



Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina

Grupo de Investigación: E Pluribus Unum? Ethnic Identities in Transnational Integration Processes in the Americas. Universität Bielefeld

Compiladores: Dra. Juliana Ströbele-Gregor, Dr. Olaf Kaltmeier, Dra. Cornelia Giebeler
2010

Editor:
Deutsche Gesellschaft
für Technische Zusammenarbeit
65726 Eschborn
<http://www.gtz.de>

Responsable:
Silke Spohn, UO 2120
Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina
y el Caribe
Programa "Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en
América Latina, PROINDIGENA"

Silke.spohn@gtz.de
Teléfono: 0049-6196 79-6215
Telefax: 0049 6196 79 7257

Autores/Autoras:
Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler,
Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel, Teresa
Valiente, Uta von Gleich, Anita Krainer, Walter Gutiérrez

Compiladores:
Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier,
Cornelia Giebeler
[www.uni-bielefeld.de/\(en\)/ZIF/FG/2008Pluribus/index.html](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/ZIF/FG/2008Pluribus/index.html)

Redacción:
Silke Spohn
Anna Steinschen

Fotos de la carpeta:
Olaf Kaltmeier, Renata Hofmann

Impresión:
Druckreif
Gründenseestr. 7
60386 Frankfurt
Teléfono: 0049 69 42088777

2010

Contenido

Introducción

Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler

I. Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía

Olaf Kaltmeier:

Educación Intercultural y Políticas de Identidad.

Juliana Ströbele-Gregor:

La Educación Intercultural Bilingüe y Pueblos Indígenas en América Latina – ¿un aporte para la construcción de una sociedad democrática e incluyente?

II. Interculturalidad en la encrucijada

Cornelia Giebeler:

Conceptos de Inter-, Trans- e Intraculturalidad en la Educación.

Sarah Corona Berkin y Myriam Rebeca Pérez Daniel:

Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena.

III. Experiencias y Reflexiones de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica

Teresa Valiente:

Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina.

Utta von Gleich:

La Diplomatura de Revitalización Lingüística y Cultural: La Universidad Indígena Intercultural (UII) y la Subred de Revitalización Lingüística.

IV. Propuestas y Perspectivas para Políticas Educativas en el Siglo XXI

Anita Krainer:

La Educación Intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual.

Walter Gutiérrez:

La Educación Intercultural Bilingüe y participación social como ejes de la ley 1565 de Reforma Educativa y el proyecto de ley Avelino Siñani y Eleizardo Perez.

Los autores / las autoras

En la tercera sección, exploramos diferentes prácticas de la educación intercultural bilingüe en diversos ámbitos regionales. Teresa Valiente discute la brecha entre visión y realidad de la práctica de la EIB. Utta von Gleich presenta el nuevo diplomado de la Universidad Indígena, como un instrumento de la educación intercultural en función de la revitalización de lenguas amenazadas en América Latina. En la cuarta sección, ofrecemos propuestas y perspectivas para políticas educativas en el Siglo XXI. En los casos de Ecuador y Bolivia, los gobiernos de Rafael Correa y de Evo Morales han dado transformaciones en el campo de la política de identidad, los cuales se expresan en diferentes propuestas en búsqueda de superar la EIB de las últimas décadas. Anita Krainer describe el desarrollo de la educación intercultural en Ecuador y analiza los logros y desafíos, enfocando la situación actual con el gobierno de Rafael Correa. Walter Gutiérrez explica los cambios en la Educación Intercultural Bilingüe bajo el gobierno de Evo Morales, y pone de relieve que urge una descolonización de la educación.

Este volumen es el resultado de un esfuerzo compartido por instituciones, investigadores y editores. A parte de las personas ya mencionadas queremos expresar nuestra gratitud a Salvador Millaleo. Asimismo agradecemos al **programa de la GTZ “Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina, PROINDÍGENA y especialmente a Silke Spohn** por su apoyo para hacer realidad esta publicación. El Center for Interdisciplinary Research (ZiF) de la Universidad de Bielefeld nos ofreció un espacio amplio y creativo para poder desarrollar nuestras ideas.

I. Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía

Olaf Kaltmeier

Educación Intercultural y Políticas de identidad

En los últimos años se han extendido, a nivel internacional, las críticas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se hacen cada vez más frecuentes problemas tales, como el bajo financiamiento y la mala capacitación de los profesores, la falta de docentes bilingües, las deficiencias pedagógicas, el escaso material didáctico (bilingüe), etc.. Éstos llevan a una evaluación que ve con ojos cada vez más críticos a la EIB. Esto se ha revelado en los proyectos de desarrollo de las agencias internacionales y en las políticas de los Estados –como, por ejemplo, la liquidación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador–, incluso en las mismas comunidades indígenas que prefieren, en muchos casos, una educación occidental, con computación e inglés para sus niños y niñas. Además de esto, se culpa al movimiento indígena de haber

usado a la EIB solamente como un instrumento para alcanzar fines políticos. Con referencia al tema de la interculturalidad, algunos argumentan que la EIB lleva a una auto-segregación de los indígenas de la sociedad dominante, comparable al sistema escolar de la segregación de razas en los EE.UU., según el principio eufemístico de “separate but equal” (Martínez 2009: 192).

La crisis de la EIB no puede ser entendida solamente partiendo de una mirada crítica al concepto y a las prácticas de éste, sino que es indispensable tomar en cuenta el contexto social en el cual se implantan los conceptos de la EIB. Entre los diversos factores que influyen en la EIB, queremos resaltar, en esta ocasión, a las políticas de identidad. Especialmente en las sociedades andinas, sigue haciéndose vigente la colonialidad con respecto a las normas, saberes, idiomas y prácticas, perpetuándose un sistema de dominación étnica. Mientras los saberes indígenas siguen siendo calificados como inferiores, el saber y las normas occidentales obtienen el estatus de universalidad. Por lo tanto, en términos étnicos, lo blanco no está marcado, sino que se convierte en referente para medir la diferencia de los Otros.

El mismo Pierre Bourdieu recurre, en el caso de las sociedades occidentales-capitalistas, a semánticas de la política de la identidad, tales como “etnocentrismo de clase” (2001: 43) o “racismo de clase” (2001: 23) para describir el campo educativo. Nosotros creemos que vale la pena extender el argumento de la política de identidad en el caso de las sociedades americanas que nacieron con el racismo (Quijano 2000). Para poder entender las políticas de identidad, proponemos el modelo del campo de la política de identidad (Thies/Kaltmeier 2008). Queremos resaltar que este modelo permite mapear una amplia gama de actores en el campo, posibilitando así el análisis de sus formas de intervención en las (re-)negociaciones y (re-)construcciones de identidades culturales. Queremos mostrar la interrelación de políticas de identidad de las élites políticas y culturales, de los movimientos sociales, de los medios masivos, de las instituciones políticas y actores de la vida cotidiana. Argumentamos que también los actores hegemónicos –u ortodoxos en la terminología de Bourdieu– tienen que recurrir a los imaginarios, normas, y prácticas de actores de la vida cotidiana, para poder crear consenso y posicionamientos “auténticos”. Resaltamos la importancia de pensar en constelaciones y desde las perspectivas de los diferentes actores en el campo. Para poder entender la expansión de las políticas de identidad a otros campos sociales, no es conveniente mapear el hiper-complejo campo de la política de identidad completo, sino describir constelaciones específicas de actores y discursos. Con este acercamiento, nos interesan especialmente las traducciones e interacciones entre las diversas lógicas de práctica de los

diversos campos. En este ensayo queremos, sobre todo, definir de qué manera se traducen las políticas de identidad –tanto las de los movimientos indígenas o afro-americanos, como las de los Estados-nación y de organismos internacionales– con respecto al campo educativo.

En esta ocasión queremos apuntar a dos aporías generales en la educación de las sociedades post-coloniales andinas. La primera aporía de la educación en las sociedades post-coloniales demócratas se basa en su función de educar a los ciudadanos de un país. En las sociedades demócratas-liberales ésta consiste en la idea de que todos los ciudadanos de un Estado-nación tienen derecho a la educación y que el sistema educativo debe ofrecer posibilidades según los talentos de cada uno, seleccionándolos según sus capacidades. Sin embargo, el campo educativo no es un *level playing field* que brinda a todos las mismas oportunidades. La actuación en el campo educativo depende, en alto grado, de la socialización del individuo en todos sus aspectos, en su saber, en sus maneras, elocuencia y dominio del idioma así como, en general, en su disponibilidad de capital cultural. En este sentido, la igualdad formal choca con la desigualdad fáctica. Por lo tanto, el sociólogo Pierre Bourdieu pone de relieve que la verdadera elección tiene lugar antes de los exámenes, porque ciertas disposiciones impiden el desarrollo escolar. Siguiendo esta idea, él llega a la conclusión de que la escuela no tiene la función de educar y de capacitar, sino que tiene la función de eliminar y de convencer a los perdedores de que son culpables de su propia eliminación (2001: 21). En efecto, el sistema educativo funciona para la reproducción de las élites, y para la producción de un consenso sobre las relaciones de poder en las sociedades vigentes. Aunque Pierre Bourdieu desarrolló esta idea en el caso de los campesinos franceses, un grupo culturalmente discriminado en la Francia de la modernización, podemos aplicarla, sin lugar a dudas, también al caso de los indígenas en América Latina, que sufren procesos semejantes de desvalorización cultural e imposición de rasgos modernos-capitalistas (ver Patzi 2000).

Una segunda aporía se ubica en el campo de la política de identidad, en la relación entre educación y nación. Está el afán de crear una comunidad homogénea tras una “pedagogía nacional” (Bhabha), siendo el sistema educativo uno de los instrumentos más adecuados para tal tarea. La escuela tiene una función de integración cultural importante. Es un lugar privilegiado para la imaginación (por medio de mapas y fotografías), narración (por medio de libros de historia) y para la performación de la nación (por medio de rituales cívicos, como el saludo a la bandera). Sin embargo, tal como pone de relieve Homi Bhabha, hay una discrepancia entre la narración de la nación, en términos estructuralistas –el significante– y la vida cotidiana popular –lo significado–. Para poder crear un consenso nacio-

nal y una nación auténtica, tienen las élites que recurrir a lo popular y –en el caso de las sociedades con un alto porcentaje de población indígena– a lo indígena. En la narración de la nación no hay todavía un balance entre lo “indígena imaginado” y lo “indígena real” en las sociedades andinas.

Del indigenismo al neo-indigenismo

“En el proceso de la instrucción pública, como en otros aspectos de nuestra vida, se constata la superposición de elementos extranjeros insuficientemente combinados, insuficientemente aclimatizados. El problema está en las raíces mismas de este Perú hijo de la conquista” (Mariátegui 1975: 87). Con estas palabras expresa José Carlos Mariátegui, a principios del siglo XX, el problema de trasfondo de la política educativa en los países andinos, que es el carácter colonial del sistema educativo, que se basa en la exclusión de los indígenas y las clases populares. Después de las fracasadas sublevaciones indígenas a los finales del siglo XVIII, especialmente el levantamiento de Tupac Amaru en 1780, Carlos III prohibió el uso del quechua en la educación.

Esta tendencia del silenciamiento de lo indígena persiste en la república, en la cual buscaron, especialmente las élites liberales, el progreso para las nuevas sociedades post-coloniales, siguiendo los modelos europeos. En la primera mitad del siglo XX estuvo la educación en auge, siendo ésta un elemento fundamental del proyecto social y cultural del indigenismo. Aunque el indigenismo hizo visible algunos de los elementos culturales de las sociedades indígenas, fue esto meramente en función de crear las bases culturales de una nueva narración de la nación que se basa en el mestizaje. El ideario de la educación en el indigenismo tenía un trasfondo modernizador y civilizador que, a la vez, quita la autoestima a los indígenas, desvalorizando sus normas, artefactos y estilos de vida (Patzi 2000: 170), asimilando al indígena a la sociedad nacional.

Constatamos un nuevo auge del debate sobre integración de los pueblos indígenas a la nación y preguntas educativas especialmente en los años noventa, los cuales son discutidos bajo el lema del neo-indigenismo (Bretón 2001, Kaltmeier 2008), un concepto que hace referencia a una articulación entre neoliberalismo y multiculturalismo. En los años ochenta dominaba, en América Latina, la introducción del modelo neoliberal con programas de ajustes estructurales que muchas veces fueron aplicados por dictaduras y regímenes autoritarios, con el apoyo del Banco Mundial y del FMI. Una segunda generación de reformas se enfocó en los sistemas de justicia y educación, mientras que una tercera generación interviene en las culturas políticas y la sociedad civil. Así que cabe destacar que el neoli-

beralismo va mucho más allá de las políticas económicas y de las institucionalizaciones: Su lógica coloniza todos los aspectos de la vida. Por eso creemos que el fenómeno del neoliberalismo tiene que ser repensado en términos culturales más vastos, es decir, no sólo en lo que concierne al ámbito económico, sino también en cuanto a sus repercusiones sobre las maneras de pensar y la producción de ideas, normas y subjetividades (Kaltmeier/Kastner/Tuider 2004). Vemos en este contexto el surgimiento de una nueva administración étnica-neoliberal, en el sentido de Michel Foucault, que busca implementar técnicas para que las comunidades indígenas se gobiernen a sí mismas – recurriendo a su “capital social”– dentro de los márgenes capitalistas establecidos por el Estado, al cual ya no se concibe como Estado desarrollista sino como un Estado facilitador, moderador, que impone las reglas en cuanto a que las comunidades operen junto con las ONG. (Kaltmeier 2008). Ejemplos para esta tendencia vemos en las reformas en Bolivia, especialmente la Ley de Participación Popular, a mitades de los noventa y en el programa PRODEPINE en Ecuador. En este contexto de articulación de neoliberalismo y neoindigenismo se inserta también el auge de la EIB.

El modelo de campo está, en la teoría de Bourdieu, implícitamente relacionado con el espacio del Estado-nación. Sugerimos superar este “nacionalismo metodológico” proponiendo una transnacionalización del modelo de campo. Consideramos que, con respecto a las políticas identitarias y educativas, se hace visible que actores transnacionales están en posiciones centrales para implementar y difundir conceptos y prácticas relevantes. Nos referimos tanto a los actores y normas institucionales, como las Naciones Unidas y la ILO, como a las nuevas redes transnacionales de movimientos sociales y las experiencias cotidianas en espacios sociales transnacionales como *ethmoscapes* y diásporas.

En el caso de la EIB, vemos que el modelo de campo fue instalado en los países andinos por una alianza global de movimientos indígenas, ONG e instituciones internacionales de la cooperación al desarrollo, que en muchos casos lograron *by-passear* al Estado postcolonial. La EIB es un *interface* donde se reúnen las demandas indígenas con el fin de mantener la cultura y la lengua, realizando un ascenso social. Por medio del capital cultural, las instituciones internacionales de desarrollo contribuyeron a suavizar los programas del ajuste estructural.

Sería bastante exagerado hablar de una generalización de prácticas del auto-gobierno neoliberal, aunque, a través de los programas de capacitación y de educación de las ONG, se podrían haber creado nuevas normas y prácticas de un “sujeto neoliberal” (Grey Postero 2007: 164-188). Hay un gran potencial de contra-conducción que se manifiesta en

comunidades y municipios aymaras, como en Jesús de Machaca, en las organizaciones barriales de La Paz y comunidades del Oriente. No podemos analizar en todos los detalles las políticas neoliberales en torno de la comunidad, pero queremos poner de relieve la potencialidad de formas de contra-conducción. Nancy Postero analiza: “Indian and popular actors actively engaged with each of these sites of neoliberal practice, taking advantage of the potentials and contesting their exclusionary or negative sides. The result was a new form of protagonism that both incorporates and challenges the underlying philosophies of neoliberalism” (Grey Postero 2007: 18).

Transformaciones en los Andes

La ampliación de espacios de encuentros interculturales no es una cuestión de la buena voluntad personal, sino que es una cuestión de poder social. Éste está relacionado con el poder simbólico; por lo tanto, los momentos históricos –en los que hay grandes transformaciones– coinciden con rupturas en el poder simbólico. Actores, tales como los pueblos indígenas, llegan a ocupar nuevas posiciones en el campo de la política de identidad.

Recientemente, los diversos movimientos y gobiernos de izquierda en Sudamérica, desde Luiz Inácio *Lula* da Silva en Brasil, Rafael Correa en Ecuador, Evo Morales en Bolivia y Hugo Chávez en Venezuela, cambiaron el paisaje político del continente. Especialmente en las sociedades andinas, se produjo una ruptura en lo que Álvaro García Linera llama – parafraseando a Braudel– “la larga duración colonial”. Sin embargo, el alcance de esta ruptura depende de la estructura política de cada país. En Ecuador, y especialmente en Bolivia, vemos una ruptura más profunda debido a procesos organizativos masivos mientras que, en Chile, el movimiento mapuche se ve confrontado con una estrategia de criminalización masiva por parte del Estado. En Colombia, por su parte, el reconocimiento étnico formal ha sido azotado por la violencia (para-) militar real. En el Perú, por el contrario, vemos un proceso organizativo indígena tardío, aunque varios líderes políticos mestizos –desde Alejandro Toledo hasta Ollanta Humala– usaron la etnicidad como recurso simbólico en sus campañas electorales.

En Ecuador surgió, a finales de los años setenta, un amplio movimiento indígena que llegó a ser, en los noventa, el más poderoso de América Latina. Después de la participación de Lucio Gutiérrez en el gobierno, este movimiento sufrió una crisis interna perdiendo el liderazgo nacional de posturas anti-neoliberales frente a la Alianza País. Ésta es liderada por el economista Rafael Correa, quien llegó en enero del 2007 a la presidencia del Ecuador. Vemos en Ecuador un proceso conflictivo de negociación entre el proyecto nacional-popular de Rafael Correa y las deman-

das del movimiento indígena.

Por un lado, Correa reconoce, en el campo de la política de identidad, demandas centrales del movimiento indígena, tales como la plurinacionalidad, la cual es un aspecto integral de la nueva Constitución del Estado. Según el Ministerio Coordinador de Patrimonio Natural y Cultural se están diseñando y consolidando políticas públicas orientadas a la interculturalidad, que deben visibilizar las diferencias culturales/étnicas.

Por otro lado, se busca refundar la identidad nacional tras la “revolución ciudadana”, como dijo Rafael Correa al instalar la Asamblea Constituyente en noviembre de 2007: *“Nuestra visión no puede ser otra que una visión nacional e histórica. Ya no somos más los asambleístas de Manabí, del Carchi o de Zamora, saraguros, montubios o cofanes, trabajadores, profesionales o empresarios, somos un todo nacional”* (citado en Ospina, en prensa). En la práctica gubernamental hay una lucha contra el cooperativismo (Ospina, en prensa). En relación al movimiento indígena, lo anterior significa que, como lo define el Ministerio Coordinador de Patrimonio Natural y Cultural, el Estado busca “evitar excesos multiculturales (instituciones separadas, prácticas etnicistas, otras)” (según Krainer en este tomo), lo que conlleva a cerrarle al movimiento indígena en el aparato estatal los espacios que había ganado en las luchas de los noventa.

Entendiendo al Estado no como a un actor coherente, sino como una “relación de fuerzas” (Poulantzas), vemos que el gobierno de Correa cierra los espacios antes abiertos para los indígenas en el aparato estatal. Es muy dudable que fracciones de la élite mestiza-blanca, tal como están en el gobierno de Correa, luchan por una interculturalidad que cuestione las propias posiciones de su poder material y simbólico.

El movimiento indígena ha perdido su liderazgo en la lucha anti-liberal (Ospina 2009) porque el gobierno Correa retoma muchas de las propuestas de la CONAIE. De esta manera, el movimiento indígena se encuentra en una crisis de definir su rol en el nuevo escenario político post-neoliberal.

Se confronta con la situación contradictoria de que el brazo político del movimiento indígena –Movimiento Pachacutik– forma parte de la alianza con el gobierno de Alianza País, mientras que muchas organizaciones indígenas, especialmente ECUARUNARI, se expresaron en contra del gobierno, en particular en el caso de la abolición de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

El movimiento indígena ecuatoriano mantiene una actitud crítica y de rechazo frente al decreto ejecutivo 1585, mediante el cual se devuelven todas las facultades sobre la DINEIB al Ministerio de Educación. La particularidad del conflicto en el *interface* entre el campo educativo y el

campo de las políticas de identidad, puede ser ilustrada con un incidente que ocurrió en Cañar el 24 de julio de 2009. La visita del Subsecretario de Diálogo Intercultural del Ministerio de Educación en las oficinas de los educadores interculturales del Cañar fue aprovechada por un grupo de líderes de la organización indígena provincial del Cañar (UPCCC), para solicitar una aclaración sobre las políticas del Estado con respecto a la educación intercultural bilingüe. El subsecretario no quería asistir a tal reunión, motivo por el cual fue castigado según las normas de la justicia indígena, establecida en el artículo 171 de la Constitución política (para una descripción del incidente ver el reporte de “comunicadoresinterculturalesdeecuador” en el servicio de información, Ecuachaski, Vol 20, Envío 28, 2009).

En esta protesta local podemos ver cómo elementos indígenas ya ingresaron al orden simbólico en Ecuador. Los manifestantes utilizan prácticas y normas indígenas, las cuales tienen un alto grado de performatividad para alcanzar sus objetivos. El incidente muestra cómo prácticas etnicizadas son aplicadas estratégicamente para tener un impacto en el campo educativo. Su poder simbólico –tanto para el castigado como para el público– se realiza especialmente porque el subsecretario es un funcionario indígena que supuestamente entiende los códigos del castigo. La difusión del mensaje es también importante, ya que éste fue distribuido por los canales informativos de EIB y, aún más, distribuido por un servicio de noticias hecho por un académico estadounidense.

En Bolivia, parece producirse una “indigenización” de lo nacional, es decir, lo indígena se convierte de nuevo en “nacional” (Canessa 2006, Postero 2007). A continuación, queremos presentar dos ejemplos de Bolivia que muestran la creación de nuevas condiciones para la interculturalidad en el contexto de la revalorización de lo indígena.

Uno de ellos es la primera medida, que consiste en un requisito formulado en la nueva Carta Magna que rige en Bolivia desde febrero de 2009. Para acceder al desempeño de las funciones públicas, es necesario “hablar por lo menos dos idiomas oficiales en el país”. En concreto, esto significa que los monolingües mestizos-blancos tienen que aprender dentro de dos años un idioma indígena. El artículo 5, parágrafo II, determina: “El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar por lo menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión”. Esto tiene el objetivo de que todos los ciudadanos se puedan dirigir en su primer idioma al Estado, pero incluye también el deber de los mestizos de dar un paso a la interculturalidad y aprender un idioma indígena. Esto lleva a la multiplicación de las zonas de contacto de las cul-

turas, también hacia el lado de los blancos-mestizos, cambiando la dirección de las transferencias culturales.

Sin embargo, tal como lo veremos en nuestro segundo ejemplo boliviano, no siempre se dan las condiciones para la interculturalidad en un contexto social determinado por la colonialidad. Walter Gutiérrez Mena, del Ministerio de Educación de Bolivia, relata las controversias y limitaciones en torno a la interculturalidad en el campo de la educación superior, que llevó en Bolivia, en estos días, a la fundación de tres universidades indígenas. “Ése fue el debate, cuando yo era presidente de la comisión de educación y el presidente Evo Morales me dijo: “Walter, nosotros no queremos fundar universidades indígenas. Yo no sé como lo vas a hacer, pero logra un acuerdo con las universidades existentes”. Entonces hubo un incidente. El 24 de mayo del año pasado, estudiantes mestizos y blancos en Sucre exigieron a unos indígenas arrodillarse en público y pedir perdón por haber elegido al *Movimiento Al Socialismo* (MAS). Ante este hecho, el Presidente cambió su opinión. Entonces dijo: “Yo creo que las universidades son muy racistas. Por esto vamos a fundar universidades indígenas. ¡Y serán sin duda excelentes! Mi tarea está basada en hacer de estas universidades las mejores de este país y de asegurar a todos los ciudadanos el libre acceso a su formación” (en Kaltmeier/Thies 2009).

El gran reto es la interculturalidad en las sociedades latinoamericanas que han sido marcadas por la ruptura colonial (ver p.ej. Walsh 2009). Las estructuras en las geopolíticas del saber sólo pueden ser cambiadas tras una aceptación social y la co-existencia de las culturas presentes. No es suficiente reconocer la diferencia que se está dando en los sistemas multiculturales. Puede surgir lo que Nancy Fraser llama el problema del “*mainstream-multiculturalism*” (Fraser 2001). Si se le otorgan derechos y recursos especiales a un grupo determinado, no se cambia el sistema del racismo, incluso se provocan reacciones como la envidia en otros grupos, las que pueden fomentar aún más el racismo. Éste es el caso de algunas posturas críticas con respecto a la EIB, las que explican la crisis de este sistema por la presunta mala administración de los indígenas, implicando que éstos no son capaces de organizar y de manejar un sistema educativo.

Consideramos que sólo se pueden iniciar procesos interculturales si la sociedad dominante también cambia. El investigador José Sánchez-Parga dice: “en Ecuador [...], donde el Estado nunca impulsó la educación bilingüe para toda la sociedad, sólo los indígenas son bilingües y no el resto de la sociedad” (2005: 31). El dirigente mapuche Adolfo Millabur argumenta en la misma línea: “Otra cosa que siempre se habla y que en el último tiempo también se ha transformado en una moda, para que lo tengan presen-

te, es la educación intercultural. ¿Quién tiene que aprender o quién tiene que hacer educación intercultural? ¿Quién creen Uds.? Yo creo que a los mapuches ya los obligaron hace rato hacer educación intercultural, hace rato, pues. [...] yo siento que sí, hay que fortalecerlas de acuerdo al tiempo actual con tecnología moderna la educación intercultural en las comunidades. [...] Porque nada sirve de que nosotros estemos muy convencidos de lo que somos, de lo que hacemos, si la contra-parte está ignorante, ajena e indiferente sobre lo que es la realidad de nuestro pueblo. Yo siento que la educación intercultural no solamente tiene que ir en dirección hacia las comunidades o hacia los mapuches sino que también, al otro lado también” (Millabur en Kaltmeier 2004). Sin embargo, tal como lo muestra el caso de las universidades indígenas y el “día negro” (Ströbele-Gregor), el 24 de septiembre de 2008, en Sucre, para crear las bases de un acercamiento intercultural, aún en condiciones favorables a un cambio intercultural, son muy importantes los espacios propios de los discriminados.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.

Bretón Solo de Zaldívar, Víctor (2001). *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos*. Quito: FLACSO.

Bretón Solo de Zaldívar, Víctor (2001): “Capital social, etnicidad y desarrollo. Algunas consideraciones críticas desde los Andes Ecuatorianos”. En: *Revista Yachaykuna*, Núm. 2 (diciembre).

Canessa, Andrew (2006): “Todos somos indígenas: Towards a new language of national political identity.” En: *Bulletin of Latin American Research*. 25 (2), pp. 241-263.

Fraser, Nancy (2001): *Die halbierte Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Grey Postero, Nancy (2007): *Now we are Citizen. Indigenous Politics in Postmulticultural Bolivia*. Stanford UP.

Kaltmeier, Olaf (2008). “Neoliberalismo, el Estado, y los Indígenas. Sobre la gubernamentalización de la comunidad indígena en Chile, Bolivia y Ecuador”. En: Thies, Sebastian y Raab, Josef (eds.): *E pluribus unum?* Münster, Arizona: Lit, Tempe.

Kaltmeier, Olaf (2007): “Politicización de lo étnico y/o etnicización de lo político. El espacio político en el Ecuador en

- los años noventa". En Büschges Christian, Bustos Guillermo, Kaltmeier Olaf (eds.): *Etnicidad y poder en los países andinos*. Quito: Corporación Editora Nacional, pp. 195-216.
- Kaltmeier, Olaf (2004): *Marichiweu – Zehnmal werden wir siegen! Eine Rekonstruktion der aktuellen Mapuche-Bewegung in Chile aus der Dialektik von Herrschaft und Widerstand seit der Conquista*. Münster: ITP-Kompass.
- Kaltmeier, Olaf y Thies, Sebastian (2009): *Dekolonisierung der Wissensgesellschaft in der Pluri-Nation Bolivien. Ein Gespräch mit Walter Gutiérrez über Bildungsreform und Medienpolitik*. En: *ZiF-Mitteilungen*, 2/2009, pp. 5-7.
- Kaltmeier, Olaf; Kastner, Jens y Tuider, Elisabeth (2004): "Cultural Politics im Neoliberalismus". En: Kaltmeier, Olaf/Kastner, Jens/Tuider, Elisabeth (eds.). *Neoliberalismus – Autonomie – Widerstand. Analysen Sozialer Bewegungen in Lateinamerika*. Münster: Westfälisches Dampfboot, pp. 7-30.
- Krainer, Anita (en este tomo): "La Educación intercultural en Ecuador. Logros, desafíos y situación actual". En: Kaltmeier, Olaf/Ströbele-Gregor, Juliana/Giebeler, Cornelia (eds.): *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ.
- Mariátegui, José Carlos (1975): *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. La Habana: Casa de las Américas (3ª edición)
- Martínez, Carmen (2009): "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena". En: Martínez, Carmen (ed.): *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: Flacso.
- Ospina, Pablo (2009): "Nos vino un huracán político": la crisis de la CONAIE. En: Ospina, Pablo/Kaltmeier, Olaf/Büschges, Christian (eds.): *Los Andes en movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Ospina, Pablo (en prensa): *Corporativismo, Estado y revolución ciudadana: El Ecuador de Rafael Correa*. En: Büschges, Christian/ Kaltmeier, Olaf/ Thies, Sebastian/ Birle, Peter (eds.): *Culturas Políticas en los Andes*. Frankfurt a.M.: Vervuert.
- Patzi, Félix (2000): "Etnofagia estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)". En: Suárez, Hugo José/ Gutiérrez Aguilar, Raquel/ García Linera, Álvaro/ Benavente, Claudia/ Patzi Paco, Félix/ Parod Alcoraza, Raúl (eds.): Bourdieu – Leído desde el Sur. La Paz: Plural Editores, pp. 147-180.
- Postero, Nancy (2007): "Andean Utopias in Evo Morales's Bolivia". En: *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*. Vol.2, No.1, pp. 1-28.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, ed. Edgardo Lander, CLACSO-UNESCO 2000.
- Sánchez-Parga, José (2005): *Educación indígena en Cotopaxi*. Quito: CAAP.
- Ströbele-Gregor, Juliana (en prensa): "Black Day: Racism and Violence in Sucre." En: Kaltmeier, Olaf (ed.): *Selling EthniCity: Urban Cultural Politics in the Americas*.
- Thies, Sebastian y Kaltmeier, Olaf (2008). "From the Flap of a Butterfly's Wing in Brazil to a Tornado in Texas?: Approaching the Field of Identity Politics and Its Fractal Topography." En: Thies, Sebastian/ Raab, Josef (eds.): *E Pluribus Unum?* Münster: Lit.
- Walsh, Catherine (2009): *Estado e interculturalidad: reflexiones críticas desde la coyuntura andina*. En: Ospina, Pablo/ Kaltmeier, Olaf/ Büschges, Christian (eds.): *Los Andes en movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Juliana Ströbele-Gregor*
Educación Intercultural Bilingüe en América Latina – ¿Una contribución a la construcción de una sociedad democrática incluyente?
- "La voz y el voto de los indígenas han ganado importantes espacios inaccesibles algunos años atrás" (Walter Gutiérrez, ex presidente del Consejo Aymara de Bolivia y miembro de la Asamblea Constituyente, 2006-2007, de Bolivia).
- "Se da una educación de plagio de otra cultura, no se toma la cosmovisión de los pueblos indígenas, se forma a los niños con otras ideas, con ideas de colonización, sin reafirmar la sabiduría y conocimientos de nuestras culturas milenarias. En estas condiciones, es muy difícil desarrollar una EIB en nuestra zona, ya no confiamos en el Estado y sus promesas" (Guillermo Ñaco Rosas, AIDSESEP, Perú).
- Estas citas provienen de dos líderes indígenas de Bolivia y Perú (López/Rojas 2006: 367). Muestran el abanico de experiencias en la implementación de las reformas de