro invita a recorrer críticamente, por los surcos de los párrafos convertidos en una vasija inspiradamente pulida, a todas aquellas personas que tengan en la agenda política, académica e intelectual, el analizar no solamente los temas étnicos, sino también la realidad ecuatoriana desde los 80.

**A PROPÓSITO DEL
CAPITAL DEL SIGLO XXI**

José Sánchez Parga
Jeannette Sánchez
Juan Pablo Pérez Sáinz
Germán Alarco Tosoni



Desde cuatro perspectivas se analiza el libro de Thomas Piketty. Las desigualdades son cada vez más profundas, en la nueva fase de acumulación y concentración de riqueza, hegemonizada por el capital financiero. En todo caso, como lo señala el pensador francés lo que también está en juego es la democracia y el volver a pensar el capitalismo en sus dinámicas y absoluta hegemonía actual. A esto aportan los análisis de la publicación.

PUBLICACIONES CAAP



DOMINIO DEL DINERO Y DESVANECIMIENTO DE LA DEMOCRACIA

Wolfgang Schmidt

El libro analiza las transformaciones del capitalismo contemporáneo producidas a raíz de la revolución financiera y en particular la crisis financiera del 2007/8, como cambios sistémicos que no solo limitan las posibilidades reformistas de izquierda sino que están vaciando los procedimientos democráticos a escala planetaria. Bajo el discurso nacionalista y del desarrollo autónomo se han restablecido políticas neoliberales y estructuras productivas, determinadas por las reglas del capital financiero internacional.

CAAP Serie Estudios y Análisis
ISBN 978-9978-51-030-8
176 pp.

PUBLICACIONES

CAAP

ALTERNATIVAS VIRTUALES vs CAMBIOS REALES

**Derechos de la Naturaleza,
Buen Vivir, Economía Solidaria**

José Sánchez-Parga



El texto comienza planteándose en qué medida los discursos alternativos y las propuestas de una sociedad y un desarrollo así mismo alternativos no han tomado suficientemente en cuenta el principio fundamental del nuevo orden neoliberal en el mundo y su declaración de guerra de que “no hay alternativa”. A partir de un doble presupuesto teórico político, el autor confronta lo que llama las ideologías virtuales o ideologías alternativas. Si la política (según Aristóteles) es “una teoría de lo real y una práctica de lo posible”, las ideologías virtuales hacen todo lo contrario: teorías de lo posible y prácticas de lo real.

CAAP Serie Estudios y Análisis
ISBN 978-9978-51-029-2
127 pp.