

# **DERECHO, INTERCULTURALIDAD Y RESISTENCIA ÉTNICA**

*Editores*

Diana Carrillo González  
Nelson Santiago Patarroyo Rengifo

*Participan*

COLECTIVO DE ESTUDIOS POSCOLONIALES/DECOLONIALES EN AMÉRICA LATINA  
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN JURÍDICAS Y SOCIALES "GERARDO MOLINA" UNIJUS  
FACULTAD DE DERECHO, CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
**GRUPO COPAL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO:  
INTERCULTURALIDAD, TERRITORIO Y EDUCACIÓN

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR  
ESCUELA DE DERECHOS HUMANOS PAZ Y CONVIVENCIA  
**CINEP**

COLECTIVO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AFROCOLOMBIANOS  
**CEUNA**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**  
SEDE BOGOTÁ  
FACULTAD DE DERECHO CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
DEPARTAMENTO CIENCIA POLÍTICA  
**INSTITUTO UNIDAD DE INVESTIGACIONES  
JURÍDICO-SOCIALES GERARDO MOLINA - UNIJUS**

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia

Derecho, interculturalidad y resistencia étnica / eds. Diana Carrillo González, Nelson Santiago Patarroyo Rengifo - Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), 2009  
186 p.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-719-276-6

1. Multiculturalismo 2. Etnicidad 3. Movimientos sociales 4. Pensamiento crítico I. Carrillo González, Diana, ed. II. Patarroyo Rengifo, Nelson Santiago, ed. III. Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Colectivo de Estudios Poscoloniales / Decoloniales en América Latina - Grupo COPAL

CDD-21 305.8 / 2009

## **Derecho, interculturalidad y resistencia étnica**

Director: Camilo Borrero García

Directores académicos: Juan Alberto Cortés / Franklin Giovanni Púa

Coordinadora de línea de investigación: "Saberes emergentes - Interculturalidad y movimientos sociales"  
Adela Katherine Higuera

© Diana Carrillo González / Nelson Santiago Patarroyo Rengifo (editores)

© Universidad Nacional de Colombia,  
Sede Bogotá

© Colectivo de Estudios Poscoloniales/Decoloniales en América Latina - Grupo COPAL  
coepal@gmail.com

Primera edición, 2009

ISBN: 978-958-719-276-6

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Sede Bogotá

Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales

Área curricular de Derecho

INSTITUTO UNIDAD DE INVESTIGACIONES JURÍDICO-SOCIALES

GERARDO MOLINA - UNIJUS

*Diseño de carátula:*

Carolina Alejandra Carrillo González

*Armado de carátula:*

Javier Alberto Barbosa Sánchez - Diseñador Gráfico

*Diagramación:*

Doris Andrade B.

*Impresión:*

Digiprint Editores E.U.

Calle 63Bis N° 70-49 - Tel.: 251 70 60

---

# Contenido

---

Introducción. <b>UNA PROPUESTA DE RESISTENCIA EPISTEMOLÓGICA</b> .....	<b>9</b>
<i>Diana Carrillo González / Nelson Santiago Patarroyo Rengifo</i>	
Bibliografía.....	19
<b>LAS PARADOJAS DE LA POLÍTICA DE LA IDENTIDAD Y DE LA DIFERENCIA.....</b>	<b>21</b>
<i>Ochy Curiel</i>	
Las políticas de las identidades y sus dilemas:	
esencialismo vs antiesencialismo .....	23
Bibliografía.....	28
<b>AFROCOLOMBIANIDAD Y GÉNERO. UNA MIRADA PROPIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS FEMINIDADES Y MASCULINIDADES ....</b>	<b>29</b>
<i>Loretta Meneses</i>	
Otro concepto de género y una reconstrucción colectiva de la convivencia de mujeres y hombres.....	32
¿Cómo fortalece al movimiento afrocolombiano la discusión de género? “¿Cómo puede haber libertad política en un país donde un grupo de sus habitantes sufre las cadenas de la esclavitud? .....	35
<b>BATALLAS POR EL CORAZÓN DEL MUNDO. LA EMERGENCIA DE “CIUDAD PERDIDA” Y LAS LUCHAS POR EL USO DIFERENCIAL DEL TERRITORIO EN LA SIERRA NEVADA DE SANTA MARTA.....</b>	<b>37</b>
<i>Dairo Andrés Sánchez Mojica</i>	
La emergencia de “Ciudad Perdida” .....	38
El enunciado del saber experto: Buritaca 200 .....	43
El enunciado turístico: Ciudad Perdida .....	51
El enunciado indígena: Teyuna .....	57
Conclusión .....	60
Bibliografía.....	64

<b>¿MULTICULTURALISMO O INTERCULTURALIDAD? .....</b>	<b>67</b>
<i>Camilo Borrero García</i>	
Bibliografía.....	75
<b>COLONIALIDAD DEL SABER: CHAMANISMO Y OCCIDENTE .....</b>	<b>77</b>
<i>Adela Katherine Higuera Girón</i>	
Chamanismo e interpretación occidental .....	79
Interpretación clásica: el imaginario popular y la construcción de las ciencias sociales .....	79
Lo sagrado, el hombre y la naturaleza .....	81
Las ciencias sociales y las prácticas chamánicas .....	84
Interpretación posmoderna/poscolonial .....	87
Conclusión: cómo entender el chamanismo .....	88
Bibliografía.....	92
<b>LA JURISDICCIÓN INDÍGENA: DEL MULTICULTURALISMO DE 1991 A LA RESISTENCIA DE UN MOVIMIENTO .....</b>	<b>93</b>
<i>Diana Carrillo González</i>	
Introducción .....	93
Jurisdicción Indígena.....	96
Desarrollo, Derechos Humanos y Jurisdicción Indígena .....	101
Jurisdicción Indígena: Resistencia .....	103
Bibliografía.....	106
<b>EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA SIERRA ECUATORIANA.....</b>	<b>107</b>
<i>Marcelo Quishpe Bolaños</i>	
Los pueblos indígenas hoy .....	108
El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe .....	114
La Interculturalidad .....	121
Bibliografía.....	130
<b>LA DEMOCRACIA LIBERAL Y EL RETO INTERCULTURAL.....</b>	<b>133</b>
<i>Farid Samir Benavides Vanegas</i>	
Introducción .....	133
Liberalismo, Igualdad y Neutralidad.....	135
Acción Afirmativa: de Brown a Gutter .....	140
Construcción de ciudadanía a través de los movimientos sociales .....	147

La democracia Occidental y los Jacobinos Negros .....	151
La crisis de la democracia representativa y el camino hacia la democracia participativa.....	158
Bibliografía.....	163
<b>TRAS LO SOCIAL Y LO CULTURAL: LA INTERCULTURALIDAD COMO MANIFESTACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES .....</b>	<b>169</b>
<i>Juan Alberto Cortés Gómez</i>	
Desentrañando el mundo .....	170
Multiculturalidad: de la ilusión al desencanto.....	174
La Interculturalidad: posibilidad y desafíos .....	178
Bibliografía .....	184

---

# Educación e interculturalidad en los pueblos indígenas de la sierra ecuatoriana

---

*Marcelo Quishpe Bolaños\**

*El indio puro y pleno, analfabeto o civilizado, no lleva el cáncer del acholamiento;  
al contrario resplandece, en toda su entidad histórica y su ser presente,  
el Sol de la dignidad humana... este indio para el cholaje  
no tuvo ni tiene ahora otra cosa que un profundo desprecio u odio mortal!*

Kolla Katari

*Y como lo oprimido es su raza, y como se lo oprime a causa de ella,  
ante todo debe tomar conciencia de su raza... Es preciso, ahora, que obligue a  
quienes le oprimieron durante siglos y lo redujeron a la condición de animal  
porque era indio, a que lo reconozcan como hombre... Es preciso que los indios se  
piensen como indios; y la conciencia de raza se centre ante todo en el alma india.  
Se convierta a la vez en faro y espejo.*

Fausto Reinaga

**P**ara empezar es importante aclarar las fuentes de este trabajo, que se basan en gran medida, en las experiencias adquiridas en los últimos años –desde 1999– al estar vinculado a un programa universitario de formación de licenciados en educación y licenciados en desarrollo, donde los alumnos mayormente son indígenas. Así mismo la

---

\* Historiador, Docente de la Escuela de Educación y Cultura Andina, Universidad Estatal de Bolívar.  
Contacto: jmquishpe@gmail.com

selección de un material mínimo sobre educación intercultural bilingüe (EIB), que presenta un panorama crítico y de referencias teóricas relacionadas con la educación que hacen parte de los debates en las ciencias sociales. Y por último los documentos oficiales del sistema de educación intercultural bilingüe: el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB (1998), y el Rediseño Curricular para los centros educativos comunitarios interculturales bilingües de la Nacionalidad Kichwa de la Región Andina (RCKS) (2004).

### LOS PUEBLOS INDÍGENAS HOY

Poco más de medio siglo después del inicio de la lucha “campesina” contemporánea en Ecuador, la fisonomía y vitalidad de los pueblos indígenas y campesinos es otra, lo cual plantea un escenario distinto frente y desde el cual hay que pensarnos y construirnos. Me interesa dar cuenta de algunas ideas respecto a los pueblos indígenas de la Sierra ecuatoriana, que serán base para plantear los dos siguientes puntos: la educación y la interculturalidad.

Respecto a la primera, en las últimas décadas los pueblos indígenas de la Sierra ecuatoriana viven un proceso de reconstitución caracterizado por la *neo-kichwisación*. Recordemos que el proceso de organización moderna de los pueblos originarios de la Sierra ecuatoriana plantea la existencia de la nacionalidad kichwa, donde se aglutina a una diversidad de pueblos, que no siempre calzan en las estructuras construidas desde la historia, la antropología y la arqueología para épocas anteriores; por ejemplo, la noción de pueblo Puruhua es forzada para dar cuenta del mosaico cultural de las provincias de Chimborazo, Cañar y Guayas. La lengua *kichwa* es un elemento ya característico de los pueblos serranos, que los diferencia pero que no los define, es inclusive diverso de una comunidad a otra y constituye un gran problema para los lingüistas preocupados de este tema, al momento de “darle un escritura fonética” y un carácter “científico”. El *kichwa* como lengua general de los conquistados fue sistemáticamente impuesto en la época colonial, especialmente con la evangelización, tal como se observa al revisar las crónicas, relaciones y otros documentos oficiales del siglo XVI y XVII donde se hace referencia a las lenguas propias de los pueblos americanos. Varios siglos después, la lengua oficial *kichwa* fue asumida y es uno

de los vehículos de expresión cultural de estos pueblos, y actualmente vive un proceso de estandarización que niega la posibilidad de fortalecimiento de los dialectos locales.

La búsqueda de raíces culturales de los pueblos serranos –o “re-indigenización”– muestra una continua búsqueda de fuentes. Por lo general, en esta búsqueda no recurren a sus dinámicas históricas propias, es decir a los valores, costumbres, tradiciones y memoria que han mantenido; sino que hacen una lectura anacrónica y poco crítica de la producción –vieja y nueva– de las ciencias sociales. Los grupos intelectuales y los dirigentes indígenas incorporan las representaciones producidas a lo largo de estos siglos sobre “el indio” de forma mecánica de acuerdo a sus intereses mediatos. Esto se ilustra, por ejemplo, con la ya significativa celebración, en las comunidades, de las fiestas de equinoccio y solsticios en detrimento de las fiestas locales; o la utilización de simbología y conceptualizaciones como: cuatripartición, *hananpacha*, *kaipacha*, *ucupacha*, *pachamama*, *ayllu*, *chakana* que están ausentes en los pueblos de Cañar, Azuay y Loja. En dichos pueblos, tanto esas fiestas como los elementos simbólicos y conceptualizaciones –en algunos casos– se viven de distintas maneras y sentidos por parte de adultos y ancianos, que mostrarían una forma local o propia de ver el mundo y que no son tomados en cuenta al privilegiar elaboraciones externas. Así mismo, la noción de “panandino” manejada en las ciencias sociales, constituye de por sí un elemento que da legitimidad para asumir nociones elaboradas como pachasofía, el altar de *kurikancha*, *pachakutic*, etc.

El dilema de recuperar una “identidad” se enfrenta al desafío de encontrar respuestas “científicas” que sean reconocidas por “el otro” y que adquieran con ello mayor valor simbólico. Por otra parte existe una memoria selectiva del pasado, aquel glorioso pasado prehispánico y de la resistencia activa manifiesta en revueltas, sublevaciones o levantamientos coloniales y republicanos develados por las ciencias sociales, con la consiguiente reivindicación de héroes nativos, los cuales cumplen una función ideológica en el imaginario de consolidación de la memoria oficial e indígena. Nobleza, hidalguía y pureza van de la mano con el énfasis en el pasado de humillación, genocidios y robo que poco contribuye a valorar una activa y cotidiana respuesta indígena a los dilemas de estos casi quinientos años de dominación; profundizando un deseo de revancha y reivindicación, para

hacerse a la fuerza un espacio en la escena pública nacional. Este dilema, entonces, procura establecer con mayor claridad un proceso de identidad genérico para los pueblos indígenas de la Sierra: *Kichwas*, donde la memoria local y de cada pueblo tiene poco espacio para reconstituir lo que son.

Un segundo aspecto: la presencia de agentes externos en los pueblos indígenas, desde mediados del siglo pasado, los han conducido por el andarivel del “desarrollo a pesar de sí”. La presencia de las iglesias, los Organismos No Gubernamentales (ONG) y el Estado fueron impulsando un continuo proceso de organizaciones modernas en el campo, necesarias para el fin de civilizarlos y desarrollarlos. Si bien la Ley de Organización y Régimen de Comunas (1937) es el inicio de este proceso, la acción de las ONG, la Iglesia Católica de la mano con la teología de la liberación, la acción de las izquierdas “revolucionarias”, la Iglesia Evangélica y el Estado –para la ejecución de sus programas o proyectos– demandaron la organización y registro jurídico como cooperativas, asociaciones, comités productivos u otras formas; resultado de ello son las organizaciones de base (OB) y organizaciones de segundo grado (OSG), que introducen un modelo democrático funcional a sus necesidades. Proceso que fue una de las bases para la constitución del movimiento indígena ecuatoriano y que ha dejado huellas profundas en su socioculturalidad.

No es que antes de la llegada de estos agentes externos no hubiera sistemas de organización en los pueblos indígenas, sino que los existentes habían sido erosionados continuamente, junto al rol de sus autoridades dentro del sistema republicano. Gobernadores, caciques y principales perdieron legalidad y legitimidad frente al Estado y paulatinamente ante sus pueblos. Situación que se agravó con la ofensiva sobre tierras comunales y la consolidación de la mediana y gran propiedad durante el siglo XIX, convirtiendo a la mayor parte de los indios en peones, conciertos, partidarios, sitiajeros o bajo diversas formas de relación directa o dependiente de las haciendas.

La hacienda se consolida como un espacio donde se rearticulan las relaciones de producción, los sistemas de organización solidaria entre peones e indios libres y los sistemas de autoridad vertical. Estas formas de organizaciones y autoridad son perfiladas con mecanismos y estrategias previas, pero con el paso del tiempo se debitan.

Los agentes externos establecieron un compromiso con los pueblos indígenas para superar su condición de “oprimidos”, “incivilizados”, “analfabetos”, “improductivos”, “lastre nacional”, “primitivos”... que no solo encontraban explicación en su marginalidad del Estado, “la cultura”, la economía y la dominación, sino también en sus características psíquicas y físicas. La opción fue “civilizarles” y “desarrollarles” mediante su incorporación a la sociedad nacional por diversas maneras: la educación, capacitación de dirigentes, evangelización, proyectos productivos, organización social, reforma agraria, dotación de servicios básicos, construcción de infraestructura agropecuaria, transferencia de tecnología, semillas, agroquímicos, entre otras.

A la vez, los dirigentes y sus compañeros paulatinamente fueron “empoderándose” de las claves de la gestión para el desarrollo –es de decir del discurso de su condición: “dominados”, “marginados”, “explotados”, “sometidos”, “vulnerables”, “pobres”, “relegados”, etc.–, para demandar por sí mismos la gestión de los proyectos o bien la aprobación de la acción de los agentes externos. Pero el asunto va más allá: el chiste de “soy pobre, vivo lejos” ya no solo es una representación frente al otro, sino que lo consideran parte de su ser, es decir se convencieron de que lo son. Si en un primer momento los agentes externos decidían “cómo, qué y cuándo hacer”, luego fue la organización la que aprobaba e inclusive modificaba el programa; y ahora son esos dirigentes quienes proponen, gestionan y en muchos casos ejecutan los proyectos. Pero el discurso de unos y otros no ha cambiado medio siglo después. La diferencia radica en que al inicio eran los agentes externos los que articularon una representación de los indígenas para obtener los fondos y hoy son los indígenas quienes por sí mismos se representan. Un ejemplo de esto es la visión de lo que debe ser un dirigente local, regional o nacional: demostrar capacidad de elaborar, gestionar y ejecutar proyectos; su éxito se mide por el mayor número de obras, beneficios, recursos, contactos o proyectos que logra; al final el resultado no es el “desarrollo de las comunidades”. Incluso la mirada sobre la cultura ha cambiado, si antes ser indio era sinónimo de primitivo hoy constituye un elemento central para su articulación al mercado cultural.

Estas circunstancias han marcado un profundo debilitamiento del sistema de organización indígena, que va de la mano de los frágiles éxitos que siente la gente en sus comunidades con la presencia de los líderes

indígenas o sus aliados en la escena pública y en el acceso a puestos de gobierno. Podemos ver como en comunidades del sur del país, la vitalidad de sus organizaciones está, en mucho, determinada por los beneficios de los proyectos gestionados; y su capacidad interna de generar respuestas a las necesidades de sus miembros es casi nula. Eran otros los tiempos donde la lucha por la tierra, la educación, la reivindicación cultural o la participación en las elecciones los convocaba una causa común.

Un elemento final: el divorcio generacional entre los sueños y la vivencia de su ser entre adultos y jóvenes indígenas. Hombres y mujeres que pasan los cincuenta años de edad vivieron una condición distinta de marginalidad y dominación a la de los jóvenes menores de 25 años. Los mayores son los que lucharon en un largo proceso de “reivindicación” de su condición de indios: la mayoría de ellos nacieron dentro de la hacienda, eran o son analfabetos, vestían de lo elaborado por ellos mismos, vivían de lo que producían e intercambiaban, tenían un acceso limitado al mercado, la educación e información y su ámbito de movilidad geográfica era regional, entre otros aspectos. Los jóvenes cosechan los logros alcanzados por sus mayores y crecen pensando que “así ha sido” siempre. Esta situación tiene varios elementos motrices, de los cuales menciono dos: el primero, la “superación” de su condición de indios. Los adultos consideran que sus hijos no “pueden” vivir igual que ellos y deben lograr olvidar mucho de sus raíces: lengua, vestido, tradiciones, costumbres, alimentos, la vida del campo en general. Este proceso que se da de manera acelerada, y en varias comunidades se constituye ya en un elemento de preocupación frente al cual se articulan sanciones drásticas y negociaciones no siempre exitosas con los jóvenes.

El segundo, la idea de “igualarse” para negociar en condiciones de paridad con el resto de la sociedad ecuatoriana, de manera especial con los “mestizos”. Esto consiste en alcanzar la mayor cantidad de elementos simbólicos de los “mestizos”, *mishus* o *laichus* para ser respetados, generando una dinámica distinta a la tradicional que se ha visto estimulada por la penetración sistemática de los valores de la modernidad, el mercado, el consumo y la migración. Nos referimos al manejo de la lengua castellana, escolaridad, formas de vestido, acceso a cargos públicos, ejercicio profesional, bienes inmuebles como casas modernas o con elementos de modernidad –teja vidriada, hormigón armado, ventanas, vidrios, puertas, adornos–, autos, tierras, ganados, negocios, enceres de casa –juego de sala,

comedor, computadora, cocina, refrigerador– y/o residencia en los centros urbanos parroquiales o provinciales. Ilustra esta situación la comunidad de Saraguros de Tenta (Loja). Donde hace cinco años el conflicto racista entre los mestizos del centro parroquial, el cura y los indígenas de la parroquia era notorio; los últimos, en su discurso hacían hincapié en su condición de inferioridad cambiante frente a los “laichitos” (mestizos). Hoy gran parte de la comunidad indígena siente que la relación de fuerza se invirtió producto de las mejores casas que han “parado” (construido), el porcentaje de estudiantes indígenas egresados y graduados universitarios (mayor al de los mestizos), el hecho de haber ganado las elecciones seccionales del 2000 y que por primera vez un Saraguro (oriundo de esta comunidad) fue vice-alcalde y luego alcalde, el haber triunfado por dos ocasiones en las elecciones de la junta parroquial (2000 y 2004), el que conformaran una precooperativa de transporte, el tener la mejor infraestructura educativa de la jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la provincia, ser la sede la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas (UINPI) y lograr urbanizar la comunidad –apertura de calles–. Ante esto tres sacerdotes se han visto vencidos y se retiraron.

Entonces, la autoestima de esta comunidad radica en los elementos simbólicos que han logrado acumular y el respeto que desde los *laichus* reciben reside en esta acumulación. La situación descrita no es exclusiva de esta comunidad, así pensemos a nivel de los dirigentes indígenas nacionales más conocidos a quienes no se los estima por los valores de su condición de indios, es decir, si por ejemplo saben arar, deshierbar, “tolar”, seleccionar las semillas de maíz, dialogar con los *cuyes*, conocen las terapias andinas, saben curar el espanto o el mal de ojo, el manejo de las fases lunares, la elaboración de su vestimenta, el manejo fluido del *kichwa*, o la práctica de la ritualidad de su comunidad. Se los valora y sanciona por su fluidez en el manejo del castellano, el dominio de los temas de “actualidad”, su nivel de preparación, su capacidad de gestión y, en general, el manejo de los elementos de la modernidad que son reivindicados.

Los pueblos indígenas viven un tiempo difícil, una suerte de fatalidad: por un lado han luchado en las últimas décadas por hacerse con un espacio en la vida pública nacional que históricamente les fue negado en la época republicana, y a la vez que acceden a servicios y derechos universales –como educación, salud, servicios básicos, crédito productivo...–, reivindican su

cultura, lo cual han logrado con éxito en estas pocas décadas –solo pensemos cómo las expresiones racistas evidentes y violentas de la cotidianidad han mermado significativamente, con ello no se afirma que el racismo en nuestra sociedad ha desaparecido, más bien lo contrario–. Pero este acercamiento e incorporación a la modernidad también ha significado un fuerte proceso de pérdida cultural y/o negación cultural desde adentro. Sin querer ser atrevido, hay que considerar que en las últimas tres décadas los pueblos indígenas serranos rompieron vivencialmente con el *ethos* cultural que les permitió mantenerse, lo cual ha significado la pérdida de valores, costumbres, tradiciones y memoria que mantuvieron y modificaron desde la llegada de los europeos hasta el fin del sistema hacendatario. Pero, pueden decir que hay muchos indígenas que mantienen su vestido, recuperan su lengua, articulan discursos elaborados de su sabiduría y que la cultura no es estática; sí, es cierto, pero también sería bueno detenerse y reflexionar en el capital cultural no indígena que traen sobre sí, resultado de las nuevas relaciones tejidas en las últimas décadas. Los pueblos indígenas serranos en términos de su cultura se encuentran en un proceso de transición, no fatalmente hacia la cultura dominante –aunque caminan en el borde de ella–, sino hacia un proceso de redefinirse en este pacha (tiempo-espacio), que es lo que he llamado el “ser indio sin ser indio”, lo que muestra una nueva dinámica de reinención en un escenario complejo (ver Quishpe, 2003).

### **EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

El sistema de educación nacional, público o privado, históricamente ha marginado a los saberes y a los miembros de los pueblos indígenas; situación que intenta cambiarse con la creación del sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Las experiencias de educación bilingüe o educación indígena durante el siglo pasado abrieron el camino para el actual sistema EIB, que es una muestra significativa del proceso de lucha de los pueblos indígenas, así como de la preocupación de agentes externos. Sin embargo, no hay que olvidar que existieron otras experiencias de educación indígena o para los indígenas que no han sido tomadas en cuenta, ya sea para su investigación o reivindicación. Nos referimos, por ejemplo, a que desde la segunda mitad del siglo XIX el Estado central y los municipios promueven “la instrucción pública” no solo de manera urbana: a lo largo de la Sierra se crearon “escuelas prediales”

dentro de las haciendas –incluso existen recuerdos de sistemas familiares o vecinales de educación–, esto se enmarca en lo que convencionalmente conocemos como educación formal, pero ¿qué conocemos y cuanto podemos aprender de –a la vez que estimulamos– los sistemas de enseñanza de los pueblos, antes y hoy?

Estas experiencias en tanto propuestas para los indígenas, así como su activa participación se caracterizan por promover oportunidades de liberación, participación, reivindicación o inserción en la sociedad nacional. Como lo señala Luis de La Torre e Iliana Soto debe reconocerse que no siempre [...] lograron desembocar en avances importantes, sino se convirtieron en instrumentos válidos, únicamente para fortalecer los procesos de dominación social ya sea fortaleciendo la identidad de los pueblos o profundizando los “procesos de aculturación ya iniciados” (1998: p. 35).

Sobre los avances y dificultades de la aplicación del sistema EIB en el país no hay mucho nuevo que decir, puesto que desde la década de 1990 ha habido pronunciamientos e investigaciones que muestran su estado. Esto lo ilustra lo siguiente: en junio de 2004, en la comunidad de Membrillo (Saraguro), con la presencia de varias comunidades, personal docente y administrativo de la Unidad Educativa ABC y la plana mayor de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe Loja (DIPEIB-L); Santiago Utitaj, Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en ese entonces, declaraba que: a) el MOSEIB es un documento técnico administrativo no acabado y construido con la presión del tiempo para lograr la creación de sistema EIB. b) “no sabemos” si este modelo funciona o no porque no ha sido aplicado y validado tanto en los niveles administrativos de las direcciones provinciales como en los centros escolares. c) a pesar de lo anterior, la DINEIB “exige” a todo el sistema su aplicación obligatoria e inmediata. La experiencia aquí descrita desconcierta, porque entonces ¿qué ha sido la educación intercultural bilingüe hasta hoy?, ¿con qué contenidos, objetivos, metodologías, pedagogías... ha venido trabajado?, y ¿cómo –en sentido amplio– se ha realizado la educación en los pueblos indígenas? Las respuestas que deben darse –podría llamarse rendición de cuentas a la sociedad civil, para estar a tono con los tiempos– no son exclusivas para los pueblos indígenas, sino al conjunto de la sociedad ecuatoriana. Por otra parte, existen muchas experiencias –desde comunidades indígenas, instituciones educativas o ambas– que frente a lo arriba mencionado ya han

desarrollado iniciativas propias; no obstante pocas de ellas han logrado mantenerse y otras han sido desechadas o “macheteadas” (cortadas) por las DIPEIB, las comunidades y de manera especial los profesores.

A continuación quiero desarrollar cuatro reflexiones sobre lo que conlleva la problemática educativa indígena. Por una parte es importante recordar que toda acción educomunicativa implica –siguiendo a Bourdieu y Parsseron (1972)– proponer una acción pedagógica que imparte una propuesta cultural arbitraria, cuyos contenidos promueven un proceso de reproducción y producción de *habitus* culturales de un grupo social, reconocidos como legítimos desde el Estado.

El análisis de la elaboración urgente del MOSEIB revela, desde quienes participaron en ella y su organización, hasta la pedagogía y el currículo; la relación de fuerzas entre una sociedad dominante y otra dominada, que redistribuye de forma no equitativa el capital social. No podemos perder de vista que el sistema de EIB es reflejo del contexto en el cual nació: una sociedad excluyente, racista, unicultural y homogenizante; que el grupo de intelectuales indígenas que guiaron el proceso –así como las personas e instituciones vinculadas– acababan de pasar de la conceptualización e ideología de “campesinos” a “etnias” y habían sido formados en escenarios lejanos al de las culturas indígenas. Por otro lado, parte del grupo intelectual indígena que se vinculó al proceso fueron “incorporaciones tardías de figuras indígenas sin un claro conocimiento ni participación en el proceso organizativo”, que tenían expectativas políticas diferentes a las del movimiento indígena.

Con el marco anterior podemos comprender que en el currículo del MOSEIB exista una distancia entre el *habitus* primario y el *habitus* inculcado, que se manifiesta por ejemplo en el manejo de las lenguas (Alvear, 1998: p. 18) o el escaso rescate e incorporación de los procedimientos cognitivos y las prácticas pedagógicas de los pueblos indígenas; situación que se re-legitima con el RCKS. Por ejemplo, frente a este argumento los estudiantes de la EECA responden contando las actividades que realizan en sus escuelas –por iniciativa propia, para “rescatar su cultura”, y que se caracterizan por ser aisladas y discontinuas–, en éstas es recurrente la organización de grupos de danza y música o de festivales de danza y música tradicional, así como la implementación de talleres artesanales y huertos escolares.

Lo hasta aquí descrito plantea un reto importante para el sistema de educación del país: conocer cuál es el *habitus* propio ecuatoriano, que no se refiere a una limitada investigación de la cultura entendida como tradiciones y costumbres que formarían parte de los contenidos del área sociocultural; sino –recordando al boliviano Fausto Reinaga (1964)– comprender, sentir y vivir el alma del indio y cholo. En otras palabras, reconocer que todos los pueblos que hacemos El Ecuador somos productores y generadores de conocimiento y sabiduría que no entran necesariamente en los esquemas de racionalidad científica y de la educación actual, por lo cual debemos incorporar estrategias imaginativas que articulen el conocimiento, la vivencia de la diversidad cultural propia y su relación con la diversidad cultural del mundo. Perder de vista este asunto de fondo es legitimar una acción pedagógica que desdeña el *habitus* propio.

En la Conferencia Mundial “Educación para Todos” (1990) se planteó el concepto de necesidades básicas de aprendizaje (NEBAS), que actualmente está siendo globalizado. Éste entre otras cosas, propone romper con la rigidez de los contenidos educativos y el rol de los maestros y la comunidad para definir los contenidos de acuerdo a las necesidades nacionales, a lo cual difícilmente nos podemos oponer; pero esto implica que existe una educación particular para los países del tercer mundo. ¿Cuál es el contenido de la educación para los países “subdesarrollados”? Frank Dall –en el contexto de la Consulta Nacional para la Educación Siglo XXI, Quito, abril 14 de 1992– responde: “enseñar para la supervivencia”, que se desarrolla en cinco ejes. Esta propuesta implica un presupuesto ideológico que mantiene una estructura de segregación, ya que la mayoría de la población se “instruye” para “sobrevivir” a la vez que no se convierte en una amenaza (física y social) para las condiciones necesarias de reproducción de un sistema que privilegia a un grupo sociocultural mínimo que controla la economía, la política y el Estado. Diferente sería construir y aplicar el concepto de NEBAS desde una perspectiva intercultural, donde las cosmo-visiones y cosmo-logías construyan vital e íntegramente las potencialidades de una cultura en relación respetuosa y articulada a las otras culturas, logrando que todos los pueblos tengan las mismas posibilidades de crecer y aportar.

La segunda idea gira entorno a la trascendencia que los gobiernos de los países andinos han otorgado a la educación intercultural bilingüe. La implementación de los programas de EIB responde, en parte, a las presiones

sociales y la preocupación por mantener la gobernabilidad en la región, pero también es un mecanismo simultáneo de inclusión y exclusión de estos pueblos.

La inclusión reside en la integración ideológica que estos sectores asumen –mediante el reconocimiento de la legitimidad del *habitus* cultural dominante– frente a su país, en el cual su participación, adhesión y reconocimiento fue siempre un mero mecanismo formal que permitió reproducir las diferencias en todo orden entre quienes detentan el poder y quienes fueron vencidos. La exclusión no es sino mantener a esos grupos en su condición de marginados, pero mediante la oferta educativa como un mecanismo que –siendo formalmente irreprochable– da la ilusión de permitirles la participación social con igualdad de oportunidades en comparación con los demás grupos sociales (Alvear, 1998: pp. 18-19).

La implementación del sistema de EIB por el Estado ecuatoriano en 1988, de alguna manera logró saldar cuentas con un pasado de dominación y explotación, legitimado desde su origen, pero resultó en la división del sistema de educación ecuatoriano en la EIB (para indígenas) y “educación hispana” (para no indígenas); re-creando formas sutiles de exclusión de la población en base a sus diferencias socioculturales, que se reflejan en los fines y contenidos de la educación diferenciada para cada grupo, que es estimulado por las expectativas y demandas que gran parte de los padres tienen sobre la educación y la lucha social del pueblo indígena. Como recalca Alvear, la ampliación de la cobertura educativa consolidó la legitimación e imposición de una arbitrariedad cultural dominante, que actualmente no necesita de presiones a los padres porque la familia reconoce la legitimidad del *habitus* cultural dominante (*idem*, p. 17) que se trasmite en la escuela. Por otra parte, re-elabora estructuras de dominación colonial en el Estado republicano, pensemos, por ejemplo, en la República de blancos y la República de indios frente a la educación intercultural bilingüe y la “educación hispana”, Dirección de Salud y la Subdirección de Salud Indígena, Defensoría del Pueblo y Defensoría adscrita de Pueblos Indígenas, Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) y Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE).

En los documentos oficiales del sistema de educación se tienden a imponer una reproducción cultural hegemónica donde poca importancia tiene el

*ethos* cultural de la población donde está el centro educativo; hegemonía que se reafirma con la formación, básicamente occidental, de los docentes y la verticalidad del exiguo trabajo de las direcciones provinciales de educación. Cabe preguntarnos ¿cuánto influye en el “rendimiento” de los alumnos el rol de su capital cultural, el flujo de información al que acceden y las actividades culturales que desarrollan?, pues éstos tienden a estandarizarse en las expresiones, tiempos, actividades y símbolos que fomenta la escuela.

La educación intercultural bilingüe y la educación “hispana” deben luchar en un contexto social donde la diversidad cultural –a pesar de su reconocimiento constitucional– se encuentra bajo relaciones estructurales y cotidianas de dominio; las expresiones de cada pueblo del Ecuador no son parte integrante del *habitus* cultural del país a ser reproducido en el sistema educativo. Más bien, las características culturales de los pueblos del Ecuador son asumidas de forma tangencial en el currículo, en tanto han adquirido el estatuto de científicas, son parte del folclor nacional o pilares de la nacionalidad, lo cual deviene en una aculturización.

En tercer lugar, es importante hacer referencia a la producción de conocimiento y su validación como universal en la cultura occidental. Para Occidente, su fortaleza radica en su pretensión de producir conocimiento válido para todos los países, momentos y culturas que se manifiesta actualmente de forma explícita en lo que se denomina “pensamiento único” o “pensamiento duro”. El pensamiento de Occidente como expresión de arrogancia, dominio, uniculturalidad y linealidad constituye una venda que no permite una apertura epistémica a otras formas cognitivas, a otras racionalidades y otros conocimientos. Mantener este esquema implica reforzar el principio de superación de la conciencia mítica-mágica y sentirnos seguros en la conciencia lógica. Lo cual está confrontado –desde la misma ciencia– por la propuesta “que insisten en generar un saber integrado a lo afectivo, abierto a la singularidad y emparentado con lo cotidiano” (Restrepo, 2001: p. 56). Para el caso del subcontinente americano, no significa negar su pertenencia en Occidente sino que con ella y su diversidad cultural originaria –resultado de la conquista europea– se constituye un interesante punto de enunciación frente a los desafíos que vivimos.

Por tanto, a nivel educativo no tiene sentido perpetuar una separación entre el conocimiento burocrático y bancario que trasmite el profesor y

un saber cotidiano mediado por lógicas concretas que no se enseñan o toman en cuenta en el aula. Con lo cual no se crean sujetos críticos, capaces de replantear verdades y proposiciones, dispuestos a dar vuelta a sus construcciones simbólicas sin temor a caer en el absurdo (*ídem*, pp. 56, 57, 58). Debemos crear o provocar la emergencia de sensibilidades y afectaciones que tienen como paradigma el acercamiento a la realidad del otro, convocadora de mediaciones culturales que están siempre sometidas al escrutinio público. Es cuestión de comprender que siempre en la emoción hay algo de razón y en la razón un montón de emoción (*ídem*, p. 59). En los Andes la presencia de *mamas* y *taitas* portadores de conocimiento –libros vivos–, no se reducen a las prácticas de sanación o “compartir medicina” que hoy salen a luz y se han puesto de “moda”; sino que en la vivencia de los miembros de los pueblos han existido y existen estilos de vida y comprensiones de la realidad válidos para nuestros actuales dilemas. Es decir, en estas culturas existen formas propias desde las que se conoce, comprende y simboliza la realidad; y que además tienen capacidad de proponer –no solo en términos conceptuales sino de forma vivencial– respuestas a sus necesidades, porque razón-sentir-actuar constituyen una unidad en el mundo de la vida. Relacionando esto con la educación intercultural bilingüe, debemos decir, que no tiene en cuenta que su proceso educativo es unicultural y hegemónico en su esencia epistémica (occidentalizado), y que los puentes que tiende hacia las culturas de los pueblos indígenas son un relleno que pasa por el filtro de la ciencia, ahora muy explícito en la RCKS, en la necesidad de otorgar cientificidad a los conocimientos de los pueblos indígenas.

El sistema de EIB constituye una camisa de fuerza para los pueblos indígenas, tanto el MOSEIB como el RCKS no permiten un proceso continuo de innovación, creación, imaginación y participación de los actores de la educación en cada comunidad. Es peligroso aceptar que existe un solo modelo educativo o currículo para la nacionalidad Kichwa de la Sierra ecuatoriana, puesto que no hay uno o varios modelos pedagógicos universales, sino pedagogías relativas a cada mundo cultural-filosófico, y que lo que se requiere –no solo para los pueblos indígenas sino para nuestra actual condición de humanidad y humanismo– es un diálogo “inter-versalidad” que construya una nueva conciencia; para lo cual requerimos otra forma y calidad de educación.

Por último, pensando utópicamente en los pueblos indígenas y sus sistemas de organización sociopolítica, que aunque debilitados constituyen un motor de cambios para la educación, en la medida que los pueblos originarios, como en algunas experiencias anteriores y actuales –junto al sistema de EIB– asuman la educación formal y no formal como una parte esencial de su reproducción cultural y se convierta ésta en un elemento articulador de su reconstitución –ya no solo en la búsqueda de la reivindicación y el acceso a espacios de la vida pública–, podrán construir una nueva conciencia que configure una nueva condición de humanidad y humanismo.

Esto implica para los pueblos indígenas reconocer su actual situación en relación a su contexto local-global, pues ya no podemos pensarlos como hace medio siglo. Esta tarea implica tomar en cuenta varios aspectos como: a) su acelerada incorporación a la vida nacional y el sistema capitalista, que ha resultado en, b) la pérdida progresiva de sus formas de vida, conocimientos y pensamiento, a la vez que integran formas nuevas de vida, conocimiento y pensamiento del mundo externo que les estuvieron negadas, lo cual está configurando, c) el nuevo rostro, cuerpo y alma de ser indígena, donde encontramos, d) diferencias marcadas entre: los pueblos indígenas, al interior de cada uno, dirigentes y “comuneros”, generaciones y géneros; resultado en parte de, e) la presencia de por más de medio siglo de instituciones externas a los pueblos indígenas que pretendían civilizarles o desarrollarles, y en las últimas décadas sus propios deseos de alcanzar el desarrollo, y f) la necesaria revisión y problematización del sistema conceptual con el cual les hemos pensado y se piensan a estos pueblos.

## **LA INTERCULTURALIDAD**

La interculturalidad es un discurso y tarea en construcción, por ello es difícil definirla, y depende mucho del grupo y el sentido que quieran darle. Este mismo hecho constituye a la vez su fortaleza y debilidad. Tenemos propuestas que encuentran en la interculturalidad a) la posibilidad de globalizar a las particularidades culturales; b) un medio “legítimo” de construir o reforzar un universal desde la diversidad; c) una nueva manera de dar cuenta del sistema de relaciones en sociedades multiculturales –como si antes no existieran–; d) desde lo político cuestiona y/o busca replantear las nociones de ciudadanía, Estado, democracia, y es integrada

en las constituciones de los estados (Ecuador, Canadá) o en las políticas del mismo (educación); d) constituye un discurso aglutinador en gobiernos seccionales; e) en la ciencia el debate está entre la interculturización de la ciencia o una ciencia intercultural, de manera especial en la filosofía; f) en el caso de varias organizaciones sociales es uno de los argumentos de sus reivindicaciones y acceso a espacios públicos.

En el caso ecuatoriano, el tratamiento de la interculturalidad ha sido visto como un asunto de “indios”, por que el uso del termino está en relación a los pueblos indígenas; situación que va cambiando en los últimos años al ser debatido y empleado ampliamente en los espacios académicos, políticos y sociales. En este trabajo trataremos sobre el uso y las nociones de interculturalidad que se hacen el MOSEIB y en la RCKS.

En el MOSEIB se utiliza varias veces el término intercultural, pero sin llegar a definirlo. Así leemos:

*fomentar la relación intercultural entre los pueblos socio-culturales que conforman el país [...] promover en la educación de habla hispana el desarrollo de la inter-culturalidad como respeto a los pueblos indígenas [...] el español como lengua de relación intercultural [...] conocer la tradición oral de la respectiva lengua nativa y promover su difusión intercultural (MOSEIB, s/f, pp. 12, 13, 14, 15, 35).*

Al no haber una definición explicita, si se puede inferir que en el MOSEIB la interculturalidad está circunscrita al ámbito culturalista y concretamente de la relación entre-culturas, es decir entre las socioculturalidades indígenas y las socioculturalidades “blanco-mestizas”. Donde la interculturalidad es un mecanismo de conocer a las culturas mestizas fundamentalmente y éstas a su vez intentan conocer la oralidad de los pueblos nativos. Como decíamos antes, la estructura del currículo del MOSEIB es unicultural o –en términos de la gente que trabaja bajo este sistema– es una traducción “mala” del sistema hispano, lo cual podría entenderse como una mediación política intercultural para su aprobación y no aparecer como una propuesta centrada en sus culturas, en tanto mundos cognitivos y filosóficos.

En la RCKS encontramos un trabajo más detallado de los elementos que sustentan su modelo educativo. Desarrollan varias definiciones de

cultura que corresponden a otras de interculturalidad, con lo cual centra su reflexión en un debate culturalista, e inquietan la convivencia cotidiana, como los veremos en adelante:

1. *“La interculturalidad desde el conflicto [es una respuesta a] las relaciones de subordinación cultural. [Donde] el reconocimiento de las diferencias en la confrontación y el conflicto [es decir un posicionamiento donde las culturas indígenas] se van imponiendo en las sociedades dominantes a través de la movilización [...] los valores de la culturas son llevadas a la mesa de negociaciones en donde el diálogo se constituye como la vía diplomática para imponer ante la sociedad dominante los valores de las culturas dominadas” (DINEIB, 2004: p. 21).*

En una clase sobre historia colonial con estudiantes de la EECA, algunos alumnos indígenas –los intelectuales del grupo– de la mano de la noción “mundo al revés” del cronista Guamán Poma de Ayala proponían que en el nuevo *pachakutic* (tiempo-espacio) el orden se invertiría a favor de los pueblos indígenas. Uno de sus compañeros replicaba diciendo que él era indio pero que sus hijos eran “cholitos” y que entonces la “marginación” que habían vivido él y sus abuelos de parte de los mestizos ahora les tocaría a sus hijos por parte de los “runas”; frente a lo cual respondieron: “a que te has cambiado de cultura”. Este relato es una muestra de cómo la lectura de fuentes históricas –en este caso un cronista–, y la re-elaboración de conceptos del pensamiento occidental (en el RCKS) constituyen para los indígenas vehículos de respuesta a su condición y de construcción de formas de relación sociocultural. Planteamientos que se hacen desde una posición dura, es decir, sus respuestas a la dominación son articuladas con los mismos valores y acciones con los que son dominados: diálogo forzado, imposición, fuerza simbólica, exclusión. Desde hoy podemos comprender que los indígenas, en la década anterior, no tuvieran otro camino a seguir, pero que al mantener esas prácticas no logran crear escenarios distintos para las relaciones entre culturas. Por ejemplo, pensar y construir para que el diálogo entre las culturas dialogantes se dé en términos de asumirse y valorarse como iguales, con las mismas posibilidades de expresión y en la búsqueda conjunta de respuestas que no sometan ni real, ni simbólicamente a ninguna de ellas puede ser el contenido de la interculturalidad como respuesta a las relaciones de subordinación cultural.

2. *“La interculturalidad como fortalecimiento de la identidad [...] es un proceso de convivencia humana en una relación recíproca de valores sin perder la propia identidad [...] es una práctica cotidiana y constante de respeto mutuo de valores que tiene cada cultura [...] valora lo propio en términos de lengua, expresiones culturales, filosofía, ética y pensamiento científico [...]” (ídem, pp. 21-22).*
3. *“La interculturalidad desde la lengua y la cultura [...] plantea que sin lengua no hay cultura, peor relación intercultural [...] la lengua y la cultura son los principales elementos de su ser cultural. La diferencia entre culturas viene dada por su lengua y por sus expresiones culturales. El intercambio de lengua y cultura va conformando nuevas identidades que se construyen mutuamente entre sí” (ídem, p. 22).*

La preocupación por la identidad y la cultura es muy explícita en los pueblos indígenas de la Sierra ecuatoriana, pero lamentablemente les ha llevado a reducirlos a contados elementos de identificación/diferenciación que deben mantener o rescatar: lengua, vestido, costumbres, fiesta y ritualidad. Esto se refleja en acciones o propuestas impositivas dentro de los pueblos, por ejemplo en la mayoría de los centros escolares EIB se obliga a los alumnos indígenas a concurrir con su atuendo típico y en el caso de los días lunes o eventos especiales, con el vestido de fiesta. O el festejo obligatorio de las fiestas de equinoccios y solsticios. Lo cual muestra un proceso interesante de dinámica cultural pero que en algunos casos marca esencialismos peligrosos, como asumir “que sin lengua no hay cultura” o que un pueblo “es más indígena que otro” por que mantiene el vestido, música, danzas, lugares sagrados o ruinas. En esa perspectiva, el RCKS sentencia trágicamente a pueblos como el Saraguro, el Afroecuatoriano y a todos aquellos indígenas que tienen como lengua principal el castellano, de igual manera a los pueblos amazónicos que desde hace unas décadas tienen una manera nueva de vestir.

Es preocupante que la respuesta a los rápidos cambios que viven los pueblos indígenas se caracteriza por su esencialismo y neoindigenismo, cuando el mundo da muestras imaginativas de enfrentar la globalización cultural; en el caso de las lenguas vemos esfuerzos por conocer, rescatar e incorporar las diferencias locales en oposición a la tendencia de estandarización. La definición de *tradicional* que se le da a muchas prácticas culturales está nutrida de una perspectiva anacrónica de los procesos vividos, por ejemplo,

no reparan en que la vestimenta actual de los indígenas es resultado de la imposición de sistemas de diferenciación-control colonial y hacendatario, y de los deseos de incorporar elementos culturales del “otro”; y que los actuales cambios en el vestido son resultado de las condiciones variantes de vida de estos pueblos, la relación estrecha y su vivencia en occidente, así como de sus deseos, gustos estéticos y simbólicos en las nuevas generaciones. También es recurrente la identificación de prácticas culturales de dominación que se discute dejar y que en algunos casos se ven obligados abandonar, por ejemplo las fiestas religiosas católicas han perdido fuerza en gran parte de la Sierra y con el olvido de ellas también se pierden elementos andinos que se tejieron a su alrededor:

4. *“La interculturalidad desde la diferencia [...] propone la actitud constante de valoración de la diferencia constituyéndose [...] una propuesta de superación del racismo y valoración del otro como ser [lo que implica que] quien valora al otro se valore primero a sí mismo” (idem, pp. 22-23).*

La última década nos ha mostrado una dinámica nueva en la vivencia de las relaciones culturales, donde se combinan viejas y deshumanizantes prácticas –como en la guerra de los Balcanes– junto al impensable interés –hasta hace poco– en los valores y conocimientos de los pueblos originarios mostrado por la ciencia occidental y las farmacéuticas. Esto nos demuestra que su valoración está relacionada íntimamente al contexto general de las condiciones de vida que enfrentamos en estos momentos y de la relación con las culturas cercanas y lejanas. Los pueblos indígenas ecuatorianos durante la década de 1990 hicieron explícitas para sí mismos y para los pueblos mestizos, las expresiones de sus culturas, y utilizaron su cultura como un mecanismo de reivindicación y acceso a espacios públicos y de poder que les estaban negados. Pero este proceso va de la mano con la continua pérdida cultural y asimilación de un estilo de vida moderno. En este nuevo tejido de relaciones radica el reto que debe enfrentar la EIB o en general, la educación de los países del “tercer mundo”; ya que no es necesario solo conocer, valorar y representar lo propio para relacionarnos en condiciones de igualdad con otras culturas, sino que desde la vivencia de lo que somos accedemos a diálogos donde construimos respuestas de beneficio común y particular, superamos taras –ninguna cultura es perfecta– y aprendemos.

5. *“La interculturalidad científica [...] considera la [...] interrelación de saberes de las culturas originarias con los saberes de las culturas universales [donde] los conocimientos deben incorporarse al concierto universal de las ciencias [...] encontramos ciencias que están profundizando la ciencia de los pueblos originarios [...] la investigación científica va encontrando los saberes en saberes de los pueblos originarios aportes a la ciencia universal [...] permite la construcción de nuevas teorías científicas, de nuevos métodos científicos” (ídem).*

“La interculturalidad científica” se transforma en un método científico para lograr que los conocimientos de las culturas se conviertan en ciencia y darle “estatus científico”. Su procedimiento incluirá una fase descriptiva –siguiendo a Bachelard–, una fase paradigmática –siguiendo a Kuhn–, en la que buscan fortalecer los paradigmas indígenas en base a los de las ciencias, la fase falsacionista –siguiendo a Chalmers–, y la fase pragmática, que consiste en devolver esos conocimientos a las pueblos e incorporarlos en las prácticas profesionales e industriales occidentales (cfr. *ídem*, pp. 23-26).

La ciencia, como la conocemos desde la ilustración, es patrimonio de una cultura que ha logrado globalizarse y que actualmente desde dentro se halla profundamente cuestionada, por ejemplo, en su pretensión de ser conocimiento universal y válido para todos los tiempos y culturas. Por ello resulta curioso que la EIB plantee la recuperación de su sabiduría y conocimiento por medio de la investigación científica como único mecanismo para alcanzar estatus, validez, universalidad y utilidad industrial; esto reafirmaría la tendencia histórica a homogenizar el pensamiento de los diversos pueblos en la lógica del conocimiento occidental, concretamente de la ciencia. Esta tendencia desconoce la valía de los procesos cognitivos, los saberes y prácticas de las culturas no occidentales para generar conocimiento y aplicaciones prácticas, no es raro pensar que en adelante, por ejemplo, para ser *yachay* sea necesario obtener ese conocimiento y título “científicamente” en la universidad.

Los pueblos indígenas tienen un trabajo arduo en la recuperación y desarrollo de sus sistemas cognitivos, cosmo-visiones y racionalidades, que fueron no solo desarticuladas sino destruidas, en muchos casos, con la llegada de los europeos; y lo que permaneció está siendo desplazado por la

educación actual. Si la ciencia occidental se está replanteando su forma de problematización de la realidad, los medios de investigación y la generación de respuestas, los pueblos indígenas con la EIB deben realizar un doble esfuerzo para: revitalizar sus sistemas de conocimiento e interculturalizarlo con la ciencia y las racionalidades de otros pueblos.

Los planteamientos de interculturalidad planteados en el RCKS –señalados arriba– son contenidos en la definición del paradigma de la complejidad desarrollado por el pensador francés Edgar Morin (*ídem*, 2004: pp. 26-28).

En lo anterior podemos ver reflejada la confusión que conlleva la utilización y definición de interculturalidad, así como el difícil trabajo de su aplicación; además nos muestra las diversas posiciones y la ambigüedad sobre el tema en los intelectuales indígenas que realizaron el RCKS. Al final, no existe en la educación intercultural bilingüe un “paradigma intercultural”, o si aceptamos que su propuesta en conjunto es un paradigma, sería una de esas construcciones subparadigmáticas por las posibilidades emancipadoras que desarrolla, la cual se hace dentro del paradigma dominante, lo que conlleva convertirse en otras tantas estrategias reguladoras. Esto es muy explícito en la forma en que fue construido el MOSEIB, los pocos cambios que logra el RCKS, y de manera especial como se ha educado a los pueblos indígenas.

Finalmente, el discurso y la propuesta política de la interculturalidad son un reto que nos convoca para tratar los dilemas comunes como humanidad y en particular como grupos socioculturales, y no para hacer más amplias las distancias y las diferencias. Esto demanda, en primera instancia, distinguir las posiciones y propuestas de interculturalidad, pasar de la definición simple de interculturalidad como la relación entre culturas –pues esta ha existido siempre– y podría ser precisada como interculturales. La interculturalidad demanda hacer hincapié en la calidad de las relaciones socioculturales que vivimos, pues la evidencia, la denuncia y la toma de conciencia de las mismas nos permitirán ver las formas de dominio, opresión, explotación y colonización que reproducimos entre nosotros y con los demás; no solo en términos étnicos sino de género, generacionales, sexuales, religiosas, de mercado y políticas por mencionar algunas.

Se ha avanzado significativamente en la evidencia y sustentación de los límites de un pensamiento único, universal, homogenizador y arrogante que coloniza el ser, hacer y conocer, que parte desde el horizonte diverso que es occidente; pero que requiere ver expresiones similares en contextos nacionales y regionales desde la perspectiva de actores locales –muchos de ellos indígenas– es decir pensar esas mismas dinámicas globales “casa adentro”.

No olvidar que la propuesta de interculturalidad es una respuesta desde partes de occidente sensibles a la crisis de un pensamiento y forma de vida impuesta como verdad única. El contexto de su surgimiento es un eslabón de la cadena que piensa, problematiza y da respuesta a la emergencia y agencia de las diversidades en los países del llamado primer mundo, especialmente asustados por la presencia creciente de inmigrantes de sus antiguas colonias. Es decir, ha sido y puede convertirse en una forma de pensar y proponer la administración de la diferencia; entonces conscientes de aquello y de las posibilidades y riesgos que plantea su origen, no caer en constituir un paradigma regular sino convertirlo en uno emancipador.

Lo anterior me lleva a plantear la urgencia de definir los actores de la interculturalidad. Si la propuesta sensible al diálogo de las diferencias hecha desde occidente busca conocer a los otros para incorporar sus visiones y conocimientos en un Nosotros, esto implica plantear una ofensiva de trabajos de investigación que pueda dar cuenta de las posibilidades que entrañan los otros, o bien pensar escenarios posibles para ellos. Por ahora puedo plantear algunas inquietudes: ¿estamos construyendo un nuevo universal?, ¿existe un solo proceso de interculturalidad?, ¿los otros desean o ven en su horizonte político cercano a la interculturalidad como una opción? Al proponer el diálogo –por ejemplo, con los indígenas– sobre temas como la política o el medio ambiente, ¿quienes son los interlocutores de ese diálogo?, ¿bajo que racionalidad se darán esos encuentros?, ¿nos interesan sus conocimientos o ellos como sujetos y pueblos de carne y hueso?, ¿sobre que deseamos dialogar interculturalmente?

Los retos que enfrentan las culturas del mundo en la modernidad tardía implican un desafío enorme de repensarse, recrearse, reinventarse y ser vitales. En el caso de los pueblos indígenas del Ecuador, se debe dar atención

al asunto de sus culturas como elemento central de su quehacer –vivirla– y replantear sus prioridades actuales: el acceso a espacios de poder –local, regional y nacional– donde pocos resultados exitosos han tenido –ya sea desde sus prácticas culturales o desde la cultura política nacional–; la gestión de proyectos de desarrollo que han generado relaciones de dependencia y segregación acentuadas y que están definiendo una lógica y praxis de su cotidianidad; y la búsqueda desaforada del desarrollo sustentable en el turismo comunitario, turismo shamánico o la medicina andina.

La educación para los pueblos indígenas sigue siendo un desafío enorme ya no solo frente a la dominación económica, de clase, religiosa y cultural de la sociedad dominante; sino desde las vicisitudes que viven adentro y entre ellos. El construir una educación nueva, vital y humana demanda de la definición de un horizonte amplio de lo que son y de lo que quieren ser como pueblo e individuos. Debemos iniciar un proceso de reflexión seria de lo vivido en las últimas décadas, pues ser indio no se remite al vestido, la lengua, unas cuantas fiestas, los ganados, un discurso elaborado de la *pachamama*, *taita inti*, la medicina andina, o de su capacidad de gestión. Ser *runa* y educar en lo *runa* es vivir un “alma” que “cría y se deja criar” para sí, para y con los demás; que tiene un fuerte apego en la vivencia con, en y para la tierra. Como dicen los *taytas* y *mamas* de nuestros pueblos “todo está vivo y donde se plante uno debe crecer y ser”, “estamos aquí y ahora, y somos nosotros los que debemos plantar”.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvear, J. (1998). "Educación y reproducción social en Latinoamérica actual. La cultura dominante frente a la pluralidad social", en: Landazuri, C., *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, Vol. I: 13-34. Quito: Marka, AEDA, Departamento de Antropología PUCE.
- Andy, P. & Chimbo J. (2000). *Historia del pueblo Kichwa de la Amazonia. Tesis de licenciatura en Educación y Estudios Interculturales*. Escuela de Educación y Cultura Andina de la Universidad Estatal de Bolívar.
- Bordieu, P. & Passeron J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bretón V. (2001). *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos. Ensayos sobre indigenismo, desarrollo rural y neindigenismo*. Quito: Flacso, U. Lleida, Gierem.
- De la Torre I. & Soto I. (1998). "Aportes para un análisis crítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador", en: Landazuri, C., *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, Vol. I: 35-53. Quito: Marka, AEDA, Departamento de Antropología PUCE.
- Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), (2004). *Rediseño curricular/ Kallari Yachaypak Paktayachay*. Quito: Plan Ecuador.
- Escuela de Educación y Cultura Andina (EECA), (2004). *Reforma Académica*. Universidad Estatal de Bolívar.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala.
- Landázuri, C., comp. (1998). *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, Vol. I. Quito: Marka, AEDA, Departamento de Antropología PUCE.
- León-Portilla, M. (1983). *La filosofía Nahuatl. Estudiada en sus fuentes*. México: UNAM.

- López, C. (1999). *Los Popol Wuj y sus epistemologías. Las diferencias, el conocimiento y los ciclos del infinito*. Quito: Abya-Yala.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Moseib, s/f, (1998). Modelo de Educación Intercultural Bilingüe.
- Muratorio, B. ed. (1994). *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX*, Serie Estudios Antropología, Quito: FLACSO.
- Patiño, N. (1998). "Balance de la formación de recursos humanos para la educación intercultural bilingüe en Ecuador y el rol de la Antropología", en: Landazuri, C., *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, Vol. I: 87-101. Quito: Marka, AEDA, Departamento de Antropología PUCE.
- Quintero, M. (1988). "La educación intercultural bilingüe en el Ecuador... una mirada al proceso", en: Landazuri, C., *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, Vol. I: 105-112. Quito: Marka, AEDA, Departamento de Antropología PUCE.
- Quishpe, M. (2008). "Cambios y nuevos elementos en la valoración de la identidad en los Saraguros", en: *Los Saraguros. Cosmovisión, salud e identidad: una mirada desde sí mismos*, 53-62, Córdoba-España: Diputación de Córdoba.
- Reinaga, F. (1964). *El indio y el cholaje Boliviano. Proceso a Fernando Diez de Medina*. La Paz: Partido de Indios Aymaras y Kheshuas del Kollasuyu, PIAKK.
- Restrepo, L. C. (2001). *El derecho a la ternura*. Bogotá, D.C.: Arango Editores.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica a la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée.