

Interculturalidad

Problemáticas y perspectivas diversas

Fernando Garcés
Rubén Bravo
Coordinadores



Universidad Politécnica Salesiana

Interculturalidad

Problemáticas y perspectivas diversas

Fernando Garcés
Rubén Bravo
(Coords.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

GARCÉS, F., and BRAVO, R., eds. *Interculturalidad. Problemáticas y perspectivas diversas* [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2019, 240 p. ISBN: 978-9978-10-497-2.
<https://doi.org/10.7476/9789978104972>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

INTERCULTURALIDAD

Problemáticas y perspectivas diversas

Fernando Garcés y Rubén Bravo
Coordinadores

INTERCULTURALIDAD

Problemáticas y perspectivas diversas



ABYA | UNIVERSIDAD
YALA | POLITÉCNICA
SALESIANA

2019

INTERCULTURALIDAD

Problemáticas y perspectivas diversas

© *Fernando Garcés y Rubén Bravo (Coordinadores)*

1ra edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE ANTROPOLOGÍA APLICADA
Grupo de Investigación de Educación e
Interculturalidad (GIEI)

Diagramación,
diseño y edición: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Derechos de autor: 057788

Depósito legal: 006528

ISBN UPS: 978-9978-10-398-2

Impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, diciembre de 2019

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Presentación	7
FERNANDO GARCÉS V.	
Hacia una “traducción” intercultural en las sociedades postseculares	13
JULIÁN GARCÍA L.	
Encuentros y legados de la filosofía: la filosofía occidental como pensamiento intercultural	47
STÉPHANE VINOLO	
“¡Y qué saben ellos!” (Re)flexionando relaciones epistémicas entre cultura, escritura y naturaleza desde el ámbito andino	75
FERNANDO GARCÉS V.	
“Después de mi tiempo otro tiempo vendrá y ustedes cogerán leña de otro tiempo”. Corazonando las insurgencias runas, los procesos políticos, la universidad y la interculturalidad	123
PATRICIO GUERRERO A.	
Políticas públicas e interculturalidad	167
AMANDA TELLO V.	
Régimen multicultural y educación propia en el Ecuador	185
SEBASTIÁN GRANDA	
Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe	217
MARÍA SOL VILLAGÓMEZ	

Presentación

Fernando Garcés V.

¿Tiene sentido seguir escribiendo, pensando, discutiendo sobre interculturalidad cuando tenemos una Constitución que alude en más de veinte ocasiones al ámbito semántico de la interculturalidad/lo intercultural?

Hace poco más de una década, la Escuela de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana asumió el reto de convocar al Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada, proponiendo como eje reflexivo un *diálogo intercultural*. Para ello, el equipo de docentes se propuso preparar un documento que oriente las discusiones del Congreso. Cada profesor elaboró un pequeño documento que se puso a discusión en el colectivo. Ya en aquel momento se encontró una importante pluralidad de enfoques; pero también ya desde aquel momento había una mirada crítica sobre lo que podía entenderse por interculturalidad, distinguiéndola de sus vertientes multiculturalistas.

Se decidió mostrar a los participantes del Congreso esas distintas perspectivas en la publicación de un pequeño libro que contenía ocho artículos conceptuales sobre interculturalidad.¹

El Congreso se realizó entre el 25 y el 29 de enero de 1999. Aparte de los paneles generales se organizaron siete talleres sobre política, comunicación, economía, salud, políticas culturales, educación y religión.²

Veinte años después del Congreso “al interior de la ahora Carrera de Antropología Aplicada” permanece esa tensión entre continuidades

1 Escuela de Antropología Aplicada, *Reflexiones sobre interculturalidad*. Quito: Abya-Yala, 1999.

2 Escuela de Antropología Aplicada, *Diálogo intercultural. Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Quito: Abya Yala, 2000.

y discontinuidades reflexivas y temáticas. Seguimos hablando sobre, y pensando en, interculturalidad, bajo el soporte crítico desde el que reflexionábamos en el Congreso de 1999, pero ahora dialogando con otras problemáticas y perspectivas. Los artículos que forman parte de esta publicación son una muestra de ello.

Así, Julián García y Stéphane Vinolo reflexionan desde la filosofía las posibilidades de trabajar una perspectiva intercultural, en un caso, y de mostrar el legado intercultural de la filosofía occidental, en el otro. En efecto, Julián García, en el capítulo *Hacia una “traducción” intercultural en las sociedades postseculares*, nos presenta un análisis detallado y crítico de la propuesta de sociedades postseculares de Habermas. Los criterios descriptivo y normativo que forman parte del proyecto habermasiano no están separados y asumir el carácter normativo de su implementación implica claramente una traducción hacia la razón moderna; en contraposición de la agenda intercultural que se muestra como la satisfacción de ciertas demandas culturales. Plantea así, que la traducción intercultural es la tarea más apropiada para la construcción de una moral intercultural en las sociedades postseculares.

Vinolo, por su parte, en *Encuentros y legados de la filosofía: la filosofía occidental como pensamiento intercultural*, trabaja desde la auto-crítica de la filosofía occidental, mostrándola en su devenir como una filosofía seminalmente intercultural al haber surgido como una tensión entre la unicidad pensada del ser y los márgenes de tal unicidad. Es decir, la filosofía occidental es intercultural no sólo porque recibió la influencia de los pueblos orientales en su contacto con la Grecia presocrática, sino porque el planteamiento inicial (la búsqueda de esencia; pensar el uno) fue cuestionado desde el interior de la misma filosofía. Tanto el descentramiento del ego cartesiano, como la marginalidad reclamada por Derrida son ejemplos de una geografía filosófica, la occidental, capaz de ir más allá de sí misma y de ser “esencialmente” intercultural.

Fernando Garcés aborda, desde la antropología, nuevas comprensiones epistemológicas en su texto *¡Y qué saben ellos! (Re)flexionando relaciones epistémicas entre cultura, escritura y naturaleza desde el ámbito andino*. Su capítulo abre el debate sobre las posibilidades de integración de conocimientos que no han sido investigados y aceptados en los cá-

nonas tradicionales del saber científico. La hipótesis que maneja el texto hace referencia a la imposibilidad de pensar lo intercultural sin problematizar la mirada unívoca epistemológica de dos ámbitos: la relación entre escritura alfabética y otras escrituras, y las concepciones diversas de lo natural y cultural. A partir de ejemplos tomados de proyectos de investigación en los que el autor participó, muestra otras prácticas que obligan a repensar estos temas en perspectiva intercultural.

Después de mi tiempo otro tiempo vendrá y ustedes cogerán leña de otro tiempo. Corazonando las insurgencias runas, los procesos políticos, la universidad y la interculturalidad es el capítulo de Patricio Guerrero, quien desarrolla una reflexión acerca de los procesos políticos de las insurgencias runas desde una perspectiva sentipensante y espiritual que el autor denomina corazonar. A partir de la revisión histórica del proceso de insurgencia de los runa y bajo la influencia del pensamiento y la acción de Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, Guerrero presenta la interculturalidad como una propuesta política de pueblos runas. Apuesta por construir una universidad desde el potencial epistémico y político de sus propias culturas. Esto sólo será posible desde la insurgencia de la ternura ya que el encuentro y el diálogo son fundamentalmente un profundo acto de amor.

A través del capítulo *Políticas públicas e interculturalidad* Amanda Tello se pregunta cómo lograr que la incorporación de la interculturalidad, como un asunto de política pública, no implique que ésta pierda su naturaleza transformadora. En este afán, la autora parte de un análisis teórico sobre la política pública para, luego, posicionarse en una visión crítica de interculturalidad. Ella le permite entenderla como producto de un proceso político que busca transformar las bases del sistema inequitativo y como elemento de cambio estructural que ayude a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. A partir de estas nociones, entonces, la autora realiza un análisis de los puntos de encuentro entre política pública e interculturalidad crítica.

El capítulo *Régimen multicultural y educación propia en Ecuador* pertenece a Sebastián Granda. En él, el autor nos muestra los efectos de la implementación del régimen multicultural en el Ecuador, a partir del estudio de la experiencia educativa del Sistema de Escuelas Indíge-

nas de Cotopaxi. Granda sostiene que el modelo de Estado neoliberal y posneoliberal fue nefasto para las iniciativas de educación propia de las comunidades indígenas, en vista de que éste terminó cooptando dichas iniciativas, enajenando el control de las comunidades, generando su consecuente despolitización y destruyendo el valor simbólico que ya tenían tales iniciativas. Granda nos muestra un análisis de estos resultados a partir de la caracterización del régimen de gestión, control y administración de la diversidad cultural y lingüística en dos momentos claramente diferenciables en la política estatal del país, evidenciándose así, un momento de desarrollo de un modelo de educación indígena permitido, y otro de imposición de un proyecto educativo blanco-mestizo, paradójicamente este último en el contexto de mayor reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas.

El capítulo *Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe* de María Sol Villagómez aporta el campo de discusión sobre la formación de docentes interculturales bilingües en el Ecuador y la Región Andina, en base al análisis de la trayectoria y alcances de un programa particular: la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. Da cuenta de la complejidad y desafíos que presenta la formación de este tipo de docentes, y sugiere pistas para el trabajo cotidiano en programas de formación docente similares. La formación de docentes interculturales bilingües demanda la puesta en juego de formatos de desarrollo curricular, pedagógico y didácticos alternativos, que consideren las características culturales de los futuros docentes, pero también las características y dinámicas de los contextos y sujetos en los que aquellos van a desempeñarse.

De manera que el libro es una muestra de la ampliación de los horizontes reflexivos en torno a la interculturalidad. Se puede, se debe, hoy pensar la filosofía, la política pública, la universidad, la formación del profesorado, las luchas sociales, etc. en clave intercultural. No por un mero afán academicista sino como base para desde ahí construir sociedades interculturales. Hoy ya es lugar común saber que la interculturalidad nació vinculada a la simple idea de diversidad; sin embargo, más que nunca es necesario pensarla como posibilidad de ruta crítica de mucho del accionar humano.

Retomando la pregunta con la que iniciamos esta presentación, escribimos estas líneas unos días después de un paro nacional en el que quedó claro que la interculturalidad tiene que ver con históricas cargas racistas-coloniales y con contemporáneas desigualdades económicas que cruzan geopolíticas globales, regionales y nacionales. Esto nos muestra la necesidad de tomarnos en serio una interculturalidad que apunte a la abolición de las asimetrías sociales en conexión con la apuesta por la construcción de una verdadera plurinacionalidad que exija el respeto a la diferencia, en términos políticos, en simultaneidad con la construcción de equidad en términos económicos.

Quito, 28 de octubre de 2019

Hacia una “traducción” intercultural en las sociedades postseculares

Julián García Labrador
Universidad Politécnica Salesiana

El presente capítulo aborda la traducción intercultural como ejercicio epistemológico y político en las sociedades postseculares. Para ello se describe la sociedad postsecular en el pensamiento de Habermas y se critica la unilateralidad de su postura: la razón secularizada no puede ser el término último de referencia al que asimilar el resto de tradiciones culturales. Preferimos, por ello, ampliar el campo de la traducción, entendiendo que la interculturalidad opera como un horizonte que corrige y apuntala los esfuerzos por integrar el pluralismo epistémico en el proyecto político de nuestras sociedades.

Interculturalidad y sociedad postsecular

Habermas (2001a) llama “sociedad postsecular” a la nueva conciencia pública que se da en las sociedades industrializadas en torno a la relación entre modernidad y religión. Para el pensador alemán la secularización de la razón no puede obviar la riqueza semántica de las tradiciones religiosas. Si en los primeros compases de la secularización la razón tuvo que prescindir de la religión para alcanzar su carácter autónomo, ahora no puede relegar sin más los aportes derivados de las religiones.

Sorprende el hecho de que un autor tan poco dado a la confesionalidad como Jürgen Habermas reconozca el carácter positivo de la religión en el ámbito público. En efecto, se ha dado un cambio en su pensamiento, ya que, aunque el autor no profese religión alguna y siga siendo un adalid de la racionalidad crítica, asume que existe una reserva

de sentido en las tradiciones religiosas. Las intuiciones normativas de las religiones pueden contribuir al enriquecimiento de la razón secularizada en la medida en que puedan ser traducidas a un lenguaje universal.

Entre naturalismo y postmodernismo

Cuando Habermas presenta el programa crítico de la razón secularizada se da cuenta de que el éxito de la empresa puede fracasar. La razón por sí sola se expone al “descarrilamiento” del proyecto emancipatorio. Es lo que Habermas reconoce al considerar la “debilidad moral de la razón” (2007). En este sentido, acepta que las tradiciones religiosas pueden prestar un servicio de ayuda a la razón para que ésta no desfallezca en su proyecto.

El postmodernismo y el naturalismo son dos de los síntomas que indican que el proyecto moderno de secularización de la razón puede malograrse. El postmodernismo no es sino la expresión máxima de que la razón moderna habría fracasado en su proyecto emancipatorio. El debate, agudizado en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, presentaba una modernidad en lucha consigo misma. La tensión entre los éxitos y fracasos de la modernidad derivaba de la misma razón. Lyotard (1987) vinculaba la condición postmoderna con la tradición europea. Para el autor francés ya no era posible pensar en los grandes relatos. La gran tradición metafísica occidental había desembocado en el reconocimiento de su caída. No era posible pensar más allá del fragmento. El pensamiento, tras la modernidad, era, así, incapaz de generar estructuras sistemáticas fuertes. Se presentaba como un “pensamiento débil” y “nihilista” (Vattimo, 1983, 1985).

Dos son las fuentes del pensamiento postmoderno: por una parte, la reflexión de la tradición ontológica destructiva de Nietzsche-Heidegger (no en vano son el binomio de referencia para Vattimo) y, por otra, la confrontación de la Teoría Crítica con el Holocausto. Cuando en 1944 Adorno y Horkheimer (2007) denunciaron que las raíces del Holocausto podían encontrarse en la racionalidad alumbrada por la Ilustración no hacían más que sentar las bases para rechazar el proyecto

moderno de la autonomía de la razón. En tal sentido ha profundizado recientemente Zygmunt Bauman (2010).

Presentar el análisis de la racionalidad moderna como "postmodernismo" implica reconocer que el relativismo que va aparejado con la crítica a la modernidad puede convertirse en metodología ideológica. No en vano el proyecto postmoderno encuentra cabida en la crítica a la modernidad europea llevada a cabo por los estudios postcoloniales. Así, la obra clásica de Said, *Orientalismo* (1978), se nutre de las posiciones deconstructivas de Derrida y la teoría del poder de Foucault. A partir de esta obra el programa deconstructivo del paradigma postcolonial utiliza frecuentemente la crítica al sujeto, el desmontaje del Estado moderno y el derrumbe del proyecto de la modernidad para justificar su proceder metodológico. Tanto es así que, incluso al interior de los estudios postcoloniales aparecen voces que reclaman una clarificación respecto al sentido de la crítica a la modernidad (Chakrabarty, 2011).

El naturalismo, por otra parte, ha venido a subsanar el vacío proclamado por el postmodernismo. Asumiendo la superioridad de la racionalidad científico-técnica, propugna una "objetivación científicista de la condición humana" (Rodríguez Duplá, 2017, p. 32). La ciencia se eleva por encima de cualquier otro modo de conocimiento proclamando su superioridad técnica y práctica. Pero ello no hace sino desvelar la aporía inconclusa que denuncia la dimensión valorativa de las ciencias (Gómez, 2014). Es decir, considerando su superioridad, la ciencia se arroga para sí misma la consideración valorativa del mundo, del ser humano y de la sociedad, bajo una pretendida capa de objetividad.

Los problemas de ambas posturas aparecen cuando la sociedad pretende instaurar ciertas bases sobre las que pueda existir una convivencia real. El problema fundamental del postmodernismo es el relativismo inherente. Es decir, si el debate se mantuviera en el ámbito teórico no tendría mayor relevancia social. El hecho de que la razón pueda o no reconocerse autónomamente a sí misma no deja de ser un debate teórico. Ahora bien, dado que las instituciones sociales, jurídicas y políticas han venido dictadas por el uso práctico de esa razón, reconocer sus limitaciones implica asumir la debilidad de los actuales marcos de referencia dados para la convivencia humana. Por otro lado,

la exaltación de la racionalidad científica como marco único de sentido convierte a la ciencia moderna en el tribunal supremo al que la sociedad puede acudir. Sin embargo, tal auto-referencialidad científica no hace sino volver una y otra vez sobre la pregunta ¿todo lo científicamente posible es socialmente deseable? Es este sentido, la trifulca entre Sloterdijk (1999) y Habermas (2001b) a propósito de la eugenesia nos lleva a reconsiderar la capacidad normativa de la agenda científica.

La crítica del postmodernismo nos pone en guardia ante la destrucción indiscriminada de los programas “post” (incluido el planteamiento post-estructural y de-colonial), remitiéndonos a la pertinencia y actualidad de la prohibición de Hume (1984) al respecto: la imposibilidad de deducir proposiciones normativas desde el reconocimiento de los hechos. A saber, de un “ser” no puede deducirse lógicamente un “deber ser”. Incluso Kant, al aceptar la crítica del mismo Hume, se vio obligado a reconocer el uso trascendental de la razón ante la ausencia de referencias. Una vez que Kant había destruido las posibilidades científicas de la metafísica, reconoció que la razón, vacía de conocimiento, podía seguir funcionando como ideal regulativo. La crítica del absolutismo naturalista nos coloca ante la necesidad de calibrar mejor las relaciones entre ciencia y política, toda vez que las implicaciones prácticas de la ciencia son cada vez más notorias y que los presupuestos de investigación dependen de la priorización política.

Esto nos lleva a las puertas de los dos sentidos que podemos descubrir en el concepto de Habermas a propósito de la sociedad postsecular: el sentido descriptivo y el sentido normativo.

Los usos descriptivo y normativo de la sociedad postsecular

Rodríguez Duplá (2017) ha desvelado los entresijos de los dos sentidos del concepto habermasiano de sociedad postsecular: descriptivo y normativo. El sentido descriptivo pretende mostrar el resultado de la separación entre razón y tradiciones religiosas en la época moderna. El sentido normativo intenta traducir las intuiciones morales de las tradiciones religiosas a un lenguaje universal para que la razón moderna pueda enriquecerse y fortalecerse; en un sentido normativo, las tradicio-

nes religiosas aportan sus contenidos morales al programa emancipatorio de la razón moderna.

El sentido descriptivo de la sociedad postsecular parte de la realización del proceso de secularización en Europa en la época moderna, según el cual la religión se separa de la razón en el ámbito público. Una sociedad secularizada es entonces aquella en la que las decisiones sobre los asuntos públicos se realizan sobre la base de una racionalidad independiente y compartida por los ciudadanos. En mi opinión, Habermas modela su concepto descriptivo de sociedad postsecular desde la presunción de un proceso puro e incontaminado, cuando, en realidad, el desarrollo de la secularización y sus transformaciones son mucho más complejas. Así, las posturas en torno a la secularización van desde aquellos que presentan una colisión entre el régimen de cristiandad católica y las nuevas estructuras científicas, capitalistas y políticas de la modernidad (Martin, 1978) hasta aquellos que descubren la contribución del cristianismo a la filosofía política de la época moderna (Gauchet, 2005). Para Talal Asad (2003) en el desarrollo de la secularización se producen inversiones e influencias mutuas entre lo secular y la religión cristiana. Charles Taylor (2007) define la época moderna como una época secular (*Secular Age*), cuya dinámica interna consiste en la referencia a un marco inmanente. Una de las mejores descripciones analíticas de la secularización la encontramos en José Casanova:

Como conceptualización analítica de un proceso histórico, la secularización es una categoría que tiene sentido dentro del contexto de las dinámicas internas y externas particulares de la transformación del cristianismo europeo occidental desde la Edad Media hasta el presente. (2006, p. 12)

El problema derivado de presentar una descripción analítica de la secularización implica reconocer que encontrar una sociedad postsecular tan prístina como la que presenta Habermas es tremendamente difícil, por no decir imposible. Es más, profundizando en el concepto analítico Casanova (1994) distingue tres aspectos de la secularización: el declinar de las creencias y las prácticas religiosas, la privatización de la religión y la independencia de la esfera secular respecto a la religión.

Sin embargo, descarta que sea un fenómeno universal. No hay una regla global — “universal rule” — (Casanova, 2006, p. 17) que permita hablar de una secularización total, incluso en un mundo globalizado.

En sentido descriptivo, una sociedad postsecular nunca se ha dado y es posible que nunca exista. Además, el propósito de describir una sociedad según la base de la relación histórica con las instancias de una religión es incompleto. Es posible que al interior de una sociedad determinada no haya uno, sino varios procesos de secularización en diferentes fases de desarrollo; e —incluso— pueden darse procesos inversos a la secularización prevista por Habermas, como indica Hans Joas (2002) respecto a la realidad de los Estados Unidos. Por ello, este autor desaconseja encarecidamente el uso sociológico del concepto “sociedad postsecular”.

A la crítica de los teóricos de la secularización hemos de añadir el carácter polifónico y multicultural de las sociedades actuales. El discurso habermasiano descansa sobre la consideración de la sociedad moderna europea y sus relaciones entre lo secular y la religión cristiana. Las sociedades actuales y los problemas de lo secular con la religión ni se ciñen a una cultura única ni al diálogo con una única tradición religiosa. Que son sociedades multiculturales es un hecho, cuyo reconocimiento cuenta con un breve recorrido. A pesar de cierto estatismo cultural, la postura de Kymlicka (1996) reveló en los noventa el problema fundamental que Habermas había pasado por alto: el multiculturalismo. No podemos hablar, pues, de sociedad postsecular sino más bien de sociedades postseculares y ello en un sentido no descriptivo. El hecho de que Kymlicka se refiera a la sociedad canadiense como una sociedad multicultural corrige la tendencia a pensar las sociedades occidentales actuales como la decantación de una cultura única. Y esta prevención influye de manera decisiva en la consideración de la secularización, puesto que la asociación de cultura y tradición religiosa es un hecho más que frecuente.

Así pues, si el carácter descriptivo de la sociedad postsecular presenta problemas difícilmente subsanables, tal vez el uso normativo del mismo pueda hacer pensar en ciertas vías de aplicación. Tal es el camino emprendido por Habermas. El uso normativo del concepto sociedad postsecular incide en la actitud hacia la religión y en la confianza depositada en la razón secular. Habermas espera que el proyecto moderno

pueda llegar a su máxima expresión en el uso de la racionalidad crítica y emancipada. Confía en que el proyecto pueda llevarse a cabo. Pero también sospecha que pueda echarse a perder. Si la razón secular, azotada por el postmodernismo y la autosuficiencia del naturalismo, no es capaz de generar contenidos normativos significativos para la sociedad, fracasará. La razón moderna, "dejada a su dinámica inmanente, puede terminar destruyendo sus más preciosas conquistas" (Rodríguez Duplá, 2017, p. 30). Por ello, Habermas plantea la secularización en los términos de un proceso de aprendizaje mutuo entre la razón moderna y las tradiciones religiosas, de tal manera que las intuiciones morales de las religiones puedan ser traducidas a un lenguaje universal y, de esta manera, contribuir al despliegue de las virtualidades de la razón. De esta manera, Habermas trata de salir al paso de la tensión entre postmodernismo y naturalismo, así como de las limitaciones de las teorías de la justicia que, nacidas al albur de la razón moderna, no pueden dar cuenta de la dimensión solidaria y comunitaria de la justicia:

Es precisamente este "déficit político" de las éticas de la justicia el que lleva a Habermas a volver la vista a las grandes tradiciones religiosas, en las que la solidaridad se alimenta de la conciencia de compartir un destino salvífico común, que en último término abraza a toda la humanidad. (Rodríguez Duplá, 2017, p. 31)

Así, la razón no puede sin más "sustituir ni desalojar a la religión" (Habermas, 1988, p. 60). No obstante, la consideración positiva de Habermas acerca de las religiones tiene un sentido coadyuvante. Es posible que, deudor de la visión weberiana de las relaciones entre modernidad y religión, mantenga una postura utilitarista. Es más, en mi opinión, este "estrechamiento funcionalista y evolucionista" (Mardones, 1998, p. 77) responde a un esquema teleológico que recorre el pensamiento moderno y ante el que sucumben no pocos autores.

Más allá del papel de las religiones, el sentido normativo de la sociedad postsecular nos enfrenta con algunas cuestiones que la postura postmetafísica de Habermas (1988) no puede solucionar. ¿Por qué habría de ser la razón secularizada el instrumento privilegiado para establecer la convivencia en nuestras sociedades multiculturales?

El sentido dialógico de la secularización (enriquecimiento mutuo entre razón secular y tradiciones religiosas) nos conduce a valorar el diálogo al interior de las sociedades multiculturales como una poderosa herramienta de convivencia. Pero al mismo tiempo que lo valoramos, la experiencia cotidiana nos demanda una concreción del programa habermasiano y una revisión del concepto de diálogo “dialógico”.

Considero que su concepto de sociedad postsecular puede enriquecerse en una doble perspectiva. Por un lado, teniendo en cuenta el pluralismo y la globalización de las sociedades contemporáneas conviene hablar de sociedades postseculares en un sentido no metafísico, es decir, en un sentido que tenga en cuenta la mixtura de los procesos económicos, sociales y científicos de las sociedades contemporáneas y no sólo desde la relación entre la razón (entendida como facultad humana que permite una autonomía discursiva en el uso público) y la fe (como doctrina normativa de la religión cristiana en Europa). Cuando Habermas adopta una postura postmetafísica hace gala de un eurocentrismo filosófico difícilmente compatible con los presupuestos filosóficos de otras tradiciones culturales en las que, o bien no se ha producido el proceso de secularización, o bien se ha producido en una dirección diferente a la europea. Por otro lado, el sentido normativo del concepto “sociedad secular” se ve acompañado por el sentido normativo del programa multicultural: “el multiculturalismo es un programa normativo que afirma el valor positivo de las culturas o de la diversidad cultural, y que aspira a elaborar los mecanismos jurídicos que las protejan, fomenten y hagan perdurar en el tiempo” (Loewe, 2012, p. 48).

Teniendo en cuenta ambas perspectivas entendemos que, si el déficit político de las éticas de la justicia hacía que Habermas volviera la vista a las tradiciones religiosas, no por ello quedaba solucionado el asunto. Precisamente ese déficit político ha motivado un acalorado debate en torno a la problemática jurídica de las sociedades multiculturales. El debate se ha centrado en cómo generar un espacio jurídico suficiente para que todas las culturas puedan desarrollar de manera plena sus expresiones y prácticas culturales. Habermas no iba tan lejos. Tan sólo quería apropiarse críticamente de las intuiciones morales de las tradiciones religiosas y traducirlas a un lenguaje universal. No obstante, el

problema de fondo es el mismo: ¿cómo discriminar unas intuiciones de otras? o, en el lenguaje normativo del proyecto multicultural ¿cómo dar cauce a las demandas jurídicas de una determinada cultura —“ciudadanía diferenciada” (Young, 1990)— sin vulnerar los derechos de otras?

El hecho de implementar la “ciudadanía multicultural” (Kymlicka, 1996) en las sociedades postseculares nos lleva a plantearnos cómo entender lo multicultural en su dimensión sistemática. En este sentido, creo que el sentido normativo de las sociedades postseculares va de la mano del programa normativo de la multiculturalidad.

Interculturalidad como agenda política

Las políticas multiculturales son variadas y no siempre coincidentes. En muchas ocasiones, su implementación choca con la pretendida igualdad del Estado de derecho. Es decir, teniendo en cuenta que la ciudadanía se sustenta sobre el concepto de igualdad, el hecho de hablar de derechos culturales diferenciados vendría a reparar la situación de injusticia histórica de los grupos minoritarios. Sin embargo, considerar la utopía multicultural desde la perspectiva de los contenidos proposicionales de las diferentes culturas nos puede llevar a la imposibilidad lógica de crear espacios sociales y jurídicos para cada particularidad cultural. Como indica Barry “el inevitable problema es que culturas tienen un contenido proposicional” (2001, p. 270) y esto deriva en la aporía valorativa de las culturas en un contexto social. Si reconocemos con Taylor (1994) que el problema del reconocimiento cultural deriva en la autorreferencialidad de los individuos, estamos convirtiendo la pluralidad cultural en un asunto de máxima trascendencia. Pero al mismo tiempo no sabemos cómo se “valora” culturalmente la diferencia al interior de las sociedades. ¿Puede una cultura ser más valorada que otra?

Ante este problema podríamos asumir con Tully (1995) la pertinencia de un relativismo cultural, incluso en su carácter normativo. Quiere esto decir que cada universo cultural es también un conjunto autorreferenciado independiente. La normatividad de cada universo cultural es ajena al resto. Es esta una postura extrema que imposibilita la coexistencia en un marco jurídico común en el seno de una sociedad

y que, además, no ofrece vías de solución en caso de colisión normativa de las tradiciones culturales.

Posturas menos extremistas tratan de conjugar la diversidad cultural con la igualdad inherente en derechos y oportunidades. En este sentido, Parekh (2006) ha propuesto un reconocimiento culturalmente sensible de la igualdad. Parekh tiene el mérito de haber intentado conciliar el planteamiento igualitario de los derechos civiles con el reconocimiento de la diversidad cultural. No obstante, no soluciona el problema de base como es la existencia de prácticas culturales que pueden colisionar con los derechos fundamentales. La neutralidad cultural no implica aceptar, por ejemplo, la mutilación genital femenina. Además, el reconocimiento de la diversidad cultural no puede ampararse en una libertad de conciencia que se superponga a los mínimos de convivencia al interior de las sociedades.

Los problemas del multiculturalismo en relación con el liberalismo político se convierten en auténticas aporías que, desde mi punto de vista, parten de una noción estanca de la cultura y de una consideración unidimensional de la identidad. Entender la cultura como un cajón estanco, inmóvil no se corresponde con la realidad diaria de muchos individuos. Es lo que ha reconocido Waldmüller: “buena parte de los individuos en realidad registran al mismo tiempo múltiples pertenencias culturales tanto en el mundo real como en el simulado” (2017, p. 79). Asumiendo la cultura como un entramado dinámico y teniendo en cuenta las pertenencias múltiples, la cuestión del carácter normativo del multiculturalismo toma una dirección diferente. Partiendo, además, de que nuestra humanidad se juega en el ámbito de las identidades compartidas (Nussbaum, 1997), la cuestión política se revela como una acción a realizar desde la interculturalidad.

Distinguimos así, la multiculturalidad, que considera la cultura como un depósito estanco de contenidos y prácticas y la interculturalidad, que asume el carácter dinámico y transformador de las culturas. Asumimos las identidades compartidas como un dato innegable de nuestras sociedades y destacamos que su construcción es factible dentro de una agenda política intercultural. Cuando los autores se refieren, por ejemplo, al caso de Ecuador, apuntan en esta misma dirección. Altmann revela que,

sin el carácter normativo, la interculturalidad queda como un concepto vacío y, lo que es peor, susceptible de ser instrumentalizado. Por ello, propone la interculturalidad como concepto político o normativo, el cual puede ser pensado desde dos orillas: “desde los excluidos y marginados que demandan la interculturalidad como la posibilidad de participar sin renegar su identidad; y desde los estados” (Altmann, 2017, p. 15). En el primer caso la demanda intercultural encaja con el concepto político de la plurinacionalidad (Altmann, 2013), entendido como instrumento de reconocimiento de autonomía administrativa y cierta autogestión territorial al interior de los estados. En el segundo caso, nos encontramos con el trato dispensado a los agentes “otros” entendidos como no partícipes de la conformación nacional. Es decir, el uso político de la interculturalidad desde los estados hace que las poblaciones tradicionalmente excluidas difícilmente puedan participar en los proyectos políticos nacionales, dando al traste con el pleno desarrollo de la plurinacionalidad.

Pienso que los estados no han entendido aún que la agenda política intercultural puede contribuir tanto al fortalecimiento del Estado como a la construcción de las identidades plurales de sus ciudadanos. Es más, una agenda política intercultural nos permite organizar nuestras sociedades postseculares llevando la propuesta de Habermas más allá del sometimiento de contenidos culturales y religiosos a la razón moderna. En 1964 Searle propuso una solución al problema metaético de Hume (cómo derivar enunciados normativos de enunciados descriptivos) desde la filosofía analítica. Para Searle en su teoría de los *Actos de habla*, las promesas son enunciados que implican un compromiso respecto al futuro. Las promesas son actos ilocutivos, los cuales contemplan las condiciones empíricas para su realización. Dicho de otro modo, la distinción entre los enunciados descriptivos y los evaluativos no tendría razón de ser: “hemos mostrado que “promesa” es una palabra evaluativa, pero como también es puramente descriptiva, realmente hemos mostrado que toda la distinción debe ser reexaminada.” (Searle, 1964, p. 58).

Años más tarde, Searle reevaluó su propia propuesta incorporando la pragmática lingüística. En este sentido, entendió que el lenguaje es una institución social que nos permite construir la realidad (Searle, 1997). La significatividad de los enunciados se logra en el uso de la red lingüística

socialmente compartida. De esta manera, la significatividad de las promesas se da en el conjunto de reglas constitutivas del lenguaje. Lo que hace Searle es lo siguiente: contemplar la institución de la promesa en su contexto lingüístico para derivar la auto-obligación de cumplirla.

Con ello, Searle abre el camino para las relaciones entre moral y lenguaje, teniendo en cuenta que, aunque los enunciados de hecho nos permitan conocer la realidad, estos mismos enunciados han de ser evaluados. Esto es, la institución moral agrupa los dos tipos de enunciados borrando la férrea distinción del ala más extrema de la filosofía analítica.

La propuesta de Searle nos permite ampliar el marco de lo que Barry establecía como “contenidos proposicionales” de la cultura. De esta manera, para entender cualquier contenido cultural conviene aproximarse lingüísticamente al entramado de relaciones sociales del que parte. Lo mismo que para Searle era importante el conjunto de condiciones empíricas que la lengua inglesa suponía para el cumplimiento de una promesa, los contenidos proposicionales de cualquier cultura no pueden entenderse sin tener en cuenta su lenguaje cultural como institución social.

Con ello, llegamos al punto en el cual Habermas, la interculturalidad y la filosofía intercultural entran en relación. Habermas proponía un trasvase de los contenidos de las tradiciones religiosas a la razón moderna. La interculturalidad como agenda política permite entender las culturas e identidades de forma dinámica y permeable. Tanto la perspectiva de Habermas como la de la agenda intercultural conllevan la asunción del carácter normativo de su implementación, bien como una traducción hacia la razón moderna en el caso de Habermas, bien como la satisfacción de ciertas demandas culturales en el caso de la agenda política intercultural. Searle nos ha hecho ver cómo los contenidos descriptivos y los normativos no están, en realidad, tan separados. El hecho de que la construcción de la moral implique para Searle la reunión de enunciados descriptivos y valorativos nos hace pensar que es posible la construcción de una moral intercultural en nuestras sociedades postseculares. Aquí se hace plausible la necesidad de un concepto normativo no coercitivo. Éste lo encontramos en el paradigma de “horizonte”, con el que Fernet-Betancourt (2004) caracteriza la tarea de una filosofía au-

ténticamente intercultural. El concepto de horizonte es, en mi opinión, uno de los aspectos más relevantes y liberadores de su filosofía, ya que ofrece la posibilidad de comprender de manera no coercitiva la tarea intercultural y de facilitar un diálogo intercultural sin anclajes previos.

A continuación se desarrolla el argumento en dos movimientos. En primer lugar, propongo una crítica al logocentrismo de la propuesta de Habermas. Después planteo una salida al mismo entendiendo que la traducción intercultural es la tarea más apropiada para la construcción de una moral intercultural en nuestras sociedades postseculares.

Logocentrismo

Las tres etapas de Habermas

Distinguiamos en Habermas tres momentos en lo que respecta al proceso de secularización de la razón moderna. En primera instancia, siguiendo la pista de Max Weber, Habermas se muestra pesimista respecto a la relevancia de la religión en la sociedad secularizada. En 1981 publicaba *Teoría de la acción comunicativa* donde se hacía eco del desencantamiento weberiano del mundo, indicando que aquella imagen unificada del mundo, propia de la época de cristiandad, se estaba desmoronando. En tal situación, la religión no tenía otro destino que desaparecer. La autoridad de lo santo había quedado sustituida por la autoridad del consenso racional y no quedaba sino esperar que la religión quede conminada al ámbito privado. En un segundo momento, Habermas asume que la religión no podrá ser desalojada de las sociedades secularizadas, aunque para poder expresar de manera válida sus intuiciones ha de traducirlas al lenguaje racional, propio de la modernidad. En tal sentido, considera que, en una sociedad pluralista, las disputas entre religiones sólo podrían ser resueltas si las comunidades religiosas inician un proceso de reflexión racional asumiendo los éxitos de la modernidad. En un tercer momento, a partir de 2001, Habermas reconoce la debilidad de la razón moderna y la posibilidad de que fracase en su proyecto emancipatorio. Es en este sentido en el que asume la necesidad de contar con las intuiciones morales de las tradiciones religiosas, para que la razón moderna no fracase en sus proyectos.

Las tres etapas del pensamiento de Habermas en torno a la secularización tienen un denominador común: la centralidad de la razón. Aunque corrija el inicial rechazo de la religión y admita la presencia de las comunidades religiosas en las sociedades pluralistas, el término de referencia al cual han de asimilarse es la razón moderna. Es más, Habermas asume que la traducción de los contenidos religiosos a la razón moderna conduce a la aceptación de los mismos, dado su carácter universal. Es decir, Habermas equipara la razón moderna con el lenguaje universal, reduciendo, en gran medida, la razón a una dimensión discursiva.

La posición logocéntrica de Habermas es más que evidente. De Klages (1971) a Derrida (1986) el logocentrismo ha sido descrito como la tendencia del pensamiento occidental a situar el logos como el eje sobre el que bascula todo el armazón especulativo. Verdad, lógica, mundo y razón son asumibles en virtud de su conversión al logos. Desde Platón hasta nuestros días, la razón se ha caracterizado por esta centralidad, la cual parte del supuesto origen común de todo conocimiento. Para Derrida el logocentrismo impide el contacto con el pensamiento puro ya que siempre estaremos anhelando un centro que de sentido (impidiendo reconocer la diferencia) y por ello indica que la metafísica está contaminada.

A pesar de su anti-intelectualismo romántico, la postura de Klages permite entender que el logocentrismo está presente en no pocos autores. El caso de Habermas es paradigmático. No sólo pone la razón como la instancia última que puede dirimir las diferencias entre credos religiosos, sino que asume su universalidad como justificación de la traducción de contenidos morales y religiosos. Además, el logocentrismo habermasiano queda en evidencia desde el momento en el que presenta la genealogía de la razón moderna. Habermas interpreta la época axial de Jaspers desde la preeminencia del pensamiento racional. Jaspers (1949) había indicado que entre los años 800 y 200 a. C. tiene lugar la era axial, en la que se produjo una revolución en China, India y los pueblos mediterráneos. Tal revolución se caracteriza por la conciencia que el hombre adquiere de sí mismo, la aparición de la actividad filosófico-reflexiva en público, el surgimiento de la conciencia histórica y el universalismo moral. Las religiones preaxiales se caracterizaban por el equilibrio del orden social y cósmico. Lo sagrado afectaba, de esta manera, todas las

esferas de la vida. Sin embargo, las religiones y filosofías que surgen a partir de la época axial se centran en la salvación, la liberación y la redención. Se postulan a partir de entonces como sistemas universalistas y hacen hincapié en la responsabilidad personal.

Habermas atisba en este momento la génesis de lo que después será el pensamiento moderno. El surgimiento de la instancia reflexiva del ser humano sólo puede hacerse, para él, a expensas del pensamiento mágico. El mito ha de quedar atrás. Precisamente, las tres características que Habermas (2007) cree encontrar en la época axial son las características principales del pensamiento de la modernidad: conciencia histórica, moral universal y responsabilidad personal.

La insuficiencia de los centrismos

Franz Wimmer (2004, pp. 54-58) presenta cuatro modalidades (centrismos) en las que puede producirse el encuentro entre culturas. En primer lugar, el centrismo expansivo, según el cual la propia cultura sería superior al resto. La dinámica que corresponde al centrismo expansivo es la de la imposición cultural. En segundo lugar, el centrismo integracionista, que considera que hay verdades universalmente válidas y que las culturas son momentos diferentes de aproximación a la verdad. Este centrismo sustenta la no intervención cultural, asumiendo que, en algún momento, serán las otras culturas las que asuman esas verdades universales. En tercer lugar, el centrismo separatista considera que los puentes entre diferentes culturas están rotos. La comunicación no es posible. Las etnofilosofías —señaladas por Estermann (2012)—, el indigenismo radical y el choque de civilizaciones de Huntington (1996) encarnarían este centrismo. En cuarto y último lugar, el autor propone el centrismo tentativo, según el cual existe voluntad de encuentro y posibilidad de acercamiento entre culturas. El autor propone la figura del *polílogo*, el cual permite cuestionar la propia cultura y superar las supuestas diferencias ontológicas entre las diferentes culturas:

Un polílogo intercultural bajo un centrismo tentativo requiere como condición *sine qua non* que todos los participantes dediquen su educación, voluntad, empatía y apertura a desarrollar entre sí nuevos ho-

rizontes verdaderamente interculturales. De ahí que la filosofía intercultural planteé propuestas metodológicas adicionales: entre otras, la descripción, traducción y reconstrucción adecuada de fenómenos culturales... (Waldmüller, 2017, p. 67)

La postura postsecular de la última etapa de Habermas corresponde con el centrismo integracionista, según el cual existen verdades universales al que las culturas llegarían en su proceso de maduración. La razón moderna sería la matriz última para depositar las intuiciones contenidas en las tradiciones culturales (llegados a este punto, vamos más allá de Habermas y hablamos no sólo de tradiciones religiosas sino de tradiciones culturales, teniendo en cuenta el contexto pluralista en que nos encontramos). Este proyecto integracionista de Habermas es, en realidad, una apuesta reduccionista, ya que la última palabra del proceso la tiene la razón moderna, tal como se ha ido gestando en la tradición occidental.

Creo que Wimmer y su *polílogo* puede corregir el proyecto de Habermas en una dirección auténticamente intercultural. Bien es cierto que el mismo término “polílogo” adolece de un logocentrismo larvado, asumiendo injustificadamente que las diferentes culturas se expresan en los mismos niveles y formas de racionalidad, supuesto que ha de ser sometido a un análisis más profundo. Con todo, si atendemos al texto arriba citado podemos distinguir dos aspectos relevantes para el asunto que estamos tratando.

En primer lugar, el hecho de que el centrismo tentativo no asuma una postura definida nos previene contra los dogmatismos interculturales. Por ello, se habla de “horizontes interculturales”, haciendo gala de una necesaria apertura en todos los procesos de intercambio. La interculturalidad como agenda política demanda una sana libertad para que puedan darse las condiciones de las que habla Waldmüller. Para garantizarlo se obvia el término *ad quem*. Hablando de interculturalidad se puede presentar un horizonte u horizontes, pero no un dogma o una hoja de ruta impuesta, ya que estaríamos implementando cualquiera de los tres primeros centrismos. Tanto desde la filosofía de Fernet-Bentancourt como desde el modelo polilógico de Wimmer, la noción de horizonte cobra carta de naturaleza en el proceso intercultural.

En segundo lugar, quiero destacar que, entre las propuestas metodológicas, descuella especialmente la tarea de traducción. Junto a la descripción y reconstrucción de fenómenos culturales, pienso que la construcción de horizontes interculturales, políticamente relevantes, se juega en la tarea de la traducción. No pensemos sin embargo en términos estrictamente lingüísticos. No se trata de traducir un término por otro. No es una actividad especular, ni una reproducción de esquemas formales. No es tampoco una mera transferencia de contenidos culturales, sino un proceso de intercambio, transformación y diferenciación.

Traducción y sistemas epistémicos

Comencemos este apartado indicando que la traducción como mera equivalencia cultural no existe. En la traducción cultural tenemos presente que lo que está en juego es la representación del otro. Por ello, en el pasado nos encontrábamos con una traducción "aclimatada" o "extranjerizada" (Carbonell i Cortés, 1997), la cual se basaba en la manipulación de esa representación. En mi opinión, la traducción cultural siempre va a habérselas con lo otro, lo cual conlleva tener en cuenta un par de observaciones:

En primer lugar, en cualquier traducción cultural hemos de contar con lo "intraducible". Es decir, el juego entre signo y significado de una cultura dada puede no tener equivalencia ni contexto en la cultura de destino. Por ello, la traducción cultural no puede obviar los contextos de producción significativa. Así, el proceso de traducción ha de involucrar todo el abanico epistémico posible: "de arriba abajo", del "macro-texto al micro-texto" "del texto al signo" (Carbonell i Cortés, 1997, p. 115). Con cada ejercicio de traducción asistimos a una presentación de las visiones del mundo, de posiciones filosóficas y de valores compartidos, los cuales no sólo se implementan en textos sino también en prácticas culturales:

No es adecuado limitarse a tomar conciencia de los sistemas semióticos que producen los signos de la cultura y su diseminación. Mucho más importante es que estamos enfrentados al desafío de leer, en el presente de una performance cultural específica, las huellas de todos esos diversos discursos e instituciones disciplinarios de saber que constituyen la condición y los contextos de la cultura. (Bhabha, 1994, p. 199)

En segundo lugar, la traducción cultural pone en marcha la dinámica de la diferencia. Como indica Bhabha, la diferencia cultural “introduce en el proceso del juicio y la interpretación cultural ese repentino estremecimiento del tiempo sucesivo, no sincrónico, de la significación, o la interrupción de la pregunta suplementaria que he elaborado antes” (1994, p. 199). Quiere esto decir que la diferencia cultural, lejos de ser suprimida por la traducción cultural, entra de lleno en la cuestión. Bhabha introduce el concepto de “desfase” (*lagging*) cultural para indicar la “estructura misma de la diferencia” (1994, p. 297). Dicho desfase no puede, empero, ser negado, sino más bien “negociado”: “lo que *parece* lo “mismo” dentro de las culturas sea negociado en el desfase temporal del “signo” que constituye el campo intersubjetiva social” (1994, p. 297). El hecho de negociar el desfase implica tener en cuenta la dinámica de la diferencia en el ejercicio de traducción. Es esta la razón por la que Derrida tachaba el pensamiento occidental como logocéntrico: no permitía reconocer la diferencia.

Teniendo en cuenta estas dos observaciones entendemos que la traducción cultural se convierte en un ejercicio de construcción de identidades y esto tiene consecuencias políticas de primer orden. “Las designaciones de diferencia cultural interpelan formas de identidad que, en razón de su continua implicación en otros sistemas simbólicos, son siempre “incompletas” o abiertas a la traducción cultural” (Bhabha, 1994, p. 199). Es decir, el ejercicio de traducción se desarrolla en torno a las identidades compartidas de Nussbaum. De esta manera, el reconocimiento de las identidades compartidas y de la diferencia cultural genera nuevos espacios interculturales en virtud del ejercicio de traducción. Es lo que Homi Bhabha llama sitios híbridos:

En el impulso incansable de la traducción cultural, los sitios híbridos de sentido abren una hendidura en el lenguaje de la cultura que sugiere que la similitud del *símbolo*, tal como juega a través de los sitios culturales, no debe oscurecer el hecho de que la repetición del *signo* es, en cada práctica social específica, a la vez diferente y diferencial. (1994, p. 200)

Entendiendo la traducción cultural —en este sentido— podemos encontrar en la agenda política intercultural la oportunidad de

construcción de identidades. Por ello, la traducción intercultural opera como un espacio de fundación de ciudadanía. La agenda política intercultural en las sociedades postseculares pone contra las cuerdas la postura de Habermas. Así, la tarea no es ya traducir los contenidos de las tradiciones religiosas (culturales) a la razón moderna, sino permitir un ejercicio de traducción cultural entre los diferentes sistemas epistémicos. La traducción intercultural queda así como:

La relación entre las condiciones de la producción del conocimiento en una cultura dada y como el saber proveniente de un contexto cultural diferente que se reubica y se reinterpreta de acuerdo con las condiciones, en las cuales todo conocimiento tiene lugar. (Carbonell i Cortés, 1997, p. 48)

Entender la traducción cultural en términos de relación entre las condiciones de producción de conocimiento nos lleva a tratar una cuestión aledaña: los sistemas epistémicos. Bhabha entendía que tanto los sistemas semióticos como las huellas dejadas por estos eran objeto de traducción. Severi (2014) se refiere a los "sistemas de pensamiento". Es más Severi (2015) considera la traducción como el nuevo espacio epistemológico. Mi postura asume lo dicho por estos autores, pero añade la autovaloración referencial a dichos sistemas. Por esta razón, prefiero hablar de sistemas epistémicos, reconociendo con Searle la dificultad de deslindar los enunciados descriptivos de los valorativos.

¿Por qué hablar de sistemas epistémicos? Lloyd (2014) ha referido el caso de lo ocurrido en el encuentro China-Occidente en el siglo XVI. Los misioneros jesuitas iniciaron un diálogo de carácter científico con los sabios chinos acerca de las unidades básicas de la realidad. Los jesuitas se encontraron con que los términos chinos para "tierra", "agua", "fuego" no correspondían con la metafísica subyacente a la física escolástica en que ellos habían sido formados. Los jesuitas aún pensaban que tal física se correspondía con un sistema de conocimiento universalmente compartido. La realidad era muy distinta. Términos chinos como *wu xing* hacían referencia a "procesos" no a "elementos estáticos". "Entonces, donde los jesuitas - y antes que ellos el propio Aristóteles - habrían visto cosas, los chinos vieron eventos" (Lloyd, 2014, p. 23). Los jesuitas habían sido formados en un sistema epistémico donde la

metafísica de la sustancia era valorada por encima de todo. Por ello, les fue tan difícil entender que el dinamismo y el cambio eran, en realidad, aquello a lo que se referían sus términos. La lectura tomista de Aristóteles había privilegiado una de las categorías del ser (sustancia) por encima de otras que hacían referencia al dinamismo de la realidad (relación). De esta manera, la valoración epistémica de la permanencia impedía a los jesuitas comprender que el sistema epistémico chino no había ejecutado la reducción unidimensional de la realidad tal como había procurado la escolástica occidental.

Al considerar los sistemas epistémicos desde esta perspectiva dejamos atrás una concepción estrecha de la racionalidad, que distingue maniqueamente entre lo racional y lo irracional. Siguiendo a Vygotsky (1978) recogemos la siguiente apreciación de Carlo Severi:

Sin ignorar los problemas planteados por las diferencias culturales, Vygotsky elaboró una concepción multifacética del ejercicio del pensamiento, que incluye no solo inferencia racional, sino también metalingüística, metacomunicacional, estética (“pensamiento a través de nuestros ojos”, como lo define Joyce), y pensamiento narrativo. (2014, p. 42)

Partiendo de este presupuesto, Severi, sale al paso de las objeciones que afectan a la posible traducción cultural: la identificación lenguaje-cultura, la relación entre lenguaje y pensamiento y el binomio extremista universalismo-relativismo. Severi parte de la práctica para elaborar la teoría. Considera que no es a través de la teoría sino de la práctica etnográfica como la antropología puede apreciar el proceso de traducción en toda su extensión dinámica:

Considera la etnografía de la traducción como una oportunidad para observar la dinámica de los procesos de pensamiento y estudiar cómo operan, tanto para adaptarse a las limitaciones como para explotar las posibilidades, en diferentes contextos culturales. (Severi, 2014, p. 44)

Pensemos, por ejemplo, en el giro ontológico de la antropología. El trabajo etnográfico en torno a las sociedades amerindias ha posibilitado que la antropología llegue a cuestionar la ontología tradicional occidental. Tal ontología estaba asociada a un sistema epistémico en el

que la univocidad del ser se había convertido el centro de referencia de todo lo demás. Cuando Viveiros de Castro (1998) plantea la necesidad de pensar la pluralidad de la cosmovisión amazónica no en términos de propiedades del ser (en línea aristotélica), sino como un agregado potencial de múltiples seres en una misma entidad, está realizando un ejercicio de traducción cultural. El perspectivismo adoptado por Viveiros de Castro no es sino un camino exploratorio en el que la dinámica del pensamiento amerindio se pone en ejercicio en un contexto diferente.

Más allá del logos. El horizonte de la trasposición

Pensar la interculturalidad como un proceso de traducción cultural es, a mi entender, una de las mejores formas de poner en marcha la agenda política. Es notorio que cuando se critica la falta de implementación de la interculturalidad se hable de ello como una "despolitización de lo intercultural" (Gómez Rendón, 2017, p. 114). Asistimos a la conversión de las prácticas culturales en espectáculo, donde la lengua es considerada un indicador de autenticidad. Se trata de un ejercicio no de traducción cultural, cuanto de exhibición del "esencialismo identitario" (Spivak, 1987) en el que los presupuestos no explícitos apuntan a una concepción estática y a-histórica de la cultura y la identidad.

Para concluir esta exploración teórica en torno a las posibilidades de la traducción intercultural en las sociedades postseculares, propongo tres vías que complementan y abren perspectivas respecto a lo dicho hasta ahora: una contextualización de la modernidad de Habermas, la constitución de la filosofía intercultural como condición trascendental de traducción cultural y una reevaluación de la traducción cultural, sus límites y sus transgresiones.

Habermas y las tradiciones respecto a la modernidad

Al acusar a Habermas de logocentrismo no podemos sin más apelar a la ingenuidad del autor alemán, tan comprometido, por otro lado, por un uso de la racionalidad humana que vaya más allá del mero uso instrumental. En efecto, me parece loable el intento por llevar más allá de sus limitaciones las intuiciones de la Escuela de Frankfurt. Para Ha-

bermas la modernidad es un proyecto inacabado en el que la razón aún puede fortalecerse y asumir su tarea liberadora con carácter universal.

Resulta difícil implementar una agenda intercultural partiendo de estos presupuestos. No pretendo, sin embargo, hacer una enmienda a la totalidad. El hecho de que Habermas se postule como adalid de la modernidad encuentra su razón de ser en las conquistas que el pensador alemán asigna a la época moderna. En Habermas se unen la crítica kantiana y la filosofía de Marx. A través de la interacción entre la acción comunicativa y el mundo de la vida, Habermas pretende salir al paso de la reducción marxiana de la concepción del ser humano. En Habermas, la praxis humana va más allá del mundo trabajo. Teniendo en cuenta esta reducción de Marx, Habermas (1989) realiza una nueva lectura de Hegel que pueda sacar a la luz las dimensiones de la subjetividad que habían quedado olvidadas. Destaca cuatro dimensiones: el individualismo, el derecho de crítica, la autonomía de acción y la propia filosofía idealista. Teniendo en cuenta este análisis, Habermas destaca que el mayor logro de la modernidad es la conciencia de la propia normatividad. Dicho en otras palabras, si la modernidad es una forma privilegiada de conciencia histórica, se debe a que la racionalidad humana se hace consciente de su propia normatividad. Habermas se entronca así con la línea kantiana que hace de la autonomía del deber el quicio sobre el que sustentar el edificio de la Modernidad.

No todos los autores son tan benévolos con la modernidad. Nos referimos a los pensadores que, aún dentro de la matriz europea, han sido capaces de realizar una autocrítica consistente, haciendo visibles las debilidades de la razón moderna. A los ya mencionados Adorno, Horkheimer, Vattimo y Lyotard añadimos otros nombres como Walter Benjamin, Hannah Arendt y Agnes Heller.

Walter Benjamin tuvo el mérito de desentrañar la dinámica interna del historicismo para hacer valer las voces de los vencidos de la modernidad. Haciendo una sorprendente interacción entre teología y marxismo, Benjamin interpreta el desarrollo interno del capitalismo como la asunción de una culpa cada vez mayor. Parte de la identificación del capitalismo con la culpa (teológicamente concebida) y, de esta forma, asigna a la historia del capitalismo en la época moderna una culpa que

aumenta progresivamente. El capitalismo de la modernidad se funda, para Benjamin, en una distorsión de la representación de la historia como un proceso continuo, en el que se da la confusión de naturaleza e historia. El capitalismo, al naturalizar la explotación de los hombres, convierte el decurso histórico en la instancia legitimadora de tal explotación. Por ello, Benjamin se alza contra la idea del progreso nacida al albur de la modernidad, la cual no hace más que servir de coartada para la continua explotación de la humanidad:

La idea de un progreso del género humano en la historia es inseparable de la representación de su movimiento como un avanzar por un tiempo homogéneo y vacío. La crítica de esta representación del movimiento histórico debe constituir el fundamento de la crítica de la idea de progreso en general. (Benjamin, 2010, p. 28)

Ante esta homogeneidad del tiempo histórico, Benjamin propone la noción de tiempo disyuntivo y pleno. El pensador berlinés se nutre del concepto teológico del tiempo, para indicar que, frente a la linealidad del tiempo del progreso moderno, es posible pensar el tiempo del instante, el tiempo cualitativo en el que es posible pensar la diferencia.

Esta heterogeneidad pensada por Benjamin es actualizada en las trayectorias de Arendt y Heller. Para Hannah Arendt, con la modernidad asistimos a la ruptura de la tradición. Nos hemos quedado huérfanos porque los conceptos con los que podríamos pensar la realidad política han quedado desvinculados de las experiencias de las que brotaron. Por ello, admite que nuestra época es la de las "conchas vacías" (1996, p. 21). Si hay un hecho que constata esta ruptura es el fenómeno totalitario, el cual certifica, por un lado, la marcha inexorable de la mecánica ideológica y, por otra, abre un abismo de comprensión ante la novedad de tal hecho. Arendt, a partir de las atrocidades nazis y del esquema ideológico que justificaba su proceder, se embarcó en una investigación sobre las raíces modernas de los totalitarismos (2006). Asume que, junto factores de variada procedencia —racismo, antisemitismo, imperialismo, etc.— hay un esquema de pensamiento que cobra carta de naturaleza en la lógica totalitaria: el pensamiento como cálculo de consecuencias, en el esquema medios-fin. Arendt, vincula, de esta manera la filosofía

de Hobbes con los regímenes totalitarios del siglo XX advirtiendo una homogeneización en la forma de pensar.

Al igual que Benjamin con el capitalismo, Arendt asigna al totalitarismo la fusión de naturaleza e historia y al igual que él, valora la diferencia, lo heterogéneo y la pluralidad. No en vano, la filosofía de Arendt se transforma en política de la mano de la valoración del ámbito público y la necesaria pluralidad que confiere sentido a tal espacio de aparición. Así, lo político no es sino el desafío de lo homogéneo. Arendt encuentra en la pluralidad el fundamento ontológico para que los seres humanos puedan efectivamente constituirse como seres políticos.

Agnes Heller, crítica con la deriva de la modernidad, asume, también, un paradigma pluralista. Para ella, la modernidad ha supuesto un movimiento de asimilación de la libertad por parte de las instituciones. La gran denuncia de Heller (1995) es que en la época moderna, la razón ha devorado la libertad. Por ello, aunque asume el movimiento de la dialéctica hegeliana, adopta una postura crítica con el idealismo de la modernidad, vinculando la libertad y la vida en lo que ella llama una “dialéctica real” (por oposición a la ideal). Descubrimos dos fases en su pensamiento. Una primera, en que postula que la tarea de la filosofía consiste en la discusión valorativa. Es por ello que habla de una “filosofía radical”, en la que el ejercicio racional se centra en la interpretación de los valores. En un segundo momento transita hacia una filosofía pluralista en la que la normatividad de un *ethos* compartido pueda tener fuentes metafísicas dispares:

Podría aun aceptar unas cuantas normas (prácticas) y valores como obligatorios, sobre todo unas normas morales y unos valores cuyo carácter obligatorio proceda de una diversidad de metafísicas, visiones del mundo y valores generales. (Heller, 1989, p. 34)

Las apreciaciones de Benjamin, Arendt o Heller nos hacen advertir que la discusión en torno a la modernidad y su interpretación no ha desaparecido. Si hemos sugerido brevemente su pensamiento, es para indicar que las sociedades postseculares postuladas por Habermas, pueden ser pensadas y vividas desde paradigmas metafísicos pluralistas. Con ello

abrimos la puerta a que una filosofía pluralista e intercultural pueda presentarse como condición trascendental de la traducción intercultural.

Interculturalidad como horizonte. La nueva condición trascendental

La tesis doctoral de Daniel Berisso (2014) ha trazado líneas que nos permiten entender la tarea intercultural desde el concepto de ciudadanía, vinculando la ética intercultural y la ética de la liberación. Considerar la memoria de las víctimas (y en muchas ocasiones hablamos de víctimas culturales) nos lleva a hablar de la interculturalidad como un *ethos* liberador. Fue esta la intuición fundamental de Raúl Fornet-Betancourt (2004) al analizar el caso latinoamericano: la interculturalidad es una asignatura pendiente porque nace de la demanda de justicia cultural. Por ello, el autor cubano evidencia nuestro "analfabetismo intercultural" (2001) dado que, en nuestras sociedades, aún queda un largo camino para reparar las injusticias del pasado y para implementar definitivamente un *ethos* liberador. Resulta revelador el hecho de que la interculturalidad no pueda nombrarse formalmente, sino más bien intuirse tentativamente. Fornet-Betancourt coincide con Wimmer en el centrismo "tentativo". No tanto en el concepto de centro, cuanto en la indicación probatoria de lo que sea la interculturalidad. La interculturalidad nos obliga a redimensionar el punto de apoyo. El discurso intercultural nos involucra como protagonistas, de tal manera que las propias referencias de la identidad se orientan al encuentro con lo/los otro/s. Siendo así, descubrimos que las identidades son, en realidad, relaciones abiertas, identidades compartidas. Por ello, si hablamos de "perspectiva" intercultural no podremos ya tratar de delimitar los espacios, sino de esbozar un horizonte.

El horizonte intercultural nos remite, a mi juicio, a dos fuentes básicas. En primer lugar, a la hermenéutica de Gadamer y, en segundo lugar, al conocimiento trascendental de Kant. Gadamer había tratado de clarificar la hermenéutica a través del establecimiento de la conocida tesis de la "fusión de horizontes". Un horizonte para Gadamer es "el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto" (1998a, p. 372). Gadamer presenta la tarea com-

prensiva como una fusión de horizontes (*Horizontverschmelzung*): el horizonte del intérprete y el horizonte del texto se funden haciendo de la comprensión una tarea infinita. Esto es posible porque la noción de horizonte es lo suficientemente flexible y dinámica como para ofrecer la transformación: “el horizonte de significados u horizonte de la historia efectual, es lo que vamos haciendo en nuestro camino y el cual el camino irá haciendo con nosotros. Por lo tanto, el horizonte de significado no es fijo, sino que se encuentra en perpetuo movimiento” (Gadamer 1998a, p. 337). Desde estos presupuestos hermenéuticos, comprendemos que el horizonte intercultural demande una rectificación constante del punto de partida. La propia identidad no es nunca un receptáculo cerrado. La filosofía de Gadamer se alinea así con las intuiciones básicas de Nussbaum y Fernet-Betancourt.

La segunda fuente de la noción de horizonte podemos encontrarla en Kant. Para Kant, existen unas condiciones empíricas del conocimiento y unas condiciones trascendentales. Las primeras hacen relación al contenido, objeto o materialidad del conocimiento, mientras que lo trascendental indica lo formal o a-priori del conocimiento. Si la experiencia sensible nos ofrece los datos materiales de conocimiento, nuestras propias estructuras cognitivas ofrecen las condiciones para que esos datos sean ordenados y, de esta forma se genere el conocimiento. A esas condiciones de conocimiento llama Kant “trascendental”. En la segunda edición de la *Crítica de la Razón Pura* indica lo siguiente: “llamo trascendental a todo conocimiento que se ocupa no tanto con objetos como con nuestro modo de conocimiento de objetos en general, en cuanto este debe ser a priori” (1998, B25). Así, en la *Crítica de la Razón Pura*, Kant trataba de establecer las condiciones de conocimiento centrado en la constitución del objeto. Lo trascendental no sobrepasa nuestra experiencia, sino que la precede y hace posible el conocimiento del objeto. Años más tarde, Kant presentó lo trascendental en la dirección de la subjetividad universal. En la *Crítica del Juicio* se pregunta por la posibilidad de que el juicio de gusto sea universal. Si en la *Crítica de la Razón Pura* el análisis del conocimiento basculaba sobre la existencia de objetos, en la *Crítica del Juicio* la pregunta por lo bello le hace analizar las estructuras representativas del sujeto. A partir de una representación sin objeto (lo que Kant llama el libre juego de la

imaginación y el entendimiento) lo bello queda referido universalmente por su desinterés y su comunicabilidad. Kant desliga, así lo estético de lo cognoscitivo. La mera observación de la forma, libera la imaginación para poder emitir un juicio de gusto:

En el juicio de la belleza libre (según la mera forma) el juicio de gusto es puro. No se presupone ningún concepto de algún fin, en orden al cual lo múltiple serviría al objeto, ni se presupone, pues, lo que éste debe representar. Presuponer eso no haría sino limitar la imaginación, que, por así decirlo, juega en la observación de la forma. (Kant, 1974, p. 80)

Teniendo en cuenta que lo trascendental funciona como una condición ineludible de conocimiento y que la imaginación es capaz de hacer de lo bello algo comunicable, considero posible establecer el "horizonte intercultural" como una nueva condición trascendental de la agenda política intercultural en las sociedades postseculares. Se trataría así de un requisito básico para que la interculturalidad pueda darse en toda su extensión dinámica. En mi opinión, entender que el horizonte intercultural funciona como una condición trascendental:

- Garantiza la pluralidad sin la reducción a la homogeneidad. La propuesta de Agnes Heller acerca de derivar propuestas normativas comunes de fuentes metafísicas plurales queda así garantizada.
- Permite avanzar de manera no coercitiva en la dirección normativa. A lo largo de este ensayo nos hemos referido en algunas ocasiones a una moral intercultural, la cual no podría realizarse sin un *ethos* liberador. Precisamente por este *ethos* de libertad no podía imponerse ningún programa intercultural en el que la folclorización impida, por una parte, una auténtica traducción cultural y pretenda, por otra, instaurar cualquier tipo de etnocentrismo.
- Implica asumir sistemas epistémicos más allá de su formulación formal. Un horizonte intercultural como condición trascendental impide pretender igualar las condiciones "lógicas" de presentación de los sistemas epistémicos. Un planteamiento verdaderamente intercultural nos autoriza a aceptar diversas expresiones de la racionalidad sin que se vean reducidas a su concentración conceptual.

- Evita el contenido proposicional de las culturas despejando el camino para la traducción cultural. Una condición trascendental, en el sentido estético kantiano, elude cualquier dato empírico y se centra en las estructuras comunicables del ser humano. La relevancia estética que Kant otorga a la imaginación hace de esta un poderoso instrumento para que el ejercicio de traducción cultural cumpla con dos requisitos básicos: el desinterés y la comunicabilidad.

Más allá de la traducción

Volvamos por un momento a Habermas. Pensando en la implementación de una sociedad postsecular, Habermas concibe la realización completa de la agenda de la secularización en los siguientes términos: “una secularización no aniquiladora se realiza en el modo de la traducción” (Habermas, 2001a, p. 29). Habermas está pensando en la traducción de los particularismos culturales y religiosos a un lenguaje universal, fundado, según su opinión, en la razón moderna.

Desde mi punto de vista, se trata de una traducción que no permite entender en toda su amplitud y profundidad la traducción intercultural. Para entender dicha traducción intercultural estimo oportuno acudir brevemente a la lingüística. Jakobson (1959) planteó tres posibles modos de entender la traducción: intralingüística, interlingüística y la transmutación. La traducción intralingüística corresponde a una interpretación de signos verbales por medio de otros signos del mismo lenguaje. La traducción interlingüística o “traducción propiamente dicha” es la interpretación de los signos verbales por medio de otro lenguaje. Transmutación es un movimiento inter-semiótico: “La traducción o transmutación inter-semiótica es una interpretación de los signos verbales mediante signos de sistemas de signos no verbales” (Jakobson, 1959, p. 233).

Recientemente Carlo Severi ha ido más allá de Jakobson. Teniendo en cuenta la relación entre el grafismo amerindio y las facultades implicadas en el conocimiento ha propuesto una “transmutación propiamente dicha”. Severi se apoya en la recepción sensorial que las culturas amazónicas hacen de los diseños de ciertos objetos. Los sistemas no verbales son “traducidos” a otro tipo de sistemas (acústicos, verbales, vi-

suals, etc.) Severi puede afirmar que: "traducción" (que involucra tareas cognitivas específicas) opera no solo entre diferentes culturas (o idiomas), sino también entre diferentes contextos pragmáticos en el mismo idioma y entre formas de expresión lingüísticas y no lingüísticas, incluso dentro de sociedades individuales" (2014, p. 45).

La transmutación a la que nos lleva Severi existe, por lo tanto, entre vías de expresión lingüísticas y no lingüísticas, tanto en sociedades que presentan un único sistema epistémico, como en aquellas sociedades en las que conviven varios sistemas epistémicos. La secularización, en este aspecto, no debería arrogarse pretensión alguna. Lo que Habermas está indicando es la necesidad de transmutación a un término lingüístico universalmente reconocido. Teniendo en cuenta la naturaleza pluralista de las sociedades postseculares, la cuestión no es tan sencilla.

Esta transmutación "propriadamente dicha" de la que habla Severi, apunta en la misma dirección que la antropología del arte de Alfred Gell (1998) y el análisis comparativo que Lloyd (2014) realiza entre los sistemas griego y chino. Gell se vio obligado a hablar de la indexicalidad del arte para referir la agencia social de los artefactos artísticos. Un índice es para Gell: "una entidad material que provoca inferencias abductivas, interpretaciones cognitivas, etc." (1998, p. 27). Para Gell, la traducción de lo indicado en el arte a otros sistemas no implica necesariamente operaciones deductivas ni translaciones directas de sentido. Gell, apoyándose en Pierce y en Umberto Eco, acude a la abducción como aquella operación donde hacemos suposiciones tentativas acerca del sentido de unos signos de los que desconocemos su significado.

Creo oportuno reconocer que esta operación bien podría ser un camino de traducción intercultural y que en la vida diaria es realizado por numerosos pueblos. Se trata de un mecanismo que aúna los elementos en los que hemos insistido en este ensayo. Por una parte, reconoce el carácter tentativo y abierto del acercamiento entre culturas (como indicaba Wimmer en su centrismo tentativo).

Por otra parte, se apoya en la misma facultad kantiana reservada para cuestiones estéticas: la imaginación. La abducción descubre que en toda inferencia semiótica, y la traducción intercultural lo es, descubrimos zonas de conjetura difíciles de convertir en otro sistema epistémico:

La abducción cubre el área gris donde la inferencia semiótica (de los significados de los signos) se fusiona con inferencias hipotéticas de un tipo no semiótico (o no convencionalmente semiótico) como la inferencia de Kepler a partir del movimiento aparente de Marte en el cielo nocturno, en el que el planeta describía una trayectoria elíptica. (Gell, 1998, p. 14).

Geoffrey Lloyd ha comparado los sistemas epistémicos chino y griego en torno al debate sobre la constitución de la realidad. Vinculando el debate en torno a lo que podríamos llamar la filosofía de la naturaleza, admite que necesitamos pensar en términos de “elasticidad semántica” (Lloyd, 2014, p. 73) para darnos cuenta de que la referencialidad lingüística va de la mano de sistemas epistémicos. Así, Gadamer se queda corto cuando presenta la fusión de horizontes en términos lingüísticos. Cuando en la última parte de *Verdad y método* presenta el problema del “mundo en sí” y la posibilidad de referenciarlo mediante una común lingüisticidad está incurriendo en el mismo logocentrismo que hemos visto en Habermas.

Pensar una traducción intercultural en términos de transmutación (Severi) o abducción (Gell) nos hace considerar un concepto expandido, dinámico y cambiante de cultura. Agentes de traducción serán así los elementos lingüísticos, pero también los índices artísticos, las concepciones estéticas, las acciones normativas, las relaciones en torno a la gastronomía, etc. Desde aquí no sería posible pensar una sociedad postsecular desde el punto de vista de la mera reducción a contenidos racionales normativos. En nuestras sociedades postseculares, plurales y desiguales, la agenda intercultural se revela como una tarea ineludible, en la que el carácter normativo viene dado por las posibilidades de transmutación entre sistemas epistémicos.

Bibliografía

- Adorno, Th., & Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal.
- Altmann, Ph. (2013). Plurinacionality and Interculturality in Ecuador: The Indigenous movement and the Development of Political Concepts. *Ibe-*

- roamericana. *Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 1(XLIII), 47-66.
- _____ (2017). La interculturalidad como concepto político y *one fits all*: Un acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. En J. Gómez Rendón (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 13-36). Guayaquil: UArtes Ediciones.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- _____ (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Asad, T. (2003). *Formations of the secular: Christianity, Islam, Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Barry, B. (2001). *Culture and Equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad y holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Benjamin, W. (2010). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* [ed. y trad. de Bolívar Echeverría]. Bogotá: Desde abajo.
- Berisso, D. (2014). *Los límites del concepto de ciudadanía en el marco de una ética Latinoamericana: de una ética de la liberación de la praxis intercultural*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Carbonell i Cortés, O. (1997). *Traducir al Otro: Traducción, exotismo, post-colonialismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Casanova, J. (2006). Rethinking secularization. *The Hedgehog Review*, 8(1-2), 7-22.
- Chakrabarty, D. (2011). The Muddle of Modernity. *The American Historical Review*, 116(3), 663-675. <https://doi.org/10.1086/ahr.116.3.663>
- Derrida, J. (1986). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI.
- Estermann, J. (2012). *Apu Taytayku: Religion und Theologie im andinen Kontext Lateinamerikas (Theologie Interkulturell)* Ostfildern: Grünewald.
- Fornet-Betancour, R. (2001). Lo intercultural: el problema de su definición. *Encuentro Internacional sobre interculturalidad*. Barcelona: CIDOB.
- _____ (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Gadamer, H. G. (1998a). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.

- Gauchet, M. (2005). *El desencantamiento del mundo. Una historia política de la religión*. Madrid: Trotta.
- Gell, A. (1998). *Art and Agency: an anthropological Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez, R. (2014). *La dimensión valorativa de las ciencias. Hacia una filosofía política*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gómez Rendón, J. (2017). Aproximaciones semióticas a la interculturalidad. En J. Gómez Rendón (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 109-157). Guayaquil: UArtes Ediciones.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp
- _____ (1988). *Nachmetaphysisches Denken*. Frankfurt: Suhrkamp.
- _____ (1989). *El discurso filosófico de la modernidad (Doce lecciones)*. Madrid: Taurus.
- _____ (2001a). *Glauben und Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- _____ (2001b). *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?* Frankfurt: Suhrkamp
- _____ (2007). Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Über Glauben und Wissen und den Defaitismus der modernen Vernunft. *Neue Zürcher Zeitung*, 10 de febrero.
- Heller, A. (1989). La situación moral en la modernidad. En *Políticas de la post-modernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Península.
- _____ (1995) *El péndulo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- Hume, D. (1984). [1739-1740] *Tratado de la naturaleza humana, tomo 3*. Buenos Aires: Hyspamerica.
- Huntington, S. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. *On Translation*, 3, 232-239.
- Jaspers, K. (1949). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. Munich: Piper.
- Joas, H. (2002). Eine Rose im Kreuz der Vernunft. *Die Zeit*, 7 de febrero.
- Kant, I. (1998) [1787, 1781] *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburgo: J. Timmermann y H. Klemme ed.

- _____ (1974) [1790] *Kritik der Urteilskraft*. Hamburgo: Meiner.
- Klages, L. (1972). [1929-32] *Der Geist als Widersacher der Seele* Hauptwerk. Bonn: Bouvier.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Lloyd, G. (2014). *Being, Humanity and Understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Loewe, D. (2012). La utopía multicultural. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, XX(38), 45-65. Brasilia.
- Lyotard, F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Mardones, J. M. (1998). *El discurso religioso de la modernidad. Habermas y la religión*. Barcelona: Anthropos.
- Martin, D. (1978). *A General Theory of Secularization*. New York: Harper & Row.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Hamshire, UK.: Palgrave Macmillan.
- Rodríguez Duplá, L. (2017). Sobre los dos sentidos del concepto habermasiano de sociedad postsecular. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 70, 23-39. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/223291>
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Nueva York: Vintage Books.
- Searle, J. (1964). How to Derive 'Ought' from 'Is'. *Philosophical Review*, 73, 43-58.
- _____ (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Severi, C. (2015). (éd. avec William Hanks). *Translating Worlds: The Epistemological Space of Translation*. Chicago: University of Chicago Press, HAU Books.
- _____ (2014). Trasmutating beings. A proposal for an anthropology of thought. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 4(2), 41-71. <http://dx.doi.org/10.14318/hau4.2.003>
- Sloterdijk, P. (1999). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Spivak, G.Ch. (1987). *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. New York: Routledge.

- Taylor, Ch. (2007). *A Secular Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____ (1994). The Politics of Recognition. En A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Tully, J. (1995). *Strange Multiplicity. Constitutionalism in an Age of Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vattimo, G. (1983). *Il pensiero debole*. Milán: Feltrinelli.
- _____ (1985). *La fine della modernità*. Milán: Garzanti.
- Viveiros de Castro, E. (1998). Cosmological deixis and Amerindian perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute* (N.S.), 4, 469-88.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Waldmüller, J. (2017). Aportes desde la filosofía intercultural al debate ecuatoriano: un acercamiento a partir de la teoría de los centrismos. En J. Gómez Rendón (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 72-108). Guayaquil: UArtes Ediciones.
- Wimmer, F. M. (2004). *Einführung in der Interkulturelle Philosophie*. Viena: UTB Verlag.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

Encuentros y legados de la filosofía: La filosofía occidental como pensamiento intercultural

Stéphane Vinolo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
svinolo@puce.edu.ec

Introducción

El surgimiento de la filosofía intercultural y su auge a comienzos del siglo XXI cuestiona de manera íntima lo que podría percibirse como un predominio, o un casi monopolio, de la filosofía dicha occidental en el campo de la filosofía mundial. Efectivamente, si bien todos los departamentos de filosofía enseñan y estudian los textos de Platón, de Descartes o de Hegel, ¿cuántos de éstos se dedican a la difusión y a la exploración de las filosofías orientales, africanas o andinas? ¿Cuántos estudiantes en filosofía, a lo largo de sus carreras, habrán escuchado de filósofos egipcios, japoneses o peruanos? Es notable que este predominio ha sido a veces justificado y teorizado de manera racional por los mismos filósofos, por ejemplo, mediante la afirmación de una superioridad de ciertas lenguas en cuanto a la misma posibilidad de entrar en filosofía. Tal como lo señala Heidegger: “[...] esta lengua [griega] (en cuanto a las posibilidades del pensamiento) es, al lado de la alemana, la más poderosa y espiritual.” (Heidegger, 2001, p. 59). Notemos, en este sentido, que tal vez existan idiomas dentro de los cuales no se pueda sustantivar el verbo “ser”, y que, por lo tanto, no les sea posible pensar el ser en tanto ser, distinguiéndolo del ente o de la enticidad. En el mismo sentido, uno podría señalar que las palabras “metafísica”, “ontología” o “estética” son palabras cuyas raíces son manifiestamente griegas, y que,

por esta razón, quien se aventure sobre uno de estos tres campos esté condenado a pensar desde Grecia, ya sea en adecuación o en oposición con ésta. Incluso las cosmologías andinas, por el simple hecho de haber retomado la palabra griega *cosmos*, tal vez se piensen ellas mismas, y de manera no totalmente consciente y explícita, a la luz de las antiguas cosmologías griegas, ya que no se obvió que las culturas andinas hayan realmente pensado un *cosmos* con sus determinaciones griegas y en tanto éste se opone al *mundus*. Habría entonces, desde el surgimiento griego de la filosofía y por motivos tanto lingüísticos como conceptuales, una necesidad para toda filosofía de pensar y de pensarse a la luz de Grecia, que se impondría naturalmente como el centro de todo pensamiento que quiera presentarse en tanto que filosofía.

No obstante, la centralidad de Grecia en la determinación del occidente, así como de la filosofía *per se*, se enfrenta a diferentes objeciones que abren no solo la posibilidad de la filosofía intercultural sino también la necesidad de pensar toda filosofía a la luz de lo intercultural. Lo que se suele pensar en tanto que centro está en realidad, desde siempre, marginalizado, abriendo la posibilidad de una marginalización generalizada de la filosofía y, por lo tanto, de una interculturalidad de toda filosofía.

Con el fin de pensar esta dificultad, basta primero con hacer hincapié en el hecho que las tres palabras mencionadas (metafísica, ontología y estética) por muy vinculadas que estén, por su etimología, con el mundo griego, no aparecen de manera explícita en el *corpus* de la filosofía griega sino exclusivamente en cierta herencia externa de ésta, es decir, en el desplazamiento cultural y en la interpretación posterior y secundaria de la cultura griega. Efectivamente, la palabra “metafísica” surgió de la necesidad de clasificar las obras de Aristóteles (Aubenque, 1974) en el siglo primero antes de Cristo y, por lo tanto, mucho después de la redacción de éstas; la palabra “ontología”, por su lado, aparece por primera vez bajo la pluma de Clauberg (Marion, 1986) en pleno siglo XVII, y se tendrá que esperar hasta la mitad del siglo XVIII para que la palabra “estética” sea utilizada, en tanto que sustantivo, por Baumgarten (2017). Así, incluso dentro de la tradición occidental de la filosofía, ésta no ha sido sino desplazada, retomada y constantemente reinterpretada, diseminando infatigablemente la centralidad griega dentro de múlti-

ples márgenes y cruzando varias fronteras culturales. Más aún, existe, en la tradición occidental, en su tradición más clásica, una filosofía de inmensa importancia y sin embargo indiferente a la tradición ontológica, y a su diferencia entre el ser y el no-ser, fundamento esencial de la filosofía griega (Vinolo, 2019), tal como si, por un lado, la filosofía griega no estuviera al centro de toda filosofía, sino, además, como si ésta misma fuera, siempre ya, un margen de la filosofía, una herencia y una recepción secundaria de otras filosofías que la precedieron. De esta manera, la filosofía occidental no sólo no fuera el centro de la filosofía, sino, además, desde su surgimiento sería uno de los márgenes posibles de la filosofía, abriendo la posibilidad de pensar todas las filosofías como descentradas, marginalizadas o interculturales.

Con el fin de precisar este punto, es necesario analizar en un primer momento las condiciones que encerraron a la filosofía occidental dentro de una posición central en filosofía, tanto en lo que se refiere a las condiciones que están vinculadas con sus exigencias conceptuales internas como a las condiciones de posibilidad externas a la filosofía. En un segundo momento, se mostrará que estas condiciones coexisten en realidad con el hecho que la filosofía occidental está hecha de encuentros, de herencias y de desplazamientos, que no solo abren la posibilidad de la filosofía intercultural sino además que determinan a la filosofía occidental en tanto que una de sus modalidades. Finalmente, gracias a la filosofía de Derrida, se podrá afirmar que es la misma problemática de la diferencia entre un centro y un margen, o entre una filosofía culturalmente determinada y una filosofía intercultural que se debe cuestionar, asumiendo que toda filosofía es, siempre ya, marginalizada o diseminada, dentro una complicación fundamental del mismo concepto de fronteras, así como de las fronteras de todo concepto.

La geografía unitaria de la filosofía

Desde su surgimiento griego, la filosofía se impuso una dirección que ha tendido a encerrarla sobre ella misma y a olvidar la posibilidad de su encuentro con otras manifestaciones del pensamiento humano, hablemos aquí de pensamientos geográficamente diferentes, así como de pen-

samientos epistemológicamente diferentes. Esto no nace de una voluntad política de exclusión del otro sino más bien de la misma estructura de su proyecto, por lo que uno podría pensar que, por razones fundamentales, la filosofía dicha occidental no podía abrirse al cruce de las culturas dado que la manera según la cual se construyó le impedía tal apertura.

Efectivamente, tal como lo recuerdan los múltiples estudios de Jean-Pierre Vernant (2007), el hecho de pasar de la mitología a la filosofía, o del mito al logos, ha modificado de manera radical la pregunta a la luz de la cual los seres humanos experimentaron el cosmos, así como su relación con éste. Si bien sabemos hoy que no hubo milagro griego (Vernant, 1990), sino que este proceso del paso del mito al logos se inscribió dentro de una larga temporalidad que padeció muchas peripecias, podemos llamar, en un primer momento, “filosofía”, la modalidad del pensar que redujo todo tipo de respuesta a aquella que se hace a la pregunta “¿qué es?” (*ti esti*).

Toda la filosofía griega piensa según un ¿qué es? No se trata aquí de confundir las filosofías, ni de reducir la riqueza y la diversidad de las filosofías griegas a una única modalidad de ésta, pero, por muy diversas que sean, todas las preguntas de la filosófica se reducen, en última instancia y por diferentes caminos, a la pregunta ¿qué es? De ahí, por ejemplo, que todos los diálogos de Platón tengan como subtítulo la expresión de una de las modalidades posibles de este “¿qué es?”, y que encuentren su solución mediante una respuesta a este tipo de pregunta. Sócrates es el hombre que siempre pregunta a sus interlocutores ¿qué es aquella cosa de la cual estás hablando? Notaremos por ejemplo que *La República* se plantea la pregunta ¿qué es la justicia?, que *El Crátilo* responde a la pregunta ¿qué es el lenguaje?, o *El Banquete* ¿qué es el amor?, y podríamos multiplicar estos ejemplos a todos los diálogos de Platón. Por todas partes entonces, así como la ciencia responde a la pregunta ¿cómo?, o la teología a la pregunta ¿por qué?, la filosofía, en la forma esencial que tomó desde su surgimiento griego, es la disciplina humana que cuestiona el mundo, el ser humano y la multiplicidad de sus posibles interacciones a la luz de la pregunta ¿qué es?

Ahora bien, la dificultad yace en el hecho que la forma de esta pregunta que encontramos en el mismo corazón de la filosofía, tiene conse-

cuencias radicales sobre su desarrollo, y, más aún, sobre la posibilidad de su carácter intercultural. La estructura de esta pregunta determina, en gran medida, los posibles de la filosofía, así como las fronteras detrás de las cuales no puede aventurarse. Efectivamente, el simple hecho de hacer de la filosofía la disciplina que se enfrenta a sus problemas mediante la forma de la pregunta ¿qué es?, la lleva de manera inevitable hacia el camino de la búsqueda de las esencias. Quien asume que la pregunta tiene la forma de un ¿qué es?, asume de manera implícita que lo que busca en última instancia se reduce a un cierto tipo de esencia. Así, por ejemplo, si se asume que la pregunta acerca de la oportunidad del matrimonio homosexual tiene la forma de un ¿qué es?, es porque se piensa que para poder responder a esta oportunidad es necesario encontrar la esencia del matrimonio, y ver si el matrimonio homosexual está en adecuación, o no, con dicha esencia previamente determinada.

Ahora bien, el pensar que las respuestas a las preguntas fundamentales para los seres humanos yacen dentro de esencias, tiene consecuencias epistemológicas, así como políticas en términos de apertura. Más allá de lo que sean estas esencias, el simple hecho de pensar en términos de esencia determina la forma según la cual la filosofía piensa. Veamos este punto mediante el ejemplo de la filosofía de Platón puesto que ocupa, en la historia de la filosofía, un estatuto originario y paradigmático. Tal como sabemos, el concepto fundamental de la filosofía de Platón es el de Idea (*eidos*). Bien es cierto que la palabra *Eidos* ya existía en la lengua griega antes de Platón y que tenía un uso común y abundante (Ricœur, 2011), pero éste la puso al centro de la filosofía, dándole un significado más preciso. La Idea, en Platón, se define por su pureza, a tal punto que Deleuze pudo definirla mediante una frase misteriosa según la cual la Idea es la cosa que no es otra cosa que lo que es (Deleuze & Guattari, 1991). La Idea se define entonces por su pureza, por el hecho de ser exclusivamente lo que es, pero, por lo tanto y de manera necesaria, también se determina por lo que no es, es decir, por lo que excluye. En efecto, si la Idea de belleza se define por el hecho de no ser otra cosa que bella, en su esencia y por su carácter esencial, asume que la belleza es *una*, que existe algo como *la* belleza, y que, por lo tanto, todo lo que no contiene esta idea, no puede, en ningún caso, ser dicho bello. Hay entonces, dentro de la búsqueda de esencias, la

necesaria exclusión de toda alteridad para centrarse sobre la unicidad de las respuestas (Robin, 1935).

Por decirlo en otras palabras, toda esencialización, de por su unicidad y por la manera según la cual encierra una multiplicidad dentro de las fronteras de una de las figuras posibles de lo “uno”, es necesariamente excluyente. De ahí que Platón condene de manera tan violenta el proceso de imitación, cuyo cuestionamiento fundamenta el rechazo de los poetas fuera de la ciudad ideal, dado que, si la Idea es una (en el doble sentido de la unidad y de la unicidad) toda imitación de ésta, por muy cercana que se encuentre con ella, sólo puede serle diferente y, por lo tanto, ilegítima. Para quien busca esencias, toda imitación es siempre ya una usurpación, una usurpación, precisamente, de la identidad de la esencia (Pradeau, 2009).

Pero más allá de la exclusión epistemológica, la unicidad de la esencia tiene consecuencias políticas que nos ayudan a entender la dificultad de la filosofía occidental para poder acceder al encuentro intercultural. En su libro *¿Qué es la filosofía?* (1993), Deleuze y Guattari evidenciaron las condiciones políticas del surgimiento de la filosofía de Platón y del concepto de Idea. Los dos autores explican que, tal como aparece en *El político* de Platón (1988), el contexto del surgimiento de la filosofía es aquel de la rivalidad y de la competencia de los ciudadanos libres e iguales, que encontramos de manera paradigmática en Grecia. Por este motivo, Grecia nos ha legado los juegos olímpicos, pero también la democracia o el amor erótico. En todas estas actividades, se organiza una lucha con el fin de determinar quién es el vencedor, el político o el amante legítimo (Platón, 1988, pp. 267c-268c).¹ Pero ¿cómo determinar esta legitimidad? ¿Sobre qué patrón establecerla? Cuando

1 “Los comerciantes por ejemplo, los agricultores, los panaderos, todos ellos y, además de ellos, los maestros de gimnasia y el género de los médicos, ¿te das cuenta de que todos, sin excepción, vendrían a disputar y, con justa razón, a enfrentarse enérgicamente a esos pastores de asuntos humanos a los llamados políticos, alegando que ellos mismos se preocupan por la crianza humana y, más aún, no sólo en lo que toca a los hombres que forman los rebaños, sino también a los gobernantes mismos?” (Platón, 1988, pp. 523-524).

uno busca quién es el pretendiente legítimo para cualquier actividad, debe necesariamente preguntarse acerca del ¿qué es? esta actividad. Así, por ejemplo, quien busca determinar la persona que puede gobernar legítimamente la ciudad, debe, para Platón, saber ¿qué es la política?, con el fin de saber quién mejor cumple con las condiciones necesarias a la buena aplicación de esta actividad. De la misma manera, quien intenta determinar quién debe educar a los niños de la *polis* debe preguntarse por el ¿qué es educar?, con el fin de establecer cuál es la persona que mejor cumple con la definición que se ha dado de la educación. Tal como vemos, el proceso de la búsqueda de esencias es entonces un proceso finalizado, en este sentido que busca fundamentar la legitimidad de los cargos puesto que, en un segundo momento, una vez establecida la esencia de la actividad, se designará como pretendiente legítimo a ésta, aquel que más se acerque del cumplimiento de su definición. Por ejemplo, si nos acordamos para decir que la política es la disciplina que garantiza la prosperidad de la ciudad, es probable entonces que el hombre político legítimo sea el economista. En cambio, si pensamos que la esencia de la política es el garantizar la paz de la ciudad, se podría entonces pensar que el gobernante legítimo debe ser un militar. En fin, si uno piensa que la política tiene como esencia el garantizar el desarrollo intelectual de los ciudadanos, el gobernante legítimo probablemente sea el científico.

El hecho de encontrar la esencia de una actividad, o de hacer de la filosofía una búsqueda de las esencias tiene entonces un objetivo político de selección y de designación de los individuos legítimos, separando así, aquellos que pueden acceder a ésta, de aquellos que deberán permanecerle externos. La unicidad de la esencia se paga por lo tanto del precio del rechazo de todo lo que no es ella, lo que conlleva consecuencias necesariamente excluyentes, y, a veces dramáticas.

Este punto ha sido revelado de manera violenta por el filósofo francés Philippe Lacoue-Labarthe. Éste, de manera voluntariamente provocadora, llegó a afirmar, en uno de sus libros, que el nazismo fue un verdadero humanismo (Lacoue-Labarthe, 1991). Esta afirmación no tenía como objetivo, evidentemente, el defender el nazismo, ni el compararlo con el humanismo del siglo XVI, sino más bien, el evidenciar la dificultad que precisamente queremos destacar. Tal como lo señala

Lacoue-Labarthe, toda la política nazi se organizó alrededor de cierta definición extremadamente precisa del ser humano, de una esencia del ser humano construida de manera detallada y coherente. Pero, para construir dicha esencia, los nazis fueron obligados, tal como es necesario a la hora de construir o de revelar cualquier tipo de esencia, de establecer sus fronteras con el fin de determinar lo que le pertenece y lo que no le pertenece, lo que le es interno y lo que le es externo (Derrida, 1967). Esto nos es el caso único de la esencia de la humanidad sino de toda esencia. Quien quiere determinar lo que es el inconsciente, debe necesariamente establecer la frontera entre, como mínimo, lo inconsciente y lo consciente. Ahora bien, el establecer estas fronteras con el fin de determinar una esencia obliga a pensar los márgenes de las esencias. Por este motivo, al querer determinar lo que es un ser humano, y a responder a la pregunta ¿qué es un ser humano?, los nazis tuvieron necesariamente que pensar el límite inferior y el límite superior de dicha esencia, por lo que tuvieron que pensar lo infrahumano, así como lo supra-humano, con las consecuencias que todos sabemos para quienes fueron designados en tanto que infrahumanos. El pensar la unicidad de la esencia supone entonces pasar por el establecimiento de fronteras, por una filosofía en tanto que geografía que fundamenta la designación de un interior y de un exterior, con todas las consecuencias negativas que uno puede imaginar para lo que queda detrás de la frontera. Esta es la razón por la cual, concluye Lacoue-Labarthe, es mejor no plantearse la pregunta de la humanidad mediante la modalidad del ¿qué es?, puesto que esta pregunta nos lleva de manera necesaria a la exclusión y por lo tanto a la exterminación.

Es posible entonces entender en qué medida la filosofía se enfrenta a dificultades a la hora de pensar lo intercultural. Esto no proviene de las posiciones políticas de los filósofos, ni de una ceguera de la filosofía, sino más bien de la estructura según la cual se construyó a la misma hora de su surgimiento griego. El pensar mediante ideas, más aun, mediante ideas claras y distintas, tal como lo dice Descartes (2011a), le impone al filósofo la unicidad de éstas, así como cierta rigidez de sus fronteras. Efectivamente, si existe algo como *la* belleza, *la* justicia, *el* Bien o *la* humanidad, supone que todo lo que no cumpla con esta definición

se vea rechazado detrás de la frontera que delimitó la pertenencia a cierta esencia. Hay así en la misma definición de la filosofía en tanto que búsqueda de las esencias, un gesto excluyente que, al centrar la filosofía sobre una de las modalidades de la figura de lo “uno” (la unicidad de la esencia), rechaza de manera violenta lo múltiple y lo diverso. De esta manera, tal como lo experimentó la filosofía, toda declaración de una identidad esencial es, siempre ya, un gesto de violencia.

Bastaría para ejemplificar este punto, con pensar en la especificidad de la violencia monoteísta en comparación con la violencia politeísta. Tal como lo evidenció Jan Assman (2018), la violencia no es el triste privilegio de las culturas monoteísta, sean estas egipcias, judías, cristianas o islámicas. No obstante, la violencia monoteísta tiene una especificidad etiológica que interesa nuestra problemática del encuentro entre las filosofías y los pensamientos. Cuando una cultura politeísta se encuentra con una cultura que adora a un Dios que desconoce, les es fácil integrarlo dentro de su panteón asumiendo, simplemente, que este es un Dios con el cual de momento no se habían encontrado por razones geográficas. Así, por ejemplo, si una cultura europea politeísta descubriera un Dios amazónico, le sería fácil asumir que no lo conocía porque no había tenido oportunidad de encontrarse con éste hasta entonces. Razón por la cual puede fácilmente aceptar su divinidad. En cambio, cuando una cultura monoteísta se encuentra con una cultura que tiene otros dioses, dada la unicidad del Dios monoteísta, estos otros dioses simplemente no pueden ser reconocido como dioses sino en tanto que ídolos, que usurpadores de la posición divina. Por razones lógicas que son posibles entender, para quien cree en la unicidad de lo divino, no puede existir divinidad fuera de esta unidad, por lo tanto, toda manifestación de lo divino que se dé por fuera de esta esencia, no es otra de las modalidades de lo divino sino un falso divino, una usurpación de la posición divina, por lo que puede ser legítimamente violentada (Assman, 2009).

Encontramos así en toda posición que se reivindique de la unicidad o de la esencia, una tendencia a la exclusión y a la violencia, no por razones morales sino más bien por razones estructurales y epistemológicas según las cuales lo “uno” excluye lo que no es él. Por este motivo, es posible entender la dificultad de la filosofía frente a lo intercultural ya

que la apertura de la filosofía a lo múltiple implica romper con una de sus fundaciones, con la búsqueda y con la determinación de las esencias, o con cierta concepción de las esencias. Podríamos así pensar que la filosofía clásica está por definición cerrada a lo intercultural.

La filosofía habitada por su otro. Toda filosofía es intercultural

No obstante, la estructura esencialista de la filosofía occidental, que debería haber obstaculizado el encuentro con otros pensamientos, coexiste de hecho y constantemente con lo que podría aparecer como una interculturalidad fundamental de toda filosofía. Si bien la estructura unitaria (porque esencialista) de la filosofía debería encerrarla dentro de concepciones esencialistas del mundo, toda filosofía, incluso las filosofías más clásicas, evidencian en realidad, y paradójicamente, una interculturalidad esencial, que habita la filosofía desde su surgimiento griego, tal como si toda filosofía no pueda ser sino intercultural. Si este es el caso, la filosofía intercultural no sería entonces una de las modalidades posibles de la filosofía, sino más bien la única modalidad posible de la existencia de la filosofía. De ser una modalidad marginalizada, la interculturalidad pasaría a ser la modalidad central de la filosofía.

Este punto se manifiesta de manera muy particular en la filosofía de Platón, que volvemos a utilizar porque tiene la reputación, paradójicamente y sin embargo merecida, de ser el corazón del pensamiento occidental, a tal punto que Whitehead pudo escribir que: “Toda la filosofía occidental es una serie de notas a pie de la filosofía de Platón” (Colbert, 1971). Mediante una lectura de la obra de Platón, es notable que, al contrario de lo que hubieran podido mostrar nuestros primeros análisis, el corazón de la filosofía occidental no es tan occidental como uno podría pensar.

Efectivamente, basta con leer algunos de los textos más importantes de Platón para darse cuenta que están en realidad totalmente habitados por la filosofía oriental, ya sea aquella de Asia Menor o de Egipto. Muchos de los temas centrales de la filosofía de Platón provienen de oriente. La concepción cíclica del tiempo (en contra de la flecha occidental del tiempo que se extiende del Génesis al Apocalipsis) que fundamenta el proceso de metempsícosis (en contra del camino recto

de las almas en el cristianismo) tal como aparecen en el Libro X de *La República* (Platón, 1986b) provienen de lugares geográficos que no se pueden asimilar con occidente. Cuando uno se refiere a las concepciones del tiempo, el círculo se opone a la flecha, tal como oriente se opone a occidente. Pero se podrían multiplicar los ejemplos y uno podría señalar todos los textos de Platón dentro de los cuales aparecen marcadores de la religión órfica (Burkert, 2011), tal como si el centro del pensamiento occidental se encontrara en verdad fuera de occidente. De hecho, nadie mejor que Walter Burkert reveló la inmensa influencia que tuvo el medio oriente sobre la cultura griega y cuán grande es la deuda que tiene occidente con la cultura oriental, hasta en sus más profundas raíces (Burkert, 1998). A la luz de la lectura de Burkert, Platón aparece mucho más como un autor oriental (interesado en la migración de las almas, la parusía, los sacrificios humanos ancestrales o la tripartición del alma) que como un autor occidental. De la misma manera, en su lectura de Platón, Derrida (1972a) mostró que, sobre uno de los puntos fundamentales de su obra, es decir sobre el problema de la escritura y de la oposición entre la memoria viva y la memoria muerta, Platón se basa totalmente y explícitamente sobre un mito egipcio —el mito de Theuth y Thamus (Platón, 1986b)— que evidencia, una vez más, su gran vínculo con la cultura oriental, y con sus tradiciones y concepciones.

De esta manera, por todos lados, realmente, la filosofía de Platón está habitada por la cultura oriental y en ningún caso se puede pensar esta filosofía fuera de un encuentro intercultural fundamental. Por decirlo en pocas palabras, debemos cuestionar el carácter propiamente griego de lo que llamamos hoy en día la filosofía griega. Así, al contrario de lo que uno podría pensar, el núcleo de la filosofía occidental es así siempre ya una filosofía intercultural, y occidente no se puede pensar sin la figura del encuentro y del legado, es decir sin el hecho de estar en contacto con otra cultura, y de estar tocándola en todo momento. Por esta razón, bien podríamos imaginar que la filosofía de Platón, lejos de ser una filosofía cultural, lejos de ser una filosofía griega, es en realidad una filosofía plenamente intercultural que despliega la totalidad de los encuentros con los cuales se enfrentó su autor.

Por muy sorprendente que sea el hecho de afirmar que la filosofía griega no es propiamente griega, o que no es centralmente griega, este punto debería parecer más aceptable para quien recuerda que más allá de Platón, es necesario también hacer hincapié sobre el hecho que la primera persona que dijo “el ser es, y el no ser no es” (símbolo del surgimiento griego de la filosofía) no vivía en el centro del mundo helénico, de la misma manera que toda la inmensa mayoría de los filósofos presocráticos vivía al margen de este mundo, es decir al contacto directo de culturas diversas y no-helénicas (Canto-Sperber, 1998), tal como si desde aquel entonces, la filosofía se produjera al margen de los grandes centros culturales, y, por lo tanto, de manera intercultural.

Además, más allá de la producción de la filosofía griega, el fenómeno de la interculturalidad afecta también la recepción de la filosofía clásica. En este mismo sentido, uno no puede dejar de notar que la gran mayoría de los textos de Platón y de Aristóteles de los cuales disponemos hoy en día provienen en realidad de la cultura árabe, que los protegió durante momentos turbios de la historia de Europa. Tal como lo mostró la intensidad del debate entre Sylvain Gouguenheim (2008) y Alain de Libera (2009), existe una gran importancia de la cultura árabe en lo que nos ha llegado de Atenas, así como de Roma, y es probable que, sin esta mediación por la cultura árabe, nuestra visión del mundo griego y del mundo romano fuera menor y menos precisa. El proceso de herencia es tan intercultural como aquel de la producción de las obras. Una vez más, lo que podríamos pensar como lo más céntrico, lo esencial, lo primordial y lo originario, es decir la filosofía griega, es en realidad algo que hemos heredado mediante una trasmisión intercultural. Por decirlo en pocas palabras, Grecia, tal como nos ha llegado y tal como la estudiamos, nos ha sido transmitida por una cultura que algunos pensaban como marginal o secundaria: la cultura árabe. Nuestra relación con la filosofía griega es entonces, de por sí y de manera necesaria, aunque algunos puedan no saberlo o quieran ignorarlo, una experiencia intercultural.

Parece entonces que al contrario de lo que solemos pensar de manera espontánea, tal vez toda filosofía sea intercultural y no podamos realmente identificar una filosofía que sea propiamente cultural, es decir, que no haga de manera inmediata la experiencia de lo intercultural.

Tomemos un ejemplo más contemporáneo para evidenciar la dificultad de determinar el carácter cultural (en oposición con lo intercultural) de una filosofía. Por razones biográficas, que se nos permita tomar el ejemplo de la filosofía francesa. Hay quienes piensan que existe algo como la filosofía francesa, y, de hecho, hay quienes piensan que son profesores de filosofía francesa. Pero, estas personas estarían frente a una dificultad inmensa a la hora de querer determinar los márgenes de dicha filosofía, y, por lo tanto, de sus contenidos y autores. Se podría imaginar en un primer momento que la filosofía francesa se pueda asimilar a la filosofía redactada en lengua francesa, lo que sería una manera lingüística de culturalizar a las disciplinas.

No obstante, esta determinación lingüística se enfrentaría inmediatamente con muchas dificultades insuperables. Por un lado, efectivamente, si llamamos “filosofía francesa”, aquella que se redactó en lengua francesa, deberíamos asumir que Descartes (quien es usualmente percibido como el núcleo de dicha filosofía) no forma parte de la filosofía francesa puesto que la mayoría de sus obras están redactadas en latín, así por ejemplo de las *Meditationes de prima philosophia* de 1641 (Descartes, 2011b). Ahora bien, el excluir del corpus de la filosofía francesa a las *Meditationes Metafísicas* de Descartes plantearía dificultades que pocos académicos franceses estarían dispuestos a aceptar. Por otro lado, y de manera simétrica, los filósofos canadienses (Dumouchel, 2011; Boss, 1984), belgas (Richir, 2014; Mouffe, 2018) o suizos (Citton, 2014; Hersch, 1993) que escriben en lengua francesa deberían ser integrados a la filosofía francesa, lo que pueda no ser de su agrado. Es por lo tanto imposible localizar una filosofía mediante el lenguaje dentro del cual se escribe. Se podría entonces imaginar llamar “filosofía francesa”, la filosofía redactada desde Francia, desde el territorio francés. Esta vez, más allá de la lengua, sería la geografía que serviría de patrón de clasificación de las filosofías.

Pero, una vez más, surgen de inmediato múltiples objeciones que difícilmente se pueden esconder. Otra vez, según esta visión, Descartes debería ser excluido de la filosofía francesa puesto que redactó la inmensa mayoría de su obra desde los Países Bajos (Rodis-Lewis, 1995). De la misma manera, tal vez Jacques Derrida (1980), Michel Serres (1968) o René Girard (1972), que tanto escribieron desde las diferentes cátedras

que ocuparon en universidades de los Estados-Unidos, deban también ser excluidos del campo francés de la filosofía. Al contrario, y de manera simétrica, un filósofo chino que redactaría un libro durante una estancia de investigación en París debería ser integrado al corpus de la filosofía francesa. Así, el carácter contingente de la ubicación geográfica de los filósofos hace imposible el uso del patrón territorial para clasificar a las filosofías. En fin, se podría pensar que la filosofía francesa es aquella que trata de temas filosóficos franceses. Pero, en este caso también, nos sería muy difícil pensar lo que podrían ser problemas filosóficos específicamente franceses, y, de todas formas, aunque se puedan determinar, nada impidiera que un autor extranjero se preocupe por temas filosóficos franceses y los trate de manera más pertinente y precisa que autores franceses. En este caso, por ejemplo, ¿qué pasaría con la filosofía analítica francesa (Laugier, 2000; Pacherie, 1993) ¿A caso debería verse excluida de la filosofía francesa por querer pensar a la luz de una tradición que no ha sido percibida, históricamente, en tanto que francesa?

Por todos lados entonces, aparece extremadamente difícil poder determinar una filosofía cultural, que no sea de manera inmediata y esencial una filosofía intercultural, no solo, tal como se ha visto, con las obras que aparecen como las más fundadoras de la cultura occidental, tal como lo son las obras de Platón, sino además con cualquier filosofía. Cada vez que uno quiere determinar una filosofía de manera cultural, se expone a la dificultad de describir precisamente la característica mediante la cual esta filosofía se va a ver localizada, o vinculada con una cultura (característica lingüística, territorial, religiosa, etc.). Frente a esta imposibilidad, es necesario entonces asumir que toda filosofía es intercultural.

Es posible evidenciar esta ambivalencia de la filosofía occidental —cerrada sobre ella misma y no obstante abierta sobre su alteridad— mediante una de sus cumbres: el *ego* cartesiano. Encontramos en éste, efectivamente, toda la doble lectura posible del paradigma occidental de la filosofía. Por un lado, sabemos que, en su forma más paradigmática, el autodescubrimiento del *ego* cartesiano toma la forma de la primacía y del fundamento: “*Je pense donc je suis*” (Descartes, 2009, p. 102), lo que ha llevado Husserl a insistir, en sus *Conferencias de París*, sobre el carácter solipista de éste: “[...] este *ego* lleva a cabo ante todo un filosofar seriamente

solipsista” (Husserl, 1988, p. 105). De manera sorprendente, esta ha sido la interpretación clásica del sujeto cartesiano, de Spinoza a Heidegger, pasando por Malebranche, Kant o Hegel. Todos los filósofos clásicos hicieron de esta fórmula solipsista aquella que abrió el momento moderno de la filosofía, afirmando la existencia y la primacía de un sujeto que se descubriría a sí mismo y por sí mismo, dentro de una relación autorreferencial.

Por un lado, estos filósofos tuvieron razón puesto que esta fórmula se encuentra tanto en una obra temprana de Descartes (el *Discurso del método*, 2009) como en una de sus obras más tardías (los *Principios de la filosofía*, Descartes, 1995). Encontramos entonces esta formulación del *ego* tanto en la obra que abre la metafísica de Descartes como en aquella que la sintetiza. Efectivamente, la formulación del *ego* en el *Discurso del método* “*Je pense donc je suis*” (Descartes, 2009, p. 102) es una de las frases más famosas de la filosofía, y entra en resonancia directa con su formulación latina que encontramos en *Los principios de la filosofía* (“*ego cogito, ergo sum*”, Descartes, 1905, p. 7). Ahora bien, por diferentes que sean estas fórmulas en sus idiomas, ambas establecen un vínculo lógico, marcado por el *ergo* o el *donc*, entre el pensar y el existir, razón por la cual el sujeto, en este caso, no necesita de ninguna apertura hacia el otro ni hacia el mundo exterior para descubrirse, a la vez, en tanto que verdad primera y modelo de toda verdad. El carácter autorreferencial de la posición del sujeto en tanto que fundamento refleja, a su manera, muchas de las críticas que padeció la filosofía occidental por haber puesto el sujeto al centro de todo.

No obstante, es posible, con la lectura de Jean-Luc Marion, sorprenderse de que los más grandes filósofos, tales como Husserl (Pradelle & Riquier, 2018) o Heidegger (Perrin, 2014), así como los más profundos de los intérpretes de Descartes, así como Martial Gueroult (1968a, 1968b), hayan aceptado tomar como paradigma del *ego* cartesiano su formulación lógica, tal como aparece en el *Discurso del método* y en los *Principios de la filosofía*,² sin cuestionarla. Primero porque en ningún

2 “Il semble ne pas soupçonner la pluralité des formules cartésiennes, ni que la *cogitatio* puisse excéder la représentation, ni surtout que la *cogitatio* d’une chose puisse ne pas servir de norme à la *cogitatio sui*” (Marion, 2002, p. 13).

caso Descartes presenta el *ego* en tanto que representación reflexiva, sino como una manifestación fenomenológica: “Ex his autem meis ideis, præter illam quae me ipsum mihi exhibet, de quâ hîc nulla difficultas esse potest, [...]” (Descartes, 1992, p. 198). En esta cita, el uso del verbo *exhibere* impide la traducción común en términos de representación: “Ahora bien: entre mis ideas, además de la que me representa a mí mismo [...]” (Descartes 1977, p. 37), justificando al contrario una lectura fenomenológica del surgimiento del *ego*. Segundo, y más importante, el haber escogido la formulación lógica del *ego* es sorprendente puesto que existe, en el mismo corpus cartesiano, una segunda formulación del *ego*, en un texto no menos importante que los dos otros: las mismas *Meditaciones metafísicas*. Efectivamente, a la lectura de la formulación del *ego* de la segunda de las *Meditaciones metafísicas* (“[...] *Ego sum, ego existo*”, Descartes, 1992, p. 183), desaparece totalmente el vínculo lógico entre el pensar y el existir. Ahora bien, ¿en qué medida esta nueva fórmula del *ego* sigue siendo solipsista y cerrada sobre ella misma?

Durante toda la primera meditación, Descartes se pone en búsqueda de lo que podría resistir al carácter hiperbólico de la duda que ha utilizado como método: “Pero ¿qué sé yo si no habrá otra cosa, distinta de las que acabo de reputar inciertas, y que sea absolutamente indudable?” (Descartes, 1977, p. 24). Ahora bien, esta pregunta desemboca sobre una segunda pregunta más inquietante: ¿cuál es esa “otra cosa” de la cual nos habla aquí Descartes? En un primer momento, Descartes no precisa este punto, asimilando esta “otra cosa” al anonimato de un “otro poder”: “¿No habrá un Dios, o algún poder, que me ponga en el espíritu estos pensamientos?” (Descartes, 1977, p. 24). No obstante, el texto latín es más preciso sobre este punto puesto que señala que esta “otra cosa” es en realidad una alteridad, algo que se manifiesta a nosotros mediante la figura del otro: “Nunquid est aliquis Deus, vel quocunque nomine illum vocem, [...]” (Descartes, 1992, p. 182).

De esta manera, el *ego* tal como aparece en las *Meditaciones Metafísicas*, es decir en el texto en el cual se despliega de manera más precisa y completa la metafísica de Descartes impide una lectura solipsista de éste, dado que el *ego* se descubre exclusivamente dentro de un diálogo con otro cuya existencia lo precede. Más aun, la misma estructura

lingüística de la segunda meditación manifiesta esta omnipresencia del otro. Notemos en efecto que la certeza de la posición del *ego* se evidencia por el hecho que, aunque el genio maligno nos esté engañando, para poder ser engañado, primero hay que ser: “Pero entonces no cabe duda de que, si me engaña, es que yo soy; y, engañeme cuanto quiera, nunca podrá hacer que yo no sea nada, mientras yo esté pensando que soy algo.” (Descartes, 1977, p. 24).

Ahora bien, ¿qué podemos inferir de la indiferencia de la existencia del *ego* al carácter verdadero o falso de las proposiciones? Simplemente que es la forma lingüística, es decir la forma dialogal del texto, más allá de su contenido, que permite afirmar y posicionar al *ego*. Que nos engañe o no, el simple hecho que el genio maligno se dirija a nosotros basta para afirmar la existencia del *ego* al cual se dirige (aunque sea con el fin de engañarlo). Mucho más que lo que se dice, es el “dirigirse a” que fundamenta el *ego*.³ Es entonces posible, gracias a las *Meditaciones metafísicas*, pensar un *ego* siempre ya abierto sobre la alteridad y el diálogo. Un *ego* que no hace sino responder a una alteridad que, desde siempre, lo interpela. Tal como lo nota Jean-Luc Marion, el *ego cogitans* es ante todo un *ego persuasus*: “El ego cogitado, en tanto que cogitante, accede a su primera existencia a partir de una llamada que lo persuade, *ego persuasus*” (Marion, 2008, p. 435).

De esta manera, encontramos en los textos de dos de los filósofos más importantes de la filosofía occidental, la ambivalencia que señalábamos anteriormente. Por un lado, cada uno presenta una figura que nos lleva a pensar que son filósofos encerrados sobre ellos mismos, sobre lo interior, lo originario, lo puro y lo propio (pureza de la Idea en Platón, primacía del *ego* en Descartes). Por otro lado, no obstante, ha sido posible mostrar que, a pesar de este encierro, ambos muestran también, por diferentes caminos, una apertura radical sobre la alteridad,

3 “Que celui qui me trompe soit ou ne soit pas, pourvu qu’il m’adresse, je suis. Je suis dans la stricte mesure et dans le même temps où je suis interpellé. L’existence ne s’ensuit ni d’un syllogisme, ni d’une intuition, ni d’une performance autonome, ni d’une auto-affection, mais de mon affection par un autre autrui que moi” (Marion, 2002, p. 29).

mostrando que las filosofías que solemos pensar como paradigmáticas de la filosofía occidental, son filosofías abiertas, que se fundamentan sobre la posibilidad del encuentro con el otro, y que, por lo tanto, son plenamente adecuadas, estructuralmente, a la posibilidad y a la necesidad del encuentro y del legado.

Del margen como centro

Un autor como mínimo nos permite pensar esta paradoja de manera precisa, ayudándonos a pensar que hay una estructura intercultural originaria de toda filosofía dado que ésta no puede existir sino de manera abierta. Efectivamente, la filosofía de Derrida ocupa, en la historia de la filosofía, un papel fundamental puesto que no cuestiona tal o tal escuela filosófica, ni tal o tal autor, sino más bien el mismo proyecto de la filosofía desde su surgimiento griego. Por esta razón, nos permite evidenciar la estructura fundamentalmente abierta de toda filosofía.

La filosofía de Derrida asume que el sueño de la filosofía no se ha cumplido, y este sueño de la filosofía se evidencia de manera prioritaria en la filosofía de Platón, pero también en toda filosofía que le es posterior. Podemos entender el sueño de la filosofía al ver el papel que le asigna Platón al filósofo, así como la figura con la cual lo compara. En efecto, en el *Fedro*, Platón hace del filósofo un carnicero que debe recortar, con sus conceptos, la realidad, respetando sus articulaciones naturales: “Pues que, recíprocamente, hay que poder dividir las ideas siguiendo sus naturales articulaciones, y no ponerse a quebrantar ninguno de sus miembros, a manera de un mal carnicero.” (Platón, 1986a, p. 265e).

De manera sorprendente encontramos este mismo sueño en la filosofía de Deleuze, en la primera línea de la conclusión de *¿Qué es la filosofía?*, cuando éste lanza un llamado desesperado a la estabilidad de las categorías: “Solo pedimos un poco de orden para protegernos del caos” (Deleuze & Guattari, 1993, p. 202). Bien es cierto que uno no debe confundir Platón con Deleuze, ya que en Platón los recortes existen de manera ontológica en la realidad, cuando Deleuze hace de éstos, recortes prácticos, que surgen de las necesidades y de los intereses de los sujetos. Así, por ejemplo, cuando Platón piensa que hay una diferencia objetiva, en la realidad, entre el día y la noche, el niño y el adolescente, Deleuze hace de estas rupturas, de estas fronteras, categorías exclusivamente pragmáticas. No obstante, a pesar de esta diferencia fundamental, no

podemos dejar de notar que ambos piensan que es posible establecer categorías estables, es decir, que gocen de fronteras claras y precisas. Es decir que la filosofía, en su voluntad de categorizar, y cuan diferentes sean estas categorías entre los autores, es ante todo una geofilosofía, que sueña con la posibilidad de establecer fronteras claras y precisas gracias a conceptos que nos permiten recortar el mundo. En su esencia, la filosofía está vinculada con la voluntad de establecer fronteras.

Sin embargo, la voluntad filosófica de establecer fronteras ha sido cuestionada por la filosofía de Derrida y deconstruida de manera precisa y eficiente. Notemos primero que esta dificultad de establecer fronteras estables habita la filosofía desde su surgimiento griego. Basta aquí con recordar la dificultad constante, en Platón, de distinguir realmente el sofista del filósofo. Si bien Platón piensa poder establecer una frontera fija entre ambos, todos sus textos muestran que padece dificultades extremadamente severas a la hora de hacerlo. Nadie mejor que Monique Dixsaut evidenció la gran similitud entre ambos, y la imposibilidad de distinguirlos claramente: “Le sophiste est l’autre du philosophe, le philosophe l’autre du sophiste, et leur différence est si intime que cherchant l’un c’est toujours l’autre qu’on risque d’attraper, et qu’on attrape effectivement” (Dixsaut, 1994, p. 335). Pero más allá del texto de Platón, Derrida pudo evidenciar que quien quiere pensar mediante el uso de conceptos claros y precisos, claramente delimitados, se condena a no poder pensar la gran mayoría de los fenómenos humanos puesto que éstos se presentan bajo la modalidad de la paradoja o de la ruptura de las fronteras.

Tomemos un ejemplo simple: el fenómeno de la consciencia humana, y preguntémonos ¿el hecho de tomar consciencia de algo significa acercarse del objeto del cual tomamos consciencia o, al contrario, alejarse de éste? Una filosofía de las fronteras o de las esencias debería poder precisar este punto y escoger, de manera exclusiva, si el proceso de toma de consciencia es un “acercarse a” o un “alejarse de”. Ahora bien, tal como lo revela Derrida, es necesario pensar, tal como podemos verlo también en Sartre (1943) que la toma de consciencia es realmente un proceso que implica a la vez un acercamiento y un alejamiento, sin poder pensar el uno sin el otro. Efectivamente, quien toma consciencia de su alcoholismo, por un lado, se acerca de éste, puesto que, desde ahora en adelante,

sabe que es alcohólico; por otro lado, se aleja de su ser alcohólico ya que tomar consciencia de su alcoholismo es haberlo puesto a distancia. Así, quien quiere mantener una frontera firme entre el alejarse y el acercarse se condena a no poder pensar el fenómeno de la consciencia humana. De la misma manera, se podría mostrar, con Derrida (1991), que existen situaciones dentro de las cuales los verbos dar y tomar, que solemos presentar como opuestos, son en realidad intercambiables. Efectivamente, cuando un profesor, en clase, quiere ilustrar su argumentación mediante el uso de un ejemplo, puede decir que va a tomar un ejemplo o que va a dar un ejemplo, lo que deja ver que la frontera entre el dar y el tomar es mucho más inestable y porosa que lo que uno podría creer.

Para evidenciar estas dificultades de las fronteras conceptuales, Derrida mostró que, de manera general, la partición binaria a la cual la filosofía quiso someter el mundo, utilizando oposiciones tales como: cuerpo y alma, racionalidad e irracionalidad, razón y entendimiento, violencia justa y violencia injusta, buen infinito y mal infinito, centro y margen, cultura y barbarie, son construcciones que implican fronteras arbitrarias que no resisten al análisis. Notemos primero que estas posiciones binarias no son axiológicamente neutras. Quien distingue entre civilización y barbarie desvaloriza de manera evidente quien se encuentra ubicado del lado de la barbarie. De la misma manera cuando Platón distingue entre la comunicación viva de la comunicación oral, y la comunicación muerta de la escritura (Platón, 1986a), es para valorar la oralidad por encima de la escritura. Quien establece fronteras se condena entonces a jerarquizar entre lo que está de un lado de y otro de la frontera, tal como lo haría una filosofía cultural que valoraría más lo que surge de lo suyo, de lo que determina como su propio, desvalorando lo extranjero, lo extraño o lo ajeno.

Ahora bien, es precisamente esta jerarquía que surge necesariamente de las fronteras que cuestiona Derrida, mostrando paradójicamente que el patrón de evaluación que permite valorar uno de los conceptos es un patrón mal establecido puesto que se encuentra, de la misma manera, de lado del concepto tradicionalmente más débil. Por decirlo en pocas palabras, Derrida muestra que lo que intentamos proteger dentro del marco de una frontera, no es más interior a esta fronte-

ra que lo que se encuentra por fuera de ella. Ejemplifiquemos este punto con el concepto de *arquiescritura* creado por Derrida (1972b), que sirve para mostrar en qué medida las fronteras conceptuales con las cuales sueña la filosofía no son sino una mera ilusión. Derrida mostró cómo la filosofía jerarquizó la oralidad y la escritura de manera cronológica, así como axiológica. Efectivamente, muchos filósofos, entre los cuales Platón, afirman que la verdadera forma de la comunicación es la comunicación oral ya que ésta se da en la doble presencia de los interlocutores. Para que podamos hablarnos, es necesario que tanto nosotros como la persona con la cual hablamos estemos presentes. Por este motivo, la filosofía valora la comunicación oral puesto que ésta se da mediante una co-presencia, o una *parusía*, que representa a su manera el sueño de la metafísica en su constitución onto-teológica (Courtine, 2005). Al contrario, la escritura aparece como una comunicación secundaria, que surge cuando por alguna razón no se pueden dar estas dos presencias.

De hecho, esta concepción de la comunicación presenta cierta coherencia puesto que uno fácilmente ve que los libros nos permiten comunicar con personas muertas (y por lo tanto ausentes), o que cuando redactamos una carta para alguien es para que éste puede leerla en nuestra ausencia (ya sea una ausencia por motivos geográficos o por motivos temporales). Así, el verdadero patrón que esconde la jerarquía entre la oralidad y la escritura, en toda la filosofía occidental, es realmente la valoración filosófica de la presencia por encima de la ausencia. De hecho, recordemos que el sueño de la filosofía, por el paradigma visual que se impuso, es ver la verdad y estar en presencia de ésta. En Platón, cuando el filósofo logra liberarse de sus cadenas y salir de la caverna es para, por fin, *ver* la verdad en su plena presencia o mediante una co-presencia⁴. Igualmente, en la *Meditación II* de Descartes, a la hora en la cual revela el objetivo del proyecto erótico-filosófico de toda filosofía, afirma que es necesario levantar los velos que nos obstaculizan el acceso a la realidad para poder

4 “[...], tras llegar a la luz, tendría los ojos llenos de fulgores que le impedirían ver uno solo de los objetos que ahora decimos que son los verdaderos.” (Platón, 1986b).

verla, por fin, “desnuda”⁵. En fin, el paradigma visual de la filosofía que surge de la necesidad de estar en presencia de la verdad o de la realidad, no fue abandonado en la filosofía contemporánea que hace un uso abundante, en fenomenología, del concepto de “intuición” (Levinas, 2004) que es, tal como lo recuerda su etimología, una de las modalidades del “ver”.

En contra de esta jerarquización, nota Derrida, no hay más presencia en la comunicación oral que en la comunicación escrita. Efectivamente, ¿quién podría afirmar seriamente después del psicoanálisis o del estructuralismo, que cuando hablamos con alguien estamos presentes a nosotros mismos? Sabemos que cuando hablamos, habla nuestro ello, nuestra lengua, nuestra educación, el momento histórico y geográfico dentro del cual hemos nacido, nuestra clase social, etc. Es decir que nuestro yo es quien menos habla cuando hablamos, y de igual manera para quien nos está escuchando. Así, hay tanta ausencia en la comunicación oral como en la comunicación escrita, puesto que incluso en el diálogo, siempre son dos ausencias que entran en comunicación. De hecho, dos personas realmente presentes la una a la otra, no necesitarían comunicar, dado que estarían siempre en un estado de fusión directa, que se opone a la mediación y a la distancia que supone toda comunicación. Aparece de esta manera que no hay menos ausencia en la oralidad que en la escritura, por lo que el verdadero modelo de toda comunicación es una comunicación que se da en la ausencia, es decir que el modelo de la comunicación es la escritura. Comunicar siempre es escribir, de ahí el concepto de arquiescritura.

Ahora bien, esta deconstrucción se puede aplicar al problema de la filosofía intercultural puesto que afecta todo proceso de identidad, y de esencialización de la identidad. Que se nos permita tomar un ejemplo personal. Por nuestro apellido “Vinolo”, la extrema derecha francesa nunca nos consideró como un individuo plenamente francés, argumentado que mientras uno más tiempo lleva en Francia, más francés es, es-

5 “[...], cuando distingo la cera de sus formas exteriores y la considero por *completo desnuda*, igual que si le hubiese quitado sus vestidos, ciertamente, aunque se pueda todavía encontrar algún error en mi juicio, no la puedo concebir de esa manera sin un espíritu humano” (Descartes, 1977, pp. 176-177, cursivas del autor, SV).

tableciendo así un vínculo entre origen, identidad y frontera. Habría así una identidad francesa originaria de la cual la nuestra no sería más que la repetición degradada. No obstante, Derrida permite fácilmente deconstruir este discurso para mostrar que, paradójicamente, toda identidad es externa o que toda esencia es exterior. Efectivamente, quien podría demostrar que tiene un vínculo genético con la primera tribu que fundó Francia —los francos— mostraría en realidad su carácter extranjero, ya que la tribu de los francos provenía de fuera de Francia y eran extranjeros a su territorio. He aquí la paradoja deliciosa que revela Derrida y que debemos aplicar a todo concepto, a toda voluntad de crear conceptos estables mediante el uso de fronteras. Mientras más mostremos que estamos vinculados con el origen de Francia (la tribu de los francos), más se mostraría en realidad que estamos vinculados no con su esencia íntima, interna, sino más bien con su exterioridad puesto que los francos son exteriores a Francia y llegaron desde el exterior. Por lo tanto, alguien cuyo apellido es “Vinolo” y cuya familia llegó a Francia desde el exterior, no es más ni menos francés que alguien que esté presente sobre el territorio francés desde su fundación, puesto que ambos llegaron, en algún momento de la historia, desde el exterior de Francia. Así, de manera paradójica, la esencia de Francia (los francos) se encuentra fuera de ella, rompiendo una vez más la lógica de las fronteras, otra manera de decir que el centro no es menos marginal que el margen, puesto que hay una marginalización generalizada de todas las esencias que nos impone pensar que toda filosofía cultural es en realidad intercultural, o que toda filosofía propia es extranjera.

Conclusión

Podemos entonces concluir aplicando esta deconstrucción de las fronteras a la filosofía. Cada vez que hemos intentado encontrar algo central, original o propio, hemos sido llevado de manera inexorable hacia lo marginal, lo heredado o lo ajeno. De ahí la dificultad a pensar una filosofía que no sea inmediatamente intercultural dado que, si la filosofía cultural intenta determinar las filosofías mediante el uso de fronteras, de la misma manera que lo hizo a la hora de crear conceptos sobre

el modelo de las esencias, se condena a notar que, ya que no existen identidades propias o íntimas, toda filosofía se presenta como el cruce, el encuentro o la herencia de ideas que le son externas. Notemos por ejemplo que alguien, en Ecuador, que reivindicaría su identidad ancestral por estar vinculado con el imperio Inca, no sería menos externo al Ecuador que lo es un descendiente de los españoles, puesto que los Incas llegaron a Ecuador desde una posición que no es menos externa que la posición desde la cual llegaron los españoles. Y esto se podría repetir al infinito, a todas las culturas, las tribus y las etnias, puesto que, todo el movimiento de hominización fue, desde siempre, una migración, un cruce de las fronteras y, por lo tanto, la negación de las identidades propias e internas. No hay lugar en el mundo al cual la humanidad no haya llegado a partir de una posición externa, impidiendo que alguien pueda, de manera legítima reivindicarse del interior. Esta imposible identidad interna o la necesaria externalización de las identidades, incluso culturales, se evidencia finalmente en el hecho que en muchos idiomas el “apellido” se dice también “nombre propio”. Pero tal como lo notó Derrida, el nombre propio es precisamente el único nombre que no puede ser realmente propio puesto que debemos heredarlo de alguien que ya lo tiene, por lo que lo propio se somete de manera necesaria a la figura de la herencia, de la exterioridad y del otro.

Ahora bien, afirmamos el carácter intercultural de toda filosofía porque esta dualidad o esta extranjería de toda identidad se refleja en la misma palabra filosofía. Es notable que, por muchos siglos, los filósofos se focalizaron sobre la búsqueda de la sabiduría o de la ciencia, insistiendo sobre la filosofía en tanto que conocimiento. No es de sorprenderse de esto dado que la etimología de la misma filosofía contiene la palabras *sophia*, lo que orienta la filosofía, de manera inexorable, hacia una epistemología o más precisamente hacia una gnoseología. La filosofía antigua apuesta que, en última instancia, cierto saber o cierto conocimiento nos llevará a la vida buena (Hadot, 1995). No obstante, el focalizarse sobre la *sophia* hizo olvidar a muchos filósofos que la filosofía es también y ante todo una *philia*, es decir una amistad o un amor, que implica, por definición, en tanto que amor, la alteridad (Marion, 2005) y el encuentro acontecimental (Badiou, 2011). Tal vez debamos entonces, con el fin de pensar que toda filosofía

se somete a las figuras del encuentro, del dos y de la herencia, asumir, con Levinas, una inversión de la etimología de la filosofía y afirmar que hacer filosofía no es tanto amar a la sabiduría sino más bien pensar desde la sabiduría del amor (Finkielkraut, 1988; Vinolo, 2019).

Bibliografía

- Aubenque, P. (1974). *El problema del ser en Aristóteles*. Barcelona: Taurus.
- Assman, J. (2009). *The price of monotheism*. Stanford: Stanford University Press.
- _____ (2018). *Le monothéisme et le langage de la violence*. Paris: Bayard.
- Badiou, A. (2011). *Elogio del amor*. Madrid: La esfera de los libros.
- Baumgarten, A. G. (2017). *L'invention de l'esthétique: Méditations philosophiques sur quelques sujets se rapportant au poème*. Paris: Presses universitaires de Paris Ouest.
- Boss, G. (1984). *La mort du Léviathan*. Zürich: Grand Midi.
- Burkert, W. (1998). *The Orientalizing Revolution: Near eastern influence on greek culture in the early archaic age*. Boston: Harvard University Press.
- _____ (2011). *La religion grecque à l'époque archaïque et classique*. Paris: Picard.
- Canto-Sperber, M. (dir.) (1998). *Philosophie grecque*. Paris: Presses universitaires de France.
- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris: Seuil.
- Courtine, J.F. (2005). *Inventio analogiae: Métaphysique et ontothéologie*. Paris: Vrin.
- Colbert, J.G. (1971). Whitehead y la historia de la filosofía. *Anuario Filosófico*, 4, 9-29.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris: Editions de Minuit.
- _____ (1993) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Derrida, J. (1967) *De la grammatologie*. Paris: Editions de minuit.
- _____ (1972a) *La pharmacie de Platon*, en *La dissémination*. Paris: Seuil.
- _____ (1972b) *Signature événement contexte*, en *Marges de la philosophie*. Paris: Editions de minuit.
- _____ (1980). *La carte postale*. Paris: Flammarion.
- _____ (1991). *Donner le temps – 1. La fausse monnaie*. Paris: Galilée.

- Descartes, R. (1905) *Principiorum Philosophiæ*. Paris: Cerf.
- _____ (1977). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Ediciones Alfaguara.
- _____ (1992). *Meditationes de prima philosophia*, en *Œuvres philosophiques II, 1638-1642*. Paris: Garnier.
- _____ (1995). *Los principios de la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (2009). *Discours de la méthode*. En *Œuvres complètes, III*. Paris: Gallimard.
- _____ (2011a). *Discurso del método*. En *Obras*. Madrid: Gredos.
- _____ (2011b). *Meditationes de prima philosophia*. En *Obras*. Madrid: Gredos.
- Dixsaut, M. (1994). *Le naturel philosophe, essais sur les dialogues de Platon*. Paris: VRIN-Les Belles Lettres.
- Dumouchel, P. (2011). *Le sacrifice inutile: Essai sur la violence politique*. Paris: Flammarion.
- Finkielkraut, A. (1988). *La sagesse de l'amour*. Paris: Gallimard.
- Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris: Grasset.
- Gouguenheim, S. (2008). *Aristote au mont Saint-Michel: Les racines grecques de l'Europe chrétienne*. Paris: Seuil.
- Gueroult, M. (1968a). *Descartes selon l'ordre des raisons I – L'âme et Dieu*. Paris: Aubier.
- _____ (1968b). *Descartes selon l'ordre des raisons II, L'âme et le corps*. Paris: Aubier.
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (2001). *Introducción a la metafísica*. Barcelona: Gedisa.
- Hersh, J. (1993). *L'étonnement philosophique*. Paris: Gallimard.
- Husserl, E. (1988). *Las conferencias de París. Introducción a la fenomenología trascendental*. México: UNAM.
- Lacoue-Labarthe, P. (1991). *Le mythe nazi*. Paris: Aube.
- Laugier, S. (2000). *Du réel à l'ordinaire: quelle philosophie du langage aujourd'hui?* Paris: Presses universitaires de France.
- Levinas, E. (2004). *La teoría fenomenológica de la intuición*. Salamanca: Sígueme.
- Libera, A. (dir.) (2009). *Les Grecs, les Arabes et nous: Enquête sur l'islamophobie savante*. Paris: Fayard.
- Marion, J.L. (1986). *Sur le prisme métaphysique de Descartes*. Paris: Presses universitaires de France.

- _____ (1996). *L'altérité originaire d l'ego*, en *Questions cartésiennes II – Sur l'ego et sur Dieu*. Paris: Presses universitaires de France, 2002.
- _____ (2005). *El fenómeno erótico*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- _____ (2008). *Siendo dado. Ensayo para una fenomenología de la donación*. Madrid: Síntesis.
- Mouffe, C. (2018). *Pour un populisme de gauche*. Paris: Albin Michel.
- Pacherie, E. (1993). *Naturaliser l'intentionnalité*. Paris: Presses universitaires de France.
- Perrin, C. (2014). *Entendre la métaphysique: Les significations de la pensée de Descartes dans l'œuvre de Heidegger*. Louvain: Peeters.
- Platón (1986a). *Fedro*. En *Diálogos III – Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos.
- _____ (1986b). *La República*. En *Diálogos IV*. Madrid: Gredos.
- _____ (1988). *Político*. En *Diálogos V – Paménides, Teeteto, Sofista, Político*. Madrid: Gredos.
- Pradeau, J.F. (2009). *Platon et l'imitation*. Paris: Aubier Montaigne.
- Pradelle, D. & Riquier, C. (2018). *Descartes et la phénoménologie*. Paris: Hermann.
- Richir, M. (2014). *La naissance des Dieux*. Paris: Sens & Tonka.
- Ricœur, P. (2011). *Être, essence et substance chez Platon et Aristote – Cours professé à l'université de Strasbourg en 1953-1954*. Paris: Seuil.
- Rodis-Lewis, G. (1995). *Descartes*. Paris: Calmann-Lévy.
- Robin, L. (1935). *Platon*. Paris: Presses universitaires de France.
- Sartre, J.P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- Serres, M. (1968). *Le Système de Leibniz et ses modèles mathématiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vernant, J.P. (1990). *Mythe et religion en Grèce ancienne*. Paris: Seuil.
- _____ (2007). *Œuvres. Religions, Rationalités, Politique*. Paris: Seuil.
- Vinolo, S. (2019). *Jean-Luc Marion. La fenomenología de la donación como relevo de la metafísica*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- _____ (2019) *Jean-Luc Marion. Apologie de l'inexistence. Tome 1 – La desterrance des phénomènes. Tome 2 – Une phénoménologie discursive*. Paris: L'Harmattan.

“¡Y qué saben ellos!” (Re)flexionando relaciones epistémicas entre cultura, escritura y naturaleza desde el ámbito andino

Fernando Garcés V.
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

Hace treinta años, cuando se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, el horizonte discursivo de la interculturalidad estaba centrado en el ámbito educativo. Hoy pensamos la interculturalidad en multiplicidad de contextos y desde distintas perspectivas e intereses.

El presente capítulo intenta ofrecer pistas de reflexión sobre interculturalidad epistémica desde dos ámbitos “problemáticos”: 1) la relación escritura alfabética vs. otras escrituras, y 2) las concepciones y ontologías diversas de lo natural y cultural. Si la interculturalidad no sólo tiene que ver con los interrelacionamientos de varios actores sino con sus formas de entender y portar el mundo es necesario reflexionar sobre las posibilidades reales de dialogar —no imponer, fagocitar o integrar— interepistémicamente.

En el sentido antedicho, el texto que sigue (muy poco interepistémico y bien “occidentalote”) no se basa en seguridad alguna. Sólo pretende hacer aquello a lo que siempre me invitaba Don Isidoro de Tirajhojo: “caminaremos Don Fernando; caminando nos conversamos y conversando nos vamos aclarando”.

El debate sobre interculturalidad

Es bastante conocido que el debate sobre la interculturalidad se instaló a partir de la década del 70 y con mayor intensidad a partir de los 80, principalmente en el ámbito educativo y a demanda de los pueblos indígenas (Walsh, 2001, 2002). Luego, el término y la reflexión se extendieron a campos diversos como el derecho, la política, la salud, la filosofía, la comunicación, etc. (Fuller, 2005; Orellana, 2004; Rodrigo, 1999; Fornet-Betancourt, 2001).

Visto en una perspectiva más amplia, el debate sobre lo intercultural tiene que ver con el valor que se le otorga a la diversidad tanto desde los procesos de flexibilización del capitalismo como desde la pluralidad de las luchas sociales (Garcés, 2010, 2011). Así, el imaginario de unidad nacional, de lucha proletaria como única salida revolucionaria y el modelo de producción en serie dan muestra de fractura desde los años 70 del siglo pasado.

Las conceptualizaciones de lo intercultural se han movido desde el ámbito de lo descriptivo hasta las valoraciones que tratan de dar cuenta de lo verdaderamente intercultural. En el primer polo se encuentran aquellas que dan cuenta de la diversidad y sus formas de relacionamiento, mientras en el segundo se intenta formular el carácter preciso de lo intercultural, generalmente mediante el añadido adjetivo de “crítica” (Viaña *et al.*, 2009). Veamos algunas de estas concepciones.

Las concepciones descriptivas, funcionales, “neutras”, han sido etiquetadas por Catherine Walsh como multiculturalidad y pluriculturalidad. En el primer caso se trata de un interrelacionamiento cultural basado en la tolerancia y en la separación. La multiculturalidad o multiculturalismo se entiende como la simple constatación de la existencia de culturas diversas en un determinado espacio sin hacer referencia a sus mutuas relaciones (Albó, 1999; Walsh, 2002). Esta práctica y concepción opera en el orden descriptivo y bajo los principios liberales de individualidad, igualdad y tolerancia hacia el otro (Kymlicka, 1995, 2001; Taylor, 1992; Walzer, 1997). Se trata, no obstante de un principio

que oculta la existencia de desigualdades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones de privilegio (Walsh, 2001).¹

En el caso de la pluriculturalidad se reconoce la diversidad cultural existente en un territorio, incluso se la celebra, pero se lo hace desde el centro de la cultura dominante y "nacional" (Garcés & Guzmán, 2003, p. 20). En este contexto se ve la diversidad cultural como una riqueza que se incorpora al modelo y a la estructura política del Estado-nación, sin cuestionar sus mecanismos de dominación. Es el modelo que fue el adoptado en muchos países de Latinoamérica a propósito de la implementación de las políticas de la diferencia desplegadas hacia fines de los 80 y la década del 90 (Garcés, 2009).

En cualquiera de estas versiones, lo que tenemos es la ausencia de una teoría del poder (Paz, 2005a, 2005b, 2006); es decir, se considera las interrelaciones culturales como prácticas desprovistas de conflictividad, dominación, agencia o resistencia. En definitiva, se idealizan las interacciones sociales y culturales dadas por grupos diversos.

Lo propiamente intercultural estaría definido, por Walsh, en términos de relaciones complejas, negociaciones e intercambios de múltiple vía. El punto de partida es el reconocimiento de que las relaciones entre los grupos culturales están marcadas por el conflicto fruto de las desigualdades sociales, económicas y políticas. El horizonte es la construcción de algo inexistente: relaciones equitativas a nivel de personas, colectivos, conocimientos y prácticas. En tal sentido, no se trata de un simple reconocimiento del otro o de actitudes tolerantes hacia el otro; tampoco se trata de la definición o reconocimiento de identidades étnicas fijas, esencializadas e inamovibles. Se trata de prácticas en construcción y enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder (Walsh, 2002; Garcés & Guzmán, 2003, p. 20).

Esta concepción de interculturalidad tiene relación con la reflexión sobre las identidades que se ha debatido en las últimas décadas. En la concepción moderna la identidad ha sido pensada como una enti-

1 Para una crítica al multiculturalismo como enfoque teórico-político que busca insertar la diversidad en el sistema de dominación global, véase Díaz-Polanco (2006).

dad estable, permanente, fija y esencial. Desde la crítica posmoderna se plantea que esta forma de concepción propugna una racionalidad totalizante, binarista, esencializante; ciega y anuladora de otras racionalidades (Lyotard, 1990).² Así, el principio de esencialidad fija determinadas características a identidades de sujeto (Vattimo, 2000). En tal sentido, la posmodernidad se caracteriza por la exaltación de los juegos flexibles, la descentración del sujeto y la movilidad de las relaciones significado-significante (Lander, 1995; Lyotard, 1990). Como dice Vattimo, “el ser no coincide necesariamente con lo que es estable, fijo y permanente, sino que tiene que ver más bien con el evento, el consenso, el diálogo y la interpretación” (2000, p. 22).

Esta mirada es la que ha permitido comprender las identidades políticas subalternas en términos relacionales y relativos (Coronil, 2000; Mallon, 2001), lo cual ha llevado, por un lado, a una efervescencia de la expresión plural de las identidades de sujetos y, por otro lado, a redefiniciones continuas de los lugares de dominación, resistencia y participación de los colectivos sociales identitarios. Wade (1997), por ejemplo, destaca que las identidades étnicas y raciales deben verse en contexto nacional y global como construcciones cambiantes, flexibles y relacionales con el género, la religión, la sexualidad, poniendo sobre la mesa el tema de las resistencias y de la relacionalidad y continuidad cultural.

La teoría crítica moderna no pudo escapar de la designación de un único sujeto transformador de la historia y agente subsumidor y condensador de otras posibles identidades. En los filones comprensivos contemporáneos se enfatizará, por el contrario, en la pluralidad de actores, propuestas y teleologías estratégicas que caracterizan las luchas por el poder y la definición del campo político, expresadas en posiciones referentes al género, a la sexualidad, a la “raza”, a la cultura, a la generación, etc., incluyendo la clase en este etcétera ya que no es posible pensar la diferencia haciendo abstracción de la jerarquía (Wieviorka, 2001; Wade,

2 La presentación de modernidad/posmodernidad no sugiere, de modo alguno, que se trate de una correlación en términos de anterioridad-sucesión, sino como posiciones divergentes y contrapuestas en cuanto a su comprensión de lo identitario.

1997). Obviamente, esto significa no sólo una pluralidad de actores sino también de proyectos emancipatorios o liberadores que requieren dialogar entre sí. A este respecto, Santos (2000) propone que no habiendo un principio único posible de transformación social, no habiendo agentes históricos de transformación únicos, no habiendo una forma única de dominación, lo que se necesita en la contemporaneidad de las luchas sociales no es tanto una teoría común sino una teoría de la traducción que haga mutuamente inteligibles las luchas.

Pero por otro lado, la crítica a la razón moderna y el énfasis en la flexibilidad de las dinámicas identitarias tienen también varios riesgos tales como: a) una politización de la cultura a la par de una despolitización de la política y la economía; b) un optimismo cuasi ciego de las potencialidades emancipatorias de la diferencia; y c) un énfasis fuerte en las luchas fragmentadas que se separan del concepto de totalidad social (Garcés, 2011).

En términos epistémicos el debate sobre interculturalidad se puede discutir sobre la base de la crítica a la *hybris del punto cero* planteada por Santiago Castro-Gómez. Este habría sido el mecanismo mediante el cual el conocimiento de la modernidad colonial se constituyó en un conocimiento superior, atribuyéndose un punto de mirada "neutro", "una forma de conocimiento humano que eleva pretensiones de objetividad y cientificidad partiendo del presupuesto que el observador no forma parte de lo observado" (Castro-Gómez, 2005a, p. 63). Al igual que el *Deus absconditus* de los griegos, esta forma de conocimiento permite ver sin ser visto, permite "observar el mundo sin tener que dar cuenta a nadie, ni siquiera a sí mismo, de la legitimidad de tal observación; equivale, por tanto, a instituir una visión del mundo reconocida como válida, universal, legítima y avalada por el Estado" (2005a, p. 63). Para ello, durante el siglo XVIII, los representantes de la Ilustración buscan crear un metalenguaje universal: el de la ciencia (Pratt, 2010).

El lenguaje de la ciencia permitiría generar un conocimiento exacto sobre el mundo natural y social, evitando de este modo la indeterminación que caracteriza a todos los demás lenguajes. El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano —considerado como fuente de error y confusión— para ubicarse [...]

[en] el *punto cero*. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. Producido ya no desde la cotidianidad [...] sino desde un punto cero de observación, el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón. (Castro-Gómez, 2005b, p. 14)

En este contexto el autor se planea dos tipos de “tareas”, una hacia dentro de la academia y la ciencia y otra en relación con otros conocimientos. La primera apostaría por la transdisciplinariedad como una forma de superar la marca moderna que veía la realidad de forma fragmentada y compartimentada. En este sentido:

La idea de que cada uno de nosotros es un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrado en la compleja trama del universo, ha dejado de ser vista con sospecha por muchos hombres de ciencia, por académicos e intelectuales de todo el mundo. Desde la física, la biología, la neurociencia, la antropología, la sociología y la psicología contemporáneas, se empiezan a revisar, implícita o explícitamente, los presupuestos epistémicos que marcaron la *hybris* del punto cero. (Castro-Gómez, 2007, p. 86)

Se trata, entonces, de echar a andar un programa, por lo menos, interdisciplinario o, mejor aún, transdisciplinario; es decir, una apuesta por la superación de las divisiones entre las distintas ciencias (Morin, 1999). Como se sabe, la gran división, casi inobjetable, al interior de las ciencias se da entre ciencias naturales y ciencias sociales (Eco, 1988; Zecchetto, 2002).³

3 Existe un amplio debate y propuestas de trabajo inter y transdisciplinario en las ciencias, en general, y en las ciencias sociales de manera específica. Por el objetivo de esta comunicación no podemos abordar esta tarea propuesta por Castro-Gómez. Puede consultarse, al respecto, Agazzi (2002); Fernández (2004); García (2011); Leff (2015); Maldonado (2009); Orejuela (2009); Wallerstein (1996, 1998).

La segunda "tarea" propuesta por Castro-Gómez es trabajar sobre la construcción no sólo transdisciplinaria sino transcultural del conocimiento (Castro-Gómez, 2007); en esta perspectiva se trata de replantearse la manera como Occidente se relaciona con los otros conocimientos, ya no acercándose *a* ellos para conocerlos sino justamente para dialogar *con* ellos (Garcés, 2009).⁴

Sobre la base de este planteamiento pienso que en el diálogo epistémico entre "occidente" y los "otros" hay varios problemas, de los que quisiera tomar dos como elementos de reflexión en esta comunicación: 1) las posibilidades epistémicas desde la apropiación o no de la escritura alfabética, ya que occidente ha construido la escritura como absoluto gnosológico mientras en otros pueblos existen otros sistemas de inscripción que tienen centralidad expresiva; y, 2) la separación cultura/naturaleza propia también de Occidente mientras muchos pueblos indígenas no establecen escisiones tajantes en dichos ámbitos.

Escritura e interculturalidad epistémica

Sobre lo primero, ya decíamos que el tema de la interculturalidad se desplazó a varios campos de prácticas y conocimientos. Uno de ellos fue precisamente el debate sobre las posibilidades de diálogo entre distintas formas de conocer, entre distintas formas de aprehender y expresar el mundo, es decir, sobre lo que se podría llamar una interculturalidad epistémica.

¿Cómo se conoce el mundo y cómo se expresa el mundo conocido? Sin entrar en los debates sobre inmanentismo y empiricismo (Garcés, 1997) el tema es que hay determinados tipos de conocimientos que tienen más valor y ello se debe a que son conocimientos que se los evalúa en referencia a su correspondencia con la realidad; es decir, por su capacidad

4 Si bien el término "Occidente" es polisémico y hace referencia a una multiplicidad de expresiones culturales, históricas y epistémicas, por un lado, y ha estado marcado por las diferentes concepciones y aportes culturales, por otro, lo tomamos aquí como una totalidad política y epistémica con base en la autodenominación surgida en la Edad Media europea.

de ser expresión de lo “real”. Este es el valor que se le da al conocimiento científico: aun tomando distancia del positivismo que concebía la ciencia como una fotografía de la realidad, ella se evalúa en esos términos, es decir, por su capacidad explicativa de lo que ocurre en el mundo. Tal adecuación de la ciencia a los hechos de la realidad tiene un canal de expresión específico: la escritura (alfabética). No sería posible concebir el desarrollo de la ciencia sin la existencia acumulativa de la escritura (alfabética). De manera que cabe la pregunta, ¿cómo pensar la interculturalidad epistémica desde la centralidad de un tipo de escritura que se ha entronizado como la única capaz de producir conocimiento legítimo y válido?

Paradójicamente, a pesar de la centralidad que ha adquirido la escritura (alfabética) en occidente, o tal vez por ello, no ha habido un suficiente desarrollo teórico sobre ella (Harris, 1995). La historia de su estudio y reflexión ha estado tan vinculado a la lingüística y a pensarla como graficación del habla que los esfuerzos por desplegar una teoría de la escritura han sido mínimos y, cuando se han dado, salvo algunas excepciones, el punto de partida ha sido la escritura alfabética. Si seguimos la idea de Derrida (1967a, 1967b) de la primacía del logos verbal y le añadimos el ingrediente de ver la escritura como copia de tal oralidad, tenemos esa práctica y conocimiento fonocéntrico que ha adquirido la escritura. La base sigue siendo una concepción lingüística, es decir, tomando la representación sonora en lugar de tomar la categoría de signo como punto de partida. De tal forma que un buen inicio sería trabajar sobre una concepción semiótica de la escritura antes que lingüística (Harris, 1995; Garcés, 2017). Y ello no sólo como una suerte de concesión a sociedades de supuesta tradición ágrafa, como en el caso del *qhichwa/kichwa*, sino como parte del despliegue de los recursos visuales expandidos con fuerza el día de hoy (Garcés, 2017).

Etnografías y testimonios del pasado y del presente dan cuenta de la manera como se han usado escrituras logográficas en distintos lugares del orbe,⁵ muchas de ellas articuladas a formas fonográficas, no como

5 La escritura logográfica o semasiográfica está orientada a expresar el contenido, el significado de las palabras y puede incluir tanto lo que tradicionalmente se denominaba pictografía como ideografía (Garcés, 2017, p. 29).

parte de despliegues evolucionistas sino como recursos de indiferente utilidad, tal como se atestigua en la escritura azteca y china, por ejemplo (Garcés, 2016).

En el ámbito andino existe un amplio debate en el mundo académico sobre si hubo o no una escritura precolonial (Szemiński, 2010; Jaye & Mitchel, 1999). El debate es importante debido a que se plantea que en un espacio sociogeográfico que albergó grandes civilizaciones y Estados (Tiahuanacota e Inca), debió existir mecanismos de registros contables, al menos, cuando no históricos o normativos.

Como se sabe, el surgimiento de la escritura (alfabética) se suele asociar con el desarrollo de los estados. Hace 5500 años, en las llanuras de los ríos Eufrates y Tigris (actual Irak) nacieron las primeras ciudades y con ellas una nueva forma de organización política, ya no estructurada según redes de parentesco sino bajo una nueva burocracia administrativa permanente que exigía lealtades por encima del linaje o del clan. En este contexto, los jefes locales cedieron gran parte de su autoridad en favor de una clase dirigente que tenía el poder de acumular un excedente agrícola y movilizar mano de obra para llevar a cabo proyectos de irrigación a gran escala y arquitectura monumental. En ciudades como Ur y Uruk, con más de 40 000 personas, aparece una casta profesional de sacerdotes que se responsabiliza de la compleja religión de santuarios, al tiempo que también surgen especialistas artesanos que manufacturan cuchillos de obsidiana y estatuillas de oro y plata y se establecen redes comerciales (Lewellen, 2003).

De esta manera habría surgido el Estado. En su versión inicial, encontramos esta nueva forma de organización política en Mesopotamia como fruto de un proceso de adaptaciones a un hábitat particular y a un conjunto específico de problemas sociales. Este proceso también se dio en otros lugares y tiempos, conformando los llamados Estados "prístinos", generalmente ubicados en valles o en zonas mesopotámicas (entre ríos): Sumeria (entre el Tigris y el Eufrates), Egipto (Valle del Nilo), India (Valle del Indo), China (Valle del Río Amarillo), Mesoamérica (Olmeca, Teotihuacán) y los Andes (Chavín, Tiahuanaco). Estos estados prístinos surgieron de manera independiente a pesar de su distancia geográfica y temporal (Lewellen, 2003).

Por otro lado, se considera que los desarrollos escriturarios más importantes se habrían efectuado hacia el 3000 a.C., como postula De-Francis (1989). Winand (2013) vincula estos desarrollos con Mesopotamia, Egipto, China, Mesoamérica, India y la Isla de Pascua:

Dans l'histoire mondiale, l'écriture apparaît pour la première fois dans quatre foyers: en Mésopotamie et en Égypte, aux environs de 3300, en Chine à la fin du IIe millénaire et en Amérique centrale au milieu du Ier millénaire av. J.C. (Winand, 2013, p. 4)

À cela, il faut peut-être ajouter les écritures de l'Indus et de l'Île de Pâques (rongorongo). (Winand, 2013, p. 4)

Pareciera, entonces, que habría una vinculación casi directa entre surgimiento de estados y desarrollo escriturario. Es decir, los procesos de urbanización que dieron lugar a aquellas aproximadamente 13 ciudades-Estado de Sumeria (Lewellen, 2003, p. 69) habrían creado la necesidad de registro para el control estatal.

La distinción con los llamados grupos tribales es clara. Las sociedades llamadas *tribales* no tienen sistema de escritura, no forman estados y no tienen una religión institucionalizada universalista y proselitista basada en *el libro*. En cambio, las sociedades estatales tienen un sistema de registro (escritura) que les permite controlar los recursos (administración), los grupos de poder (política) y la ideología (religión). Por eso manejan una religión institucionalizada basada en el dogma y en *el libro*. El esquema sería entonces que el Estado necesita controlar: a) los recursos (por medio de la administración y la contabilidad); b) los grupos de poder (por medio de las leyes); y, c) la ideología (por medio de la religión). Y todos estos tres ámbitos se vehiculan por la escritura (Garcés, 2005).⁶

El problema es que los Andes no calzan en este modelo. ¿Cómo pudo un Estado como el incaico administrar un amplio territorio sin contar con una escritura alfabética como la desarrollada en los estados prístinos?

6 Sobre las vinculaciones de la escritura con los aparatos religiosos, políticos y administrativos de los sistemas dominantes, véase Goody (1968, pp. 11-16). También Landaburu (1998, p. 82).

En el ámbito andino, los esfuerzos de encontrar una escritura de similitud con la alfabética han sido desarrollados entre otros, por Jara (1975) y Burns (1981). Sus propuestas de ver morfemas o grupos silábicos en los *tocapus* incaicos no han tenido acogida entre los investigadores, recibiendo incluso críticas de parte de los lingüistas del área andina.

En las últimas décadas se ha desplegado un esfuerzo importante por investigar formas de inscripción de información y de memoria en distintos soportes y mecanismos (Bouysse-Cassagne, 2000). Así, se cuenta con investigaciones sobre piedras y granos de maíz (Curatola & de la Puente, 2013), *qirus* (Martínez *et al.*, 2014), textiles y talegas (Arnold, 2012; Cereceda, 2010), varas de mando (Salomon, 2004), cerámica (Bray, 2004), *kipus* (Urton, 1998), *tocapus* (De Rojas, 2008), producciones visuales rupestres (Cruz, 2016), etc. Por otro lado, se han realizado análisis de las informaciones proporcionadas por las crónicas, especialmente las de Sarmiento de Gamboa (1572), Acosta (1590), Molina (c. 1575), Murúa (c. 1615), Pachacuti Yamqui (c. 1613), Guamán Poma (1615). En ellas se ha hurgado tanto en la forma en que se consignaba la información (Acosta, Sarmiento de Gamboa y Molina) como en los propios performances escriturarios (Guamán Poma, Murúa y Pachacuti).

Hoy en día estamos en condiciones de afirmar que en el ámbito andino se contaba con distintas escrituras selectivas (Déléage, 2013) que funcionaban de manera discrecional, sobre distintos templete, y que servían para expresar distintos ámbitos de la realidad social (Garcés y Sánchez, 2016).

Así, Arnold (2012) afirma que los textiles podían ser leídos como repositorio documental para el ámbito tributario; los *qirus* parecen narrar historias oficiales incaicas (Ziólkowski *et al.*, 2008); las varas de Tupicocha funcionan como escritura sin palabras para organizar las relaciones sociales de la comunidad y el Estado (Salomon, 2004); los *kipus*, cuando menos, funcionan como recursos contables y mnemotécnicos (Chirinos, 2010); y, los textos logográficos/tridimensionales habrían desarrollado temas explícitamente religiosos (Ibarra, 1953).

Estaríamos, por lo menos a nivel de hipótesis, ante formas de inscripción diferenciada que, entre otros aspectos, nos obligarían a repensar los vínculos entre desarrollo escriturario y formaciones estatales. Así lo atestiguan varias fuentes coloniales tempranas.

El instrumento más conocido y estudiado como medio de comunicación no presencial es el quipu (Urton, 1998; Salomon, 2004). Hoy en día se sabe que el quipu servía para registrar datos cuantitativos estatales en relación a producción, población y tributos; pero también como base material para la realización de ceremonias, la resolución de asuntos de paz y de guerra, para la recitación de historias. Con el quipu podían escribirse leyes, cuentas de negocios, de tierras, de ganado, etc. (Chirinos, 2010; López, 1998; Salomon, 2004).

José de Acosta, en 1590 y en referencia a los quipus, dirá que:

Los indios del Pirú, antes de venir los españoles, ningún género de escritura tuvo, ni por letras ni por caracteres, o cifras o figurillas, como los de la China y los de México; más no por eso conservaron menos la memoria de sus antiguallas, ni tuvieron menos su cuenta para los negocios de paz, y guerra y gobierno. (p. 385)

A continuación describe lo que son los quipus: “unos memoriales o registros hechos de ramales, en que diversos ñudos y diversas [sic] colores, significan diversas cosas” (Acosta, 1590, p. 385). Dice también: “los libros pueden decir historias, y leyes y ceremonias, y cuentas de negocios, todo eso suplen los quipos tan puntualmente que admira” (p. 385). Es decir, para Acosta los *kipus* no son ni escritura ni libros, pero funcionan como la escritura y los libros. Así establece la analogía:

Y en cada manajo de éstos, tantos ñudos y ñudicos, y hilillos atados; unos colorados, otros verdes, otros azules, otros blancos, finalmente tantas diferencias que así como nosotros de veinte y cuatro letras guiándolas en diferentes maneras sacamos tantas infinidad de vocablos, así estos de sus ñudos y colores, sacaban innumerables significaciones de cosas. (Acosta, 1590, p. 386)

Acosta hace referencia a la preservación de la memoria no solo mediante los quipus sino también mediante pinturas: “Fuera de esta diligencia, suplían la falta de escritura y letras, parte con pinturas como los de México, aunque las del Pirú eran muy groseras y toscas, parte a lo más con quipus” (Acosta, 1590, p. 385).

Sin embargo, también sabemos de la existencia de otras formas de registro; así, en la *Historia de los Incas* de Pedro Sarmiento de Gam-

boa (1572) se atribuye a Pachacuti Inga Yupanqui el haber construido una suerte de historia oficial sobre tablones pintados:

Allegóse a esto la grandísima diligencia del Pachacuti Inga Yupanguí, noveno inga, el cual hizo llamamiento general de todos los viejos historiadores de todas las provincias qué'l sujetó, y aun de otros muchos más de todos estos reinos, y túvolos en la ciudad del Cuzco mucho tiempo examinándolos sobre las antigüedades de sus historias, hízolo todo pintar por su orden en tablones grandes, y deputó en las Casas del Sol una gran sala, adonde las tales / tablas, que guarnescidos de oro estaban, estuviesen como nuestras librerías, y constituyó doctores que supiesen entenderlas y declararlas. Y no podían entrar, donde estas tablas estaban, sino el inga o los historiadores, sin expresa licencia del inga. (Sarmiento de Gamboa, [1572] 1942, pp. 46-47)

De la misma forma, en la *Relación de las fabvlas i ritos de los Ingas* de Cristóbal de Molina, el Cuzqueño (c. 1575) se afirma que:

Para entender donde tuuieron origen sus ydolatrias porque es assi q[ue] estos no usaron de escritura y tenian en vna casa de el Sol Llamada Poquen Cancha q[ue] es Junto aL Cuzco la uida de cada vno de los yngas y de las tierras q[ue] conquisto pintado por sus figuras en vnas tablas, y q[ue] origen tuuieron, y entre Las dichas pinturas tenian asimismo pintada La fabula sig/[uiente] En La uida de mango capac que ffue El primer ynca de donde enpeçaron A jatarse y llamarse Hijos del sol y a tener principio La ydolatria y adoracion Del Sol. (Molina c. 1575: ff. 1r.-1v.)

Estas formas de registro de la memoria serán pronto sancionadas y asignadas al rubro de la “antigua idolatría” india, razón por la que el Virrey Toledo la penará “en sus personas y bienes” o, caso contrario, promoverá su sustitución con simbología cristiana.

Item, porque de la costumbre envejecida que los indios tienen de pintar ídolos y figuras de demonios y animales a quien solían mochar en sus duhos, tianas, vasos, báculos, paredes y edificios, mantas, camisetas, lampas y casi en todas cuantas cosas les son necesarias, parece que en alguna manera conservan su antigua idolatría, proveeréis, en entrando en cada repartimiento, que ningún oficial de aquí adelante, labre ni pinte las tales figuras, so graves penas, las cuales ejecutaréis en sus personas

y bienes lo contrario haciendo. Y las pinturas y figuras que tuvieren en sus casas y edificios, y en los demás instrumentos que buenamente y sin mucho daño se pudieren quitar y señalaréis que pongan cruces y otras insignias de cristianos en sus casas y edificios. (Toledo, 1569-1570, p. 39)

De igual forma, el dominico Meléndez ratifica el mandato de erradicar las mencionadas manifestaciones de la memoria:

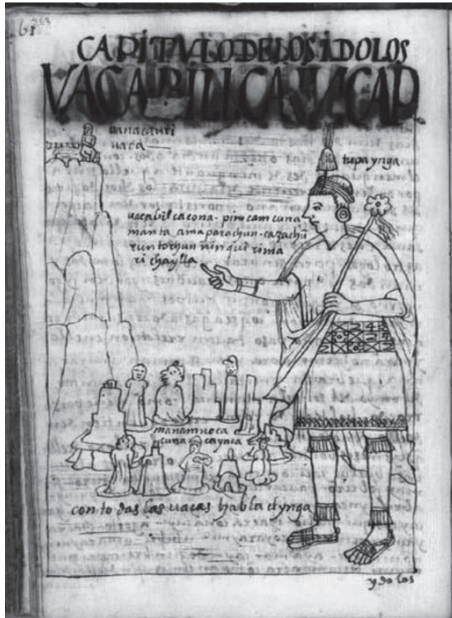
Y assi se tiene mandado, que no solo en las Yglesias, sino en ninguna parte, ni publica, ni secreta de los pueblos de Yndios, se pinte el Sol, la Luna, ni las Estrellas; [...] por quitarles la ocasion de boluer (como esta dicho) à sus antiguos delirios, y disparates. (Meléndez, 1681, p. 62)

En este contexto, bajo el despliegue de la Conquista y teniendo como base los recursos de memoria citados, la población andina habría refuncionalizado su sistema religioso y cosmológico a partir de las normas religiosas católicas, conservando las formas de continuidad a través de un sistema escriturario tridimensional, tal como lo menciona Acosta (1590):

Fuera de estos quipos de hilo, tienen otros de pedrezuelas, por donde puntualmente aprenden las palabras que quieren tomar de memoria. Y es cosa de ver a viejos ya caducos con una rueda hecha de pedrezuelas, aprender el Padre nuestro, y con otra el Ave María, y con otra el Credo, y saber cuál piedra es que fue concebido de Espíritu Santo, y cuál que padeció debajo del poder de Poncio Pilato, y no hay más que verlos enmendar cuando yerran, y toda la enmienda consiste en mirar sus pedrezuelas. (p. 386)

En cuanto a la crónica de Guamán Poma de Ayala, un dato interesante es que al referirse el autor a los indios de entre 18 y 20 años que fungirían de mensajeros, muestra la imagen de un joven que tiene en su mano un *kipu* y un recuadro en la parte superior que dice “carta” (Guamán Poma 1615: fol. 204), dando cuenta de la función comunicacional que cumplía dicho objeto. Otro aspecto a resaltar se encuentra en el folio en que se muestra al Inca hablando con las huacas; el texto dice: “Con todas las uacas habla el Ynga”. En este caso, el Inca les pide cuentas sobre fenómenos atmosféricos como la lluvia, el granizo y la helada. El texto citado está inserto en un dibujo en el que se ve una suerte de maqueta circular con las huacas en el piso, bajo el cerro *uanacauri uaca* (1615: fol. 203) (Fig. 1).

Figura 1. "Capítulo de los ídolos, Vaca Billca Incap"



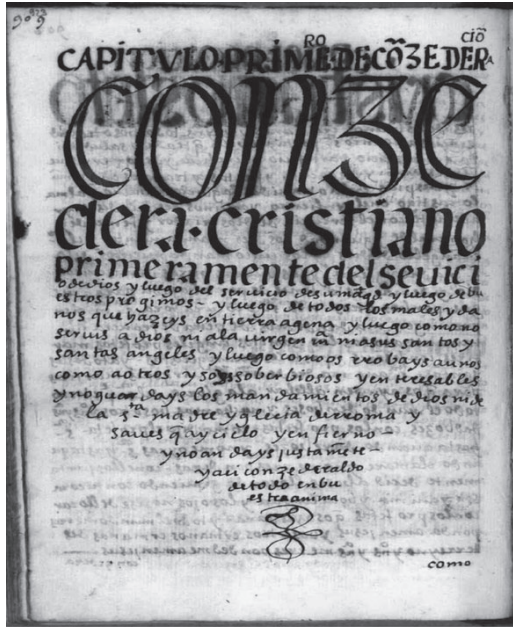
Guamán Poma 1615, fol. 263.

La crónica de Felipe Guamán Poma de Ayala (1615) resulta particularmente interesante no solo por lo que explícitamente dice sobre la escritura (cf. Quispe-Agnoli, 2006), sino por lo performativo de su propia escritura. En efecto, la obra de Guamán Poma es un extenso testimonio de las articulaciones entre escritura alfabética y no alfabética en los tempranos tiempos de la Colonia.¹ Lo propio puede decirse algunas páginas de la *Relación* de Santa Cruz Pachacuti (c. 1613: fols. 8v, 13v, 14, 34).

Lo que poco se ha comentado es la lógica inversa de la relación entre escritura logográfica y escritura alfabética en la obra de Guamán Poma; es decir, la construcción de diseños logográficos a partir de las letras. Quispe-Agnoli (2005, 2006, 2008) es la excepción. La autora muestra ejemplos de las páginas en las que el autor de la *Nueva Corónica* usa la escritura como mecanismo de construcción de diseños ideográficos, analizando, específicamente, el folio 923 en el que se diseña un *tocapu* con letras (Fig. 2).

1 Rolena Adorno (1986, pp. 109-157) ha estudiado la manera en que Guamán Poma usa la pictografía como forma de expresión del ordenamiento espacial andino. Véase, además, el trabajo de Quispe-Agnoli (2006).

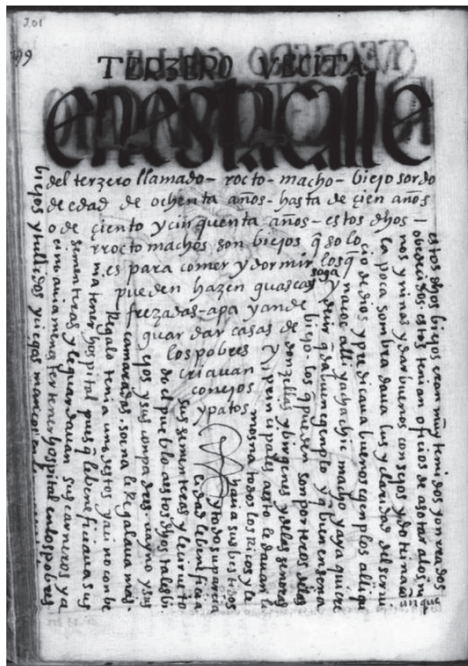
Figura 2. “Capítulo primero de las consideraciones”



Guamán Poma 1615: fol. 923.

Además, hace referencia a la secuencia encontrada entre los folios 197-236, donde veinte páginas de la crónica se encuentran escritas según se muestra en la Fig. 3.

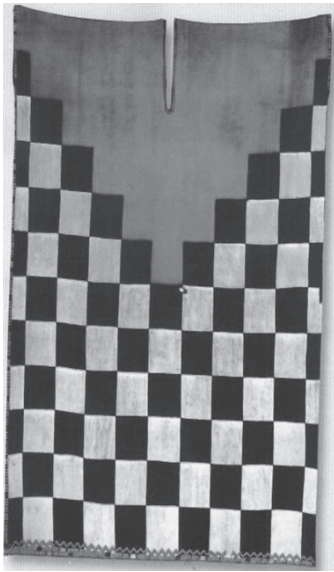
Figura 3. “Tercero vecita”



Guamán Poma 1615: fol. 201

Si comparamos la imagen anterior, construida con letras, con los siguientes *tocapu* incaicos, en *unku* y en *ch'uspa*, veremos la similitud morfológica (Fig. 4 y 5).

Fig. 4. *Unku* ajedrezado con *tocapu*. Museo de Antropología, Arqueología e Historia del Perú.



Tomado de De Rojas (2008, p. 20).

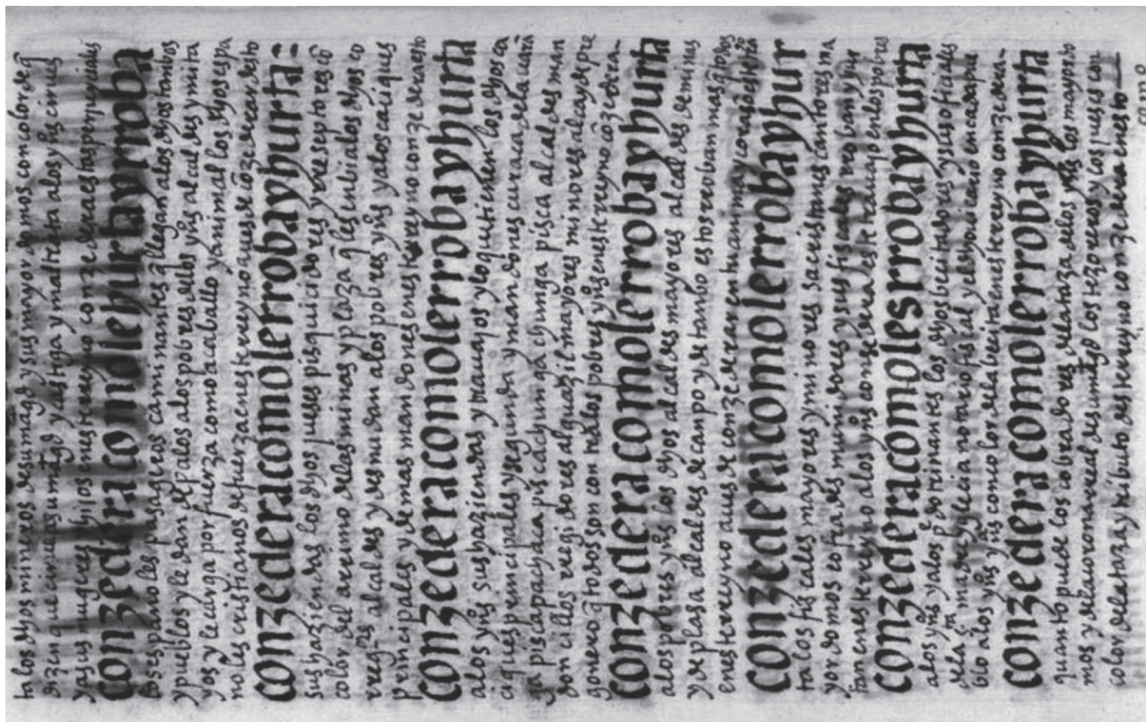
Fig. 5. *Ch'uspa* inca. Museo de Antropología, Arqueología e Historia del Perú.



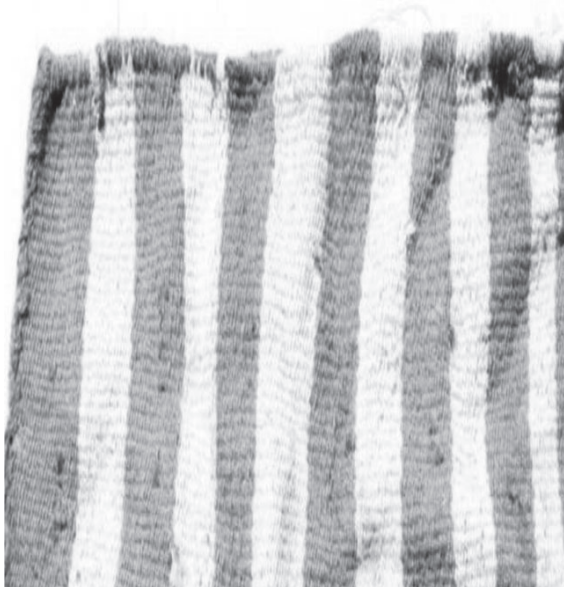
Tomado de De Rojas (2008, p. 47).

Sin embargo, sospechamos que el uso picto e ideográfico de la escritura alfabética, en la obra de Guamán Poma, va mucho más allá de los mostrado. En 443 páginas (37%) de las 1189 que componen la *Nueva Cronica* se puede encontrar un uso de la escritura alfabética que rompe la normalidad formal de la misma. Más aún, si manipulamos los folios mencionados y los mostramos en una dirección diferente a la que normalmente recurrimos para “leer”, encontraremos similitudes sorprendentes en cuanto a la elaboración de listas y bandas textiles (Fig. 6 a 9).²

Figuras 6 y 7. Arriba: fragmento de página “textil” de la Nueva Cronica de Guamán Poma de Ayala (1615: fol. 935). Abajo: ch’uspa. Estilo Yura. Horizonte Medio.

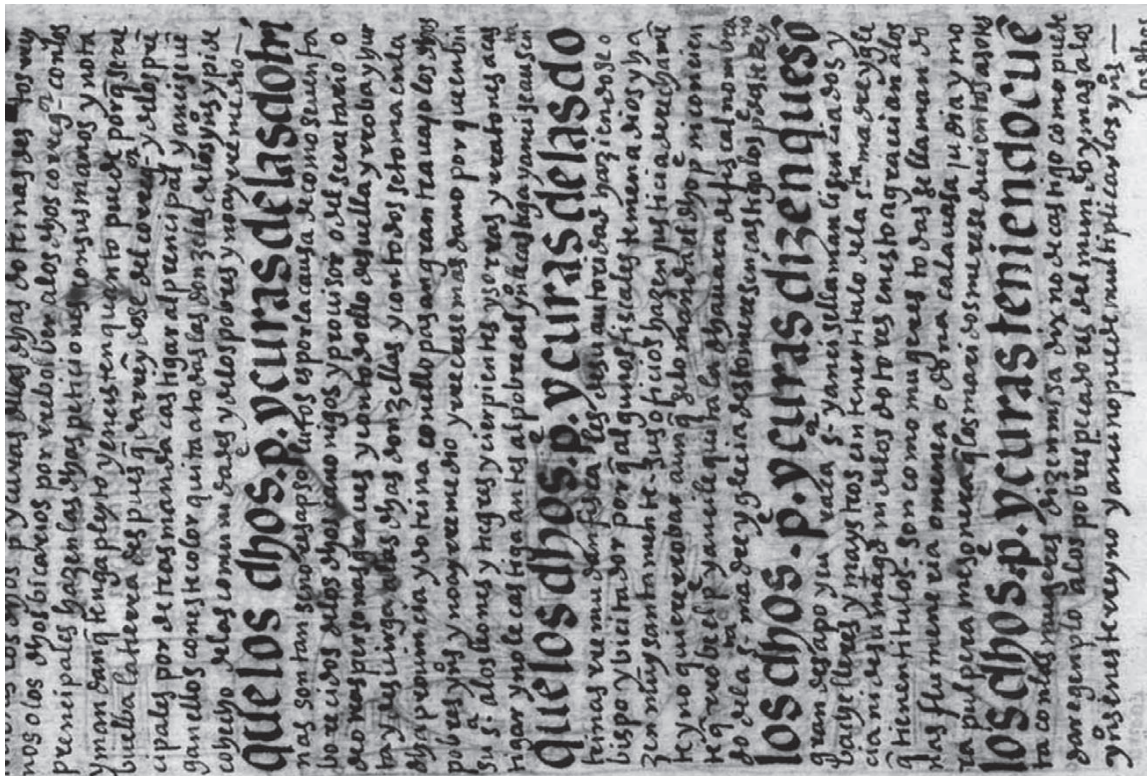


2 Otros ejemplos de esta escritura textil de Guamán Poma se pueden ver en Garcés (2014, pp. 140-143).



Colección INIAM-UMSS. Cod.: 330 – INIAM (Catálogo INIAM) / Yura 43.

Figuras 8 y 9. Arriba: página “textil” de la Nueva Cronica de Guamán Poma de Ayala (1615: fol. 603). Abajo: Textil que reposa en The Metropolitan Museum of Art.





Tomado de la web³

Podría pensarse que estamos tratando de dar cuenta de hechos del pasado sin repercusiones en el presente. No es así. Indagaciones realizadas en Bolivia y Perú dan cuenta de la manera como distintas comunidades andinas recurren a mecanismos expresivos de memoria a través de textiles, varas, discos de barro y otros.

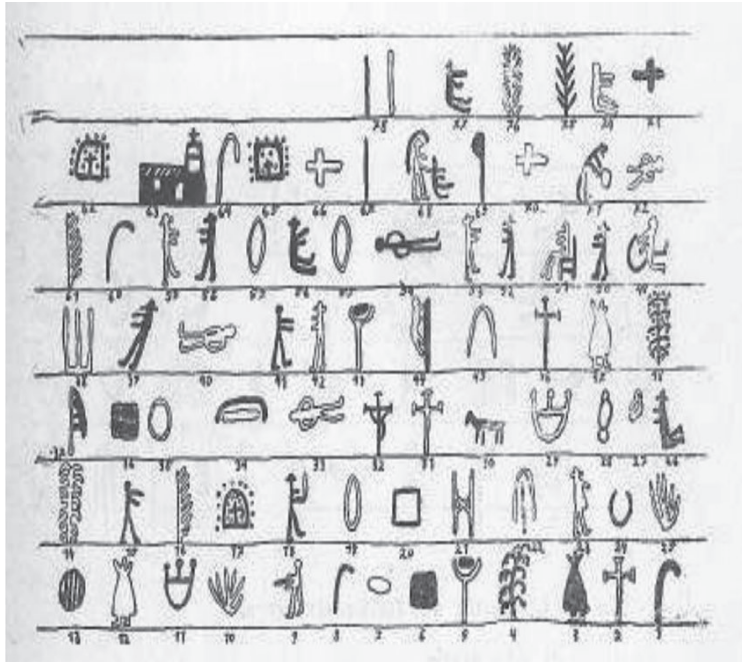
Uno de los lugares donde hoy se continúa una práctica escrituraria no alfabética es el Municipio de San Lucas en Chuquisaca (Bolivia).⁴ Este lugar es conocido por la histórica presencia de un tipo de elaboración escrituraria logográfica y tridimensional reportada desde hace, por lo menos, siete décadas. En su obra *La escritura indígena andina* (1953), Ibarra Grasso da cuenta de tal “hallazgo” en la década del 40 del siglo pasado. En el plano ideográfico dice que “se pintan sobre papel común, libretas y cuadernos comprados en el comercio, cuando no papeles de deshecho; en otros lugares en donde hemos estado, o hemos tenido noticias, se utilizan todavía los cueros, sobre cuyo lado interno se pintan los signos” (Ibarra, 1953, p. 14); de este tipo de material presenta y anali-

3 Consulta del 03/02/14: <https://bit.ly/2ICWoCe>

4 San Lucas es la capital de la segunda sección municipal de la Provincia Nor Cinti de Chuquisaca, a 3047 m de altitud promedio, denominada “capital del choclo y del durazno” (Garcés y Bustamante, 2015). Se ubica al sudoeste de la capital, Sucre.

za un cuaderno perteneciente a Julián Herrera,⁵ un cuaderno procedente de Ocurí y un cuero elaborado por Porfirio Miranda.

Figura 10. Página del cuaderno de Julián Herrera con escritura no alfabética



Ibarra, 1953, p. 190

En el presente se continúa una práctica de inscripción de la memoria a través de la elaboración de *llut'asqas*, discos de barro que contienen discursos religiosos católicos. Forman parte de rituales estacionales en cuanto al aprendizaje de los mismos y reproducen lo normado por la Iglesia colonial en el Tercer Concilio Limense. En este sentido, aunque pareciera tratarse de fórmulas producto del adoctrinamiento colonial, en realidad dan cuenta de la recreación adaptativa que despliegan continuamente las comunidades andinas (Garcés, 2017).

5 En el libro de Ibarra se habla del cuaderno de Julián Guerrero. En realidad se trata de Julián Herrera, comunario de Yapusiri, quien falleció el año 2000. De él se dice que no conocía la escritura de letra y tomaba apuntes "con dibujos" (Eugenio Clemente, comunicación personal, 01/11/2014).

Figura 11. Disco de barro actual elaborado por Isidoro Flores (2014)



Foto: Fernando Garcés

Se trata de una escritura “comunal”, fuera del control de la Iglesia, la Escuela formal y el Estado. Funciona como una escritura bi y tridimensional mnemónica que se articula a otros registros a partir de prácticas como el *rebus*⁶ y una multidireccionalidad conectada con la espacialidad textil y ritual, por un lado, y a la misma escritura alfabética, por otro.⁷

**Figura 12. Cuaderno de Don Santos Condori,
Maestro Doctrinero de Ocurí, San Lucas (2014)**



Foto: Soledad Guzmán

- 6 El *rebus* es un mecanismo a través del cual se evoca un concepto a través del sonido similar de otro término.
- 7 Sobre las prácticas escriturarias de San Lucas puede consultarse Castro (2015), Garcés (2014, 2015, 2016, 2017), Garcés y Bustamante (2015), Garcés y Sánchez (2016), García (2015), Ibarra (1953), INIAM (2015).

Figura 13. Don Isidoro Flores enseñando los “rezos” a niñas de Padcoyo (2015)



Foto: Fernando Garcés

Figura 14. Niño y niña leyendo disco de barro. Padcoyo, San Lucas (2015)



Foto: Fernando Garcés

Las fronteras de naturaleza y cultura

El segundo caso de reflexión, sobre las posibilidades de apuntalar una interculturalidad epistémica, tiene que ver con las relaciones entre naturaleza y cultura.

La sistematización de lo considerado “naturaleza”, en términos científicos, es un proyecto nuevo que se fraguó en el siglo XVIII en el marco de los viajes realizados por científicos europeos a distintas partes del mundo (Pratt, 2010). Esta visión se instauró en el ámbito epistémico de occidente. Veámoslo desde la perspectiva semiótica.

Umberto Eco dice que:

La ciencia natural, para dar razón de sus datos, produce símbolos (una ley expresada verbal o matemáticamente, un diagrama, una fórmula, etcétera). En cambio, las ciencias del hombre deben producir símbolos (teorías, interpretaciones) a propósito de sistemas de formas simbólicas. (Eco, 1985, p. 261)

En tal sentido, se puede establecer:

Una *distinción semiótica* entre ciencias de la naturaleza y ciencias de la cultura: las primeras son *interpretaciones de datos*, o interpretaciones *de primer grado*, las segundas son *interpretaciones de interpretaciones*, o interpretaciones *de segundo grado* (o, como veremos, de grado *n*). (Eco, 1985, p. 262)

La ciencia natural consistiría en interpretación de datos, aunque para realizar tal interpretación se requiere depender de ciertos supuestos filosóficos, ya que el dato es resultado de una interpretación perceptiva; sin embargo, en su proceder, la ciencia natural pone en tela de juicio los hábitos de la percepción cotidiana; aunque reconoce datos a partir de una hipótesis, trabaja con datos independientes de su observación. Las ciencias de la cultura o ciencias humanas, por el contrario, son interpretación de una práctica anterior, tienen por objeto una interpretación anterior:

Cuando la sociología estudia las funciones sociales, la antropología los sistemas de parentesco, la lingüística las reglas sintácticas, esas disciplinas explican el modo en que los seres humanos de determinado

grupo actúan de conformidad con hábitos que son resultado de una interpretación de la realidad, aun cuando los sujetos no sean capaces de dar razón de ellos mediante interpretaciones posteriores (verbales, por ejemplo) rigurosamente organizadas. (Eco, 1985, p. 263)

Así, las ciencias de la cultura serían interpretaciones de segundo grado mientras las ciencias naturales lo serían de primer grado. ¿En qué sentido? En cuanto son interpretaciones:

de otros sistemas, o plexos de interpretaciones subyacentes. Por ejemplo, un antropólogo cultural observa que dos personas tienen comercio sexual mutuo y regular, viven en la misma cabaña, se ocupan en común de los hijos nacidos de su unión y realizan regularmente determinados gestos para con otras personas unidas a uno o al otro por vínculos de consanguineidad. Si el antropólogo se limitara a observar esos datos de comportamiento y a demostrar su regularidad, trabajaría aún en el nivel de las ciencias naturales (el científico natural no dice que «pretenden» significar los cuerpos graves, cuando caen de acuerdo con ciertas leyes, sólo dice que caen de acuerdo con dichas leyes, y lo mismo haría el antropólogo, si se limitase a decir que los sujetos de su investigación actúan regularmente así). Sin embargo, el antropólogo intenta definir los datos que interpreta como otras tantas interpretaciones de la realidad (y hablará de comportamiento simbólico, de interacción significativa). Para hacerlo, puede recurrir a otros interpretantes. El significado de una acción dada puede interpretarse mediante otro comportamiento simbólico: el modo de disponer las cabañas de la aldea, por ejemplo; o mediante un comportamiento verbal del sujeto, quien declara que realiza ese gesto para con esa persona porque la reconoce como suegro. (Eco, 1985, pp. 263-264)

Lo dicho tiene relación con los desarrollos teóricos de las últimas décadas, al interior del debate antropológico, en las que varios autores afirman la diversidad no sólo en términos culturales sino ontológicos. Es lo que se ha llamado “el giro ontológico”. En términos generales, éste “pretende disolver las certezas que forjó la modernidad sobre la naturaleza al juzgarlas reduccionistas, etnocéntricas, anticuadas y, hasta cierto punto, ingenuas” (Ruiz, & del Cairo, 2016, pp. 194-195). Y es que en el llamado pensamiento occidental se ha instalado la idea de “naturaleza” vinculada a miradas antropocéntricas y racionalistas; ambas permitían

asumirla como un objeto a ser dominado a fin de satisfacer las necesidades humanas (Ruiz & del Cairo, 2016).

Así, Latour se pregunta si se debe creer o no en la realidad (Latour, 2001). Esto en relación a encarar la división entre el mundo de las cosas y el mundo de los hombres que la epistemología ha separado en base al acuerdo modernista; éste ha separado sociología, antropología, historia y filosofía de la ciencia y la tecnología. Se ha separado epistemología, ontología, psicología y política. De esta manera se ha establecido la división “afuera” (naturaleza), “adentro” (mente), “arriba” (Dios) y “abajo” (sociedad).⁸

Su trabajo resalta la agencia de los no humanos (Latour, 2001).⁹ Para ello los sigue, los rastrea en sus transformaciones y en las transformaciones que producen en los humanos; transformaciones que se van dando en cadena. Los no humanos son actantes, son todo tipo de “cosas”, “objetos”, “herramientas”, “instrumentos” que usan los científicos para realizar sus investigaciones y que se convierten en sustancia, es decir, en aquello que permite construir sus acciones científicas. Le interesa ver cómo los científicos producen la naturaleza y la sociedad. En este sentido va el concepto de realidad de los estudios de la ciencia. No son estudios “realistas” en los que la realidad es algo externo a la actividad social de las personas y regulado por sus leyes. Tampoco es el realismo constructivista en el que la realidad se construye en la interrelación de las personas. Ambas posturas prestan atención a una ciencia purificada donde han sido demarcados a priori los polos de lo social y lo natural.

Latour cree que para entender el complejo entramado de sociedad, ciencia y tecnología es necesario ser a-moderno, no moderno, y adoptar una postura simétrica que preste atención a las relaciones de hibridación, dado que no es posible identificar y aislar elementos sociales, científicos o tecnológicos que sólo aparecen a posteriori cuando

8 Escobar también plantea la mirada ontológica moderna “llamada dualista pues se basa en la separación tajante entre naturaleza y cultura, mente y cuerpo, occidente y el resto, etc. (2014, p. 57).

9 Véase también Viveiros de Castro (2010, pp. 13-24), donde este autor dice que hay un “impresionante retorno de las cosas”.

purificamos ese entramado y eliminamos sus relaciones. En tal sentido, el científico debe dejar vivir las múltiples ontologías y prestar atención a las ontologías alternativas.

Descola, por su lado, define la ontología como “los sistemas de propiedades atribuidas a los existentes” (2012, p. 195). Este sistema de propiedades interviene en la determinación del tipo de relaciones posibles entre entidades humanas y no-humanas. La identificación y la relación son los mecanismos por los que establecemos continuidades y discontinuidades entre el *mí mismo* y los *existentes*. Descola plantea cuatro posibles modos de relación o “rutas ontológicas” que resultan de la clasificación de distintos seres en términos de sus atributos físicos (fiscalidad) y sus cualidades internas (interioridad). Esta suerte de dualismo transcultural refiere, en el caso de la fiscalidad:

A la forma exterior, la sustancia, los procesos fisiológicos, perceptivos y sensoriomotores, incluso el temperamento o la manera de actuar en el mundo, en cuanto manifiestan –se presume– la influencia ejercida sobre las conductas o los *habitus* por humores corporales, regímenes alimenticios, rasgos anatómicos o un modo de reproducción particulares. (Descola, 2012, p. 183)

La fiscalidad, entonces, no se refiere a la simple materialidad corporal sino al “conjunto de expresiones visibles y tangibles que adoptan las disposiciones propias de una entidad cualquiera cuando se las considera resultantes de las características morfológicas y fisiológicas intrínsecas de esa entidad” (Descola, 2012, p. 183).

La interioridad, por su parte, se entiende como:

Una gama de propiedades reconocidas por todos los seres humanos y que coinciden en parte con lo que solemos llamar ‘espíritu’, ‘alma’ o ‘conciencia’: intencionalidad, subjetividad, reflexividad, afectos, aptitud para significar o soñar. También pueden incluirse en el término los principios inmateriales a los que se considera causantes de la animación, como el aliento o la energía vital, a la vez que nociones aún más abstractas, como la idea de que comparto con otros una misma esencia, un mismo principio de acción o un mismo origen, en ocasiones objetivados en un nombre o un epíteto que nos resultan comunes. (Descola, 2012, p. 182)

Las cuatro ontologías que propone Descola serían: animismo, totemismo, naturalismo y analogismo (Descola, 2011). En el animismo, los humanos y los no-humanos comparten una interioridad espiritual pero poseen cuerpos radicalmente diferentes. En el totemismo humanos y no-humanos están ligados entre sí por virtud de sus similitudes internas y físicas. En el naturalismo, los no-humanos y los humanos poseen atributos físico-químicos similares pero solamente estos últimos tienen espíritu y subjetividad. En el analogismo, humanos y no-humanos aparecen como un ensamblaje de esencias fragmentadas. Veámoslo en un esquema proporcionado por el mismo Descola:

Semejanza de las interioridades Diferencias de las fisicalidades	Animismo	Totemismo	Semejanza de las interioridades Semejanza de las fisicalidades
Diferencia de las interioridades Semejanza de las fisicalidades	Naturalismo	Analogismo	Diferencia de las interioridades Diferencia de las fisicalidades

Fuente: Descola, 2012, p. 190.

Como dicen Ruiz y Del Cairo (2016, p. 195), “Estas rutas ontológicas no constituyen sistemas puros ni cerrados que coincidan necesariamente con ciertas adscripciones identitarias o étnicas”. En ciertas sociedades puede prevalecer cierta actitud ontológica que es, sin embargo, no excluyente, ya que cobija en sí otro tipo de valores o prácticas aparentemente contradictorios. Los autores citados mencionan, a manera de ejemplo, el hecho que en las sociedades urbanas puede tener más peso una ontología naturalista con respecto a los animales en el sentido que humanos y animales son especies biológicas que dependen de las mismas fuerzas evolutivas, sin embargo, sólo los humanos tienen conciencia alma y lenguaje. A pesar de ello, los humanos pueden establecer relaciones afectivas con sus mascotas al punto de hablarles y comportarse como si ellas fueran humanas (Ruiz & Del Cairo, 2016). Lo

mismo puede ocurrir en la relación de los artistas con sus instrumentos o de los artesanos con sus creaciones.

El aporte antropológico de Descola se desprende de la posibilidad de examinar la manera en que las distintas sociedades se relacionan con lo natural, problematizando así la clásica división entre naturaleza y cultura que heredó la modernidad. Pero además, las distintas concepciones de lo natural conllevará distintos modos de relacionamiento con lo no humano. Una naturaleza vista como objeto, o como "exterioridad" (Santos, 2003) implicará un tipo de acción sobre ella, diferente del caso en que los seres que habitan tal naturaleza son vistos como pares espirituales.

El antropólogo brasileño Viveiros de Castro, de otro lado, parte de la pregunta de qué le debe la antropología a los pueblos que estudia. Y su respuesta es que la antropología debe tomar al otro "en serio" (Viveiros de Castro, 2010): "es cuestión de darse (a sí mismo) los medios, o los instrumentos para poder tomar el pensamiento del otro *en serio*" (Viveiros de Castro, 2014, p. 238). En este sentido, "la distinción clásica entre Naturaleza y Cultura no puede ser utilizada para describir dimensiones o dominios internos a las cosmologías no occidentales sin pasar antes por una crítica etnológica rigurosa" (Viveiros de Castro, 2004, pp. 226).¹⁰

Para este autor, los regímenes ontológicos amerindios difieren de los de Occidente en las "funciones semióticas inversas atribuidas al cuerpo y el alma" (Viveiros de Castro, 2010, p. 28). Esto se entiende mejor a partir de los conceptos de perspectivismo y multinaturalismo propuestos por él.

El perspectivismo surge de numerosas referencias de la etnografía entre pueblos amazónicos a una concepción indígena:

Según la forma en que los seres humanos ven a los animales y otras subjetividades que pueblan el universo –dioses, espíritus, muertos, habitantes de otros niveles cósmicos, plantas, fenómenos meteorológicos, accidentes geográficos, objetos y artefactos– es profundamente diferente

10 En portugués en el original. Traducción mía.

del modo como los seres ven a los humanos y se ven a sí mismos. (Viveiros de Castro 2004, p. 227)¹¹

Sin embargo, hay que tener claro que el perspectivismo no es relativismo; es la forma como humanos, animales y espíritus se ven a sí mismos y ven a los otros con los que se relacionan (Ruiz & Del Cairo, 2016). El perspectivismo:

Se trata de una concepción común a muchos pueblos del continente, según la cual el mundo es habitado por diferentes especies de sujetos o personas humanas y no humanas que lo aprehenden según puntos de vista distintos. (Viveiros de Castro, 2004, p. 225)¹²

Como dicen Ruiz y Del Cairo (2016):

El perspectivismo amerindio puede ser sucintamente definido como una ontología en la que el mundo es aprehendido desde diferentes puntos de vista por diferentes clases de seres —cada uno de ellos provisto de conciencia y cultura—, quienes, a su vez, se perciben a sí mismos como humanos al tiempo que definen a otros seres como no-humanos. Hace énfasis en la noción de punto de vista, esto es, un conjunto de disposiciones perceptuales y afectivas que se encuentran arraigadas o incorporadas en cada sujeto. (p. 196)

Humanos y animales aprehenden el mundo bajo el mismo tipo de categorías (cultura). Lo que es diferente es el mundo que cada uno ve y ello está marcado por los diferentes cuerpos que habitan los distintos seres. Es decir, lo que une a humanos y no humanos es la cultura, no la naturaleza. Esto es así porque humanos, animales y espíritus habitan distintos cuerpos y configuran distintos tipos de naturalezas. Sin embargo, no se trata de una antropomorfización del mundo; es una interpretación del tipo de relaciones que pueden establecer los seres entre sí y con los que son pensados por ellos como distintos (Ruiz & Del Cairo, 2016).

11 En portugués en el original. Traducción mía

12 En portugués en el original. Traducción mía. La referencia a un mundo habitado por distintos tipos de sujetos recuerda la visión tojolabal según la cual en el mundo no hay objetos sino sólo sujetos, aunque de clases muy diferentes (Lenkersdorf, 1996).

De manera cercana, el autor propone el término multinaturalismo:

Para designar uno de los rasgos distintivos del pensamiento amerindio en relación con las cosmologías "multiculturalistas" modernas; en tanto estas últimas se apoyan en la implicación mutua entre la unicidad de la naturaleza y la multiplicidad de las culturas —la primera garantizada por la universalidad objetiva de los cuerpos y de la sustancia, la segunda generada por la particularidad subjetiva de los espíritus y los significados—, la concepción amerindia supondría por el contrario, una unidad del espíritu y una diversidad de los cuerpos. (Viveiros de Castro, 2010, p. 34)

Dicho de otra manera, las cosmologías multiculturalistas modernas:

Se apoyan en la implicación mutua entre unicidad de naturaleza y multiplicidad de culturas —la primera garantizada por la universalidad objetiva de los cuerpos y de la sustancia, la segunda generada por la particularidad subjetiva de los espíritus y del significado; [frente a ello] la concepción amerindia supondría, por el contrario, una unidad de espíritu y una diversidad de los cuerpos. La cultura o el sujeto serían aquí la forma de lo universal, la naturaleza o el objeto la forma de lo particular. (Viveiros de Castro, 2004, p. 226)¹³

El antropólogo colombiano Arturo Escobar desarrolla su crítica a la manera como se concibe la relación naturaleza-cultura en occidente desde la noción colonialidad de la naturaleza (Escobar, 2011). Ésta está marcada por las visiones mecanicistas de occidente sobre la naturaleza. Las principales características de la colonialidad de la naturaleza son: a) clasificación en jerarquías que ubica a los no-modernos, los primitivos y la naturaleza en el fondo de la escala clasificatoria; b) visiones esencialistas de naturaleza; c) subordinación del cuerpo y la naturaleza a la mente; d) visión de los productos de la tierra como subordinados al mercado impulsado por los humanos; e) ubicación de ciertas naturalezas fuera del mundo masculino eurocéntrico; f) subalternización de otras articulaciones de biología e historia a los regímenes modernos (Escobar, 2011, p. 51).

13 En portugués en el original. Traducción mía.

Desde este posicionamiento establece el valor de lo que llama “ontologías relacionales”. Se trata de ontologías:

En las cuales los mundos biofísicos, humanos y supernaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre estos. Es decir, en muchas sociedades no-occidentales o no modernas, no existe la división entre naturaleza y cultu-/ra como la conocemos y, mucho menos, entre individuo y comunidad — de hecho, no existe el “individuo” sino personas en continua relación con todo el mundo humano y no-humano, y a lo largo de los tiempos. (Escobar, 2014, pp. 58-59)

Esta mirada propone con fuerza, entonces, el principio de relacionalidad, según el cual “todas las cosas del mundo están *hechas de entidades que no pre-existen a las relaciones que las constituyen*” (Escobar, 2014, p. 58, resaltado en el texto).

Las ontologías relacionales se oponen a la ontología dualista de occidente en la que

El mundo está poblado por “individuos” que manipulan “objetos” y se mueven en “mercados”, todos auto constituidos y auto regulados. En otras palabras, dentro de una ontología dualista, nos vemos *como sujetos / autosuficientes que confrontamos o vivimos en un mundo compuesto de objetos igualmente autosuficientes que podemos manipular con libertad*. (Escobar, 2014, pp. 57-58)¹⁴

Enfatiza el autor que las ontologías no hacen alusión a simples formas representativas, sino que crean verdaderos mundos. Así, en una ontología en la que la montaña es un ser inerte, un objeto sin vida, es fácil derivar prácticas extractivistas; en una ontología en la que la montaña es un ser sintiente se seguirán prácticas de relacionamiento con ella. Lo propio puede decirse de la intersubjetividad tojolabal en la que “la milpa se pone triste” y la tierra es considerada “Nuestra Madre”; por tanto, no puede ser comercializada (Lenkersdorf, 1996, pp. 106-119).

14 Enfatizado en el texto.

Aquí conviene contraponer —y también complementar— la lectura antropológica a la mirada filosófica. En filosofía se considera que a partir de Heidegger (2003) se dio un giro ontológico; él vuelve a poner en el centro de la filosofía la pregunta por el ser. El *Dasein* de Heidegger se traduciría como ser-ahí pero referido al ser-en-el-mundo, ser en su práctica cotidiana de existir. El *Dasein* es el “hombre” existencial que se inquieta, se preocupa, se angustia, muere. Desde esta perspectiva, Heidegger cuestiona la noción de realidad objetiva propia de la metafísica; él apuesta por una ontología hermenéutica, de la interpretación, y no por una ontología metafísica de la verdad. En este sentido, los seres humanos vivimos en mundos interpretativos. Por ello, para el autor el lenguaje es la morada en la que habita el ser. Así, “A las significaciones les brotan palabras, en vez de ser las palabras las que, entendidas como cosas, se ven provistas de significaciones” (Heidegger, 2003, p. 180).

La hermenéutica de Gadamer (1977, 1992), por su parte, no es una simple cuestión de técnica, no se trata del método en sí mismo, sino una postura filosófica: se pregunta cuál es la constitución ontológica de la comprensión humana y que es lo que ocurre en nosotros más allá del querer y del hacer. Busca pensar lo que se produce cuando se comprende (Aguirre, 1998). Muy cerca de su maestro, Heidegger, Gadamer postula que el lenguaje humano es el fundamento último del ser; y lenguaje entendido a la manera del *lógos* griego. Es el habla lo que distingue al hombre del animal: “¿Qué puede haber más convincente que la tesis de que el lenguaje de los animales, si se quiere llamar así a su modo de entenderse, difiere totalmente del lenguaje humano, capaz de representar y comunicar un mundo objetivo?” (Gadamer, 1992, p. 146).

Como se ve, el giro ontológico ya está presente en el debate filosófico desde hace casi un siglo.¹⁵ Sin embargo, se trata de una ontología absolutamente antropocéntrica: le otorga al ser humano la potestad total de pensar/mirar a los otros seres; no admite que otros seres puedan pensar/mirar a los seres humanos. Para Heidegger, los no-humanos pertenecen al estado óntico, no ontológico, el que le corresponde al humano

15 La primera edición de *Ser y tiempo* de Heidegger es de 1927.

por inquietarse por su existencia en calidad de *Dasein*. Lo que además se ratifica en una concepción ontológica que hunde su fundamento en el lenguaje humano, como hemos visto en Gadamer. Pero, además, en el caso de Heidegger, hay un claro helenocentrismo y eurocentrismo desde el uso mismo del lenguaje: trabaja mucho con las etimologías tanto en alemán como en griego y les atribuye a estas dos lenguas una posición primordial en el quehacer filosófico (Steiner, 1983). Así, con respecto al griego, Heidegger dice que:

La lengua griega no es simplemente una lengua como las demás lenguas europeas que conocemos. La lengua griega, y solamente ella, es *lôgos*. [...] en el caso de la lengua griega lo dicho en ella es, al mismo tiempo y de un modo señalado, aquello que lo dicho nombra. (Heidegger, 2004, p. 42)

Como se ve, hay —efectivamente— un giro ontológico previo desde la filosofía, reconocido tímidamente por los autores vinculados a la antropología y la sociología que hemos citado.¹⁶ Sin embargo, esta mirada ontológica, fuertemente anclada en el lenguaje humano como fundamento del ser, no logra pensar más allá del ser humano como esencia última de la existencia.

Volviendo a la separación de lo natural y lo cultural, expresada en los tipos de ciencia explicitados por Eco (ver *supra*), ella recibe la interpelación de muchos pueblos indígenas que no conocen tal escisión. Así, sabemos que en el mundo andino los cerros se enamoran y las aguas se enojan; los elementos naturales como los árboles, las piedras, las nubes, etc. son enunciadores climáticos que expresan su conocimiento al ser humano, por explicitar solo unos pocos elementos.

En lo que sigue quisiera mostrar unos pocos ejemplos de cómo funciona esta vinculación de lo humano con lo no-humano en el mundo andino quechua a partir del lenguaje. Para ello, usaré referencias del Periódico *Conosur Ñawpaqman*, una revista bilingüe que se publica des-

16 Viveiros de Castro (2010, p. 87) hace alguna referencia a las relaciones entre antropología y filosofía en las últimas décadas, principalmente en el mundo anglosajón, y Arturo Escobar (2016) da cuenta de la influencia de Heidegger y Gadamer en autores que reflexionan sobre el “diseño ontológico”.

de hace más de treinta años en Cochabamba, Bolivia (Garcés, 2005). Las noticias y textos que se publican en dicha revista, en buena parte, se construyen sobre la base de una inscripción del discurso oral.

Como he mostrado en otro lugar (Garcés 2005), la base discursiva de dicha oralidad quechua es la elaboración metafórica de los hablantes. Si seguimos la pista ofrecida por Lakoff y Johnson (1980), las metáforas pertenecen al ámbito de la vida cotidiana y no son privilegio de los profesionales de la literatura. En tal sentido, los autores plantean una crítica tanto al objetivismo como al subjetivismo en filosofía y lingüística para, desde ahí, proponer como base de comprensión del mundo, un experiencialismo anclado en la cultura de los diversos grupos hablantes (Lakoff & Johnson, 1980, pp. 228-282), lo cual calza bastante bien con el debate contemporáneo en torno al pluralismo ontológico.

Veamos entonces algunos ejemplos tomados del *Conosur*.

En primer lugar, y retomando lo enunciado, en el Periódico se encuentra una serie de testimonios que dan cuenta de la manera en que se comportan no humanos como los vientos, los árboles, las aguas y los químicos:

<i>1, 2 agosto killapi muyuq wayritas puri-ykachan</i> (44, p. 7). ¹	Durante los días 1 y 2 de agosto caminan los vientos "vuelteros".
<i>Sach'asninchiqqa yarqhayninchiqta yachan</i> (47, p. 12).	Los árboles conocen nuestra hambre.
<i>Sach'as yachanku</i> (53, p. 7).	Los árboles saben.
<i>Papa pisita puqunanta tuna yachallantaq</i> (53: 8).	La tuna sabe de la poca producción de la papa.
[...] <i>wakin yakusqa phiñas chullchuyachiwasunman</i> (35, p. 7).	Algunas aguas peligrosas (maléficas) nos pueden hacer enfermar.
[...] <i>kimikuqa jallp'aq misk'inta ch'unqaq kasqa</i> (62, p. 14).	El abono químico le ha sabido chupar su fertilidad [lit. 'su sabor, su dulce'] a la tierra.
<i>Kimikuqa jallp'ataqa k'aymayachin</i> (49: 8).	El abono químico vuelve infértil a la tierra [lit. 'la vuelve desabrida'].

En el último sentido, se afirma recurrentemente que la tierra, la naturaleza, el mundo, están cansados.¹⁷

Wakin kuraqkuna kay pacha kawsay sayk'usqa ninku (44, p. 7).

Algunos sabios dicen que el planeta está cansado.

Pitay juchayuy kay pacha sayk'usqa kananpaq? (46, p. 1).

¿Quién tiene la culpa de que esté cansada la naturaleza?

Tiempo cambiasqaña, mundo q'ala sayk'usqa (160, p. 6).

El tiempo ha cambiado; el mundo está totalmente cansado.

Lo más significativo, sin embargo, proviene de aquello que se suele denominar “predictores climáticos”. En la concepción quechua, animales, elementos atmosféricos o astronómicos, minerales y vegetales predicen la calidad del ciclo agrícola. Así, el sonido o la calidad del sonido producido por zorros y toros, y las acciones del zorrino “avisar” si será buen año o año seco.

Atuqsituta fijakullankutaq septiembre 15 p'unchay chayta qhapariyqachanqa, t'ipi t'ipita qhapariyqachan chayqa, qaq, qaq, qaq nispa chayqa mana waliq watachu ninku, uk rikllata waqaraqaqaqá niykurin chayqa waliq watapaq (157, p. 10).

Se fijan si el zorro va a gritar (aullar) el 15 de septiembre. Si aúlla intermitentemente diciendo qaq, qaq, qaq, no será un buen año. Si aúlla de manera continua, diciendo qaqaqaqaqá, será un buen año.

San Juanpi, 1 de agosto ch'isi ima toros ulaptinkuqa, waliq wata kaq. Unayña mana uyarinichu, imachus kanpis atuqpis manaña waqanchu San Juan chaypaq chinkarpanchus imachus (157, p. 10).

Si en la noche del 1 de agosto, en San Juan, los toros mugen es para buen año. Antes no escuché. ¿Qué será que ni los zorros aúllan! ¿Será que ya se perdieron para San Juan?

Añathuyita t'aqraspi jallp'ata allasqa. Ch'aki watachá kanqa (157, p. 11).

El zorrino ha cavado la tierra. Parece que será un año seco.

Uno de los indicadores en los que más se confía, que mejor comunica, diríamos, son las nubes.

17 Una ontología similar se encuentra entre los tojolabales. Véase Lenkersdorf (1996, pp. 106-112).

Phuyupi qhaway mana fallanchu, junt'akunpuni (157, p. 10).

El mirar en las nubes no falla, siempre se cumple.

Phuyu yachallantaq para kananpaq (160, p. 6).

Las nubes también saben si va a haber lluvia.

La observación de las nubes, sin embargo, está vinculada a uno de los meses claves de la predicción climática: agosto.

Qhawasqaman jinaqa 1 de agosto pi mana phuyu kanchu para pisicha kancha, ajiman jina qhawakuchkan, mana phuyu kaqtin parapis pisipuni, phuyu sumaqtapuni yachan chayllatapuni nuqa qhawariyta yachani tiempo q'ala sayk'usqa (160, p. 6).

Al mirar el 1 de agosto, si no hay nubes va a haber poca lluvia; así se ve. Si no hay nubes habrá poca lluvia. Las nubes saben bien; yo sé mirar eso: que el tiempo está cansado.

En agosto también se observa la sudoración de las piedras.

Agosto killapi 1, 2, 3 p'unchaykuna rumi jump'in, allin wata kananpaqqa, kay wata mana jump'inchu, paranqapis saqra paraslla chamuwasunchis (160, p. 6).

Los días 1, 2 y 3 del mes de agosto suda la piedra para que sea buen año. Este año no sudó la piedra. Nos van a llegar escasas lluvias.

Junio es otro mes importante para la observación, en este caso, de las pléyades. Su luminosidad comunicará la bondad del año agrícola.

Junio pi cabrilla sumaq ch'uwwita llusimullantaq, yuraqsituta k'anchamurqa, waliq watapaq (157, p. 10).

En junio salió muy clarito la cabrilla (las pléyades). Blanquito alumbró para que sea buen año.

En cuanto a la vegetación, es clara la idea de que ella sabe, predice y comunica el “buen año”.

Sach' akuna waliq wata waqyamuchkawan-chik (53, p. 8).

Los árboles predicen un buen año [lit. nos llaman un buen año].

Durazno t'ika yachan, uramanta qallari-chkan, chayqa kusa wata kananpaq, qayna wata puntamanta t'ikayta qallarinqa chayrayku ch'aki wata karqa (160, p. 6).

La flor de durazno sabe. Si está empezando (saliendo) desde abajo es para que sea buen año. El año pasado empezó a florecer desde arriba por eso fue un año seco.

La producción comunicativa no humana requiere, sin embargo, ser *leída, decodificada*, a través de la articulación de los diversos elementos.

Waliqla kay wataqa kanqa. Chiripis kasallan, rit'iramun imaqqa. Rumista tiqrarirqani junp'isqa karqa 1 de agostopipis. Todos Santospaqqa parawasunñacha. Ñapis thaqus t'ikasankuña, chaypi rikukuchkan, paykunaqa Santa Rosa pasaytaraq t'ikaq kanku kunanqa khuskan t'ikaypiña kachkankuqa, paritas ñawpamunqa. Phuyupis 2 de agostomanta jaqayman phuyumurqaña, q'alata rit'iraykun patasmanpisqa í (157, p. 10).

Este será un buen año. Hay frío; está despejado. Di vuelta a las piedras y estaban transpiradas el 1 de agosto. Para Todo Santos va a llover. Los espinos ya están floreciendo; así se ve. Los espinos todavía para Santa Rosa recién florecían, pero ahora están a la mitad de su florecimiento; las lluvias se van a adelantar. Para el 2 de agosto ya había nubes de lluvia; todo está alumbrando despejado.

Conclusión

Por un lado, nos enfrentamos al problema de cómo podemos pensar en un auténtico diálogo de saberes desde el lugar de la escritura alfabética que funciona como absoluto epistemológico, como la condición dominante de explicitación de los saberes del denominado mundo occidental. ¿O es que acaso existe la posibilidad de pensar la ciencia, la filosofía y el saber del mundo moderno fuera de la escritura alfabética? ¿Acaso existe o puede existir algo parecido al “conocimiento occidental” sin escritura alfabética? Incluso las formas discursivas del saber occidental, que con mucha seguridad tuvieron su origen en formas orales, se expresan en el papel, en la letra.

Por otro lado, es necesario reflexionar sobre cómo podemos pensar la interculturalidad epistémica en un mundo signado por diversas concepciones de la naturaleza y la cultura. ¿Cómo podemos aprender de otras ontologías que nos invitan a repensar la relación con la naturaleza, fuente de acumulación en el capitalismo extractivista contemporáneo?

"¡Y qué saben ellos!" es una canción de Tamara Castro. Es la expresión que muchos personajes de ciencia emitimos cuando nos referimos a los legos de la academia. Pero también podría ser la pregunta silenciosa que nos hacen quienes construyen, luchan y acarician la realidad desde otros mundos comprensivos y expresivos.

Es probable, entonces, que, como decía Carlos Lenkersdorf (2008), solo tengamos que "aprender a escuchar".

Agradecimiento

Esta comunicación, más que cierre de un ciclo, constituye la retribución mínima de una deuda agradecida hacia las personas de las que y con las que aprendí tanto en Bolivia durante dieciocho años. Los dos "casos" aquí presentados, el de la escritura no alfabética y el de las concepciones andinas de la naturaleza en el *Conosur*, son reelaboraciones de investigaciones realizadas en dos momentos y en dos instituciones que me permitieron trabajar estos temas junto con la gente de San Lucas, Raqaypampa y Ayopaya: el Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo de la Universidad Mayor de San Simón, entre 2010 y 2017, y el Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, entre 1999 y 2008. Las instituciones las forman las personas y lamentablemente es imposible nombrarlos uno por uno y una por una. A todos y todas los que compartimos camino en esos tiempos y lugares, ¡anchata agradeceykichik!

Quito, *Pawkar Raymi*, 2018

Bibliografía

- Acosta, J. de (1590). *Historia natural o moral de las Indias*. Edición de José Alcina Franch. Madrid: Dastin (2002).
- Adorno, R. (1986). *Guamán Poma. Literatura de resistencia en el Perú colonial*. México: Siglo XXI (1ª ed. en español, 1991).

- Agazzi, E. (2002). El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros. *Revista Empresa y Humanismo*, 2, 241-252.
- Aguirre, J. M. (1998). Hans-Geor Gadamer: la alternativa “ontológica” hermenéutica. *Brocar*, 21, 427-441.
- Albó, X. (1999). *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CIPCA.
- Arnold, D. (2012). *El textil y la documentación del tributo en los Andes: los significados del tejido en contextos tributarios*. Lima: Fondo Editorial de Asamblea Nacional de Rectores.
- Bouysse-Cassagne, Th. (2000). Les mots, les morts et l’écriture: arts de la mémoire et évangélisation dans les andes. *Cahiers des Amériques Latines*, 33, 57-84.
- Bray, T. (2004). La alfarería imperial Inka: una comparación entre la cerámica estatal del área del Cuzco y la cerámica de las provincias. *Chungara*, 36(2), 365-374.
- Burns, W. (1981). Introducción a la clave de la escritura secreta de los incas. *Boletín de Lima*, 12-14.
- Castro, D. (2015). *Escritura signográfica andina: los significados andinos y católicos de los signos signográficos consignados en la subcolección Osvaldo Sánchez Terrazas de cuero y papel del INIAM-UMSS y la colección privada de cueros de Walter Sánchez Canedo*. Tesis de licenciatura. Cochabamba: LAEL, INIAM-UMSS.
- Castro-Gómez, S. (2005a). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar.
- _____ (2005b). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- _____ (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, IESCO, Instituto Pensar.
- Cereceda, V. (2010). Semiología de los textiles andinos. *Chungara*, 42(1), 181-198.
- Chirinos, A. (2010). *Quipus del Tahuantinsuyo. Curacas, Incas y su saber matemático en el siglo XVI*. Lima: Comentarios.

- Coronil, F. (2000). Listening to the Subaltern: Postcolonial Studies and the Neocolonial Poetics of Subaltern States. En Laura Chrisman y Benita Parry (Eds.), *Postcolonial Theory and Criticism* (pp. 37-55). Cambridge: The English Association.
- Cruz, P. (2016). Imágenes en pugna. Reflexiones en torno a las producciones visuales indígenas en el ámbito de la minería colonial. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*, 21(1), 95-113.
- Curatola, M. & de la Puente J. C. (2013). Contar concertando: quipus, piedritas y escritura en los Andes coloniales. En Marco Curatola y José Carlos de la Puente (Eds.), *El quipu colonial. Estudios y materiales* (pp. 193-243). Lima: PUC-P.
- DeFrancis, J. (1989). *Visible Speech. The diverse onenesses of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Déléage, P. (2013). *Inventer L'écriture. Rituels prophétiques et chamaniques des Indiens d'Amérique du Nord, XVIIe-XIXe siècles*
- De Rojas, D. (2008). *Los tokapu. Graficación de la emblemática Inka*. La Paz: CIMA.
- Derrida, J. (1967a). *De la gramatología*. México: Siglo XXI (5ª ed. en español, 1998).
- _____ (1967b). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos (1989).
- Descola, P. (2011). Más allá de la naturaleza y de la cultura. En Leonardo Montenegro (Ed.), *Cultura y naturaleza. Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia* (pp. 75-97). Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis.
- _____ (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Eco, U. (1985). Signos, peces y botones. Apuntes sobre semiótica, filosofía y ciencias humanas. En *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Lumen.
- Escobar, A. (2011). Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo. En Leonardo Montenegro (Ed.), *Cultura y naturaleza. Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia* (pp. 50-72). Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis.
- _____ (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.

- _____ (2016). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Fernández, M. (2004). Interdisciplinariedad en ciencias sociales: perspectivas abiertas por la obra de Pierre Bourdieu. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 169-193.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fuller, Norma (Ed.) (2005). *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme (2003).
- _____ (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme (1998).
- Garcés, F. (1997). Síntesis histórica de la lingüística y sus corrientes. En Fernando Garcés y Catalina Álvarez, *Lingüística Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 7-135). Quito: Abya-Yala.
- _____ (2005). *De la voz al papel. La escritura quechua del Periódico CONOSUR Ñawpaqman*. La Paz: Plural, CENDA.
- _____ (2009). ¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas. La Paz: PIEB, UASB.
- _____ (2010). Los esfuerzos de construcción descolonizada de un Estado Plurinacional en Bolivia y los riesgos de vestir al mismo caballero con otro terno. En Raquel Yrigoyen (Ed.), *Pueblos indígenas: Constituciones y Reformas Políticas en América Latina* (pp. 213-241). Lima: ILSA, INESC, IIDS.
- _____ (2011). Identidades políticas: del ñuqayku al ñuqanchik y viceversa. *Arqueoantropológicas*, 1(1), 119-128. Cochabamba: INIAM-UMSS.
- _____ (2014). Aprender otra(s) escritura(s) en los Andes: una invitación a repensar la pedagogía desde la etnografía. *Arqueoantropológicas*, 4, 113-160.
- _____ (2015). 'Solo con la cabeza no se puede recordar'. Oralidades, escrituras y memorias enmarañadas en San Lucas (Chuquisaca). En Fernando Garcés y Walter Sánchez (Eds.), *Textualidades: entre cajones, textiles, cueros, papeles y barro*. Cochabamba: INIAM-UMSS.
- _____ (2016). El lugar de la escritura católica andina en las escrituras logográficas. *Arqueoantropológicas*, 6(6), 89-110.
- _____ (2017). *Escrituras andinas de ayer y de hoy*. Cochabamba: INIAM-UMSS.

- Garcés, F. & Bustamante M. (2015). La escritura en discos de barro del INIAM-UMSS. En *Escritura andina: pictografía e ideografía en cuero, papel y barro*. Cochabamba: INIAM-UMSS (2ª ed.).
- Garcés, F. & Guzmán S. (2003). *Educacionqa kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan. Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua*. Sucre: CENAQ.
- Garcés, F. & Sánchez W. (2016). Inscripciones y escrituras andinas: un sistema complejo y denso de visualidades, oralidades y espacialidades. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*, 21(1), 115-128.
- García, A. (2015). Variantes escritas y orales de los rezos de pascuas en el Municipio de Vitichi. En Fernando Garcés y Walter Sánchez (Ed.), *Textualidades: entre cajones, textiles, cueros, papeles y barro* (pp. 123-148). Cochabamba: INIAM-UMSS.
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(1), 66-101.
- Goody, J. (1968). Introducción. En Jack Goody (Comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (pp. 11-38). Barcelona: Gedisa, (1ª ed., 1996).
- Guamán Poma de Ayala, F. (1615). *Nueva Coronica y Buen Gobierno* (The Guamán Poma Website: <https://bit.ly/2Xl53gp> consulta febrero 2013).
- Harris, R. (1955). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa (1999).
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta (3ª ed., 1ª reimpr., 2014).
- _____ (2004). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Herder (1ª ed., 2ª reimpr., 2006).
- Ibarra, D. (1953). *La escritura indígena andina*. La Paz: Alcaldía Municipal de La Paz.
- INIAM (2015). *Escritura andina: pictografía e ideografía en cuero, papel y barro*. Cochabamba: INIAM-UMSS (2ª ed. ampliada).
- Jara, V. de la (1975). *Introducción al estudio de las escrituras de los inkas*. Lima: INIDE.
- Jaye, B. & Mitchel, W. (1999). Introduction. En Barbara Jaye y William Mitchel (Eds.), *Picturing Faith. A Facsimile edition of the Pictographic Quechua Catechism in the Huntington Free Library* (pp. 5-13). Bronx: Huntington Free Library.
- Kymlicka, W. (1995). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós (1ª ed., 1996).

- _____ (2001). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós (2003).
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra (4ª ed., 1998).
- Landaburu, J. (1998). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. En Luis Enrique López e Ingrid Jung (Eds.), *Sobre la huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación* (pp. 39-79). Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB Andes, DSE.
- Lander, E. (1995). Las transformaciones postmodernas de la política. Ponencia presentada en el XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. México, 2 al 6 de octubre de 1995.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Lenkersdorf, C. (1996). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI (2ª ed., 1999).
- _____ (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdés.
- Leff, E. (2015). De la multi a la inter y a la transdisciplina: especializaciones e hibridaciones entre ciencias sociales, ciencias ambientales y ecología humana. En Arturo Argueta y Guillermo Peimbert (Coords.), *La ruptura de las fronteras imaginarias o de la multi a la transdisciplina* (pp. 41-59). México: UNAM, Siglo XXI.
- Lewellen, T. (2003). *Introducción a la antropología política*. Barcelona: Bellaterra (3ª ed., 2009).
- López, L. E. (1998). Literacidades y Educación Intercultural Bilingüe en la subregión andina. *Lengua y cultura mapuche*, 8, 9-47.
- Lyotard, J.-F. (1990). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. México: REI.
- Maldonado, C. (2009). Complejidad de los sistemas sociales: un reto para las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 36, 146-157.
- Mallon, F. (2001). Promesa y dilema de los Estudios Subalternos: Perspectivas a partir de la historia latinoamericana. En Ileana Rodríguez (Ed.), *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad* (pp. 117-154). Amsterdam, Atlanta: Rodopi.

- Martínez, J. L., Díaz, C., Tocornal, C., & Arévalo, V. (2014). Comparando las crónicas y los textos visuales andinos. Elementos para un análisis. *Chungara*, 46(1), 91-113.
- Meléndez, J. (1681). *Tesoros verdaderos de la Yndias*. Tomo segundo. Roma.
- Molina, Ch. de (c. 1575). *Relacion de fabvlas i ritos de los Ingas hecha por Christoual de molina cura de laperroquia de N.S^a de los Remedios de el Hospital de los Naturales de la ciudad de el Cuzco dirigida al reuerendissimo Señor Obispo don Sebastian de el Artaum del consejo de su Mag[esta]d*. Biblioteca Nacional. Mss 3169.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión (1^a ed., 5^a reimpr., 2002).
- Murúa, M. de [c. 1615] (2008). *Historia General del Piru*. Facsimile of J. Paul Getty Museum Ms. Ludwig XIII 16. Los Angeles: Getty Research Institute.
- Orejuela, J. (2009). Primero afirmar, luego integrar. La interdisciplinariedad y las ciencias sociales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7(1), 41-56.
- Orellana, R. (2004). *Interlegalidad y campos jurídicos. Discurso y derecho en la configuración de órdenes semiautónomos en comunidades quechuas de Bolivia*. Cochabamba: Huella Editores.
- Pachacuti Yamqui Salcamaygua, Joan de Santa Cruz (c. 1613). *Relacion de antigüedades deste reyno del Piru*. Estudio etnohistórico y lingüísticos de Pierre Duviols y César Itier. Lima, Cuzco: IFEA, CBC (1993).
- Paz, S. (2005a). Ideas preliminares para pensar la política de la diferencia. En Luis Enrique López y Pablo Regalsky (Eds.), *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia* (pp. 97-103). La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural.
- _____ (2005b). Reflexiones sobre la interculturalidad y el conflicto. En Carlos Vacciflores (Coord.), *Conflicto y colaboración en el manejo de recursos naturales (Experiencias de Bolivia y Argentina)* (pp. 61-74). Tarija: JAINA.
- _____ (2006). Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la educación intercultural bilingüe. En Alejandra Ramírez (Comp.), *Escuelas y procesos de cambio* (pp. 125-150). Cochabamba: CESU.
- Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. México: FCE.
- Quispe-Agnoli, R. (2005). Cuando Occidente y los Andes se encuentran: Qe-llqay, escritura alfabética y tokhapu en el siglo XVI. *Colonial Latin American Review*, 14(2), 263-298.

- _____ (2006). *La fe andina en la escritura: resistencia e identidad en la obra de Guamán Poma de Ayala*. Lima: UNMSM.
- _____ (2008). Para que la letra lo tenga en los ojos: *tocapu*, emblemas y letreros en los Andes coloniales del siglo XVII. En Paola González Carvajal y Tamara Bray (Eds.), *Lenguajes visuales de los incas* (pp. 133-145). Oxford: British Archeological Reports.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Ruiz, D., & Del Cairo, C. (2016). Los debates del giro ontológico en torno al naturalismo moderno. *Revista Estudios Sociales*, 55, 193-204. <http://dx.doi.org/10.7440/res55.2016.13>, consulta 05/10/17.
- Salomon, F. (2004). *The cord keepers, Khipus and Cultural Life in a Peruvian Village*. Durham and London: Duke University Press.
- Santos, B. de Sousa (2000). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- _____ (2003). *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia.
- Sarmiento de Gamboa, P. [1572] (1942). *Historia de los incas*. Buenos Aires: Emecé (2ª ed., 1943).
- Steiner, G. (1983). *Heidegger*. México: FCE (2005).
- Szemiński, J. (2010). ¿Qué sabemos de *quillqa* en Qulla Suyu? *Estudios Latinoamericanos*, 30, 129-186.
- Taylor, Ch. (1992). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: FCE.
- Toledo, F. de (1569-1570). Instrucción General para los visitadores. En *Disposiciones gubernativas para el Virreinato del Perú (1569-1574)* (pp. 1-39). Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-Americanos (1986).
- Urton, G. (1998). From Knots to Narratives: Reconstructing the Art of Historical Record Keeping in the Andes from Spanish Transcription of Inca Khipus. *Ethnohistory*, 45(3), 409-438.
- Vattimo, G. (2000). Posmoderno. ¿Una sociedad transparente? En Benjamín Arditi (Ed.), *El reverso de la diferencia. Identidad y política* (pp. 15-22). Caracas: Nueva Sociedad.

- Viaña, J., Claros, L., Estermann, J., Fornet-Betancourt, R., Garcés, F., Quintanilla, V., & Ticona, E. (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: III-CAB.
- Viveiros de Castro, E. (2004). Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. *O que nos faz pensar*, 18, 225-254.
- _____ (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Madrid:Katz.
- _____ (2014). Llevar a serio... Contra el infierno metafísico de la antropología. Entrevista con Eduardo Viveiros de Castro. *Anales de Antropología*, 48(II), 219-244.
- Wade, P. (1997). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: DINEBI.
- _____ (2002). La problemática de la interculturalidad y el campo educativo. Ponencia presentada en el Congreso de la OEI *Multiculturalismo, identidad y educación*, 16 de abril de 2002.
- Walzer, M. (1997). *Tratado sobre la tolerancia*. Paidós: Barcelona (1ª ed., 1998).
- Wallerstein, I. (Coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI.
- Wieviorka, M. (2001). *La diferencia*. La Paz: Plural.
- Winand, J. (2013). *Les Hiéroglyphes Égyptiens*. París: Presses Universitaires de France.
- Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Quito: Abya-Yala.
- Ziólkowski, M., Arabas, J., & Szemiński, J. (2008). La historia de los *qerus*: apuntes acerca de la relación entre las representaciones figurativas y los signos *tocapus*. En Paola González Carvajal y Tamara Bray (Eds.), *Lenguajes visuales de los Incas* (pp. 163-176). Oxford: British Archeological Reports.

“Después de mi tiempo otro tiempo vendrá y ustedes cogerán leña de otro tiempo”¹⁸: Corazonando las insurgencias runas, los procesos políticos, la universidad y la interculturalidad

Patricio Guerrero Arias¹⁹

Corazonamientos para empezar a andar

La interculturalidad no es solo un tema de moda, o de importancia únicamente académica. Su importancia es sobre todo política, pues la necesidad de la construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad y en el respeto a la diferencia, constituye un requerimiento para la supervivencia pacífica de nuestras sociedades, y para la perspectiva de construcción de horizontes otros de civilización y de existencia.

La interculturalidad no es una categoría teórica que emerge desde los centros académicos. En realidades como las del Ecuador y otros pueblos de *Abya Yala*²⁰ con fuerte presencia histórica de los pueblos

18 De la sabiduría de Mama Tránsito Amaguaña, lideresa espiritual y política de las nacionalidades y pueblos runas del Ecuador.

19 Músico, cantautor, poeta, ‘cantacuentos’ y antropólogo. Es docente en las carreras de Antropología Aplicada y Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador; profesor invitado de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB).

20 Abya Yala nombre que los pueblos Kunas dieron a nuestro continente y que significa: *Tierra en plena madurez, Tierra en pleno florecimiento, Tierra de todas las*

originarios como Guatemala, Bolivia, Perú, Chile, la interculturalidad emerge como una respuesta política de pueblos que históricamente han sido vistos como clandestinos y hoy se erigen gracias a su lucha por la existencia como pueblos con destino. La interculturalidad va más allá de lo étnico, no es una cuestión que interesa únicamente a los “indios”, es un tema de profunda importancia social y política que interpela al conjunto de la humanidad y a todos los sectores de la sociedad, puesto que la posibilidad de su construcción se vuelve un requerimiento para tejer otras tramas de alteridad que hacen posible la convivencia con la diversidad y la diferencia para poder pintar un mundo con los colores de la paz.

El presente trabajo tiene como objetivo corazonar, es decir, hacer un ejercicio de sensibilidad reflexiva y de flexibilidad sensitiva, que permita reflexionar desde el corazón, sobre la interculturalidad y la educación intercultural como resultantes de los procesos de lucha de larga duración de insurgencia material y simbólica de las nacionalidades y pueblos runas.²¹ Desde la perspectiva del método, el trabajo fue el re-

sangres; esta última denota ya un sentido intercultural, un reconocimiento de la diversidad que ha caracterizado nuestras realidades desde tiempos muy tempranos, y que hoy está siendo tomada como lugar de enunciación y lucha por los pueblos originarios de todo el continente.

- 21 Dado que lo “indio”, o lo “indígena” fue un perverso constructo heredado de la colonialidad, que emerge de un error del imaginario colonial y del poder de nombrar de los colonizadores; hoy los procesos de insurgencia material y simbólica de estos pueblos se plantean también las luchas por sembrar otras políticas de decir, es por ello que actualmente discuten retomar lo “runa” que emerge de la cosmoexistencia andina. Lo runa en sentido semántico, permite romper la dicotomía de Occidente que al solo hablar del “hombre” supuestamente integrando los géneros, reproduce la herencia patriarcal que hemos heredado, lo runa hace referencia en cambio a dimensiones cósmicas, por un lado implica la paridad sagrada que hizo posible la vida, pues todos hemos sido paridos, por ello dicha paridad demanda la complementariedad de dos fuerzas, de lo femenino y de lo masculino. Por otro lado, lo Runa tiene un sentido político, pues se muestra como un horizonte civilizatorio que emerge desde esas luchas en perspectiva de la “runificación” del mundo. Es por esto, que en este trabajo no hablaremos de indígenas, sino de “nacionalidades y de pueblos runas”, pues como nos decía el compañero Carlos Yamberla: “[...]”

sultado de una investigación histórica documental, como también de trabajo de campo y de diálogos con algunos actores de estos procesos.

En este artículo, inicialmente se hace un breve recorrido histórico del proceso de insurgencia de los runas; luego se muestra cómo Mama Dolores Cacuangó y Mama Tránsito Amaguaña siembran semillas para una interculturalidad futura. Posteriormente se analiza cómo la interculturalidad es asumida por la universidad en el caso del Ecuador; y finalmente planteamos algunos corazonamientos teórico políticos, que son el resultado de lo que las luchas de insurgencias runas nos han enseñado.

“Poder dentro de”, larga duración e insurgencia de las nacionalidades runas

¿Cómo “corazonar”, cómo “sentipensar”, sobre la potencialidad, política, ética, la agencia histórica y el sentido de la acción colectiva y de sus luchas por sembrar otros horizontes de existencia de los pueblos sometidos a la colonialidad?²² ¿Cómo explicar que con tanto etnocidio y genocidio, los pueblos runas y afrodescendientes no hayan desapareci-

yo siento con tristeza cuando nosotros asumimos que somos indígenas, no somos indígenas, no somos indios, esa historia es de la corona española, nuestra historia es Kichwa, nosotros somos runas, yo creo que ahí se puede encontrar respuestas, pero en los indígenas no, porque esa construcción de la figura de indígena, eso es colonial, eso es de los españoles, si algo quieren saber de los indígenas pregunten a los españoles, pero si quieren saber de los runas, de los kichwas entonces vengan a conversar con nosotros” (Yamberla, 2014).

- 22 La colonialidad hace referencia a una matriz colonial-imperial de poder que se encuentra vigente desde la conquista, y aún después de la superación del colonialismo, que se revitaliza con la supuesta independencia y la creación de los Estados nacionales y se recrea en tiempos de globalización. La colonialidad continúa operando en tres niveles claves: la colonialidad del poder, para el dominio estructural, el control de la economía, la política, la cultura, la naturaleza y la vida; la colonialidad del saber que opera a nivel epistémico, filosófico, científico, para la subalternización de las lenguas y los conocimientos; y la colonialidad del ser para el dominio de la sexualidad, de las subjetividades, las sensibilidades, los imaginarios y los cuerpos; que operan no separadas sino interrelacionadas a fin de lograr el control absoluto de la vida.

do? ¿En dónde está la fuerza que les ha permitido a los pueblos originarios, después de más de cinco siglos, de violencia, despojo, dominación y muerte, seguir existiendo y hablando con palabra propia?

Resulta imposible encontrar una explicación epistémica a esa voluntad irrenunciable de lucha, a esa paciencia activa que hace que los pueblos subalternizados por el poder, en quienes la colonialidad inscribió su dominio sobre sus propios cuerpos y subjetividades, negándoles su condición de humanidad y despojándolos de sus recursos materiales y simbólicos, se empeñen en seguir tejiendo la trama de la vida, celebrando su existencia, cantando desde la miseria, manteniendo encendida la terca esperanza, de que otros mundos, otra civilización, otra existencia es posible.

No se puede entender el potencial político e histórico de las nacionalidades y pueblos runas si no miramos que esas luchas por la preservación de la vida, no podían ser posibles, sin el potencial de una fuerza interna, de un “poder dentro de” (Lao-Montes, 2006, p. 8), que es el fundamento de sus cosmoexistencias²³ y que está en lo más profundo de sus corazones, de sus subjetividades políticas; *poder dentro de*, que se sostiene sobre la fuerza de los cuatro *saywas* o pilares primales de energía con los que se tejió la vida y que están presentes en la Chakana del corazón; la fuerza del Munay, la afectividad; la fuerza del Ushuay, el poder de la espiritualidad; la fuerza de Ruray, del hacer, de la dimensión femenina, matrística del vivir; y la fuerza del Yachay, la sabiduría, que han sido las fuerzas, los poderes primales internos, que siempre han estado, y siguen acompañando las luchas por la vida, como bellamente nos dice Mama Nicolaza Toctaguano:

Nuestras luchas siempre se han hecho de la mano del amor, de la espiritualidad, y la sabiduría, sino como cree usted compañero que hubiésemos podido seguir viviendo hasta ahora, esos son poderes que están en

23 Hablamos de cosmoexistencia puesto que en el mundo andino no solo se tienen una cosmovisión que implica una mirada cognitiva del mundo y de la realidad, sino que las y los runas tejen la vida, el *Kawsay* dentro del orden del Pacha, del cosmos, en consecuencia, los pueblos runas no tienen solamente cosmovisión, tienen Pacha Kawsay, es decir, cosmoexistencia o cosmovivencia.

lo profundo de nuestro corazón, sin ellos ninguna de nuestras luchas, de nuestras propuestas tienen sentido. (Toctaguano, 2007)

No se puede tampoco comprender propuestas como la interculturalidad y la plurinacionalidad si no miramos que estas son el resultado del acumulado de la lucha social por la existencia, de un proceso de larga duración de luchas de resistencia e insurgencia, que se inicia en el momento mismo de la conquista; pues así como ha sido un *continuum* histórico la implementación de la matriz colonial de poder, desde la constitución del sistema mundo capitalista con la conquista de Abya Yala; las luchas de resistencia e insurgencia de los pueblos originarios de nuestro continente desde distintas estrategias: rebeliones, insurrecciones, levantamientos, movilizaciones, caminatas, que los runas con paciencia activa han implementado en su largo caminar por la decolonización²⁴ de la vida.

En el caso del Ecuador la historia de las "insurgencias de los runas" (Guerrero, 2017, p. 2) es la historia de sus luchas contra la dominación y la muerte y por la reafirmación de la existencia, luchas que se inician desde el momento mismo en que "Llega la noche en la mitad del día" como anunciaban las antiguas profecías, y se da la presencia de los conquistadores. Ya en 1533, Rumiñahui lidera la primera guerra de liberación, con el objetivo de expulsar a los conquistadores, prefiere quemar *Kitwa* (Quito) para que esta ciudad no quede en manos de los españoles. En Guayas, los Chonos, Congonos y Chonayes, en 1535 y 1537 se levantaron en contra de las reducciones de indios. La explotación por las encomiendas encenderá el fuego de insurgencias runas, así en 1550 los runas de Lita y Quilca se levantan contra la explotación de la enco-

24 Así como la existencia del colonialismo hizo necesario procesos de lucha por la descolonización, la vigencia de la colonialidad demanda luchas por la decolonialidad, que no se limitan a buscar solo la transformación social, estructural institucional y las bases materiales de la dominación, como han planteado las luchas por la descolonización, sino que la decolonialidad, no solo busca transformar el poder, sino construir un "poder dentro de", por eso se plantean como eje la decolonización del saber y sobre todo del ser; la transformación de la subjetividad y la cuestión de la existencia.

mienda que les exigía pagos en oro, plata, tejidos, algodón, animales y trabajo gratuito.

Jumandi, lideró “la rebelión de los Quijos” en la Amazonía en 1578 contra las encomiendas y el pago de tributos; los hechiceros o “Pendes” Beto de Archidona y Guami de Ávila, tienen un rol activo, invitan unirse a los espíritus a la lucha para la recuperación de Ávila y Archidona, por eso la llamaron la “rebelión de los brujos”.

En 1559 se da “la rebelión de los Jíbaros”, el día de la recolección de los impuestos por el gobernador, los guerreros Shuar al mando de Quiruba se toman Logroño y se rebelan contra las encomiendas y el trabajo esclavo en las minas. En 1619 se produce el levantamiento de los Malabas en Esmeraldas contra los trabajos forzados a los que fueron obligados. En 1635 se produce el levantamiento de Mainas para liberarse del trabajo de las encomiendas y expulsar a los conquistadores. (p. 4)

En 1730 se da el levantamiento en Pomallacta en la tenencia de Alausí, los runas dirigidos por Gaspar Lema se levantan para defender su tierra como fuente de vida. En 1764 se produce la sublevación de Riobamba, la mita de origen incásico, proporcionó fuerza de trabajo a los conquistadores, lo que provocó el abandono de sus tierras para huir de la mita, convirtiéndose en forasteros en las ciudades, o en peones y conciertos en las haciendas, por lo que los forasteros de Riobamba organizan la sublevación, lo que buscaban es apoderarse de la ciudad y formar un gobierno runa. El 17 de febrero de 1776, se da la rebelión de los runas de Molleambato, actual Salcedo contra el cobro de tributos, que recaía sobre los runas de entre 18 y 50 años. (p. 5)

Las reformas Borbónicas determinaron la realización de censos para visibilizar sus posesiones e imponer nuevos impuestos. El corregidor de Latacunga inicia un censo en San Felipe. Esteban Chingo y Pablo Caisaluisa, inician la revuelta de los runas que trabajaban en los obrajes de Tilipulo y La Calera, para oponerse a la numeración, que esclavizaba a sus hijos, en el anejo de Patután el martes 16 de abril de 1771 se inicia la sublevación de San Felipe: un ejército de mujeres y hombres con palos y piedras enfrentan las tropas en el río Cutuchi.

Por motivos similares, se da en 1777 la insurrección del corregimiento de Otavalo, que se vuelve el centro de la insurgencia que se extien-

de por la región; igualmente los runas de Cayambe se rebelan, y se intenta formar un frente común para enfrentar a los españoles. De igual manera contra la numeración de los runas que les obligaba a pagar impuestos como el de las alcabalas y al trabajo forzado, se producen nuevos levantamientos en Guano en 1778; así como la sublevación en 1780 de los runas de Ambato, Pelileo, Pillaro, Quisapincha y en Baños, esta última dirigida por las mujeres. En 1803 para enfrentar el cobro de los diezmos exigidos por la iglesia, se produce la rebelión de Columbe y Guamote dirigida por Julián Quito que la extiende a otras regiones (p. 8)

Todo el periodo colonial está plagado de rebeliones, levantamientos, insurrecciones. Luego éstas continúan durante las luchas independentistas. Si bien la independencia de España supuestamente implicaba el *fin del despotismo*, también nos anunciaba el *principio de lo mismo*, puesto que el fin del colonialismo, no evitó la continuidad de la colonialidad, ya que en la república, las condiciones de dominación y explotación coloniales de los pueblos runas continúa y se acrecienta; por eso Fernando Daquilema, descendiente Duchicela se levanta en Yaruquíes Chimborazo, en 1871, junto a Manuela León, en contra de los diezmos, los tributos, la obligatoriedad de trabajos forzosos, y gratuitos, los azotes, los castigos, el concertaje impuestos por el Gobierno de García Moreno. Daquilema será nombrado *Jatun Apu*, y propone la constitución de un nuevo gobierno en el que participen runas y mestizos en equidad de condiciones. A finales del siglo XIX se producen más levantamientos en Azuay, Cañar, Loja, Cayambe, Zuleta, Pasa, San Fernando, Píllaro, Tanicuchí (p. 10).

La revolución liberal alfarista si bien llega a plantear modificar la situación de marginalidad de los pueblos runas, no logró concretar ese propósito. El poder terrateniente se reafirma y se inicia a partir de 1920 un largo proceso de luchas contra el régimen hacendatario por la recuperación de la tierra, de la palabra y de la educación. En las zonas de Cayambe, Zumbahua, Imbabura, Chimborazo, Cañar, que se convierten en bastiones de la insurgencia runa; se inicia también el proceso de formación de las primeras organizaciones runas que darán lugar a la creación de la Federación Ecuatoriana de Indios FEI en 1944, y que culminará décadas más tarde con la creación en 1986 de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE.

Una situación cualitativamente diferente en el carácter de la lucha social, se evidenció en el levantamiento indígena de 1990, así como en la insurrección del 21 de Enero del 2000 y en el levantamiento indígena del 2001, no solo porque la acción colectiva provoca una ruptura del orden político dominante y del carácter homogeneizante y monocultural del Estado-Nación hegemónico, pues nos muestran la necesidad de empezar a mirar la dimensión política insurgente de la diversidad y la diferencia, luchas que además refuerzan la agencia de sus actores protagónicos fundamentalmente, las nacionalidades runas, que les ha permitido dejar de ser razas, indios, etnias, como siempre fueron nombrados, para auto constituirse como nacionalidades y pueblos con culturas e identidades propias y diferenciadas.

Los levantamientos, las caminatas, las insurrecciones, las sublevaciones, las insurgencias de los runas se mantienen hasta el presente, los hemos visto recrearse en los últimos procesos de lucha para echar abajo gobiernos corruptos; contra la globalización neoliberal y contra la firma del TLC; o en las largas marchas por *el agua, la dignidad y la vida* contra el modelo extractivista y la defensa del Yasuní y de sus territorios de vida, o en las luchas actuales contra la criminalización de la protesta social, y por la libertad de las compañeras y compañeros sentenciados por terrorismo, luchas en las que han tenido un rol protagónico las mujeres.

El actual proceso de luchas que vive el Ecuador y toda Abya Yala, muestra que estamos viviendo un proceso de insurgencia material y simbólica (Guerrero, 1993, p. 23) Hablamos de insurgencia, porque los pueblos runas y afros no solo fueron víctimas pasivas que se conformaron con resistir desde diferentes estrategias, que si bien han conmovido muchas veces las bases institucionales del poder, han sido insuficientes para transformarlo, y peor aún para liquidar los cimientos estructurales en los que se sostiene. La propuesta de la plurinacionalidad, la interculturalidad, planteada por los runas, ha sido el resultado de un proceso de luchas de larga duración que han avanzado desde la resistencia, hasta la insurgencia, teniendo como horizonte siempre la vida, lo que les ha permitido constituirse como una subjetividad política colectiva, como sujetos políticos e históricos, cuya acción y presencia, evidencia la constitución de un doble poder que pone en crisis la actual estructura institucional en la que se sos-

tiene el Estado-Nación, y que cuestiona no sólo las bases en que se sustenta ese poder, sino también el modelo civilizatorio dominante que ha sido su fundamento, y le plantea a la sociedad, y a la humanidad la perspectiva de una propuesta de sociedad y civilización diferente.

La sabiduría Amawtica enseña, que “para seguir caminando hacia adelante, siempre es bueno también mirar hacia atrás”, por eso la necesidad de esta breve mirada a un pasado, que desde la cosmoexistencia runa no está atrás, sino adelante, porque es un tiempo vivido, sufrido, luchado y por eso mismo ilumina el caminar presente, pues esto no permite comprender que la interculturalidad y la plurinacionalidad, son el resultado del acumulado social de esas luchas de los pueblos runas por la vida; por ello la necesidad política cuando hablamos de la interculturalidad, de no ignorarlas y de visibilizar los nombres de las mujeres y hombres que las han hecho posible, como es el caso de Mama Dolores Cacuango y de Mama Tránsito Amaguaña, que son las que siembran las semillas de lo que será la educación intercultural futura; es por eso que debemos acercarnos a sus luchas y a la poética insurgente de su palabra.

Mama Dulu y Mama Tránsito: Sembradoras de semillas para una educación intercultural con rostro, palabra y corazón propio

En el largo proceso de insurgencia material y simbólica de las nacionalidades runas, que en el caso de Cayambe se intensifican a partir de 1926, se dan los primeros levantamientos en contra de la opresión que ejercía la hacienda y por la defensa de la *Allpa Mama*, la madre tierra, luchas que estuvieron liderados por la que fue la primera generación de “cabecillas” runas como: Jesús Gualavisí, Juan Albamocho, Neptalí Ulcuango, Mercedes Alba, Mercedes Cachipuenda, y se destaca la presencia vital de Mama Dolores Cacuango, “Mama Dulu”, y su inseparable discípula Mama Tránsito Amaguaña, son esas luchas las que van sembrando semillas de una educación desde los propios multiversos²⁵ de su

25 Ante la noción de uni-verso propia de la racionalización de occidente, que tiene un claro sentido homogeinizador y monocultural, antepoemos la noción de mul-

cultura y de su lengua; así Mama Dolores Cacuango y Mama Tránsito Amaguaña, lideresas espirituales y políticas de los pueblos runas del Ecuador, fundadoras de la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios), son el ejemplo más alto de esas luchas, pues ellas ya se planteaban la necesidad de una educación con corazón, rostro y palabra propia.

Mama Dulu y Mama Tránsito desde la sabiduría de su corazón y desde la conciencia política del dolor que da el vivir la dominación, comprendieron que uno de los recursos del poder para ejercer su dominio, es el de mantener al pueblo en la ignorancia. Como consecuencia, han logrado que muchos runas nieguen y se avergüencen de su propia cultura y sabiduría, por eso ellas sienten que un eje estratégico de su lucha, junto con el irrenunciable combate por la defensa de la tierra y otras conquistas que estaban logrando, debía ser también la lucha por la educación, pero una educación que emerja desde sus propios territorios cotidianos del vivir y desde su lengua. Ellas sabían que era necesario aprender el secreto poder de la escritura, los misterios de la letra, pues cotidianamente sufrían las consecuencias de no saber leer y escribir, por eso perdían, sus tierras, sus animalitos, su libertad, de ahí la necesidad de aprender a leer para no ser explotados; como en forma sentida Mama Dulu le decía a José Gualavisi, compañero de lucha:

Jesús, compañero, la mesa está patoja, falta una pata la principal. Jornada de 8 horas hemos conseguido. Salario de 2 sucres cincuenta centavos. Suprimir trabajo esclavo de mujeres servicias. Pero falta la educación. Por eso nos han ganado siempre, Jesús, porque no conocemos la letra. [...] Así mismito le pasó al indio Guatemal, que era el dueño de estas tierras. Como no sabía leer ni escribir, los curas le han hecho firmar escrituras y le han robado sus tierras [...] Ellos no nos dan escuela porque indio estudiado es peligroso para ellos. Entonces fundemos nosotros escuelas. Escuelas de indios. Indios enseñando a indios. Que hablen kichwa para que los wawas tengan confianza [...] Mi papito aprendió a contar con los latigazos que daba el mayordomo en su espalda... ¡Cam-

tiverso, de pluriverso o de Bioverso, que emerge desde las sabidurías, y que hace referencia a la sentido, multi, plural y diverso de la realidad, como expresión de la riqueza de la propia vida.

pesino, el patrón ya no comerá más de tu ignorancia! (Cit. en Arriola, 2017, pp. 46-49)

Es por eso que levantan la lucha por la educación, y desde muy temprano, son estas Mamas sabias las que siembran las primeras semillas de educación intercultural, como necesaria para recuperar el ser negado, y reafirmar su propia palabra y su sabiduría, y desde esas luchas, impulsaron las pioneras experiencias de una educación en lengua kichwa, para enfrentar el modelo monolingüe hegemónico, lo que dará lugar a la formación de las primeras "escuelitas indígenas" en Cayambe en 1945. Sigamos escuchando la palabra sabia de Mama Dulu:

Siempre comprendí el valor de la escuela. Por eso les mandé a mis hijos a la escuela más cercana, para que aprendan la letra". [...] Yo pienso que no habrá reforma agraria, mientras nosotros no aprendamos bien las letras, para comprender lo que dice la ley y exigir.

Siempre traía solicitud con firma de los moradores donde vivía para que tenga más fuerza el pedido. Nunca me daban contestación, pero yo seguía insistiendo por si algún día entiendan que el indio también tiene derecho a la educación. (Cit. en Rodas, 2005, pp. 139-141)

Promovidas por Mama Dulu, y apoyada por los militantes comunistas Luisa Gómez de la Torre y Eduardo Paredes, se da la creación de las primeras escuelas indígenas, en San Pablo Urco, en la que sería profesor su hijo Luis Catucuamba; mientras que Mama Tránsito crea escuelas en La Chimba, Pesillo y Muyurco, siendo sus primeros maestros Neptalí Ulcuango, José Amaguaña y Alberto Tarabata. Estas escuelas nacidas de las luchas de los runas, fueron vistas por la dictadura y los terratenientes como focos de formación de cuadros comunistas, por lo cual varias veces serían encarceladas. Mama Tránsito nos dice desde la sabiduría de su palabra:

En las luchas conocí a Dolores Cacuango. Juntas andábamos las tres con la Angelita Andrango. Guambas aprendan porque yo ca, ya me he de morir, nos decía. Con ella y con la compañera Luisa Gómez de la Torre y otras compañeras, organizamos las escuelas para guaguas janchis, en quichua y en español. Por eso me cogieron presa la primera vez. Para que no organice escuela para los indios, diciendo.

[...] No sé si los guambras querrán oír mis consejos, pero verán, estudiarán, aprenderán leyes, para que no maltraten como a nosotros pobres han maltratado. Pararán fuerte carajo, caminarán, lucharán, para que no nos exploten, para que no nos dominen, pararán fuerte carajo, caminarán, lucharán. [...] Verán acordarán...Después de mi tiempo otro tiempo vendrá, y ustedes cogerán leña de otro tiempo. (Cit. en: Miño, 2006, p. 264)

Mama Dulu Cacuango y Mama Tránsito Amaguaña como mujeres espirituales y de profunda sabiduría, sabían mirar más allá del horizonte, como soñando en la llegada de la leña, para poder encender el fuego de esos tiempos transformadores del Pachakutik²⁶ futuro, que las profecías de los ancestros ya habían anunciado, por ello soñaban en la llegada de un tiempo que transformará un presente cargado de dominación; son ellas quienes empiezan a sembrar las semillas de una educación con aroma intercultural. Mama Dulu como guerrera de la utopía, lucha por derrumbar los muros que fracturan la alteridad levantados por el poder, y desde el corazón, siente que es necesario construir puentes de encuentro intercultural con la diferencia, aunque ella no lo llamaba así, pero ya podemos intuir en su palabra sabia, que lo único que puede unirnos aun siendo distintos, es el corazón, el amor a la vida, y la lucha por cambiarla, y que esa lucha lo que buscaba es sembrar un futuro digno para todas y todos:

Así como el sol alumbró igualito a todos, hombres o mujeres, así la educación debe alumbrar a todos, sean ricos o pobres, amos o peones. [...] Primero el pueblo, primero los campesinos, los indios, los negros, y mulatos. Todos son compañeros. Por todos hemos luchado sin bajar la cabeza, siempre en el mismo camino. [...] Porque han de estar así, con la cabeza gacha y el corazón de cuy. ¡Párense duro compañeros!. [...] Por todos hemos luchado, por pobres, negros, mulatos, carpinteros, panaderos, peluqueros. Buscando futuro para todos. (Cit en Rodas, 2005, pp. 96-102-142)

26 Pachakutik: Pacha: Cosmos-espacio-tiempo/ Kutik: transformación; se refiere al tiempo de transformaciones cósmicas y existenciales que estamos viviendo, y que ya fue anunciado en las profecías runas.

También Mama Tránsito siembra desde su corazón semillas de interculturalidad, porque intuía que este no es sino un acto de profundo amor hacia el otro, hacia la diferencia. Ella sentía que la palabra ha sido un instrumento insurgente para enfrentar las palabras del poder, pues es desde el poder de esa palabra cargada de amor, de espiritualidad y sabiduría, que también se lucha por la vida:

Yo he gritado en castellano y luego en quichua, que la ley sea justicia para blancos, para ricos, para pobres. Que no pongan a un lado al indio, que trabajemos cariñosamente para vivir así. Que sea igualito el trabajo para todos, que tengamos amistad; comunista es de la comunidad.

[...] Yo les digo francamente: entre runas, blancos y mestizos hay que trabajar. ¿Por qué vamos a pelear? Que tengamos amistad entre blancos y runas hay que trabajar. Granos que trabajen los indios han de comer ustedes también. Así hemos de hacer: La mitad para patrones la mitad para naturales.... ¿Digan que no es así? Yo dije en quichua y en castellano el mismo pensamiento. (Discurso en el Congreso en la Fundación de la Federación Ecuatoriana de Indios, Agosto 1944) (Cit. en Miño, 2006, pp. 180-265)

Mama Dolores Cacuango y Mama Tránsito Amaguaña van abriendo un surco para sembrar semillas de una política del amor, de la interculturalidad futura, si bien, en aquellos tiempos, aún no era nombrada de esa forma, ni se la veía como una propuesta para la transformación civilizatoria y de la vida; sin embargo, ellas, desde su corazón ya intuían que se debía luchar no solo para los runas, sino que era necesario alcanzar la liberación de todo el pueblo, y que eso solo sería posible, luchando junto al arco iris de la diversidad de actoras y actores sociales, que son las que le han dado sentido político a la interculturalidad en el presente.

Sabían y sentían, además, que esas luchas no podían ser posibles sin el fortalecimiento de la organización de la unidad y que la educación iba también a aportar a ese proceso, por ello, desde su sabiduría insurgente Mama Dulu nos heredará uno de los horizontes para la transformación de la vida desde la sabiduría del mundo runa. Mama Dulu soñó, que frente a una cultura de muerte como la que representa el capitalismo, y que está llevando a la extinción del planeta; la posibilidad de poder seguir siendo y existiendo, está en la cosmoexistencia, en la espiri-

tualidad, en las sabidurías insurgentes de culturas que desde el corazón han preservado la vida; que tienen una raíz que viene desde muy atrás del tiempo y que siempre ha estado corazonando la existencia; y que a pesar de que a lo largo de la historia, los amos del poder han querido arrancarla, como la paja de páramo, ha mostrado el amor, la fuerza espiritual y la sabiduría para seguir como ella misma profetizaba: “mil veces muriendo, mil veces renaciendo”, por eso quizá la mayor victoria de los pueblos runas, es que aún siguen viviendo y hablando con palabra propia; es por eso que Mama Dulu soñaba con que esa política del amor, esa espiritualidad, esa sabiduría que su pueblo ha tejido desde su corazón, se extienda como paja de paramo, para que la humanidad encuentre sentido a lo que ahora se conoce como el *Sumak Kawsay*, el Buen Vivir, que permitirá a la humanidad sanar la vida, sanar el planeta, sanarse a sí misma. Por todo eso, es que se considera a Mama Dulu, como la sembradora de la semilla de un horizonte de *runificación* del mundo, para una vida distinta y plena, no solo para los runas, sino para la humanidad entera; ahí está el sentido profético de su sabia y poética palabra:

Somos como la paja, más que el viento nos mueva de un lado para el otro no podrá arrancarnos. Somos como paja del páramo que se arranca y vuelve a crecer, y de paja del páramo sembraremos el mundo. (Cit. en Rodas, 2005, p. 115)

De igual manera Mama Tránsito vivió en la época del fute y del acial. La hacienda usurpaba la vida, los cuerpos, la fuerza de trabajo, pero no los sueños ni la esperanza; buscaba despojarlos de humanidad y dignidad; eso incendió sus corazones para la lucha por la existencia e impulsó los procesos organizativos, los que fueron bellamente explicados, desde la sabiduría de su poética e insurgente palabra, con la metáfora del maíz:

Los indígenas que hemos llorado, que hemos sufrido, que hemos chupado las cuerizas, las garrotizas, tenemos que andar unidos, porque la unidad es como la mazorca, si se va el grano, se va la fila; si se va la fila, se acaba la mazorca. (Cit. en Miño, 2006, p. 102)

Las semillas fructifican, para continuar con su ejemplo y su lucha

Las semillas sembradas para una educación intercultural comienzan a fructificar, la leña que ellas encendieron empieza a alumbrar otro tiempo como soñaron Mama Dulu y Mama Tránsito, impulsando nuevas luchas; cuestión que preocupa seriamente al poder que también comprendía muy bien la importancia política que tiene la educación y por eso mismo la negaba como un derecho para los pueblos runas, pues esta podía aportar a su despertar político como muy bien sabían Mama Dulu y Mama Tránsito.

Si bien la revolución de Alfaro reconoció el derecho a la "educación indígena", esta nunca se puso en práctica y menos aún después de su asesinato por las fuerzas conservadoras, este derecho fue conculcado e ignorado por el Estado; será solo por la lucha por la tierra en la zona de Cayambe, por la creación de las primeras escuelas indígenas, y el fortalecimiento que iba alcanzando la "Federación Ecuatoriana de Indios" FEI, que el Estado se ve obligado a tener que reconocer la necesidad de la educación para los pueblos runas; conquista importante considerando que la educación siempre fue un instrumento civilizatorio para la asimilación, integración de los runas, para alcanzar la ciudadanía, que les estaba también negada; el poder ve a la educación como herramienta para la evangelización y la integración a la nación monocultural sustentada en la lógica del desarrollo, que necesita de fuerza de trabajo calificada para que lo impulse; por ello desde las propias haciendas se crean las "escuelas prediales" que funcionaban al interior de las haciendas (Zapata, 2013, p. 174) para que se enseñe solo en castellano a fin de civilizar a los runas e impedir la migración, y sobre todo para que la educación esté bajo la orientación y control de los patrones que siempre desconfiaron de la educación, pues podía formar "indios alzados" que podían rebelarse contra sus amos.

Las comunidades runas continúan oponiéndose a este tipo de escuela que solo servía para mejorar su explotación, y es por eso que se radicaliza el proceso de sus luchas sobre todo en Cayambe, donde junto con la lucha contra la hacienda y la recuperación de sus tierras, levantan

la bandera de la lucha por la educación como derecho. Como consecuencia de esto, el Estado ecuatoriano, que ve en la educación un poderoso instrumento de integración de la diversidad siempre problemática, por lo que la escuela podía contribuir a reafirmar el sentido monocultural del Estado-nación dominante, por primera vez reconoce en la Constitución Política de 1945, que se dé el uso del “idioma vernáculo” en las escuelas primarias, así en el art. 143 se señala que: “en la escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se usará, además del castellano, el quechua o la lengua aborígen respectiva” (Wasi, 2004, p.157), lo que da origen a la creación de los “centros de alfabetización” que más que escuelas, eran centros civilizatorios para enseñar a leer a los runas a fin de que alguna vez puedan alcanzar la ciudadanía necesaria para impulsar procesos de modernización capitalista (Zapata, 2013, p. 174); de todas maneras, esta conquista evidencia, que las semillas sembradas por la lucha de Mama Dolores Cacuango y Mama Tránsito Amaguaña empiezan a fructificar, pues ese reconocimiento en la constitución de la educación en la lengua kichwa y castellano, oficializaría la Educación Bilingüe en el Ecuador.

Dada la importancia que la educación bilingüe iba adquiriendo, en 1952 el Gobierno de Galo Plaza firma un convenio con uno de brazos ideológicos del imperio norteamericano, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), pues son conscientes de la importancia estratégica de trabajar desde la educación y la lengua y con los pueblos runas; se empieza a organizar algunas escuelas en el oriente y en la sierra con el fin de estudiar las “lenguas indígenas”; con claros fines ideológicos y desde una clara visión colonialista, asimilacionista y civilizadora, que ven en la educación bilingüe un instrumento de intervención para los procesos de colonización del conocimiento.

En 1956 se autoriza también que pueda operar otro brazo imperial la Misión Andina que promueve la “educación rural” para supuestamente impulsar el desarrollo comunitario, en Imbabura, Chimborazo, Tungurahua y Cotopaxi por ser las provincias de mayor población runa; se publican algunas cartillas en kichwa recogiendo aspectos de su cultura como su mitología, su tradición oral, y como otra estrategia de cooptación, se ofrecen becas a dirigentes runas para que puedan estudiar en la capital (p. 158).

En la década del 60 surgen las primeras experiencias de educación radiofónica, con el apoyo de la iglesia católica de Riobamba liderada por Monseñor Leonidas Proaño, y de las tendencias ligadas a la Teología de la Liberación, se crean las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba y Tabacundo, la Radio Escuela de Pichincha, que ven como estrategia política impulsar procesos educativos para la revitalización de las lenguas maternas y la educación como un proceso que permita avanzar hacia la liberación del pueblo runa (p.158).

En la década del 70 se inicia la experiencia de las Escuelas Radiofónicas de la Amazonía, se crea en 1972 con el apoyo de la Misión Salesiana, y la Federación Provincial de Centros Shuar y Achuar de la Amazonía, el Sistema de Escuela Radiofónica Bilingüe Bicultural de los Centros Shuar, destinada a la educación de adultos en especial de la población runa desde una tendencia bilingüe, pues se educaba en sus propias lenguas maternas y en castellano y se impulsaba la formación de maestros y auxiliares radiofónicos. Posteriormente se dará la creación del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe para la formación de maestros. (p. 158)

De igual manera, en 1973, los líderes indígenas de la zona de Zumbahua Joselino Ante, Francisco Pastuña, Feliciano Sigcha y Manuel Guamangate, se plantean la necesidad de avanzar de la lucha por la tierra a la recuperación de la palabra y crear una escuela que enseñe desde sus propios mundos de vida, y es así como en 1976, con apoyo de la Comunidad Salesiana que a través del Colegio Don Bosco, hoy actual Universidad Politécnica Salesiana, se venía trabajando en proyectos de educación. Se crea la primera "escuelita indígena" en una choza de los fríos páramos de Cotopaxi, que dará inicio luego a lo que llegará a constituirse en el SEIC (Sistema de Escuelas indígenas de Cotopaxi), desde una perspectiva de educación bilingüe bicultural; un detalle importante es que se empiezan a producir sus propios materiales educativos en su lengua materna, el kichwa, a fin de aprender de sus propias sabidurías y de su propia cosmoexistencia.²⁷

27 Al respecto véase: Guerrero (1993).

La experiencia de lucha de las escuelas indígenas de Cotopaxi, es continuada también en Bolívar en donde dirigida por sus propios actores, surgen las Escuelas Indígenas de Simiatug, que se plantean igualmente el fortalecimiento de la lengua materna y la producción de materiales en dicha lengua. De igual manera, en la Amazonía se crean las Escuelas Bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana, que logran impulsar procesos educativos propios en cincuenta comunas, producen materiales en kichwa con los resultados de diversas investigaciones realizadas por sus propios estudiantes en el Napo (p. 159).

En la década de los 80 se implementa con la Universidad Católica el Proyecto Educativo Macac, que habla de una propuesta intercultural de educación para niñas y niños runas, y se inician programas de educación bilingüe pluricultural para comunidades kichwas con la cooperación Alemana GTZ. Un eje de esta propuesta fue hacer evidente el carácter plurilingüístico del Ecuador y empezar a trabajar en la revitalización de la diversidad de lenguas maternas, para lo cual se elaboró material didáctico para la alfabetización en lengua kichwa, siona, secoya, wao y chachi; se inicia además, el proceso de unificación del kichwa, y comprendiendo la dimensión política que la lucha por la educación y la lengua tienen, se impulsa la formación de líderes runas para que puedan realizar estudios en la licenciatura de Lingüística kichwa. Estas experiencias van afianzando el caminar para incorporar la interculturalidad en la educación y en la universidad.

El antecedente previo a la construcción de la interculturalidad, es el biculturalismo, que emerge también desde las propuestas runas en demanda de una educación desde sus propios cosmos culturales y lingüísticos. El Estado asume una política de bilingüismo en la educación, pero que en la práctica se hacía desde una perspectiva civilizadora que buscaba abrir procesos de integración y asimilación a la cultura dominante; pero será a partir de la década de los 80 que los pueblos runas empiezan a hablar de interculturalidad como una propuesta política, que emerge desde sus propios procesos de lucha por la existencia, y a mirar la educación intercultural como una estrategia política necesaria para superar las herencias coloniales marcadas por el racismo y la discriminación que seguía

reproduciendo el sistema educativo oficial, que era instrumental al poder pues legitimaba los procesos civilizatorios que imponía la modernidad, lo que implicaba la negación o subalternización de sus lenguas, sabidurías, espiritualidades, conocimientos y culturas.

Ante la innegable fuerza de las nacionalidades runas, resultante del acumulado histórico de sus luchas, el Gobierno de Oswaldo Hurtado, el 12 de enero de 1982, se ve obligado a tener que "Oficializar la educación bilingüe intercultural estableciendo en las zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula" (p. 159).

Pero otro resultado que va concretando más las siembras de Mama Dulu y Mama Tránsito, se da el 15 de noviembre de 1988 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) bajo el control de las organizaciones indígenas, que asumen la responsabilidad de elaborar un currículo que responda a la especificidad cultural e identitaria, propia y diferenciada de las nacionalidades y pueblos y que asuma el control del proceso de formación a nivel de educación básica y bachillerato.

La educación intercultural bilingüe en consecuencia, desde sus inicios aparece como un escenario de lucha de sentidos, pues, por un lado, el Gobierno busca mantener el modelo bicultural asimilacionista y civilizador, y por otro, las nacionalidades runas plantean la propuesta de un sistema de educación intercultural decolonizador.

Actualmente la SESEIB (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) ha vuelto a convertirse en un aparato burocrático dependiente del actual Gobierno, perdiendo así la autonomía que fuera conquistada con sus pasadas luchas, lo que implica que en la práctica se está llevando adelante una política meramente multiculturalista, lo que hace más difícil la concreción de la utopía posible de una real educación intercultural.

Después del levantamiento indígena de 1990, que evidencia el potencial político e histórico de las nacionalidades runas, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), propone la plurinacionalidad y la interculturalidad como los ejes vitales de sus mandatos y políticas de su Plan de Gobierno en la perspectiva de la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural; desde entonces,

la interculturalidad se vuelve un discurso, una propuesta, un horizonte político que atraviesa toda las gramáticas sociales y culturales y por tanto de las universidades.

La universidad se ve obligada a comprender que la interculturalidad no es una categoría académica, sino un proceso político en construcción

La universidad ecuatoriana, como casi siempre, llega tarde a los procesos de la historia, puesto que la academia camina a un paso más lento que la vida; sin embargo, es todo ese proceso histórico el que le impone a la academia la necesidad, no solo de transformar sus dimensiones teóricas y metodológicas, sino sobre todo, sus prácticas éticas y políticas. Por ello, la interculturalidad empieza a ser motivo de una tibia preocupación en la academia ecuatoriana, después del levantamiento indígena del noventa, puesto que este acontecimiento sacudió toda la sociedad en su conjunto, y como consecuencia de ello, se empieza a debatir, que la interculturalidad no es una categoría teórica, sino un proceso político, una utopía posible en construcción.

Resultante de este proceso de lucha, que va transformando la realidad social, política y cultural de nuestro país, y del lugar ganado por las nacionalidades, se logra en 1996, la presencia de los primeros diputados runas al Congreso Nacional, Luis Macas y Leonidas Iza, quienes plantean que el sistema de educación bilingüe intercultural no puede reducirse solo al nivel de primaria y secundaria, sino que debe ser integral y abarcar también la formación universitaria, propuesta que se concretará posteriormente en la creación de la Universidad Intercultural para las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (p. 160).

Esta propuesta tiene una importancia política relevante, puesto que después de siglos de lucha, en donde se les negó su condición de humanidad y agencia, y de que el poder hizo de la educación un instrumento útil para su colonización, para su civilización, su modernización, su desarrollo, su asimilación su integración y ciudadanización; la creación de una “Universidad indígena”, era una respuesta decolonizadora del poder y del saber, pues emerge desde los propios runas, en la

perspectiva de construir una universidad desde el potencial epistémico y político de sus culturas propias y diferenciadas. Además hace de la interculturalidad su eje vital, lo que nos muestra la fuerza de su agencia política e histórica, la misma que a través de la acción de la CONAIE se concreta en la creación en el 2003 de la Universidad Comunitaria Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas *Amawtay Wasi* (UINPI-AW); los objetivos de esta Universidad, fueron hacer de la interculturalidad no solo un eje académico, sino sobre todo político y así aportar al proceso de decolonización del saber en el que todavía se mantiene la academia, e incorporar el potencial de las sabidurías runas para que entren a dialogar con los saberes occidentales; desde el potencial de la diversidad y la diferencia que siempre nos han enseñado las sabidurías. En la perspectiva de dar un rostro propio a su propuesta, en convenio con la Universidad Central del Ecuador, se inicia en el 2008 un "Diplomado Superior en Investigación Intercultural", con el objetivo de formar a los futuros docentes que llevarían adelante este proceso.

El levantamiento del 90 será también el inicio para la insurgencia de las diversidades, situación que estremece al conjunto de la sociedad, la interculturalidad deja de ser solo un tema académico, para constituirse en un eje del debate político en toda la sociedad y en las universidades, apareciendo publicaciones²⁸ y una serie de eventos que debaten la interculturalidad desde diversas perspectivas. Actualmente casi todas las universidades del país tienen la interculturalidad como un "eje transversal" de sus propuestas académicas, algunas debaten al respecto desde perspectivas instrumentales, mientras otras buscan entenderla desde su potencial político insurgente.

Vale recordar que la actual Universidad Salesiana, a través de, en ese entonces, la Escuela de Antropología Aplicada, es pionera en los debates académicos universitarios sobre interculturalidad, su participación activa en el levantamiento del 90, le impone la necesidad de profundizar las dimensiones políticas de sus reflexiones, las mismas que

28 Véase las publicaciones que con el nombre de *Estudios Interculturales* comienza a editar la Escuela de Educación y Cultura Andina de la Universidad de Bolívar.

empiezan a considerar la dimensión política insurgente de la cultura, de la diversidad y la diferencia, y trata de responder al proceso de insurgencia material y simbólica de las nacionalidades runas; por ello a lo largo de la década del 90, realiza una serie de talleres, encuentros, seminarios, en los cuales se plantea como eje la interculturalidad.²⁹ Posteriormente, esta misma Escuela, ante la necesidad de profundizar el debate sobre el sentido político de la interculturalidad, organiza en 1999 el Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada, con el nombre de “Diálogo Intercultural”, para lo cual elabora un documento preparatorio de debate “Reflexiones sobre la Interculturalidad”; el congreso fue un espacio activo para el debate político y académico y para el intercambio de experiencias que desde distintos sectores sociales se estaba iniciando sobre la interculturalidad, y que se recoge en sus memorias, “Diálogos Interculturales”.³⁰

La Universidad Politécnica Salesiana venía trabajando desde hace mucho tiempo, antes de ser universidad, en procesos de educación intercultural, fue la impulsora de programas de experiencias muy importantes como la que nace como resultado de las luchas indígenas por la tierra y la educación, que da origen a las primeras escuelitas indígenas en Guayama y Zumbahua, que germinaría en lo que sería el SEIC, el Sistema de Escuelas Indígenas, de Cotopaxi, el mismo que buscó abarcar todo el proceso de formación educativa desde las *Runa Kunapa Wasi* o guarderías indígenas, las escuelitas, el colegio *Jatari Unancha*, hasta la universidad, teniendo como eje la interculturalidad. Esta experiencia semilla es la que posteriormente daría como resultado la creación de lo que hoy es la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe que actualmente impulsa activos programas para la Nacionalidad Kichwa y

29 Al respecto véase: *De la Protesta a la Propuesta. Memorias de los Talleres de Antropología Aplicada*, Escuela de Antropología Aplicada, UPS, Quito, 1996/1997.

30 Al respecto véase *Reflexiones sobre interculturalidad*, Documento preparatorio del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada, Universidad Politécnica Salesiana, Quito, 1999. También *Diálogo Intercultural. Memorias del Primer Congreso de Antropología Aplicada*, Abya-Yala/ Universidad Politécnica Salesiana, Quito, 2000.

en Latacunga (Cotopaxi), Cayambe (Pichincha), Otavalo (Imbabura), Riobamba (Chimborazo), Simiatug (Guaranda), y en la Amazonía en Wasakensa con la Nacionalidad Achuar.

Un hecho histórico importante, se da en el levantamiento del 2001, en el que la Universidad Salesiana se vuelve el escenario para dicha acción insurgente. Durante una semana las compañeras y compañeros de las nacionalidades que promovieron el levantamiento, permanecen en la universidad, lo que permitió abrir espacios para diálogos y encuentros interculturales, y para profundos aprendizajes políticos y de vida que marcaron la memoria de las y los estudiantes y maestros que participamos activamente en dicha experiencia. Es a partir de este hecho histórico, que la Universidad Salesiana empieza a ser llamada como "La universidad de los indígenas" y se amplían los debates y las praxis que sobre interculturalidad venía realizando, y se profundizan propuestas que emergen de los aprendizajes que deja el levantamiento del 90, que nos obliga a entender, que si el horizonte de las luchas de los runas siempre ha sido la existencia, entonces era tiempo para que la academia empiece a responder a ese proceso; por eso, la insurgencia de los runas abre posibilidades para empezar a sembrar desde la Escuela de Antropología de la Universidad Salesiana, una "antropología comprometida con la vida" (Guerrero, 1999).

La presencia política e histórica activa de las nacionalidades runas y de los pueblos afrodescendientes, demandaba la formación de cuadros de sus propias organizaciones, esto, abrió posibilidades para que se dé una presencia significativa de los mismos actores históricamente subalternizados en las universidades, y es así como el CODENPE (Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador) y la Escuela de Antropología Aplicada de la UPS, realizan un convenio para la formación de antropólogas y antropólogos dirigido para estudiantes de diversas nacionalidades y de pueblos afrodescendientes del Ecuador. Este acontecimiento, tiene una importancia política trascendental, puesto que por primera vez en Abya Yala, son las propias organizaciones runas y afroecuatorianas en forma colectiva, las que buscan entender desde los propios cosmos de sentido de sus cosmoexistencias, el potencial político que la cultura ha tenido en sus procesos de resistencia e insurgencia a lo largo de la historia de su lucha por la vida, y es por ello que se plantean

como un objetivo no tanto académico, sino político, dejar de ser los tradicionales “objetos de estudio”, e “informantes”, de la antropología, para constituirse en sujetos que la decolonicen, y en “interlocutores” abiertos a otros diálogos, que les permita apropiarse de las herramientas de la antropología, no solo para leer, estudiar, describir, primitivizar y etnologizar al otro como tradicionalmente ha hecho esta disciplina, sino también para “comprender” los cosmos de sentido de sus propios mundos de vida, en diálogos fecundos y aprendizajes mutuos con los mundos de vida de los otros, a fin de transformarlos; lo que permite ampliar el debate sobre la potencialidad política de la interculturalidad, como un horizonte para la decolonización no solo de la antropología, de la academia y las universidades, sino sobre todo de la propia vida.

Lamentablemente esta experiencia no pudo culminar con éxito, porque terminó el financiamiento para otorgar becas para las y los estudiantes por parte de los organismos multilaterales que los financiaban; pero también, porque la Escuela de Antropología no pudo responder al reto de dar respuesta de forma diferenciada a lo que demandaba las exigencias políticas de la propia diversidad y diferencia; lo que sigue siendo un gran reto para la Universidad y la Carrera hasta el presente, y para todas las universidades. La Universidad Salesiana creó además, el Centro de Estudios Interculturales, como un espacio para el debate entre académicos estudiantes y sociedad, en la perspectiva de dar respuestas concretas al proceso de construcción de la interculturalidad.

Esta experiencia de la entonces Escuela de Antropología de la Universidad Salesiana, se extendió mediante la constitución de una Red Latinoamericana de Antropología Aplicada con subsedes en otros países como Guatemala, Bolivia, Chile, Paraguay, Brasil, Argentina y Colombia, en los que la Carrera de Antropología Aplicada continuaba trabajando desde la perspectiva de una antropología comprometida con la vida, experiencia que posibilitó extender los debates sobre interculturalidad que también se iniciaban en dichos países. Actualmente la Carrera de Antropología forma parte de la Red de Universidades que trabajan en Antropología Aplicada, que se constituyó en Quito en el 2017 con la participación de la Universidad de Quintana Roo de México y la Universidad de Texas, y a la que se han incorporado además, la Universidad

de Veracruz y el CIESAS de México, y la Universidad de Huamanga del Perú, las mismas que se encuentran articuladas teniendo la interculturalidad como eje de su propuesta académica y política.

Actualmente la Universidad Salesiana, continúa impulsando los debates sobre interculturalidad y concretándola, no solo a través de la presencia de estudiantes de las nacionalidades runas y pueblos afros en la universidad mediante becas, sino sobre todo acompañando sus procesos y fortaleciendo su formación humana, académica y política, a fin de contribuir a la revitalización de sus identidades, de su memoria y su cultura, lo que se evidencia en las investigaciones y publicaciones que sobre interculturalidad ha aportado la universidad —una muestra de ello, es esta misma publicación—, como una forma concreta de impulsar su agencia política e histórica.

La interculturalidad se vuelve cada vez más, un eje de los debates políticos y académicos, que es asumida por todas las universidades. Así, la Universidad de Cuenca mantiene un programa a nivel de licenciatura y maestría en interculturalidad para estudiantes de diversas nacionalidades del Ecuador y creó además el Departamento de Estudios Interculturales. La Universidad de Bolívar a través de la Escuela de Educación y Cultura Andina, tiene la interculturalidad como eje.

También la Universidad Andina Simón Bolívar tiene en sus programas de diplomado, maestría y doctorado, cursos específicos sobre interculturalidad, y contaba además con el Taller Intercultural en el que participaban docentes y estudiantes de los programas de maestría y doctorado de Estudios Culturales; actualmente están activos la Cátedra UNESCO de Pueblos Indígenas, la Cátedra de Estudios Afro Andinos, y el Fondo Documental Afro Andino. En el caso de la FLACSO se crea igualmente el Laboratorio de Interculturalidad que continúa activo. La Universidad San Francisco de Quito abre y mantiene vigente un programa de becas con sentido intercultural para posibilitar el acceso de estudiantes runas y afrodescendientes a sus programas académicos.

La interculturalidad como propuesta política emergida desde las nacionalidades runas, ha sido igualmente un eje clave de los gobiernos locales indígenas, los mismos que como el caso de Otavalo, Cotacachi, Saquisilí, Guamote, han implementado procesos de educación inter-

cultural en convenio con universidades o mediante la creación de sus propios centros de sabiduría o *Amawtay Wasis*. Ha sido interesante en este sentido, la participación de la Universidad Andina Simón Bolívar a través del Taller Intercultural con los gobiernos de Cotacachi y de Otavalo. Hay que destacar también, la experiencia hecha por la Universidad Salesiana con las comunidades afros de San Lorenzo apoyando su formación en la Escuela de lideresas y líderes Cimarrones, y también con las organizaciones parroquiales de la provincia de Pichincha y Guayas; así como ha impulsado activamente los procesos de siembra hacia una “Educación cimarrona”, que supera la noción de “Etnoeducación” que fue un pilar de sus luchas anteriores, e ir superando la noción hegemónica de “escuela”, para desde sus propias formas de nombrar, sembrar los “Palenques de educación cimarrona”, en las comunidades afrodescendientes de Sucumbíos, con la participación activa de las estudiantes afros que actualmente cursan la carrera de antropología aplicada.³¹

Como antes señalamos, la creación de la Universidad Comunitaria Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas *Amawtay Wasi* (UINPI-AW), fue un hecho sin precedentes en la historia de la educación del país, pero lamentablemente, el sentido político de esta propuesta que resultaba cuestionadora a la estructura formal y disciplinaria de la Universidad como institución para la reproducción del saber occidental, fue poco entendida desde la lógica racionalista hegemónica en la academia, unido a su claro posicionamiento por la defensa de una educación propia y no alineada a los intereses del Gobierno, que impulsó un proceso de modernización del capitalismo mediante la transformación de la matriz productiva —que resultó ser corruptiva— sostenida en el extractivismo, para lo cual era necesario emprender también en una reforma de la matriz de conocimiento para que sea instrumental a ese proceso. Frente a ese proyecto la *Amawtay Wasi* planteó

31 Al respecto véase: D’Agostino y Burbano (2013). El trabajo recoge los resultados de los talleres de educación cimarrona trabajada en Sucumbíos. También véase: García y Guerrero (2012). En estos trabajos se recogen las memorias del Encuentro internacional de participación y reflexión de los pueblos afrodescendientes de Ecuador y Colombia “*Al Otro La’o de la raya*”, realizado en la Universidad Salesiana, en el 2012.

una valiente crítica y una oposición militante; lo que determinó que el Consejo de Evaluación y Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (CEAACES) decretara su cierre, disfrazando una decisión abiertamente política, con criterios cuantitativos de evaluación de la “calidad educativa intercultural” típicamente occidentalistas, que dejó en evidencia la perversidad del poder para romper con cualquier iniciativa que no se alinee con su propuesta política, así como, la incapacidad de los expertos tecnócratas en educación oficial, para poder comprender y respetar propuestas educativas alternativas, así como la especificidad, diversidad y diferencia de la cosmoexistencia de las nacionalidades y pueblos que la impulsaban.

Sin embargo de ello, la Amawtay Wasi ha continuado trabajando, ahora opera como “Organización comunitaria para las investigaciones y saberes originarios”, utilizando estratégicamente su pertenencia a la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), junto con la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN-Colombia), y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe (URACCAN-Nicaragua), está llevando adelante programas como el de la Maestría en Comunicación Intercultural con enfoque de género”, lo que le permite mantener activas sus “comunidades de aprendizaje”.

Como consecuencia del acumulado de las luchas de insurgencia material y simbólica de las nacionalidades y pueblos runas por la vida, del que hemos venido hablando, se producen dos hechos que transforman radicalmente el sentido del Estado dominante. En primer lugar, en 1998 la Constitución declara el carácter “Pluricultural y Multiétnico” del Estado, lo que significaba un gran avance con relación al carácter monocultural que históricamente ha tenido. En segundo lugar, la profundización del proceso de insurgencia que no dejaba duda sobre su agencia política e histórica, posibilita el salto para que las y los actores runas, demanden dejar de ser considerados como razas, aborígenes, indios o etnias, para hacer visible su voluntad política e histórica de autoconstituirse como nacionalidades y pueblos con identidades propias y diferenciadas; esto obliga a tener que superar el sentido étnico enunciado en la Constitución del 98, y a que se reconozca en la Constitución del

2008, el carácter plurinacional e intercultural del Estado ecuatoriano. Este es un hecho muy importante, pues evidencia que la interculturalidad va más allá de lo étnico, que no era solo cosa de runas, sino que interpela al conjunto de la nación plural, y como consecuencia de ello, comienza a oficializarse su sentido en las políticas educativas y se asume la educación superior interculturalidad como responsabilidad del Estado, se crea para eso instrumentos jurídicos como la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), y dada la importancia que la interculturalidad tiene en el proceso educativo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).

En el Gobierno de Rafael Correa (2007-2017) se crean cuatro universidades: la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Azogues Cañar; la Universidad de Investigación y Tecnología Experimental Yachay; la Universidad Regional Amazónica IKIAM, y la Universidad de las Artes; las mismas que nacen con el objetivo de impulsar el cambio de matriz del conocimiento, necesario para dirigir el cambio de la matriz productiva capitalista sostenida en el extractivismo; como consecuencia de esto, vía proceso de usurpación simbólica, la interculturalidad, así como las sabidurías, fueron instrumentalizadas por el poder, que retóricamente decía llevar adelante políticas interculturales, pero que en la práctica, se reducían a simples políticas multiculturales, que se limitaban al reconocimiento exótico e instrumental de la diversidad y la diferencia, siempre que estas se alineen a su proyecto, mientras por otro lado imponía la criminalización de aquellas diversidades insurgentes a las que calificaba de terroristas, porque se oponían a las políticas extractivistas de la llamada “revolución ciudadana”, y se movilizaban por la *defensa del agua, de la dignidad y la vida*; lo que ha traído como consecuencia, que se esté produciendo de tanto ser nombrada y manipulada, un proceso de empobrecimiento, de vaciamiento y de degradación de sentido de la interculturalidad, como es propio de los procesos de usurpación simbólica.

La reforma de la educación para que sea instrumental al proceso de modernización del capital iniciado por el correísmo, ha transformado radicalmente el sentido político de la educación y de la universidad; antes el horizonte de preocupación, de reflexión y de acción de las uni-

versidades era *la lucha por la liberación*, hoy asistimos a un tiempo en el cual, como consecuencia de las reformas educativas neoliberales, las universidades solo se plantean *la lucha por la acreditación*, pues ahora, lo que se busca es responder a las demandas del mercado del capitalismo cognitivo, pues no interesa que se reflexione sobre el horizonte académico, teórico, metodológico y político que la educación y la universidad tienen, sino que se prioriza la mejora de su infraestructura; hoy, no hay tiempo para el debate político y académico, sino solo para llenar matrices, hacer reactivos, escribir informes que muestren cuantitativos avances que mejoren la acreditación; ahora es más prioritario, el ingreso en los procesos virtuales de la educación como vía para la articulación a los mercados globales del conocimiento; hoy, son más importantes las normas APA que los sueños, y se impulsan carreras que tienen un perfil más instrumental y mayor oferta y demanda en el mercado.

Todo esto, está anulando el debate, la discusión crítica, alejando a la universidad de la sociedad, pues hoy las y los académicos, para ganar prestigio y ser acreditados, deben entrar en la obsesiva carrera para obtener su PHD, sin el cual, ya no se es nadie, o tienen que escribir más para las revistas indexadas que para los procesos y las comunidades; esta realidad está fracturando las redes de solidaridad y reciprocidad que mantenían en su interior, para entrar en una práctica de canibalismo epistémico, de competencia y concurrencia propio de la lógica del mercado, que está incrementando la situación de estrés, de nuevas enfermedades y una sensación de insatisfacción e infelicidad en el trabajo, que las autoridades no contemplan; en este escenario, la interculturalidad corre el riesgo de despolitizar su sentido insurgente, para transformarse en un simple discurso multicultural instrumental al poder, pues al ser considerada la interculturalidad como un *eje transversal*, puede estar en todas partes y en ninguna.

Si algo queda claro es que la educación intercultural siempre ha sido un escenario de lucha de sentidos, pues, por un lado, desde el poder, la educación intercultural, así como antes fue una herramienta civilizatoria, de integración al sentido monocultural de la nación y al desarrollo; hoy sigue siendo un instrumento útil para el acceso a la sociedad de la información y el conocimiento que viabilizan la articulación eficiente

con el mercado global; vía *usurpación simbólica*, el poder, si bien reconoce la existencia de la diversidad y la diferencia, porque las luchas de estas lo hicieron inevitable, busca mediante políticas multiculturales despolitizarlas y hacerlas instrumentales al sistema; si bien declara la necesidad de abrir espacios de diálogo de saberes entre los conocimientos científicos y los saberes tradicionales, muy poco se ha hecho por transformar el sentido civilizador, universal y epistemocéntrico de la academia, que sigue viendo a las sabidurías como saberes exóticos y por ello subalternizándolas, pues continúa siendo hegemónica la colonialidad del saber que sigue reproduciendo un saber ventrílocuo, que se limita a la repetición acrítica del conocimiento occidental que se produce en los centros hegemónicos del conocimiento.

Si bien el acceso de estudiantes runas a las universidades se ha incrementado, como resultado de sus luchas, pero tampoco podemos dejar de considerar, como decíamos, como una necesidad del capitalismo que sabe que la educación, la información y el conocimiento, son útiles para la reafirmación del poder global que necesita incorporar la diversidad; a pesar de ello, dicho acceso a las universidades sigue siendo mínimo, apenas del 3% (Zapata, 2013, p. 186), y solo mediante becas que ofrecen, más que el Estado, las propias universidades, pues la situación socioeconómica de la gran población runa continúa siendo marginal.

El acceso de estudiantes runas a programas de postgrado, a diplomados, maestrías y doctorado, es todavía más crítico, dado el alto costo de los mismos, de ahí que este tenga un sentido elitista, se encuentran propuestas de universidades extranjeras para “líderes indígenas” que deben salir para estudiar en los países que los ofertan, lo que a veces contribuye a un reforzamiento de la razón colonial entre algunos líderes que acceden a dichos programas.

Lo preocupante está que en todos los casos, el acceso a la universidad de las y los runas, refleja el lugar que ocupan en la realidad social, pues se da en condiciones de profunda inequidad y discriminación cotidiana, no se considera que vienen de trayectorias educativas desiguales, ni se respeta sus cosmos de sentido histórico, cultural e identitario diferenciados, si bien, se incorporan programas, cursos, talleres sobre interculturalidad, pero la malla curricular, los contenidos son hegemó-

nicamente occidentales, homogeneizadores, y tienen un sentido profesionalizante, excesivamente teórico, y con metodologías occidentalizadoras, lo que no abre espacio a la presencia de sus propias sabidurías; la investigación se sigue orientando en perspectiva de apuntalar procesos civilizatorios como los de desarrollo, aunque se los cuestione teóricamente, pero los programas están orientados a que sean instrumentales a esta fase de la globalización, de ahí el énfasis en nuevas competencias que eran inexistentes en sus mundos de vida, como el aprendizaje de tecnologías occidentales, manejo de entornos virtuales, el inglés como lengua de prestigio global, y diseño y evaluación de proyectos, lo que incrementa la deserción y dificulta la permanencia de estudiantes runas en las universidades, la que para algunos se ha vuelto espacio de desindianización y de ascenso social, mientras que para quienes han madurado políticamente al calor de su participación militante en sus luchas de insurgencia, el acceso a la educación ha sido una respuesta estratégica que les ha permitido aprender, como buscaba Mama Dulu, conocer el mundo y las nuevas gramáticas de sentido de los otros, para poder afirmar su propia identidad cultural, su memoria y su organización.

Pero como escenario de lucha de sentidos, por otro lado, para las nacionalidades y pueblos runas, para los pueblos afrodescendientes y para las diversidades sociales, la interculturalidad sigue siendo, como siempre ha sido, un instrumento de *insurgencia simbólica* contra el poder y para la decolonización del saber y de la vida, para poder, como dice el anciano sabio guaraní, Karai Miri Poty, “empezar a crear, a ser nuestra propia, agua, nuestra propia tierra, nuestros propio sol” (Cit. en Guerrero, 2007), es decir para sembrar una educación que emerja desde nuestros propios territorios cotidianos del luchar, del decir y del vivir, que revitalice el sentido político, espiritual de las sabidurías insurgentes, del corazón y la existencia, y que podamos sembrar una educación con rostro, palabra y corazón propios, como respuesta para concretar la decolonización del saber; de ahí que corazonamos, que no se trata solamente de construir “uni-versidades indígenas”, como islas encerradas en su propio saber, que sería reproducir otra forma de racismo al revés, sino que recogiendo el sentido político de la diversidad y la diferencia que los runas nos han mostrado, caminar en la

siembra de “pluridiversidades interculturales”, para desde ellas, abrir e impulsar encuentros y diálogos de seres, de saberes, de sensibilidades, de experiencias de vida entre cosmoexistencias diferentes, para lograr mutuos aprendizajes en perspectiva de apuntalar la existencia, que es lo que busca la interculturalidad.

Se trata de avanzar hacia esa educación intercultural insurgente, cuyas semillas dejaron sembradas Mama Dolores Cacuango y Mama Tránsito Amaguaña, para que ahora podamos recoger esa leña de otro tiempo, que ellas encendieron con su lucha.

Lo que las insurgencia runas nos han enseñado

Son múltiples las lecciones políticas y de vida que nos dejan las luchas de insurgencia de las nacionalidades y pueblos runas, y que no podemos olvidar cuando abordamos el debate de la interculturalidad. Entre esas lecciones hemos aprendido:

Que el horizonte de esas luchas ha sido siempre la preservación de la vida, la existencia, y que la interculturalidad es el resultado del proceso de larga duración.

Que no podemos olvidar la cuestión del poder y su ejercicio, lo que implica mirar que la interculturalidad siempre ha sido un escenario de lucha de sentidos, pues por un lado desde la *usurpación simbólica* ha sido instrumentalizada por el poder para la dominación; pero por otra desde las luchas runas, afros y de las diversidades sociales, es una herramienta política de *insurgencia simbólica*, para la lucha contra el poder.

Que las propuestas de plurinacionalidad e interculturalidad levantadas por los pueblos runas, cuyo potencial se explica por la dimensión espiritual y política de un *poder dentro de* (Agustín Lao-Montes), son un acto de creación colectiva, son un horizonte para parir otros mundos posibles, desde el poder insurgente de la diversidad y la diferencia.

Que un aporte innegable de las luchas de insurgencia de las nacionalidades runas, es haber logrado que la sociedad empiece a reconocer, que habitamos realidades pintadas con los colores de la diversidad y la diferencia, y que estas, no son sino expresiones de la riqueza de la propia vida; pero además, han hecho posible, la incorporación de esa

diversidad a la lucha social, y han buscado que su horizonte político intercultural de humanidad, de respuestas a las demandas de esas diversidades sociales. De ahí la importancia política de su propuesta: "Nada solo para los indios".

Que es necesario también hacer una lectura crítica del concepto de diversidad, para empezar a mirar, que esta no es una esencia que ha sido puesta aquí como dice Garcés (2009, p. 21) "[...] por una mano divina, y que está incontaminada de relaciones de poder [...]", sino que tiene que ser también comprendida dentro de las condiciones que la colonialidad estructuró para el dominio de la vida y de esas mismas diversidades.

Que la diversidad y la diferencia tienen un sentido político insurgente, como lo evidencian los levantamientos runas y las insurrecciones de las diversidades que han puesto en crisis el modelo uni-versalizante, monocultural, homogeneizante hegemónico, sustentado en el imaginario del poder supremo de la razón de Occidente, que se erigió como un modelo único, uni-versal de hacer humanidad, modelo civilizatorio cuya voracidad ha priorizado la acumulación de riqueza a costa de depredar la vida, y que por ello mismo, ha entrado en una profunda crisis, pues ofrece pocas posibilidades presentes y futuras para la existencia.

Que este proceso de insurgencia de las diversidades y las diferencias, pone en crisis una concepción lineal y uni-versalizante de la historia, muestra que ya no se puede mantener perspectivas de humanidad homogeneizantes, monoculturales y de centralidad absoluta; lo irónico es, que hasta la propia globalización que anhelaba la mundialización de la cultura, sabe que necesita de la diversidad para tener éxito en el mercado; además, las tecnologías virtuales que radicalizan la globalización, han abierto espacios para encuentros y diálogos con culturas diferentes en todo el planeta; la globalización no ha podido evitar la insurgencia de las llamadas "minorías", "subculturas", "contraculturas", de diversas cosmoexistencias, locales, regionales, culturales, generacionales, sexuales, de género, religiosas, ecológicas, estéticas, etc., que encuentran espacios de organización y de acción que echan por tierra el imaginario de uni-versalización de la cultura y la historia, pues nos demuestran que son múltiples las formas de hacer sociedad, de construir humanidad, de sembrar otros mundos posibles.

Que no podemos olvidar la diferencia nada inocente que existe entre la pluriculturalidad, la multiculturalidad y la interculturalidad, diferencia que tiene que ver, no con cuestiones semánticas, sino con los horizontes políticos de existencia, de sociedad y de civilización que cada uno de ellos propone.

Que la pluriculturalidad es una realidad objetiva existente, innegable, se refiere a una pluralidad histórica, a un sentido relacional entre las diversas culturas que co-existen en determinado espacio, pero no siempre en condiciones de equidad, lo que hacen conflictiva esa co-existencia. En la pluriculturalidad siempre se está supeditando a un centro, que es el que ejerce relaciones de poder sobre las demás culturas, que se encuentran en la periferia y son consideradas inferiores.

Que la multiculturalidad, si bien reconoce la existencia de diversidad de culturas que co-existen en determinado espacio, no cuestiona las relaciones de poder y hegemonía que en dichas relaciones se construyen. El multiculturalismo reconoce la diversidad y la diferencia, siempre y cuando éstas no impugnen el orden dominante. El multiculturalismo, constituye una estrategia útil del neoliberalismo y el capitalismo transnacional para el control político de la diversidad y la diferencia, mediante políticas que promueven su simple reconocimiento, a fin de administrarlas, despolitizarlas y desmovilizarlas, para que sean instrumentales al proyecto dominante.

Que a diferencia de la pluriculturalidad que es un hecho objetivo, existente y fácilmente constatable, la interculturalidad es una realidad que aún no existe, es un horizonte utópico posible por construir, es una tarea política, es una meta a alcanzar, que para que exista debe ser construida; por eso hay que verla como utopía y utopística (Lao-Montes) que está emergiendo como resultado de luchas, impulsadas por sujetos social, política e históricamente situados, que la van concretando.

Que la interculturalidad es un horizonte para la decolonización de la vida, pues no habrá interculturalidad, ni diálogo intercultural, si no se enfrenta la cuestión del poder y su hegemonía, las situaciones de dominación, de dependencia, de subalternización, de racialización, si no se lucha contra toda forma de colonialidad del poder, del saber y del ser; tiene en consecuencia una clara dimensión política, y lo que es más,

la interculturalidad es una tarea política, ya que no es un asunto solamente cultural, sino fundamentalmente, de existencia.

Que para que una sociedad sea realmente intercultural, no es suficiente el reconocimiento legal por parte de los Estados en sus constituciones. Lo fundamental es lograr la legitimación social; esto implica, que cada uno de nosotros y nosotras, en nuestros territorios cotidianos del vivir, sintamos, pensemos, pero sobre todo vivamos conscientemente, como interculturales, sin reproducir los estereotipos racistas y discriminadores heredados de la razón colonial.

Que no podemos descuidar, como hemos venido insistiendo desde hace mucho tiempo (Guerrero, 1999, p. 7),³² la dimensión política que en este horizonte en construcción tiene la subjetividad, la afectividad, la espiritualidad y la sabiduría, que son las fuerzas que han acompañado a lo largo de la historia las luchas de resistencia e insurgencia de las y los runas.

Que la interculturalidad tiene dos dimensiones de lucha que están ineludiblemente interrelacionadas: Una hacia la exterioridad que implica luchar para transformar los aspectos estructurales de la dominación, contra toda forma de colonialidad del poder y del saber. Y otra, hacia la interioridad, generalmente descuidada, que combate toda forma de colonialidad del ser, que nos plantea la necesidad de empezar a transitar por los patios interiores de nuestra propia subjetividad, lo que demanda previas transformaciones intrasubjetivas e intraculturales (Quintanilla, 2009, p. 128), para a partir de allí abrirnos a la alteridad, a la relación dialogal con el otro, con la diferencia; por eso es necesario mirar críticamente, cómo nuestras propias culturas y subjetividades están atravesadas por la colonialidad; y considerar que el poder se ejerce no solo desde los aparatos estructurales externos del poder, sino también comprender, como este se disemina y opera en el interior de las propias organizaciones que levantan propuestas interculturales; solo si

32 Al respecto véase: "La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura". En: *Reflexiones sobre interculturalidad* (Primer Congreso de Antropología Aplicada: Diálogo Intercultural, Universidad Politécnica Salesiana, Quito, 1999.

partimos de un proceso de decolonización intracultural, e intrasubjetivo, podremos avanzar en la decolonización intercultural.

Que se trata de construir un diálogo que vaya más allá del ilusorio encuentro entre culturas, y sienta que solo habrá real encuentro intercultural, si este no está marcado por relaciones de dominación: pues no se trata solo de “[...] estar juntos, pero de espaldas [...]” (Macas, 2009, p. 93), e incluso en otros casos “[...] no hemos estado solo de espaldas sino unos sobre otros, unos pisoteando a los otros [...]” (Yamberla, 2014).

Que la interculturalidad demanda “impecabilidad”, coherencia, a fin de poder ser fieles al espíritu de la palabra y llenarla de vida, para poder decir lo que sentimos y pensamos, y para hacer lo que decimos, pues la falta de impecabilidad como nos enseña el sendero de las y los yachaks, es lo que provoca enfermedades subjetivas y sociales.

Que la interculturalidad por ello, demanda de una revolución del *ethos*, que transforme radicalmente nuestro sentido del vivir, nuestro horizonte de principios y valores, las sensibilidades, los conocimientos, los imaginarios, las representaciones y percepciones de la realidad, los discursos, las praxis, los cuerpos, los corazones, que haga posible un tipo distinto de relación frente a nosotros mismos y a las y los otros.

Que la interculturalidad demanda una política del amor, que nos permitirá empezar a corazonar la vida, como respuesta espiritual y política para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por Occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón, seres humanos entre sí, y a estos de la naturaleza y el cosmos. Corazonar la interculturalidad, implica sentir que esta no es simple co-existencia de culturas diferentes, sino la con-vivencia de éstas en su diversidad y diferencia, y que eso solo será posible desde la fuerza insurgente de la ternura, puesto que, el encuentro, el diálogo y la convivencia con la “insoportable diferencia del otro”, son sobre todo un profundo acto de amor.

Que el corazonar ya estaba anunciado en las profecías y espiritualidades de Abya Yala, que hablan de que solo cuando el cóndor como símbolo del corazón de los pueblos del sur, vuela por el mismo cielo junto al águila símbolo de la razón de los pueblos del norte, la humanidad tendrá posibilidades de sanar la vida, como nos dice el Taita Alberto Taxo:

En las profecías de nuestros abuelos, se habla de la llegada de un tiempo que para nosotros es el *Pachakutik*, en que para que podamos llegar a ser plenamente runas, seres humanos en plenitud, deberán volar juntos por el mismo cielo del águila y el cóndor. El águila representa la parte occidental racional de Euclides, y el cóndor representa esa otra parte del *shunku*, de la intuición, de la percepción, esa forma de aprehender y de comprender fuera de la razón, porque no solamente la razón lleva a conocer algo, a saber de algo, hay otras posibilidades de aprehender, de conocer que están también en el corazón, esas otras posibilidades, son las que se desarrollaron aquí en estos territorios de lo que nuestros ancestros llamaron Abya Yala, y en otros pueblos del mundo también. (Taxo, 2010)

Que el corazonar no niega la razón, sino que la nutre de ternura, a fin de reintegrar nuestra condición cósmica y humana, pues al contrario de lo que creía el racionalismo cartesiano que somos solo seres racionales, la sabiduría amawtica de los Secoyas nos enseña que “somos estrellas con corazón y con conciencia”; por ello el corazonar permite sentir los pensamientos y pensar los sentimientos para poder caminar con equilibrio por la vida.

Que desde la perspectiva de la sabiduría andina, este es también un tiempo de “Pachakutik de la sabiduría del corazón” un *Pachakutik* de sentido, para que insurjan esas sabidurías y espiritualidades que nos están mostrando caminos para salvar la humanidad y la vida, pues como dice el taita Carlos Fichamba:

Este tiempo que nosotros le llamamos Pachakutik, es tiempo para que hagamos cambios bien serios en nuestra vida, pero para eso necesitamos mucha sabiduría, mucha espiritualidad, necesitamos poner el corazón, decir la palabra con amor, sino nada a de cambiar, por eso, papacito, este es también un Pachakutik del amor, un Pachakutik de la sabiduría del corazón, a lo mejor eso sea el corazonar. (Fichamba, 2008)

Que el diálogo intercultural, requiere corazonar un diálogo-dialogal que vaya más allá de la razón, o del diálogo de saberes o del diálogo dialéctico (Panikkar, 2006, p. 52) puesto que el diálogo-dialogal no pretende *con-vencer* al otro, vencer dialécticamente desde el poder de quien tiene la hegemonía de la razón y la verdad; sino que, posibilita

el encuentro desde la afectividad, no solo desde la razón, sino también desde el corazón; demanda poner en primer lugar la vida como horizonte, pues la forma como puede encontrarse, dialogar y hermanarse la diferencia, es compartiendo la lucha por la reafirmación de la existencia, y eso requiere no solo de la frialdad de la epistemología, sino sobre todo el calor de la espiritualidad y la sabiduría.

Que el diálogo-dialogal intercultural si se sustenta en el amor, no solo en el razonar, sino en el corazonar abre espacio desde una sensibilidad reflexiva y una flexibilidad sensitiva, no únicamente para el encuentro, sino sobre todo para el hermanamiento con la diferencia, para compartir dolores, luchas, sueños, esperanzas, para transformar la vida, pues como nos dice Panikkar (2006, p. 52): “[...] sin la unión entre conocimiento y amor, la interculturalidad es una palabra vacía”.

Que la interculturalidad implica un acto de amor y humildad, el reconocer nuestra propia contingencia, (Panikkar, 2006, p. 130), comprender que no somos sin los otros y que para poder completarnos necesitamos convivir y hermanarnos con la diferencia; hay que reconstruir desde el corazón, el tejido de la alteridad hoy fracturada, que permita un verdadero diálogo-dialogal sobre todo entre diferentes mundos de vida. Un diálogo de existencias, de seres, de sentires, de saberes, de experiencias vitales, de cosmoexistencias diferentes; para que podamos enriquecernos mutuamente como humanidad y como seres cósmicos y apuntalar la vida.

Que debemos volver a tejer otra trama de la alteridad que supere la perversa concepción humanista y antropocéntrica sobre las que la modernidad de Occidente legitimó el derecho patriarcal, masculino para someter a la naturaleza y la vida, para que sintamos desde el corazón que somos hebras del tejido cósmico de la existencia, y por ello se debe tejer una alteridad biocósmica capaz de dialogar y convivir con amor y respeto, con todos los seres donde palpita la vida.

Que no podemos seguir viendo al otro separado de nosotros, debemos por tanto corazonar la alteridad, para sentir que el otro inexorablemente nos habita, y nosotros habitamos inevitablemente en el otro, de ahí la necesidad de su hermanamiento, pues solo así podrá ser posible luchar por los mismos sueños como nos demostraron Mama Dulu Cacuango y Mama Tránsito Amaguaña, que hicieron de la alteridad un

acto de ternura y espiritualidad; así lo comprendió también la sabiduría Náhuatl al enseñarnos que: "Yo soy tú, tú eres yo, y juntos somos Dios"; o como bellamente nos enseña el Pueblo Kitu Kara: Tener presente y no olvides que: Tú eres otro Yo, que Yo soy otro Tú. Que nadie está sobre nadie. Que nada te pertenece. Que recibiste dones para fructificar compartiéndolos.³³

Que la interculturalidad demanda luchar contra toda forma de negación de la alteridad. Esto impone enfrentar toda manifestación de discriminación por razones de clase, situación económica, étnica, cultural, de género; de etnocentrismo, etnocidio, etnofagia, de racismo, de heterofobia, de patriarcalismo, de sexismo, de machismo, de androcen-trismo y de misoginia (Estermann, 2009, p. 65).

Si la interculturalidad abre espacios para el encuentro dialogal y la comunicación entre mundos de vida y culturas diferentes, requiere más que solo una hermenéutica de las culturas o un ejercicio de traducción de las mismas, requiere de hermanamiento, de comunicación y fecundación mutuas (Panikkar, 2006, p. 130). La interpretación hermenéutica y la traducción de la diferencia implican un ejercicio epistémico, racional que se lo hace desde la cabeza, la comprensión es un acto de ternura que emerge desde el corazón; de ahí que, acercarse a una cultura, a la diferencia sin amor, buscando solo estudiarla, explicarla o describirla, es otra forma de ejercer frente a ella, una cruel violencia epistémica, que conduce tarde o temprano a su dominio.

Que no basta solo *cambiar la forma de pensar* académica y racionalmente estos procesos, sino que debemos sobre todo, *cambiar la forma de sentir*, pues solo así, podremos desde el corazón, hacer nuestras las dimensiones políticas del dolor que deja la dominación y que están presentes en esas luchas; lo que se trata, como dicen los danzantes *Tushugs* de la *Yumbada* de Cotocollao, es de *corazonar con intención*, es decir, dejar andar la palabra y la acción desde el corazón y la razón, para poder sembrar y concretar acciones que puedan transformar la vida.

33 En la invitación al Ecuador del Pueblo Kitu Kara a "Corazonar al amanecer de un nuevo ciclo cósmico en el Yata Pajtá del Itchimbía", 1 de diciembre de 2012.

Que tenemos que comprender, que en el actual orden civilizatorio ecocida, que siembra muerte para acumular capital, no tendremos posibilidades presentes ni futuras para la existencia, de ahí la necesidad de hacer desde el corazón, un urgente pacto de ternura con la vida.

Que no debemos olvidar que la esperanza para salvar el planeta y el cosmos, no está en las epistemes, en la razón y en la ciencia de Occidente, sino en las sabidurías insurgentes, del corazón y la existencia, de los pueblos a los que el poder siempre les negó la vida.

Que la interculturalidad requiere de sentido espiritual, pues esta nos despierta a una visión global holística sobre nosotros mismos, sobre nuestro lugar en el cosmos, nos permite tomar conciencia de la fragilidad del planeta y del dolor y agonía de nuestra Madre Tierra y de los seres que la habitan, permite interrogarnos sobre el sentido de nuestra existencia, y de cómo los seres humanos podemos influir en el destino del mundo y la vida; la espiritualidad se presenta como un sendero para la liberación interior y exterior, del ser, de las subjetividades y la sociedad.

Que la espiritualidad tiene en consecuencia una clara dimensión política; pues las luchas de los pueblos runas se han hecho desde la fuerza de su espiritualidad y sabiduría, estas nos muestran, que no se trata de una lucha solo por la *decolonización*, sino sobre todo, por la *sanación* de la vida; pues es en la espiritualidad, en donde habita la fuerza que hace posible que los pueblos sometidos a la dominación sigan existiendo; Manuel Gómez del pueblo Kitu Kara nos dice desde su sabiduría: “La espiritualidad es la fuerza que nos ha permitido seguir sintiendo, siendo, haciendo, la que nos ha ayudado a que continuemos luchando por la vida” (M. Gómez 2009).

Que el corazonar y la espiritualidad están estrechamente interrelacionadas, puesto que, si bien el corazonar nos lleva al encuentro de la espiritualidad, de igual manera, la espiritualidad es un camino que nos permite corazonar, que solo puede ser vivido desde el potencial de una conciencia que se nutre de amor; por ello, la espiritualidad podría ser vista como el camino político de la ternura.

Que no podemos descuidar, como lo hicimos en el pasado, la dimensión política de la lucha espiritual y la dimensión espiritual de la lucha política, sino que debemos empezar a trabajar en una distinta

ecosabiduría del espíritu, pero entendiendo, como nos lo enseñaron las naciones iroquesas, que "[...] La espiritualidad, es la forma más elevada de la conciencia política".

Corazonamientos para concluir el caminar

Corazonamos que desde estos horizontes podemos ir sembrando semillas de una interculturalidad insurgente, de una educación intercultural entendida en sus dimensiones afectivas, espirituales y políticas, como posibilidad para la transformación del ser y de la vida.

Frente a esto, insistimos, porque a veces eso se ignora en los debates académicos, que no podemos olvidar que la interculturalidad y la educación intercultural, emergen de los procesos de lucha de larga duración de las nacionalidades y pueblos runas, que siempre han tenido la vida como horizonte; por ello tenemos que preservar en la memoria, el ejemplo de lucha de muchas mujeres y hombres como Mama Dolores Cacuango y Mama Tránsito Amaguaña, guerreras que desde la fuerza espiritual del corazón, lucharon por una educación con rostro, palabra, corazón y pensamiento propio, una educación que no solo se construya desde una razón sin alma, sino que siembre semillas de vida desde el calor de la ternura, una educación que no solo nos enseñe desde la frialdad de la teoría, sino que se abrigue con el calor de la espiritualidad y la sabiduría; que nos diga que nuestra humanidad, no está sólo en la razón, sino también en el poder que habita en el corazón, una educación que no solo imponga "conocimientos" y nos enseñe a "conocer", sino que sobre todo siembre "cosmocimientos" que nos permitan "cosmoser"; una educación intercultural que tenga siempre como horizonte la vida; que aprenda de los poderes que la chakana del corazonar nos ofrece, del poder del Munay, la afectividad; del poder del Ushuay, la espiritualidad; del poder del Ruyay del hacer, de la dimensión matrística del vivir, y del poder del Yachay, la sabiduría, para que desde esas fuerzas primales insurgentes, que han acompañado desde siempre las luchas de insurgencia de las nacionalidades y pueblos runas, podamos corazonar, otras formas éticas, estéticas, políticas y eróticas de la existencia, para que, como soñaron Mama Dolores Cacuango y Mama Tránsito Amaguaña, estas

fuerzas puedan ser la leña que recojamos y encendamos en este tiempo, para alumbrar un horizonte distinto de civilización y del vivir.

Fuentes con las que hemos conversado

- Arriola, T. L. (2017). *Dolores Cacuango: La Pacha Mama habló por tu voz*. Ecuador: Artes Gráficas Silva.
- Claros, L., & Viaña, J. (2009). La interculturalidad como lucha contra hegemónica: Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad. En D. Mora, *Interculturalidad crítica y descolonización: Fundamentos para el debate* (pp. 81-123). La Paz: Paidós.
- Estermann, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. En D. Mora, *Interculturalidad crítica y descolonización* (pp. 51-68). La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Fornet-Betancoud, R. (2009). De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. En D. Mora, *Interculturalidad crítica y descolonización: Fundamentos para el debate* (pp. 171-181). La Paz. Convenio Andrés Bello.
- Garcés, F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada. En D. Mora, *Interculturalidad crítica y descolonización: Fundamentos para el debate* (pp. 21-42). La Paz. Convenio Andrés Bello.
- Guerrero, P. (1993). *El saber del mundo de los cóndores: Identidad e insurgencia de la cultura andina*. Quito: Abya-Yala.
- _____ (1999). La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. En U. P. Escuela de Antropología, *Reflexiones sobre interculturalidad* (pp. 7-31). Quito: Abya-Yala.
- _____ (2003). *La cultura: Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Abya-Yala.
- _____ (2007). *Corazonar una antropología comprometida con la vida: Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder del saber y del ser*. Paraguay: FONDEC.
- _____ (Marzo de 2017). La insurgencia de los runas: Notas para la revitalización de la memoria. *Material para el curso de formación política de líderes runas de la CONAIE*. Quito: CONAIE.

- Lao-Montes, A. (2006). Pariendo una globalidad sin dominación: Políticas y pedagogías descolonizadoras. En A. Lao-Montes, *Material seminario: Insurgencias colectivas en perspectiva histórico-mundial. Doctorado en Estudios culturales de la Universidad Andina Simón Bolívar* (pp. 1-9). Quito.
- Macas, L. (2009). Construyendo desde la historia: Resistencia del movimiento indígena en el Ecuador. En A. Acosta, *Plurinacionalidad: Democracia en la diversidad* (pp. 81-98). Quito: Abya-Yala.
- Miño, C. (2006). *Tránsito Amaguaña: Heroína india*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Panikkar, R. (1993). *La nueva inocencia*. España: Verbo Divino.
- _____ (2006). *Paz e interculturalidad*. España: Herder.
- Quintanilla, V. (2009). La descolonización intra-intercultural de la filosofía en Latinoamérica. En D. Mora, *Interculturalidad crítica y descolonización: Fundamentos para el debate* (pp. 127-145). La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Rodas, R. (2005). *Dolores Cacuango: Líder del pueblo indio*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Solomon, R. (2003). *Espiritualidad para escépticos: Meditaciones sobre el amor a la vida*. España: Paidós.
- Wasi, A. (2004). *Aprender en la sabiduría y el Buen Vivir*. Ecuador: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
- Zapata, C. (2013). *Intelectuales indígenas en el Ecuador, Bolivia y Chile: Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Quito: Abya-Yala.

Interlocutores con los que hemos conversado

- Fichamba, Carlos. Taita, durante mucho tiempo fue el Yachak de la CONAIE, siempre presente en los levantamientos y movilizaciones, realizando ceremonias, encendiendo el fuego sagrado para sacralizar los espacios y tiempos de lucha. (Octubre de 2008). (P. Guerrero, Entrevistador) Quito.
- Gómez, Manuel. Presidente del Consejo de Gobierno del Pueblo Kitu Kara; danzante Tushuk de la Yumbada de Cotocollao. (Septiembre de 2009). (P. Guerrero, Entrevistador) Quito.
- Taxo, Alberto. Taita, líder espiritual y político, dirigió el levantamiento del 90 en Cotopaxi (Marzo de 2010). (P. Guerrero, Entrevistador) Kilajaló.

Toctaguano, Nicolaza. Mama sabia, mujer medicina. (Marzo de 2007). (P. Guerrero, Entrevistador) Salache.

Yamberla, Carlos. Runa Kichwa Otavalo, comunicador social, fue presidente de la CORPAN (Corporación de Audiovisuales de las Nacionalidades y Pueblos) (Diciembre de 2014). (P. Guerrero, Entrevistador) Quito.

Políticas públicas e interculturalidad

Amanda Tello Vázquez

Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

La interculturalidad ha sido un tema tratado desde varias perspectivas y en áreas específicas; aparece constantemente en los debates públicos para el diseño de políticas públicas y sus instrumentos. En este sentido, se hace necesario revisar las relaciones entre la política pública y lo intercultural. Para el desarrollo del presente trabajo partimos del siguiente planteamiento:

(...) la humanidad genera tantas culturas como grupos sociales existen, cada uno con su propia historia, lógica y significación, convirtiendo a los seres humanos en sujetos portadores de cultura: seres que comparten universos simbólicos que son constantemente socializados a través de procesos educativos. (Tirzo & Hernández, 2010, p. 13)

Este planteamiento evidencia la importancia que tiene tratar el tema de la diversidad cultural y su expresión en la política pública, convirtiéndola en un objeto de estudio que puede recibir interesantes aportes desde la perspectiva antropológica.

Este artículo no aborda el debate entre multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidad. Aquí se considera el abordaje por la interculturalidad como concepto integral, que incorpora tanto la existencia, el relacionamiento y el potencial transformador de la diversidad cultural.

Para la revisión de la relación y el análisis entre política pública e interculturalidad, el presente documento se encuentra organizado en tres partes. La primera de ellas desarrolla ciertas referencias teóricas sobre la política pública que permitan, más adelante, establecer los

mecanismos de relacionamiento entre la interculturalidad y la política pública. En la segunda parte se describe brevemente algunas características de la concepción de interculturalidad que se han desarrollado y que apuntan a brindar elementos para el diálogo con la política pública. La tercera parte procura ser un análisis de los puntos de encuentro, los mecanismos y las consideraciones que debe haber en el trabajo de la política pública, desde una perspectiva de la interculturalidad crítica.

Política pública

En la literatura especializada existe un sinnúmero de definiciones de política pública. La política pública son líneas de acción determinadas por el Estado por medio de diversos recursos y mecanismos y que buscan resolver un problema que se ha identificado como de interés público. Existen cuatro elementos básicos que permiten identificar una política pública: implicación del gobierno, percepción de problemas, definición de objetivos y proceso. Para el presente artículo, la política pública será entendida como:

Un conjunto conformado por uno o varios objetos colectivos considerados necesarios o deseables, y por medios y acciones (...) con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (Roth, 2010, p. 21)

En este sentido, la política pública se constituye como elemento clave mediante el cual el Estado establece un determinado tipo de relación con la sociedad. Esto a través de dos elementos, el primero de ellos tiene que ver con el contenido de la política y el segundo con proceso de formulación.

¿Qué acerca del *contenido* de la política? Nos referimos con esto a la forma en que un tema es clasificado como una problemática pública a ser resuelta mediante la intervención del Estado. De acuerdo a Roth (2007), la definición de un asunto de política pública es el resultado del “conjunto de las luchas que los actores sociales y políticos libran para imponer una lectura de un problema que sea la más ventajosa posible para sus intereses (entendidos en un sentido amplio)” (p. 58). El autor establece que, de

manera simplificada, existen dos fuentes para la inscripción de un asunto de política pública “Una es externa al Estado y a sus instituciones —es el modelo de la demanda— y la otra es interna al Estado y a sus instituciones —es el modelo de la ‘oferta administrativa’” (p. 62).

Existen distintos modelos de inclusión de problemas en la agenda pública, Garrau (1990) propone cinco modelos que combinan variables y actores entre los que:

Considera a los grupos organizados, la existencia o no de una “demanda social”, la presencia de conflictos y de procesos de movilización social, las estrategias de creación de una opinión pública, el papel de la “oferta política” y la mediatización del tema y su dimensión como evento inesperado. (Garrau en Roth, 2007, p. 65)

De la combinación de estos elementos surgen cinco modelos: (i) modelo de movilización: basado en el trabajo de los actores sociales, se caracteriza por “demanda social” fuerte, conflicto entre autoridad y grupos organizados alrededor de la solución a implementar, creación de eventos para atraer la atención de las autoridades y de los medios de comunicación —huelga, marchas, hechos violentos, etc.; (ii) modelo de oferta política: hace referencia al posicionamiento de asuntos en la agenda pública por parte de organizaciones políticas para intentar ganar apoyo o electores, a través de propuestas políticas y tiene como efecto, crear la demanda social; (iii) modelo de mediatización: hace referencia a la influencia de los medios de comunicación en la generación de problemas de política pública, a través de la presentación selectiva de información o su ocultamiento; (iv) modelo de anticipación: este modelo se refiere a las acciones que el aparato público decide emprender para un tema que se analiza como potencialmente problemático, la administración se adelanta a la aparición de un conflicto; y (v) modelo de acción corporativista silencioso: este es un modelo operado desde grupos organizados privilegiados que tienen influencia directa sobre la agenda de las autoridades públicas (Roth, 2007).

Kingdon (en Roth, 2007) propone diferenciar tres factores claves para la inclusión de un problema de acción pública, cuya coincidencia genera lo que denomina *ventana política*. Los tres factores son los pro-

blemas, las respuestas o alternativas y la política. La conjunción de estos tres factores posibilita la formulación de la agenda de acción pública:

Cuando un problema encuentra solución adecuada y la política se interesa en él, se abre una ventana política (*policy window*); entonces las “corrientes” entran en resonancia y así las condiciones están dadas para que la agenda política se haga cargo del problema. (p. 68)

Sobre el proceso de formulación de la política pública, éste se caracteriza por ser diverso y ser un reflejo de las relaciones que el Estado busca establecer con la sociedad. Así, por ejemplo, existen los procesos de formulación *top down* y *bottom up*. El primero de ellos hace referencia al modelo en el que la formulación de la política pública es realizada únicamente desde *arriba*, desde las instancias gubernamentales sin mecanismos de diálogo con actores no estatales, la llamada política de escritorio. En el otro lado tenemos la formulación desde abajo, el modelo *bottom up* en la que la política pública es el resultado de procesos sociales que logran su manifestación a través de la misma y que garantiza una formulación más amplia y cercana a las necesidades de la sociedad, alcanzando una política más efectiva.

El proceso de formulación de la política pública se da entonces en un constante diálogo de varios actores en la esfera pública. Esta esfera pública está conformada por dos grupos de actores: el sistema institucional —actores estatales— y la sociedad civil. Cada uno de ellos interviene bajo racionalidades específicas que, a su vez, generan una posición y una forma de negociar frente a los asuntos públicos. El sistema institucional debate sobre las decisiones tomadas por los actores políticos, mientras que la sociedad civil procesa las demandas presentadas por la sociedad en su totalidad. Se identifica entonces a los actores estatales y la sociedad civil —reconociendo su amplia diversidad— como dos partes fundamentales para el desarrollo de la política pública.

De ahí que sea importante la perspectiva de la gobernanza. Ésta hace referencia, precisamente, a la relación existente entre el Estado y los actores no estatales en el ejercicio de las políticas públicas; es un mecanismo de regulación de las interacciones entre el Estado y los actores no es-

tatales, define las reglas de juego, y constituye un instrumento de análisis para comprender el funcionamiento de los sistemas sociales y políticos.

La gobernanza se puede entender como la evolución de las relaciones del Estado y la Sociedad, así como el cambio de rol mismo del Estado. Fontaine (2010) plantea que estas nuevas formas de relacionamiento han generado:

Un cambio en la actividad de gobernar (el gobierno), que pasaría de modo unilateral, basado en la dirección y el control, a un modo multilateral según cual la calidad del sistema depende del reconocimiento mutuo de las capacidades y necesidades de cada uno (Estado y sociedad). (p. 91)

Aquí se ponen de manifiesto las redes de política como “mecanismos de movilización de recursos políticos en temas en los cuales las capacidades y la información necesaria para formular, decidir o implementar programas de acción pública son diseminadas entre muchos actores públicos y privados, algunos con poder de ‘veto’” (Roth, 2010, p. 40).

La gobernanza pretende brindar elementos adicionales para un análisis más detallado y profundo de las dinámicas del Estado y la sociedad civil en la definición de los asuntos públicos, así como la participación de cada actor en este tema. Kooiman (2006) plantea:

La gobernanza se logra mediante la creación de estructuras socio-políticas interactivas y procesos que estimulan la comunicación entre los actores involucrados, y la creación de las responsabilidades comunes (...) Existe la necesidad de reestructurar las responsabilidades de gobierno, tareas y actividades, basadas en la diferenciación y la integración de las diversas preocupaciones y los agentes que los representan. (pp. 3-4)

Conforme este planteamiento, existen tres tipos de gobernanza: autogobernanza, co-gobernanza y gobernanza jerárquica. La primera tiene que ver con interacciones sociopolíticas más desordenadas —o caóticas para utilizar el término exacto del autor—, habla sobre la capacidad de organismos sociales de gobernarse de manera autónoma a través de la posibilidad de construcción de sentidos y significados colectivos que permitan mantener una identidad en común; la segunda —co gobernanza— hace referencia a formas horizontales de gobierno, de

relaciones entre el Estado y los actores no estatales, siendo una característica importante la autonomía que los actores tienen; el tercer tipo de gobernanza —la gobernanza jerárquica— tiene que ver con una noción del Estado como actor hegemónico, con un alto grado de formalización entre el Estado y los actores no gubernamentales (Kooiman, 2006).

La política pública representa una acción desde el Estado para solventar un problema calificado como público. Esta línea de acción requiere la identificación de mecanismos para su ejecución: los instrumentos de política. Los instrumentos de políticas son “técnicas de gobernanza que, de una manera u otra, envuelven la utilización de la autoridad del Estado o sus limitaciones conscientes” (Howlett, 2005, p. 31). Tanto la definición de la política pública, como sus instrumentos son elementos fundamentales para comprender la acción del Estado y su relación con actores no estatales, marcando el modelo de gobernanza.

Lascoumes y Le Gales (2007), plantean dos elementos en relación a los instrumentos de política pública: (i) el instrumento revela la teorización sobre la relación entre el gobierno y la sociedad: todos los instrumentos constituyen formas condensadas de conocimiento de control y de formas de ejercerlo; y, (ii) los instrumentos no son neutrales, producen efectos específicos, independientemente del objetivo perseguido que estructura las políticas públicas bajo su propia lógica (p. 3).

Los instrumentos muestran la teorización de la relación entre el gobernante y los gobernados. El uso de un instrumento tiene un significado específico respecto a la forma de relacionarse del Estado con actores no estatales, así como las vías de ejercicio del poder y los mecanismos de interacción en la esfera pública.

Es importante considerar que los instrumentos de política pública no son herramientas con una neutralidad axiológica perfecta, sino son portadores de valores, llenos de una interpretación de lo social y con nociones precisas del modo de regulación (Lascoumes & Le Gales, 2007, p. 4). Los instrumentos revelan la manera de relacionamiento del Estado con la sociedad y son una entrada adecuada para comprender los flujos de la gobernanza, entendida como la relación entre todos los actores de la esfera pública.

La interculturalidad como proyecto político

La interculturalidad es un término que entró en auge desde principios de la década de los 80 en el ámbito académico y político latinoamericano, con especial énfasis en el ámbito de la educación, aunque su discusión se ha ampliado a diversas ramas de la ciencia —sociología, derecho, comunicación, filosofía, salud etc.

En su comprensión básica, la interculturalidad hace referencia al relacionamiento de distintas culturas que conviven en un mismo espacio. Sin embargo, existen varias consideraciones que se deben plantear respecto al significado y uso de la interculturalidad en el ámbito académico y político, “la interculturalidad encierra un dilema, puede profundizarse y ser progresista e incluso emancipativa, o simplemente un mecanismo de domesticación muy eficiente” (Viaña, 2009, p. 19).

La interculturalidad es un concepto complejo que puede fluctuar de una comprensión básica que permita conservar el *statu quo*, pretendiendo, mediante medidas específicas solventar las problemáticas de la relación entre diversos y las crecientes demandas sociales respecto a modelos más inclusivos; hacia una comprensión compleja en la que la interculturalidad se convierte en un elemento efectivamente transformador de las estructuras sociales.

Existen varias formas de entender y del uso de la interculturalidad. Walsh (2010) propone tres perspectivas. La primera de ellas, la *relacional*, mencionada previamente, hace referencia al intercambio y contacto entre culturas, saberes, tradiciones, prácticas culturales distintas, relaciones que se pueden dar en condición de igualdad o desigualdad. Esta forma de comprensión de la interculturalidad simplifica el encuentro entre culturas, pues oculta los conflictos y las luchas de poder inherentes al relacionamiento entre culturas. Esta es la manera más común en la que se piensa la interculturalidad, desde diversos espacios sociales y estatales. La interculturalidad como relacionamiento entre diversos es el punto de partida de reflexiones académicas y políticas que deja de lado los elementos más problemáticos de este encuentro.

La segunda perspectiva se denomina *funcional*, plantea el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural, para la inclusión de la

misma al interior de la estructura social dominante. De esta manera, el diálogo, la convivencia y la tolerancia son funcionales al sistema existente y no atacan las causas de la asimetría y desigualdad social, pues solo proponen subsumir una cultura a otra dominante. La interculturalidad entendida como la inclusión de una cultura en el sistema dominante, se puede calificar, más bien, como un ejercicio de multiculturalismo, en el que se reconoce la diferencia y diversidad, pero se elimina las consideraciones estructurales del reconocimiento de esta diversidad y de su inclusión, como un ejercicio de dominación. En esta línea, Tubino (en Sinnigen, 2013) describe el multiculturalismo como una acción afirmativa de mutuo respeto y tolerancia, en contraposición con la interculturalidad como una acción transformativa que va más allá del respeto y la tolerancia y apunta hacia un diálogo destinado a lograr la igualdad cultural, económica y política con la diversidad cultural.

La tercera, la interculturalidad *crítica*, hace referencia a la comprensión de ésta como un proceso que apela al cambio de las *estructuras coloniales*. En este caso la interculturalidad se entiende como:

Una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente—y como demanda de la subalternidad— (...). Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2010, p. 78)

La interculturalidad crítica se convierte en la forma más integral de entender la relación entre culturas. El relacionamiento entre diversos no se basa en el reconocimiento y la inclusión en un sistema hegemónico, se trata de cuestionar los cimientos del sistema:

La interculturalidad deberá ser concebida como un proyecto en construcción de un proceso de igualación real de todas las personas, alejado de las siempre presentes relaciones de poder y dominación que subsumen la capacidad creativa y refuerzan la colonialidad. (Chávez, s.f, p. 145)

Siguiendo esta última acepción, es evidente que la interculturalidad es el producto de un proceso político que busca transformar las bases del sistema inequitativo, en busca de una sociedad más justa y reconocedora de la diversidad cultural como un elemento de cambio estructural.

En este sentido, la participación de actores no estatales es fundamental, pues es a través de la misma que se posibilitará el reconocimiento a la diversidad de manera íntegra. Como lo menciona Guerrero (2010) “es necesario no olvidar el carácter social y político que ésta tiene, pues es resultante de prácticas, acciones y luchas sociales concretas y conscientes que llevan adelante sujetos sociales, políticos e históricos igualmente concretos” (p. 461).

¿Políticas públicas interculturales?

Como se ha mencionado previamente, para que exista una política pública, debe existir un *problema* considerado de interés público que debe, de una u otra manera, ser atendido por el Estado a través de una serie de instrumentos que permitan alcanzar el objetivo de política. Para que un asunto sea identificado como de interés público se hace necesaria la conjunción de al menos tres elementos mencionados anteriormente: un problema, una respuesta o alternativa y el interés político. Si estos elementos se encuentran se abre una *ventana política*.

La interculturalidad, en sus diversas acepciones, se ha convertido en un asunto de política pública pues conjuga los tres elementos planteados anteriormente. Se constituye como un problema en tanto los actores sociales demandan la consideración de la diversidad cultural en todas las áreas de la vida social; se proponen respuestas o alternativas para su solución a través de políticas manifestadas en programas y proyectos de diversa índole que apuntan a satisfacer la demanda social. Y para el tercer elemento, la *política*, la interculturalidad le resulta atractiva como fuente de capitalización de apoyo a determinado proyecto político.

Es importante partir de que la interculturalidad ha sido un tema posicionado en la agenda pública principalmente por los movimientos indígenas de la región, en demanda a la construcción de sociedades más equitativas y justas. Esta forma de constituirse en asunto público se puede clasificar en el modelo de movilización de Roth (2007). El objeto toma interés general a partir de una demanda social, en la que existe conflicto entre la autoridad y los grupos de interés para la identificación de las soluciones a implementarse y se basa en un amplio manejo mediático que introduce la temática en el debate público.

Como se mencionó previamente, los instrumentos de política pública o las formas de intervención no son neutrales, sino son portadores de valores y responden a una interpretación particular de lo social. Las formas de intervención estatal sobre la problemática de la diversidad cultural y la interculturalidad son innumerables y su elección dependerá de la intencionalidad de la intervención estatal, se busca generar una interculturalidad de carácter relacional o funcional se determinará el uso de ciertos instrumentos, mientras que, si se busca la construcción de una interculturalidad crítica, otros serán los métodos prioritarios.

La inclusión de la interculturalidad en la agenda pública puede presentarse como una serie de declaraciones, sin una expresión concreta. Es decir, se muestra como un principio que reconoce la diversidad y dicta principios de tolerancia y respeto, pero no se materializa en acciones específicas. Se trata de declaraciones:

Inofensivas, líricas, en alguna parte de la Constitución Política del Estado, planteando la constatación de lo pluriétnico y multicultural de los países y Estados, constatación que no lleva a ningún cambio estructural ni del Estado ni de la sociedad en la perspectiva de su interculturalización profunda. (Viaña, 2009, p. 27)

Por ejemplo, la Constitución del Ecuador contempla una serie de enunciados alrededor de la plurinacionalidad y la interculturalidad, convirtiendo a este cuerpo normativo en altamente progresista en el nivel discursivo. Al respecto, García (2009) resalta cuatro elementos contenidos en el texto constitucional, en los que se podría apreciar un intento de *interculturalización*: (i) conocimiento y ciencia: se reconoce que el conocimiento no es singular, los saberes ancestrales tienen el estatus de conocimiento lo que implica la incorporación de otras formas de conocimiento con igual importancia que la Occidental; (ii) los derechos de la naturaleza: a través de esto se integra la forma de comprender la naturaleza desde la filosofía y cosmovisión indígena en la que el ser humano es un elemento más y no una ser externo superior que únicamente usufructúa de la misma; (iii) el sistema jurídico: se reconoce la justicia indígena, un reconocimiento que puede convertirse en más que un pluralismo jurídico, formulando una relación de coordinación

y cooperación entre la jurisdicción ordinaria y la indígena; (iv) *sumak kawsay* o buen vivir: esto permitiría concebir y agenciar la vida desde otra perspectiva, considerando la posibilidad de un nuevo contrato social enraizado en la convivencia ética entre seres humanos y su entorno, alejándose del individualismo que caracteriza al modelo de la política neoliberal (pp. 23-25).

Otra forma de intervención estatal sobre la interculturalidad es la formulación de políticas públicas particularizadas para todas las diversidades. En este sentido, se formulan políticas específicas de educación, salud, justicia, territorio, etc. a partir del reconocimiento de la diversidad, que buscan atender las particularidades culturales pero que pueden constituirse también en mecanismos exclusionarios, generando sistemas paralelos de atención a los grupos culturales diferentes, sin promover el relacionamiento y conocimiento entre diversos.

En el caso ecuatoriano, esto se evidencia en el sistema educativo intercultural bilingüe que constituía, hasta la emisión de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, un sistema paralelo de atención específica para los pueblos y nacionalidades. A partir de la emisión de la LOEI este se fusiona al sistema nacional, dando paso a la creación del sistema de educación intercultural que en la actualidad se encuentra vigente.

Una tercera forma de abordar la interculturalidad es el enfoque transversal, en el que la interculturalidad cruza todas las políticas estatales procurando la integración de la problemática en todos los ámbitos de interés público. Como principio, la inclusión de la interculturalidad como un eje transversal potenciaría su capacidad crítica y transformadora, pues se integra en todas las esferas de acción estatal y aportaría a la construcción de la interculturalidad crítica como ideal de convivencia en diversidad. Sin embargo, en esta forma de gestión, se corre el riesgo de que las intervenciones pierdan de vista los elementos claves de diversidad cultural que deben ser considerados y se transforme en una serie de elementos funcionales que pierdan el potencial político de transformación, o se conviertan nuevamente en enunciados sin acciones específicas que respalden su cumplimiento.

Como uno de los mecanismos de transversalización adoptados en el país, tenemos a los Consejos Nacionales para la Igualdad, instancias

creadas en la Constitución y regidas por la Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad. Estas son instancias de composición mixta —actores estatales y no estatales— que tienen como finalidad participar en todo el ciclo de la política, asegurando la incorporación de todas las temáticas transversales en las políticas sectoriales. Este mecanismo se aplica desde el 2014, año en el que se expidió la ley que reguló su funcionamiento de acuerdo a los principios establecidos en la Constitución.

Como se evidencia, el reconocimiento de la interculturalidad como tema de interés público a ser atendido por el Estado genera un grado de formalización e institucionalización del mismo y se sujeta a sus limitaciones y ventajas. De esto se derivan algunas inquietudes:

¿Qué es lo que el interculturalismo latinoamericano gana y pierde al convertirse en parte del discurso oficial del Estado? ¿Los discursos socialmente críticos tienden a ser funcionales y técnicos cuando se incorporan al aparato del Estado? (...) ¿Qué debemos hacer para que los conceptos y prácticas interculturales ganen terreno en el discurso oficial sin perder su potencial crítico y liberador? ¿Puede el discurso oficial ser funcional y crítico al mismo tiempo? ¿Por qué los discursos y prácticas propuestos pierden su capacidad creativa y crítica cuando se convierten en discursos y prácticas institucionalizadas? ¿Qué pasa con los discursos y prácticas interculturales cuando han dejado de ser propuestas y se han convertido en discursos y prácticas institucionalizadas? (Tubino, 2005, p. 84)

La incorporación de la interculturalidad como parte del discurso estatal puede hacer que ella se desvincule de su origen crítico y liberador, transformándose en un elemento funcional para la conservación de las condiciones actuales de desigualdad y exclusión. Formas básicas de atención a la diversidad cultural pueden aplacar el problema creciente que tiene salida en la consolidación de un modelo intercultural crítico. Así, la interculturalidad se incluye a nivel enunciativo en el discurso político de los actores de la arena pública, pero es una enunciación vacía que no está seguida por medidas concretas para su construcción real:

Al ser traducidas al lenguaje técnico y jurídico de los Estados, se domestica totalmente la propuesta y se transforma en inofensiva y funcional al neoliberalismo (...) al ser incorporada a las estructuras y los aparatos del

Estado, quede despojada de sus características críticas y emancipativas. (Viaña, 2009, pp. 19-20)

Entonces, ¿cómo encontrar el equilibrio para que la consideración de la interculturalidad en la agenda estatal, no implique que su sentido crítico se pierda? Lo que se requiere es un diálogo permanente entre los actores sociales y el Estado en el que se asegure que los temas que se quieren posicionar, su proceso de formalización no termine convirtiéndolos en mecanismos de represión cultural, siendo funcionales al sistema hegemónico en el que las diversidades se incluyen como parte de la cultura dominante. Es decir, los actores no estatales deben estar en la capacidad de incidir y renovar las discusiones acerca de las formas y metas que se requieren para la construcción de una verdadera interculturalidad crítica. Como lo menciona Huerta (2016):

La construcción cotidiana de las políticas públicas se convierte en una arena política en tanto se pone en juego un proyecto ideológico de dominación, así como el acceso a recursos simbólicos y materiales. En este sentido, forman parte de negociaciones, acuerdos y conflictos en los que se legitiman determinado tipo de relaciones sociales, la formación de sujetos políticos y el establecimiento de un futuro deseable. (p. 129)

La intervención permanente de los actores no estatales en el debate político y la formulación de la política pública es la única manera en la que el carácter crítico de la interculturalidad se puede mantener, pese a su inclusión como un asunto de atención estatal.

Queda en evidencia la importancia que tiene la sociedad civil como actor fundamental de la implementación de políticas e instrumentos que promuevan la interculturalidad crítica. La capacidad de agencia de los actores no estatales es fundamental para generar el dinamismo que la inclusión de esta temática requiere en el aparato estatal.

Cabe aquí pensar qué tipo de gobernanza se debe generar para poder apuntar a la construcción de la interculturalidad crítica. Como se mencionó en la primera parte de este artículo, hay tres modelos de gobernanza que se determinan a través de las formas de relación y los roles del Estado y la sociedad. Para el caso que nos ocupa, el modelo que aportaría a la generación de un modelo de interculturalidad crítica es la

llamada co-gobernanza en la que la forma de gobierno se basa en relaciones horizontales, lo que permitiría una influencia permanente de la sociedad civil en el diseño de políticas vinculadas a la interculturalidad.

Existe la necesidad de revisar las responsabilidades del Gobierno y de los actores sociales. En el modelo de co-gobernanza, la integración de los agentes promotores de la construcción de una interculturalidad crítica en la gestión de la política pública permitirá generar no solamente que sus principios se aseguren, sino también que se asuman tareas y actividades específicas que aporten a la construcción de un sistema más equitativo y justo, como lo demanda los principios de la interculturalidad crítica.

Es importante también atender a los instrumentos que se propongan implementar en el marco de las políticas interculturales, pues estos revelan el enfoque que el Estado proyecta sobre la interculturalidad. En tal sentido, se pueden plantear medidas integracionistas que no cuestionen las estructuras desiguales y que por tanto se basen en una interculturalidad funcional. Este modelo apunta a un proceso etnofágico (Viaña, 2009) que implica una inclusión subordinada al modelo dominante, se reconoce la diversidad, pero dentro de la lógica, dinámica, las instituciones y las estructuras dominantes.

Por otro lado, se pueden pensar en instrumentos que revisen toda la estructura hegemónica, promoviendo un cambio desde las estructuras para la construcción de una sociedad intercultural, en su comprensión amplia. Desde esta perspectiva “hay que apuntar a una interculturalidad como un insumo básico de un proyecto de transformación societal. Hay que pensar la interculturalidad en su sentido más profundo, como elemento de potenciamiento y catalizador de cambios estructurales” (Viaña, 2009, p. 35).

Es necesario recalcar aquí la importancia que tienen los espacios locales, la política local como el escenario preciso para la generación de políticas e instrumentos que apunten al fortalecimiento de modelos interculturales críticos. Los espacios de deliberación de los gobiernos locales constituyen herramientas fundamentales para el empoderamiento de los actores no estatales y la conservación del espíritu crítico de las demandas que apuntan a la transformación de los cimientos del modelo político y social dominante. En este sentido, Torres (2009) define como la gestión local intercultural como:

El sistema de decisiones y acciones por el cual los gobiernos autónomos descentralizados transforman las expectativas y objetivos interculturales de los pueblos, nacionalidades y comunidades indígenas, afroecuatorianas y montubias en intervenciones públicas que beneficien a la totalidad de la población (...) se refiere a la elección de opciones sobre el conjunto de factores humanos, técnicos, económicos y políticos que coadyuven el más eficaz y eficiente desempeño de la administración gubernamental autónoma descentralizada, contando con la participación de las poblaciones directamente afectadas para la consecución de los resultados interculturales. (p. 73)

Se deriva de esto que la gestión local es el escenario idóneo para la gestión y consolidación de la interculturalidad desde una perspectiva crítica, que permita construir políticas e instrumentos aplicables, en posterior, al debate nacional.

Torres (2009) afirma, así mismo, que deben existir cuatro niveles complementarios para una gestión local intercultural exitosa: (i) una agenda de prioridades interculturales, es decir, lo que se mencionó previamente sobre la problematización de determinada temática para colocarla como problema público a resolverse bajo la intervención del Estado, en relación con los actores no estatales; (ii) una organización institucional adecuada y flexible para la implementación de políticas e instrumentos y que genere espacios de participación para las comunidades indígenas, afro, montubias y mestizas; (iii) personal calificado, sensibilizado para la implementación de las acciones tendientes al fortalecimiento de la interculturalidad crítica; (iv) organizaciones y movimientos sociales activos, movilizadas para el fortalecimiento del modelo de co-gobernanza, mencionado previamente.

La formulación y gestión de la política intercultural, nacional y local, desde la perspectiva crítica debe apuntar siempre a un cambio integral:

Debe promover un sentido político diferente de participación de las diversidades sociales, que haga posible que estas construyan procesos de autogestión económica, autonomía política y revitalización de su identidad, de su memoria colectiva y su cultura, que respondan a sus propios horizontes históricos. (Guerrero, 2010, p. 476)

La convivencia entre las lógicas estatales y las diversidades es el reto más importante en el ciclo de la política pública intercultural y es lo que genera la necesidad de modificar o crear nuevos mecanismos de diálogo que abran los canales necesarios para la construcción de una interculturalidad crítica.

A modo de conclusión

Los aportes que se pueden brindar desde la Antropología para el estudio de la política pública es la posibilidad de verlas “como un objeto cultural que puede ser analizado desde la interacción (prácticas culturales) como desde el ámbito ideacional (significados), siempre que se atiendan los procesos” (Huerta, 2016, p. 127). Ver la política pública como un proceso permite decodificar las dinámicas que se establecen entre los actores estatales y no estatales, las correlaciones de fuerzas y los espacios de diálogo en los que se pueda promover la construcción de un modelo de interculturalidad crítico que aporte a la revisión de las estructuras sociales, haciendo de la diversidad una fuerza movilizadora.

Las reflexiones que se presentaron apuntan a contribuir al diálogo entre la teoría de políticas públicas con las discusiones desarrolladas alrededor de la interculturalidad, buscando aportar a la respuesta a ¿cómo lograr que la incorporación de la interculturalidad como un asunto de política pública, no implique que ésta pierda su naturaleza transformadora?

Conjugar el componente transformador que la interculturalidad debe tener con los procesos de la gestión estatal es un reto. El diseño y la implementación de la política pública que busquen responder a las demandas de la interculturalidad, desde una perspectiva crítica, debe presentarse como participativa y flexible. Uno de los puntos clave para lograr este diálogo transformador es la innovación constante de los debates, los actores y los recursos que participan de este proceso. Esta permanente innovación permitiría que la naturaleza crítica y transformadora de la interculturalidad no se vea aplacada por las dinámicas burocráticas.

Todos los esfuerzos, tanto del aparato estatal como de la sociedad civil, como lo menciona Guerrero (2010), deben promover que las políticas públicas interculturales generen nuevos contextos sociales en los que

el diálogo entre pares permita construir nuevas modernidades, “frente al sentido excluyente y hegemónico de la modernidad occidental marcada por la colonialidad, emergen otras formas de modernidad alternativas o alternativas a lo modernidad, pensadas desde políticas del lugar”. (p. 472)

Bibliografía

- Chávez, D. (s.f). Construcciones teóricas para descolonizar la colonialidad del saber y la construcción de interculturalidad crítica. *Integra Educativa*, III(1), 133-147.
- Fontaine, G. (2010). *Petropolítica. Una teoría de la gobernanza energética*. Quito: FLACSO.
- García, F. (2009). La interculturalidad y las políticas públicas. En *Lineamientos para la construcción de políticas públicas interculturales. Memoria del Seminario de Políticas Públicas e Interculturalidad* (pp. 16-31). Quito: Ministerio Coordinador de Patrimonio.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Quito: Abya-Yala.
- Howlett, M. (2005). What is a policy instrument? Policy Tools, Policy Mixes and Policy Implementation. En M. M. Pear Eliadis, *Designing Government. From Instruments to Governance*. Canadá: McGill-Queen's University Press.
- Huerta, M. G. (2016). Procesos interculturales y contrucciones sociales: apuntes para una antropología de las políticas públicas. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, VI.
- Kooiman, J. (2006). *Governing as Governance*. Londres: SAGE Publications.
- Lascoumes, P., & Le Gales, P. (2007). Introduction: Understanding Publico Policy through its Instruments. From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: A international Journal of Policy, Administration and Institutions*, 20.
- Roth, A.-N. (2007). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- _____ (2010). *Enfoques para el análisis de políticas públicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sinnigen, J. (2013) Introducción: Intercultural Practices in Latin American Nation States. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 604-619.

- Tirzo, J., & Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*.
- Torres, V. H. (2009). *La acción pública intercultural*. Quito: Abya-Yala.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 5.
- Viaña, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. La Paz: Campo Iris.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación Intercultural . En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Régimen multicultural y educación propia en el Ecuador¹

Sebastián Granda Merchán
Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

A partir de la década de los 80 del siglo pasado, se instaura en el Ecuador un nuevo modelo de gestión de la diversidad cultural y de procesamiento de las demandas de las organizaciones indígenas, en particular; modelo que se lo ha catalogado de diferentes maneras dependiendo del autor: régimen multicultural (Assies, 1999), multiculturalismo oficial (Wade, 2000), multiculturalismo de Estado (Martínez, 2007), constitucionalismo multicultural (Van Cott, 2000), multiculturalismo neoliberal (Hale, 2007), entre otros.

En términos generales, la implementación de dicho modelo provocó cambios importantes en la relación Estado/pueblos indígenas, así como transformaciones profundas en la forma de organización y vida cotidiana de dichos pueblos. El presente texto tiene como propósito central analizar el impacto que el régimen multicultural tuvo en una

1 El presente texto recupera parte de los resultados de la tesis doctoral *La institucionalización de la EIB en el Ecuador y su impacto de las iniciativas de educación propia: reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, desarrollada en el marco del Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar- Sede Ecuador. El trabajo de campo se realizó en las comunidades indígenas de los alrededores del Quilotoa (Provincia de Cotopaxi), entre el 2013 y el 2014.

de las dimensiones clave de la vida de las comunidades indígenas de las zonas rurales andinas: la educación.

Para el análisis se ha tomado como referencia la trayectoria y experiencia de una iniciativa de educación indígena emblemática del país: el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC; iniciativa impulsada por las comunidades indígenas de las zonas de páramo de la Provincia de Cotopaxi con apoyo del equipo pastoral de Zumbahua, con el objetivo de atender las demandas de formación locales. La pregunta que guía la reflexión es la siguiente: ¿qué nos dice la experiencia en cuestión sobre el modo de operar del multiculturalismo en el ámbito local y sus efectos en las iniciativas de educación propia?

El tema es relevante por cuanto plantea la discusión de la problemática del multiculturalismo y sus efectos desde la perspectiva de experiencias de carácter local, y no a partir del análisis macro de las políticas implementadas por el Estado, que ha sido la tendencia en el país en materia de investigación.

Para el análisis se han considerado los dos momentos del régimen multicultural: aquel de cuño neoliberal y que operó durante las décadas de 1980, 1990 y parte del 2000; y aquel que en la última década se ha convenido en nominarlo como *multiculturalismo posneoliberal* (Breton & Martínez, 2015), y que hace alusión al modelo de gestión de la diversidad de los gobiernos de la región que se han identificado como de izquierda.

La hipótesis que se busca argumentar en el texto que sigue es que la implementación del régimen multicultural en el Ecuador, lejos de haber contribuido al desarrollo y fortalecimiento de la educación indígena, terminó propiciando la cooptación y despolitización de las iniciativas de educación propia, proceso que encuentra su explicación de fondo en el modelo de Estado que estuvo en la base de ambos momentos.

Con fines expositivos se ha organizado el texto en cuatro secciones. En la primera se hace una breve referencia a las iniciativas de educación propia en el Ecuador y, de manera particular, a la experiencia del SEIC. En la segunda, se revisa el modo de operar y efectos del régimen multicultural en el Ecuador, considerando sus dos momentos. En la tercera sección se discuten los efectos del régimen multicultural en la forma de organización y dinámica de las iniciativas de educación propia.

Y, en la última, se reflexiona sobre el modelo de Estado que estuvo en la base de ambos momentos multiculturales.

La educación propia en el Ecuador y el SEIC

Por *educación propia* entendemos aquellas iniciativas de educación impulsadas y sostenidas por las mismas comunidades indígenas de las zonas rurales, por cuenta propia o con el apoyo de ciertas alas progresistas de la Iglesia o partidos de izquierda, con el objetivo de atender las demandas de formación locales. En el Ecuador, las iniciativas de educación propia nacen en la década de los 40 del siglo pasado, al calor de la consolidación del proceso organizativo de las comunidades indígenas y la lucha por la tierra.

La primera iniciativa de este tipo fueron las Escuelas Clandestinas de Cayambe impulsadas por Dolores Cacuango y la Federación Ecuatoriana de Indios en 1945, en el marco de la lucha por la tierra, y con el objetivo de alfabetizar a los niños y jóvenes de las comunidades de la zona y dignificar la vida de la población vinculada a las haciendas (González, 2015). Luego está el Proyecto de Educación Bilingüe Autogestionaria de Simiatug liderado por la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, que nace a finales de la década de los 60, con el objetivo de también alfabetizar a los comuneros de la zona de Simiatug y potenciar su proceso organizativo (Rodríguez, 2018).

A estas dos iniciativas se sumaron otras más en diferentes puntos de la Sierra, la Amazonía, e inclusive la Costa ecuatoriana, durante la década de 1970; entre las que destacan el Sistema Educativo Radiofónico Bicultural Shuar y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, ambas experiencias apoyadas por la Comunidad Salesiana; el Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE, el Programa Educativo Mondayacu Causai Yachana, llevado adelante por una organización de base filial de la Federación de Organizaciones Indígenas del Napo, la Propuesta Educativa Awa Kwaiker, coordinada por la CONAIE, entre otras (Conejo, 2008).

Una característica central de las iniciativas educativas arriba mencionadas es que fueron iniciativas de carácter autogestionario que nacie-

ron y operaron al margen del Estado, ya sea como una respuesta a la ausencia de escuelas fiscales en las zonas de referencia, o como una alternativa a la educación pública (en aquellas zonas en las que si llegaron las escuelas fiscales) que era vista por la población indígena como una amenaza para su vida y proyecciones como colectividad. Otra característica relevante de aquellas fue su imbricación con los procesos de afirmación cultural y lucha de la población indígena; y, como derivación de lo anterior, su apuesta por formas alternativas de organización del trabajo educativo, tanto a nivel curricular como metodológico y didáctico (Torres, 1992).

Todas estas iniciativas pasaron a formar parte del Estado en 1989, año en el que se institucionaliza la educación indígena y se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, para que se hicieran cargo de su administración y gestión en el país. Como se verá más adelante, la institucionalización de la educación indígena y creación de la DINEIB forman parte del momento multicultural en el país, y tuvieron repercusiones importantes en la dinámica y forma de organización de dichas iniciativas.

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi

Como se adelantó arriba, el SEIC constituye un ejemplo emblemático de educación propia en el país. Constituye un ejemplo emblemático no solo por su amplia cobertura e impacto (llegó a atender las demandas de formación de seis de los siete cantones de la Provincia de Cotopaxi a través de una red de más de 120 instituciones educativas), sino también por su sostenibilidad en el tiempo: operó por cerca de cuatro décadas, con los altibajos del caso.

El SEIC nace en 1975 en los páramos occidentales de la Provincia de Cotopaxi, en lo que actualmente constituyen las Parroquias de Zumbahua, Guangaje y Chugchilán. Fue una iniciativa gestada por los líderes indígenas de la zona, conjuntamente con el apoyo del Equipo Pastoral de Zumbahua; y que buscó atender las demandas de formación de las comunidades.

En la década de los 70, las comunidades en cuestión se encontraban empeñadas en la implementación de un interesante proyecto de desarrollo endógeno, cuyos principales ejes fueron la recuperación de la

tierra, el control de la comercialización de los productos agropecuarios, y el acceso a espacios de poder local (Guerrero, 1992). En el marco de dicho proyecto, el SEIC pasó a cumplir un papel central, pues contribuyó a desarrollar en la población de la zona ciertas habilidades claves, entre las que destacan el aprendizaje de la lectura y la escritura,¹ el manejo de las operaciones matemáticas básicas y el desarrollo de un *pensamiento propio* (Herrán, 2008).

En términos del modelo de organización, el SEIC fue una iniciativa de carácter comunitario en todo el sentido de la palabra, pues no solo fue gestada y sostenida por las comunidades, sino —y esto es lo más relevante— fue controlada y direccionada por ellas. Las comunidades eran las que definían el perfil de los educadores y tenían la potestad para seleccionarlos y retirarles del cargo, en caso de que no cumplieran con lo esperado. De igual manera, las comunidades eran las encargadas de definir los objetivos del proceso formativo, así como de hacer seguimiento y validar el trabajo de los educadores en el día a día.

El control que las comunidades tenían sobre el proceso educativo y los educadores, en particular, fue posible gracias al hecho de que fueron las mismas comunidades las que sostuvieron a los educadores, ya sea a través del trabajo de sus tierras o la entrega regular de comida o donaciones en dinero. De esta manera, se aseguró que los educadores respondieran al mandato de las comunidades y cumplieran con lo acordado en las asambleas.

En relación con la propuesta formativa, en estricto sentido, el SEIC se orientó, como se adelantó arriba, a desarrollar las habilidades que el proyecto político del momento demandaba: aprender a leer y escribir, aprender a calcular, y aprender a *pensar con cabeza propia*. La urgencia de aprender a leer y escribir respondía a la necesidad de los comuneros de no dejarse engañar por parte de los terratenientes y abogados en los procesos de negociación de las tierras. El aprendizaje de las operaciones matemá-

1 El nivel de analfabetismo en la zona en cuestión, en la década de 1970, era alarmante. En 1974, más del 80% de la población indígena mayor de ocho años era analfabeta, situación que era aún más crítica en el caso de las mujeres (Martínez & Burbano, 1994).

ticas, por su parte, se orientaba a evitar los abusos perpetrados por la población mestiza de las zonas aledañas en los procesos de comercialización de los productos agropecuarios (Lazos & Lenz, s/a).

Por último, el aprender a *pensar con cabeza propia* ocupaba un lugar central en el proyecto educativo, por cuanto implicaba desarrollar en los comuneros no solo la capacidad para analizar críticamente el contexto local desde parámetros propios, sino también la habilidad para plantear soluciones pertinentes a los problemas que les aquejaba como colectividad.

Para desarrollar las habilidades arriba descritas, la propuesta formativa se estructuró en cinco áreas académicas: Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Castellano y Kichwa; cada una de las cuales contaba con sus propios materiales (*las cartillas*) para el trabajo con los estudiantes (Iñiguez & Guerrero, 1986). En el día a día, la lengua de enseñanza fue el kichwa y la metodología de trabajo estuvo fuertemente influenciada por los aportes de la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire (Poaquiza, 2013) y los aportes metodológicos de Monseñor Leonidas Proaño.

Desde 1975 hasta 1988, el SEIC operó sin reconocimiento del Estado y, en varias de las comunidades, de manera clandestina.² En 1988, el SEIC fue reconocido por el Estado, y, a partir de 1989, año en el que se oficializó la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, el SEIC pasó a formar parte de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, y a responder a las políticas de la DINEIB y su representante en el nivel provincial: la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi.

Visto desde la perspectiva de su modelo de gestión y su propuesta formativa, el SEIC constituye una iniciativa que guarda semejanzas con varias experiencias de educación indígena impulsadas en el país y la región. A nivel local, el SEIC mantiene varios elementos en común con

2 Operaron de manera clandestina por la experiencia negativa que tuvieron con los hacendados de la zona, que no vieron con buenos ojos el nacimiento de las escuelas ni que los indígenas se educaran.

las Escuelas Clandestinas de Cayambe o con las Escuelas Autónomas de Simiatug, por ejemplo. En términos regionales, la iniciativa comparte varias similitudes con las escuelas Zapatistas (Baronet, 2012) y el proyecto educativo del Consejo Regional Indígena del Valle del Cauca, en Colombia (CRIC, 2004).

El régimen multicultural en el Ecuador

El multiculturalismo constituye un modelo particular de conceptualizar el tema de la diversidad cultural pero también de intervenir en ella y gestionarla. En tanto que modelo conceptual, el multiculturalismo es un enfoque de carácter descriptivo que reconoce a los diferentes grupos culturales que coexisten en un territorio determinado (ya sea a nivel local, nacional o internacional), pero haciendo caso omiso de las jerarquías y relaciones de poder que se establecen entre ellos. En tanto que modelo de gestión, es un modelo que apela a la tolerancia de las diferencias y a su inclusión en la sociedad mayor, pero sin poner en cuestión, y menos aún en riesgo, la estructura de aquella y sus parámetros de funcionamiento (Walsh, 2009).

El tema de la *inclusión* es central para este modelo y constituye uno de los elementos que lo diferencian de otros modelos de gestión de la diversidad (Dussel, 2007). Ciertamente, a diferencia de la interculturalidad, por ejemplo, que apuesta por la re-estructuración de la sociedad y sus instituciones con el objetivo de propiciar la igualdad entre los grupos culturales, su encuentro e intercambio de experiencias y saberes; el multiculturalismo aboga por la incorporación de lo diferente en la sociedad e instituciones establecidas, proceso en el que los grupos excluidos terminan, por lo general, ocupando lugares periféricos y devaluados.

Al referirse a la política de la liberación, Dussel utiliza una metáfora interesante que da luces sobre el modo de operar del multiculturalismo y sus diferencias con proyectos orientados a transformar la sociedad:

No se trata de un proceso de inclusión, sino de creación novedosa, análoga, transformadora. No es cuestión de hacer simplemente una nueva habitación para los excluidos en la antigua casa. Es necesario hacer una nueva casa, con nueva distribución, de lo contrario los indígenas,

las mujeres y los afroamericanos irán a las habitaciones “de servicio” ... como antes, como siempre. (Dussel, 2007, p. 137)

Lo anterior explica por qué para varios autores,³ el multiculturalismo constituye un modelo conceptual y de gestión de la diversidad cultural que todavía mantiene una perspectiva colonial; un modelo que lejos de propiciar la transformación de la sociedad, en aras de una mayor igualdad y equidad entre los grupos culturales que cohabitan en un espacio determinado, termina reproduciendo las jerarquías y relaciones de dominación que se han desarrollado entre ellos.

El multiculturalismo es un modelo que tiene sus raíces en la experiencia de los países del norte por incluir a los grupos minoritarios y migrantes, y tiene una larga historia de desarrollo teórico por parte de la academia de dichos países. Al momento, cuenta con varios enfoques teóricos, siendo el enfoque liberal —con el filósofo canadiense Will Kimlicka a la cabeza— el que más impacto ha tenido en la definición de políticas para los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.

En el Ecuador, la implementación de dicho modelo tuvo lugar a inicios de la década de los 80 del siglo pasado, con el retorno a la democracia. Ya en 1979, el primer presidente del nuevo ciclo democrático, Jaime Roldós Aguilera, incluyó en su discurso de posesión unas palabras en kichwa y reconoció el carácter pluriétnico y pluricultural del país. Tiempo después, se creó la Secretaría de Desarrollo Rural Integral, con la finalidad de atender las demandas de la población rural, e impulsó un ambicioso programa de escolarización y alfabetización para la población rural e indígena (Ortiz, 2016).

Sin embargo, fue en el gobierno de Rodrigo Borja que el régimen multicultural se expresó en toda su esencia, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe como instancia encargada de la administración de la educación indígena en el país, y el reconocimiento y titulación parcial de territorios en la Amazonía

3 En esta línea de reflexión, son importantes los aportes de Walsh (2009), López (2019) y del mismo Dussel (2007).

ecuatoriana, en respuesta a la demanda de la Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza (Pallares, 2007).

Al igual que en otros países de la región, la apertura hacia la diversidad cultural en el Ecuador fue el resultado de la imbricación de varios procesos que se dieron de manera simultánea y, muchas de las veces, en tensión: la implementación del modelo neoliberal y sus respectivas políticas de ajuste, el retorno al régimen democrático luego de varios períodos de gobiernos militares, la crisis fiscal y de legitimidad del Estado, y la emergencia de un movimiento indígena fuerte, que desde mediados de la década de los 80 puso en cuestión la matriz de organización del Estado y la sociedad (Assies, 1999).

Este aspecto es fundamental considerar por cuanto contribuye a comprender el alcance reducido, en materia redistributiva, del régimen multicultural neoliberal, en general, y de sus políticas en los diferentes ámbitos del devenir social, en particular. Y es que fueron políticas que se implementaron en el contexto del repliegue del Estado en áreas claves del desarrollo económico y social, y de un giro importante en sus prioridades de intervención y forma de operar.

Si se quisiera hacer una síntesis de su forma de actuar en el nivel macro, se podría argumentar que el multiculturalismo, en el contexto neoliberal, operó a través de tres estrategias centrales: el reconocimiento jurídico de la diversidad cultural, la creación de instancias de gobierno especiales para la gestión de las problemáticas indígenas, y la inclusión de representantes indígenas en el Estado y sus diferentes instituciones (Larrea, 2010; Walsh, 2009); todas ellas implementadas, como se señaló arriba, en el marco del paradigma de la *inclusión*.

¿Cuál es el balance que se puede hacer del impacto del modelo multicultural de cuño neoliberal luego de casi dos décadas y media de operación: 1980-2006? Con Larrea (2010) podemos sostener que su impacto en el país no fue para nada positivo, pues su implementación garantizó no solo la aplicación de políticas neoliberales duras en el agro y en las zonas rurales, con todo lo que aquello significó en términos de desarticulación de las comunidades y deterioro de sus condiciones de vida, sino que contribuyó a desmontar las demandas más radicales de

las organizaciones indígenas (aquellas orientadas a la transformación de la estructura económica) y a debilitar su capacidad de movilización.

Hasta aquí en lo que tiene que ver con el multiculturalismo de cuño neoliberal. El multiculturalismo posneoliberal, por su parte, es un régimen que se ha ido consolidando en la región durante la última década y media, a partir de la entrada en el escenario político de gobiernos que se han catalogado a sí mismos como de izquierda.

En el caso del Ecuador, en particular, el multiculturalismo posneoliberal fue el resultado de varios cambios importantes, entre los que destacan los siguientes: la apuesta por un nuevo modelo de desarrollo que buscó dejar atrás los elementos centrales del neoliberalismo, el retorno del Estado como instancia rectora del desarrollo, regulación de la economía y redistribución de los ingresos; y el debilitamiento del movimiento indígena y pérdida de protagonismo en el escenario político.

Si se compara el régimen multicultural posneoliberal con el neoliberal se pueden constatar algunas diferencias importantes en cuanto a su forma de operar. La primera diferencia tiene que ver con la manera de procesar el tema de las diferencias en el nivel discursivo. El multiculturalismo posneoliberal es un modelo que ha reconocido no solo la diversidad cultural existente en el territorio nacional, sino también las jerarquías y asimetrías que le son consustanciales. Consecuente con lo anterior, es un régimen que ha proyectado para el mediano y largo plazo nuevos formatos de organización del Estado y la sociedad que propician la igualdad. La alusión reiterada al *Estado plurinacional* y al *Sumak Kawsay* en los discursos y planes de desarrollo de la última década, da cuenta de lo anterior.

Conectado con el tema anterior, se encuentra el aspecto normativo. El régimen posneoliberal ha promovido avances importantes en materia jurídica, de manera especial a nivel de los contenidos de la normativa mayor, como es el caso de la Constitución Política, así como de ciertas leyes secundarias. En esta línea, es destacable, por ejemplo, el reconocimiento del Ecuador como un *Estado plurinacional e intercultural*, además de democrático, soberano, independiente, etc.; así como la ampliación y fortalecimiento de los derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos indígenas (Grijalva, 2008).

Una tercera diferencia hace referencia al ámbito de la autonomía y participación. A diferencia del multiculturalismo de cuño neoliberal, el multiculturalismo posneoliberal ha tendido a excluir a los pueblos indígenas de la definición y gestión de aquellas políticas que inciden de manera directa en su vida. En esta línea, coincidimos con Breton y Martínez (2015) en que dicho modelo ha significado un retroceso a nivel de la relación Estado/pueblos indígenas, y que se ha retornado al momento anterior al neoliberalismo, en el que el Estado actuaba en nombre de los pueblos indígenas y en el que estos últimos constituían simples receptores pasivos de las políticas.

La última diferencia hace alusión a la forma de interpelación y naturaleza de las políticas públicas: en el contexto del multiculturalismo posneoliberal el Estado ha interpelado a la población indígena como *ciudadanos pobres* (con todo lo que ello implica) y no como nacionalidades y pueblos, y ha optado —como derivación de lo anterior— por la implementación de políticas públicas de carácter universal para atender sus demandas.

El balance del impacto del régimen posneoliberal en materia de mejoramiento de las condiciones de vida y empoderamiento de los pueblos y nacionalidades indígenas tampoco es halagador y tiene tintes contradictorios, pues a la par de que se ha incrementado la asignación de recursos públicos para dichos sectores, lo cual ha propiciado el mejoramiento de varios indicadores relacionados con sus condiciones de vida, se han desmantelado los espacios de autonomía alcanzados en las décadas anteriores y debilitado el control que tenían sobre ciertos recursos claves para su sobrevivencia; a lo que se suma la desarticulación de sus organizaciones y capacidad de movilización por efecto de la cooptación y criminalización de varios de sus líderes (León, 2010; Martínez, 2010).

El multiculturalismo y las iniciativas de educación propia

Hasta aquí se ha dado una visión general sobre el modo de operar del régimen multicultural en el Ecuador y su impacto en la población indígena. Ahora bien, ¿qué significó el régimen multicultural para las experiencias de educación indígena de carácter local, y, de manera par-

ticular, para aquellas iniciativas que fueron generadas y sostenidas por las mismas organizaciones indígenas? ¿Qué cambios trajo la implementación del régimen multicultural en la estructura y forma de funcionamiento de dichas iniciativas?

En base a la experiencia del SEIC, que comparte varios elementos en común con otras experiencias educativas que tuvieron lugar en diferentes puntos del país, podemos decir que el multiculturalismo, lejos de haber propiciado el fortalecimiento de las iniciativas de educación indígena (en los términos manejados por las mismas organizaciones indígenas), significó un proceso de cooptación de aquellas por parte del Estado y su despolitización. Pasemos a revisar con detenimiento el tema, manteniendo la diferenciación de los dos momentos a los que se hizo alusión anteriormente.

Como se adelantó arriba, el multiculturalismo neoliberal significó, en materia educativa, el reconocimiento de la educación indígena como una educación diferenciada, y, sobre la base de lo anterior, la creación de una instancia especializada dentro del Estado para su gestión y administración: la DINEIB, instancia controlada por representantes de las mismas organizaciones indígenas.

En el nivel provincial, el nuevo formato institucional supuso la creación de instancias especializadas de gestión de la educación indígena: las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe, también controladas por las organizaciones indígenas y con potestad para definir y regular aspectos centrales del día a día de la educación en las comunidades indígenas: los docentes que ingresaban a las escuelas y salían, el proceso de formación de los docentes, el currículo, los materiales y recursos, entre otros.

Desde una perspectiva panorámica, se puede sostener que el nuevo modelo de organización de la educación indígena generado en el contexto neoliberal trajo cuatro cambios importantes en el ámbito local y en la dinámica de las iniciativas de educación propia: la estatización de dichas iniciativas, la enajenación del control de las comunidades, la despolitización de los proyectos educativos, y su capitalización simbólica. En lo que sigue se hará referencia a cada uno de estos cambios.

Estatización de las iniciativas

La implementación del régimen multicultural en el Ecuador implicó un lento pero irreversible proceso de estatización de las iniciativas de educación propia. Como se señaló arriba, las experiencias de educación propia nacieron al margen del Estado y por iniciativa de las mismas comunidades indígenas, en un contexto de serios problemas económicos y sociales, por un lado, y de activación política de aquellas, por otro. Debido a lo anterior, fueron experiencias que contaron con un amplio margen de autonomía y movilidad para adecuarse a las demandas de formación de las comunidades.

La implementación del régimen multicultural en el país significó la ampliación del radio de acción del Estado en el contexto rural y la apropiación de las iniciativas de educación indígena. Decimos “ampliación del radio de acción” y no “intervención” por cuanto el Estado ha estado presente en la vida cotidiana de las comunidades indígenas desde mucho tiempo atrás, a través de diferentes instituciones y canales. Con la creación de la DINEIB y las direcciones provinciales, todas las iniciativas de educación propia pasaron a formar parte del Estado y a sujetarse a sus directrices, dinámicas y tiempos.

Lo interesante de la experiencia ecuatoriana es que dicho proceso de sujeción tuvo lugar en un contexto en el que la institucionalidad estatal encargada de la educación indígena, la DINEIB, estuvo en manos de las mismas organizaciones indígenas, una de las características centrales del régimen multicultural neoliberal, como se pudo apreciar a arriba.

Lo anterior explica por qué el proceso de estatización fue asumido y experimentado como un proceso positivo por parte de las comunidades indígenas y sus respectivas organizaciones y, de la mano con esto, por qué dicho proceso se dio de una manera fluida y sin tensiones mayores en los primeros momentos. Fue en el momento en que las políticas de la DINEIB y las direcciones provinciales comenzaron a alterar la dinámica cotidiana de las escuelas y a desdibujar su forma de organización y trabajo, que iniciaron las tensiones entre las comunidades y el Estado.

Enajenación del control de las iniciativas educativas

Conectado con el tema anterior se encuentra el tema del control. El nuevo formato institucional de la educación indígena en el Ecuador significó no solo la sujeción de las iniciativas educativas al Estado, sino también la enajenación del control de aquellas.

Las iniciativas de educación propia, por el hecho de haber sido impulsadas por las mismas comunidades de las zonas rurales, fueron iniciativas cuyo control reposó en aquellas. Eran las mismas comunidades indígenas las que tenían la potestad para seleccionar a los educadores, para pedirles cuentas de manera regular, así como para prescindir de sus servicios si no cumplían con lo estipulado. De igual manera, eran las comunidades las que tenían la potestad para definir lo que se debía trabajar en el aula y cómo hacerlo.

La implementación del modelo multicultural en el país significó la pérdida del control de las comunidades sobre la educación y su traspaso al Estado. Ahora bien, el proceso de enajenación del control de la educación no se dio por la fuerza sino como resultado de un acontecimiento puntual: el ingreso de los educadores comunitarios al magisterio y su articulación al sistema de educación nacional. El momento en que pasaron a formar parte del magisterio y a ser pagados por el Estado, los educadores comunitarios pasaron a seguir sus directrices y a rendir cuentas a aquel, y ya no a las comunidades.

Es importante destacar, sin embargo, que en el marco de la nueva institucionalidad y forma de organización de la educación indígena, no todos los ámbitos de decisión sobre la educación pasaron a manos del Estado, pues algunos de ellos quedaron en manos de las comunidades, aspecto que contribuye a comprender por qué ciertos aspectos centrales de los proyectos de educación propia se mantuvieron durante varios años a pesar de su articulación con el Estado: nos referimos, por ejemplo, a la definición de la propuesta curricular, por ejemplo, pero también a procesos centrales como la capacitación de los educadores.

La situación anterior se explica no tanto por una supuesta naturaleza condescendiente o benévola del Estado, sino por la presencia, en un primer momento, de representantes de las organizaciones indíge-

nas en la institucionalidad estatal que optaron, a ratos por convicción y a ratos por falta de fuerza para intervenir, por respetar cierto nivel de autonomía de las comunidades para la toma de algunas decisiones en materia educativa; y, en un segundo momento, por efecto de los proyectos de descentralización educativa que se implementaron en las zonas rurales como parte de la agenda neoliberal (Ponce, 2010).

Despolitización del proyecto educativo

Los cambios en materia institucional generados en el contexto neoliberal significaron no solo la estatización y la enajenación de control de las iniciativas educativas comunitarias, sino también, y como consecuencia de estos últimos, un proceso de despolitización de los proyectos educativos comunitarios. El hecho de pasar a formar parte del Estado y de pasar a estar controlados por aquel, provocó un proceso de simplificación de los proyectos educativos comunitarios, por efecto del cercenamiento de su arista más política. Expliquemos la problemática.

En el período anterior a la incorporación de las iniciativas educativas al Estado, los educadores comunitarios terminaron convirtiéndose en los verdaderos líderes de las comunidades y las escuelas comunitarias en las instancias encargadas de aglutinar y organizar a las comunidades, e impulsar sus proyectos. Fue desde las escuelas, y bajo el liderazgo de los educadores comunitarios, desde donde se organizó la toma y recuperación de las tierras, por ejemplo, pero también desde donde se gestionaron proyectos de diferente índole que se requerían en las comunidades: agua, criaderos, tiendas comunales, proyectos productivos, etc.

El momento en que los educadores comunitarios pasaron a formar parte del magisterio y del sistema educativo nacional, aquellos fueron perdiendo paulatinamente el liderazgo en sus respectivas comunidades y las escuelas la capacidad para organizar a las comunidades y llevar adelante sus proyectos. Con el paso de los años, las escuelas comunitarias se redujeron a instancias estrictamente de formación de las nuevas generaciones, en el sentido clásico de la palabra.

Es importante destacar, sin embargo, que el proceso de despolitización de las iniciativas educativas no fue un proceso total sino parcial,

pues a pesar de que los proyectos educativos originales fueron reducidos a su componente de educación formal, aquellos buscaron responder a las demandas y aspiraciones de la población de la zona que, para el momento, consistía en desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para que las nuevas generaciones pudieran emprender en diferentes áreas productivas, evitando la migración a las ciudades y su inserción en el mercado laboral en condiciones desfavorables.

Capitalización simbólica de las iniciativas

Para cerrar este apartado, es necesario destacar un cuarto elemento de impacto del régimen multicultural y que tiene que ver con el tema del reconocimiento de las iniciativas. En efecto, fue en el marco del régimen multicultural de cuño neoliberal que las iniciativas educativas comunitarias fueron reconocidas por el Estado como propuestas válidas y legítimas, aspecto que, sin lugar a dudas, contribuyó a su sostenibilidad en el tiempo y a dotarlas de capital simbólico.

Con el paso de los años, las iniciativas educativas comunitarias ganaron terreno en el imaginario de la población de las zonas rurales, y terminaron convirtiéndose en la mejor opción educativa de las comunidades indígenas, inclusive en aquellas zonas en las que la escuela indígena competía con la escuela hispana y en las que se impulsó una fuerte campaña de desprestigio de las escuelas indígenas. El problema es que, como se discutió arriba, el reconocimiento y el proceso de capitalización simbólica de las iniciativas de educación indígena se dio a expensas de su metamorfosis y despolitización.

Apelando a la metáfora de Hale (2007), se puede afirmar que el principal efecto del multiculturalismo neoliberal en el ámbito educativo local, fue la construcción de un *modelo de educación indígena permitido*, como resultado de dos procesos que se dieron de manera simultánea: el reconocimiento y legalización de las iniciativas de educación indígena comunitaria, por un lado, y el cercenamiento de su arista más política, por el otro; un modelo que si bien mantuvo algunos de los elementos originales, dejó —con el paso de los años— de ser una amenaza para el orden local estatuido.

Hasta aquí lo que tiene que ver con el multiculturalismo neoliberal, pero ¿qué ocurrió con las iniciativas educativas en el contexto del multiculturalismo posneoliberal? El multiculturalismo posneoliberal fue un régimen de gestión de la diversidad que, a contracorriente con su discurso totalmente a favor de la diversidad y la interculturalidad, terminó desmantelando el sistema de educación intercultural bilingüe construido en el momento neoliberal, y, como consecuencia de lo anterior, cercenando el control que las organizaciones indígenas tenían sobre la educación.

El desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe supuso no solo la erradicación de la DINEIB (en tanto que instancia con capacidad de decisión y gestión de la educación indígena), sino también el cierre de sus brazos operativos en el nivel local: las direcciones provinciales. Producto de estos cambios, la educación indígena pasó a manos del ministro de educación y su equipo de trabajo, y a responder a las políticas y directrices estándar del momento.

En términos generales, se puede sostener que los cambios producidos en materia institucional y de lineamientos en materia educativa en el contexto posneoliberal provocaron cuatro giros fundamentales en las iniciativas de educación indígena locales: la enajenación total de su control, el reforzamiento del control y vigilancia externos, la estandarización del modelo educativo, y su descapitalización simbólica. Revisemos rápidamente cada una de ellas.

Enajenación total del control de las iniciativas educativas

Como se discutió en el apartado anterior, en el contexto del multiculturalismo de cuño neoliberal algunos ámbitos de decisión educativa quedaron en manos de las comunidades indígenas, aspecto que contribuyó a mantener ciertos aspectos centrales de los proyectos, como fue el proceso de definición de la propuesta formativa, y, en un segundo momento, el proceso de selección de los docentes y su capacitación. En el marco del régimen multicultural posneoliberal aquello concluyó de una manera radical, pues todos los ámbitos de decisión pasaron a manos del ministro de educación, y a implementarse desde las instancias de gobierno descentralizadas: las direcciones zonales y distritales.

Dicho proceso tuvo lugar en el marco de la apuesta del Gobierno del momento por recuperar la rectoría del Estado en materia educativa, pero también en el marco de una fuerte crisis y debilitamiento del movimiento indígena, conjugado con una fuerte campaña de desacreditación de la educación intercultural bilingüe. En el nuevo contexto, los educadores comunitarios y las familias fueron llamados a allanarse a las disposiciones emitidas desde el ministerio de educación y a encauzar su participación en materia educativa a través de los canales diseñados para el efecto.

A diferencia del proceso de enajenación que se vivió en el período anterior, este proceso de enajenación fue vivido con mucho malestar por los líderes y educadores comunitarios, pues fue asumido como una usurpación de la posibilidad de impulsar proyectos educativos que consideraran no solo las características de los niños y jóvenes indígenas, sino también la realidad y proyectos de las comunidades.

En el nuevo contexto, el margen de movilidad de los directivos y docentes se redujo radicalmente y la posibilidad de impulsar prácticas alternativas que respondieran a la realidad de los estudiantes y la zona pasó a depender de la buena voluntad de los docentes dentro de sus horas de clase. Esto fue lo que sucedió, por ejemplo, con el uso de lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también con la enseñanza de aspectos clave de la vida comunitaria: su historia y forma de organización, las prácticas agropecuarias, conocimientos locales, entre otros.

Reforzamiento de la vigilancia y control externos

Conectado con el punto anterior, está el tema del control y la vigilancia. La apuesta del gobierno por recuperar la rectoría del Estado, más los cambios que se dieron en materia institucional y organización de la educación, tuvo como resultado un reforzamiento de la vigilancia y control de las escuelas indígenas por parte del Estado, aspecto que se convirtió en una condición central para la implementación de los cambios e innovaciones ofrecidos.

El reforzamiento de la vigilancia y control se dio a través de diferentes vías, siendo las dos más utilizadas las visitas periódicas a las escuelas por parte de los funcionarios de las direcciones distritales y el

pedido continuo y recurrente de información. Esta última estrategia fue relevante por cuanto a través de ella se aseguró que los directivos y educadores estuvieran al día con las nuevas disposiciones y se acoplaran a las nuevas regulaciones del trabajo escolar.

Demás está decir que el reforzamiento de la vigilancia y control contribuyó a disciplinar a los directivos y docentes de las escuelas indígenas, y a alinearles con el nuevo proyecto educativo del Estado. Esto, junto con la presión provocada por la evaluación del desempeño docente (con instrumentos diseñados para la educación hispana), terminó quebrando la rutina con la que los directivos y los educadores venían operando por años, y provocando malestar en ambos actores.

Estandarización del modelo educativo

A diferencia del momento neoliberal en el que las iniciativas de educación indígena locales lograron mantener ciertos elementos de los proyectos originales, y en el que se pudo atender algunas de las demandas de las comunidades en materia de formación; en el marco del multiculturalismo posneoliberal se vivió un proceso de estandarización de dichas iniciativas, con miras a alinearlas con el proyecto del Estado.

Dicho proceso fue el resultado de dos cambios que se dieron de manera simultánea: el desmantelamiento de los proyectos educativos originales, por un lado, y la imposición en las zonas rurales del proyecto educativo de la educación hispana, por otro. Cuando hacemos referencia al proyecto educativo de la educación hispana, nos referimos al proyecto de *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica*, que tenía como objetivo central elevar la calidad de la educación básica y alinearla con los objetivos del plan de desarrollo del momento.

En la práctica, el proceso de estandarización de las iniciativas educativas y su alineación con el proyecto del Estado, significó cambios importantes en el día a día del trabajo en el aula, entre los que destacan los siguientes: el pasar a trabajar los contenidos de la educación hispana con sus respectivos textos escolares, el pasar a trabajar en castellano, así como la llegada a las zonas rurales de docentes externos a las comunidades que no manejaban la lengua de la zona y que poco o nada conocían de la realidad de aquellas.

En el marco de este proceso, fue relevante el tema del cierre de las escuelas comunitarias, pues más allá de las repercusiones que aquello tuvo en la vida cotidiana de las comunidades, fue una política que contribuyó a imponer el proyecto educativo de la educación hispana: con el cierre de las escuelas, muchos de los estudiantes pasaron a las Unidades Educativas del Milenio, unidades a través de las cuales el gobierno de turno apostó implementar todos los cambios e innovaciones ofrecidos.

Apelando a la terminología foucaultiana, y mirando los cambios desde una perspectiva panorámica, se podría argumentar que el régimen multicultural de impronta posneoliberal terminó, vía el desmontaje de lo que quedaba de los proyectos educativos originales, normalizando de manera radical las iniciativas de educación indígena de las zonas rurales, con miras a funcionalizarlas a los requerimientos del Estado.

El problema está en que dicho proceso de normalización nunca provocó la tan ansiada funcionalización de las iniciativas de educación indígena locales, pues por efecto de varios factores (dificultad para procesar los contenidos del currículo de la educación hispana, dificultad para enseñar y aprender en castellano, desconocimiento de los nuevos docentes del contexto y la realidad de los educandos, etc.), el nuevo proyecto educativo no logró calar en el día a día de las escuelas, ni potenciar el trabajo cotidiano en el aula.

Descapitalización simbólica

Para cerrar este apartado es necesario hacer alusión al tema de la descapitalización simbólica de la educación indígena. El gobierno de turno, en su afán por tomar el control de la dinámica educativa en las zonas rurales, llevó adelante una fuerte campaña de desacreditación de la educación indígena a través de diferentes canales. Los argumentos centrales para la desacreditación tenían que ver, fundamentalmente, con la baja calidad de la educación indígena y su sobre-politización, problemática esta última que se manifestaba, según el mismo gobierno, en los contenidos plasmados en los textos escolares producidos por la DINEIB.

Fruto de esta intensa desacreditación, la educación indígena sufrió una pérdida de prestigio importante tanto a nivel nacional como

en el ámbito local. La pérdida de prestigio de la educación indígena, sumada a las ofertas que el gobierno hizo en materia de educación para la zonas rurales usando a las Unidades Educativas del Milenio como referente central, terminó cambiando la perspectiva de una buena parte de las familias indígenas: durante los años en los que se produjo el desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe, era común escuchar en las comunidades indígenas voces en contra de la educación indígena implementada desde tiempo atrás, apelando fundamentalmente a su baja calidad.

Con el paso de los años, muchas de las familias indígenas comenzaron a dudar no solo de la posibilidad de que el Estado llegara a cumplir con lo ofrecido, sino también de que los ofrecimientos iban a mejorar la educación en la zona. Recordemos que, para fines del 2014, un número importante de escuelas comunitarias fueron cerradas y muchos de los niños de aquellas se vieron obligados a pasar a las Unidades Educativas del Milenio, mientras que otros tuvieron que migrar con sus padres para estudiar en las ciudades. Recordemos, también, que para esa época se comenzó a trabajar con el nuevo currículo, el de la educación hispana, y que el mandato era que se trabajara en castellano.

Más allá de los cambios producidos a nivel del imaginario de la población ecuatoriana, en general, y de la población indígena, en particular, es importante destacar que en el contexto del multiculturalismo posneoliberal se dio una vuelta más de tuerca al proceso de descapitalización simbólica de las iniciativas de educación indígena realmente existentes, proceso que tuvo como contraparte la idealización de un nuevo modelo de educación indígena, lleno de todas las virtudes y bondades, pero que hasta fines del 2014 no se había concretado en ninguna provincia del país.

Si se realiza una valoración general del impacto que el multiculturalismo posneoliberal ha tenido en las iniciativas de educación indígena locales, se puede sostener que, a diferencia del multiculturalismo neoliberal que terminó construyendo en las zonas rurales un *modelo de educación indígena permitido*, el régimen multicultural de impronta posneoliberal terminó imponiendo en dichas zonas el proyecto educativo de la población blanco-mestiza de las zonas urbanas; situación alarmante si se con-

sidera que fue en el contexto posneoliberal en el que más se avanzó en materia de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y en la conceptualización de un nuevo modelo de sociedad y Estado.

Se podría pensar que el proceso de estandarización educativa arriba aludido tuvo como contraparte un re-direccionamiento importante de recursos públicos hacia las escuelas comunitarias, por efecto de las políticas de carácter redistributivo; pero la realidad no fue así. En el 2014, la situación de las escuelas comunitarias en materia de infraestructura y equipamiento era la misma, cuando no peor, que, en el momento neoliberal, con un elemento añadido: que ahora las escuelas estaban prohibidas de buscar, por su cuenta, recursos financieros de la cooperación internacional.

Modelo de Estado y educación indígena

En las páginas anteriores se ha analizado los cambios que las iniciativas de educación propia vivieron en los dos momentos multiculturales. Ahora bien, hay un elemento común en ambos momentos y que explica buena parte de lo que terminó ocurriendo con dichas iniciativas, a saber: la poca o nula capacidad (dependiendo del momento) de las comunidades indígenas para controlar y dirigir sus iniciativas educativas; aspecto que nos remite a la problemática del modelo del Estado que estuvo en la base de ambos momentos.

En términos generales, se puede sostener que el modelo de Estado que estuvo en la base de los dos momentos multiculturales es el mismo modelo que ha operado, con diferentes matices, a lo largo de toda la época republicana del país: el Estado de impronta mono-cultural y colonial. Expliquemos el tema.

En el Ecuador, al igual que en otros países de la región, se construyó un Estado de carácter mono-cultural y colonial que se fundamentó en los principios de la filosofía liberal y que se sustentó, consecuente con lo anterior, en la figura de la ciudadanía individual (Guerrero, 1994). Dicho modelo de Estado no solo contribuyó a viabilizar y legitimar los procesos de dominación y explotación de la población indígena, sino también a segregarla y excluirla en términos políticos.

En relación al último punto es fundamental señalar, con Tapia (2007) y Díaz-Polanco (1998), que el formato liberal de Estado que se impuso en el Ecuador contribuyó no solo a coartar la participación de la población indígena en las decisiones de carácter nacional, sino también, y esto es lo más relevante, a anular de raíz toda posibilidad de autogobierno y desarrollo autónomo por parte de dicha población.⁴

Lo anterior explica por qué una de las demandas centrales del movimiento indígena ecuatoriano, desde su emergencia en 1990, haya sido el tema del autogobierno, y, como condición de aquello, la re-estructuración del Estado. Para el movimiento indígena, el autogobierno constituye no solo un derecho que le asiste a la población indígena por su condición de pueblos con una cultura propia y pre-existentes al Estado ecuatoriano, sino también una condición básica, junto con la tierra y el territorio, para su reproducción como colectividades (CONAIE, 2007).

Es este modelo de Estado el que ha estado en la base del régimen multicultural tanto de cuño neoliberal como posneoliberal, un formato en el que no hay lugar para que la población indígena se haga cargo de aquellas dimensiones centrales de su reproducción como pueblos, ni tampoco posibilidad alguna para que cuando una de dichas dimensiones pase a formar parte del Estado (como fue el caso de educación), ésta continúe bajo el control de aquella.

Es en este sentido que podríamos hablar, recuperando uno de los conceptos centrales de Díaz-Polanco (2006), del Estado ecuatoriano como un *Estado etnófago*, esto es, un Estado que ha operado en base a la cooptación y re-funcionalización de todas aquellas instituciones, procesos y dinámicas de la sociedad que han ido cayendo dentro de su radio

4 Para el liberalismo de viejo cuño, la libertad y la autonomía constituyen potestad únicamente de los individuos y no de los grupos, aspecto que explica su aversión a cualquier demanda enarbolada en nombre del grupo o la cultura del grupo. Fue recién en el transcurso del siglo XX, que el liberalismo reconoció el derecho de los pueblos a la libre determinación, pero en el marco de la construcción de los Estado-naciones independientes; derecho que alimentó y estuvo en la base de los procesos independentistas de los países colonizados de África, Asia y América Latina, posteriores a la Segunda Guerra Mundial (Díaz-Polanco, 1998).

de acción. Una lógica de operación que, si bien ha impactado en todos los grupos de la sociedad, ha tenido efectos devastadores en los pueblos indígenas por cuanto su vida cotidiana se ha estructurado en base a parámetros radicalmente distintos a los del Estado liberal.

La discusión anterior plantea la problemática de las condiciones de posibilidad para llevar adelante iniciativas de educación alineadas con los intereses y proyectos de las comunidades indígenas. La pregunta que surge, entonces, es la siguiente: ¿es posible pensar en procesos de educación indígena que formen parte del Estado y que, a la vez, respondan a las demandas y proyectos políticos de los contextos locales, o, el hecho de pasar a formar parte del Estado supone, necesariamente, la cooptación y desmantelamiento de dichas iniciativas? En caso de que la primera opción fuera la más factible ¿cuáles serían las condiciones básicas para que aquello se concrete? En caso de que la segunda fuera la opción más realista ¿se debería pensar en propuestas de educación de carácter autónomo, al estilo de la iniciativa de los Zapatistas en México?

De entrada, podemos decir que no vemos factible que en el Ecuador actual se desarrollen propuestas de educación indígena de carácter autónomo, al estilo de los Zapatistas, no solo porque la historia de la pueblos indígenas en el Ecuador y su relación con el Estado ha sido diferente a la situación mexicana, sino también porque una de las demandas del movimiento indígena, desde su emergencia en la década de los 90, ha sido el participar en el Estado y, cuando ha sido posible, el pasar a formar parte de su estructura (Martínez, 2004).

Sostenemos lo anterior a sabiendas de que en los últimos años se han levantado planteamientos desde varias organizaciones indígenas y educadores de escuelas indígenas comunitarias que abogan por volver a construir propuestas de educación al margen del Estado, al estilo de los primeros momentos de la educación indígena en el país.⁵ Si bien constituye un planteamiento legítimo, consideramos que es una propuesta de

5 En esta línea se encontraban, por ejemplo, el presidente del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi y también los directivos y educadores de las escuelas que formaban parte del SEIC. Todos fueron muy enfáticos en este planteamiento, pues en el contexto de las políticas del Gobierno de la Revolución Ciudadana la veían

difícil concreción si se considera, entre otros factores, la debilidad de las organizaciones indígenas en el momento actual.

A partir de la experiencia analizada y de otras que ha tenido lugar en la región y que mantienen vigencia hasta el día de hoy, consideramos que si es posible pensar en iniciativas de educación que formen parte del Estado y que, a la vez, sean sensibles con las características de la población y respondan a sus necesidades y proyectos colectivos. La condición básica de aquello, sin embargo, es que se asegure el control de la educación por parte de las comunidades indígenas, pues no puede haber proyectos educativos pertinentes sin la participación de la población indígena beneficiaria de aquellos y sin capacidad para definir elementos centrales de la propuesta educativa como, por ejemplo, el currículo, el perfil de los docentes, entre otros.

Con el planteamiento anterior nos alineamos con la perspectiva de un conjunto importante de directivos y educadores de las escuelas comunitarias, pero también con la perspectiva de varios líderes indígenas, como es el caso de Julio César Pilalumbo, expresidente del Movimiento Indígena de Cotopaxi. Para este último, en particular, el requisito indispensable para que la educación contribuya a propiciar el desarrollo y fortalecimiento de las comunidades indígenas de la zona constituye, sin lugar a dudas, el control directo del proceso educativo por parte de aquellas.⁶

Nos alineamos, también, con aquellos pronunciamientos y textos de la normativa internacional de uso corriente por parte de las organizaciones indígenas, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2008), que abogan y defienden el derecho de los pueblos indígenas para definir, controlar y gestionar su educación, como un medio para asegurar la pertinencia de aquella.

Tres son los factores que, desde nuestra perspectiva, contribuirían a asegurar un nivel adecuado de control de la educación por parte de las

como la única posibilidad de mantener un proyecto educativo coherente con las necesidades de las comunidades y sensibles con su realidad lingüística y cultural.

6 Julio César Pilalumbo, entrevista personal, Latacunga, 21 de mayo de 2015, Latacunga.

comunidades: el primer factor tiene que ver con el formato institucional del Estado, el segundo hace alusión al modelo de gestión de la educación, y el tercero se refiere a la población beneficiaria y sus niveles de organización e interés por la educación.

En relación al primer punto, se puede señalar que una condición básica para asegurar el control del proceso educativo por parte de la población indígena, es contar con una instancia específica al interior del Estado para hacerse cargo de ella; una instancia controlada por las mismas organizaciones indígenas y con los recursos suficientes, pero también con el poder necesario para sostener las propuestas de educación indígena.

Consideramos que el modelo por el que se apostó en el Ecuador durante las décadas los 80 y los 90 en materia de organización institucional fue interesante, pues la creación de una jurisdicción propia y diferenciada para la educación indígena, en manos de las organizaciones indígenas, definitivamente contribuyó a crear un espacio idóneo para su desarrollo y fortalecimiento, más aun, en un momento en que las iniciativas de educación indígena eran poco conocidas y menos aún valoradas por la población no indígena e inclusive por la misma población indígena.

El problema, a nuestro entender, no tuvo que ver tanto con el modelo institucional por el que se optó, sino con el hecho de que aquello se dio en condiciones de total asimetría, lo que terminó provocando que la dirección de educación indígena fuera siempre la instancia con menor apoyo técnico, financiero y político; y dependiente de la buena voluntad de los diferentes ministros de turno, que durante las dos décadas y media de vida de la dirección nunca fueron indígenas y menos aún indígenas ligados a las organizaciones.

Siguiendo la línea de reflexión de De Sousa Santos (2010) y siendo coherentes con las demandas históricas y recientes del movimiento indígena, nos adherimos a la propuesta de una *institucionalidad plural y paralela*, que contemple instancias de gestión de la educación para los diferentes grupos que coexisten en el país, pero instancias que estén al mismo nivel, cuenten con los mismos recursos, y tengan que coordinar directamente, sin intermediarios, para la definición de aspectos medulares de la educación del país.

El tema es que, luego de varias décadas de desarrollo de iniciativas de educación indígena en la región, queda claro que es necesario una institucionalidad propia para el desarrollo de la educación indígena, pues la reiterada propuesta de contar con un solo sistema educativo en el que se transversalice el *enfoque intercultural*, como condición para atender las demandas educativas de la población indígena, no ha surtido efecto en ningún país de la región, incluido el Ecuador en su experiencia de la última década.

El segundo factor tiene que ver con el modelo de gestión de la instancia del Estado encargada de la educación indígena, que es en donde creemos ha radicado otra parte importante del problema en la experiencia ecuatoriana. Desde su nacimiento, la DINEIB y las direcciones provinciales operaron con el modelo de gestión estatal hegemónico de la época, a saber, un modelo de gestión altamente centralizado y homogeneizante que, con el tiempo, les llevó no solo a asumir las responsabilidades y atribuciones educativas que estaban en manos de las comunidades; sino también a estandarizar los procesos sin considerar las particularidades de las experiencias locales y de la población de cada sector, lo cual constituye un fenómeno por demás paradójico, si se considera que la DINEIB fue el resultado de la lucha por el reconocimiento y desarrollo de una educación diferenciada.

La situación anterior plantea la necesidad de pensar en nuevos modelos de organización y gestión de la educación, que creen las condiciones necesarias para que las comunidades y sus organizaciones decidan sobre sus proyectos educativos y generen propuestas idóneas para sus contextos. En esta línea, pensamos que necesariamente se debe apelar a modelos de organización y gestión de carácter descentralizado que se hayan experimentado en el país y en otras latitudes, y que hayan sido exitosos en propiciar la participación de las comunidades y su apropiación de la educación.

Un modelo como el que estamos haciendo referencia tendría que, necesariamente, asentarse en una concepción distinta de la gestión y la participación (De Sousa Santos, 2010), pues ya no se trataría de emitir directrices desde arriba en materia educativa y asegurar y controlar que aquellas se concreten localmente, sino de crear las condiciones necesari-

rias para que la población defina y actualice sus propuestas educativas y tome a cargo elementos centrales de su gestión.

Dicho modelo de gestión debería, también, estar permeado por una concepción diferente de la diversidad, que no vea como un problema el que las iniciativas educativas de cada localidad sean diferentes a nivel de su propuesta formativa y de gestión, pues como se ha constatado en la historia de las últimas décadas, la propuesta formativa y la forma de organización dependen no solo de las características y dinámicas de vida de la población, sino también de los problemas que enfrentan en el día a día y de los proyectos que estructuran para dignificar su vida.

Y, por último, una tercera condición fundamental para asegurar el control es la organización de la población. La experiencia analizada y también otras experiencias de la región demuestran que no puede haber un proceso de apropiación y control de la educación sin comunidades organizadas, pues el control de aquella demanda de un proceso permanente de seguimiento y retroalimentación por parte de las comunidades, cuando no de intervención directa para tomar los correctivos necesarios.

Cuando hacemos alusión al tema de la organización nos referimos no solo a la organización de cada comunidad por separado, sino también a la organización de las comunidades entre sí que propicie la creación de organizaciones mayores. El rol de estas organizaciones es de fundamental transcendencia para el tema educativo, no tanto por el seguimiento y retroalimentación del proceso educativo cotidiano, que estaría en manos de las organizaciones menores, cuanto para servir de mediadoras con las instancias del Estado encargadas de la educación. El tema central, aquí, es que las organizaciones mayores deben ser fieles a los planteamientos de las comunidades y sus organizaciones, y que no manejen una agenda propia.

Ligado con el punto anterior está el tema del lugar que debe ocupar la educación en el proyecto de las comunidades. La experiencia local y regional muestra, también, que junto con la organización de las comunidades, un aspecto de fundamental importancia es que la educación constituya un elemento central de los proyectos políticos de aquellas tanto en el mediano como en el largo plazo. Con esto, nos referimos al hecho de que la educación pase a ser una demanda central de las colec-

tividades y que esta sea funcional a las otras dimensiones de su proyecto político. La experiencia del SEIC, en sus primeros momentos, constituye un buen ejemplo de lo anterior, así como también la experiencia de otras iniciativas educativas de la región, como la del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2004).

Los tres factores arriba analizados plantean pistas para alimentar el debate sobre una problemática que las organizaciones indígenas del país y la región han puesto sobre la mesa de discusión durante las últimas décadas, y a la que la academia ha prestado poca atención: nos referimos a la problemática de la *plurinacionalidad* y sus implicaciones en la organización y gestión de la educación, dimensión por demás relevante y que abre interrogantes para futuras investigaciones.

Bibliografía

- Assies, W. (1999). Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina. En W. Assies, V. D. Gemma, & A. Hoekama, *El reto de la diversidad. Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina* (pp. 21-56). México: El Colegio de Michoacán.
- Baronet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Quito: Abya-Yala.
- Breton, V., & Martínez, C. (2015). Políticas de reconocimiento neoliberales y posneoliberales en Ecuador: continuidades y rupturas. *Quaderns*, 25-49.
- CONAIE (2007). *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente. Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador*. Quito: CONAIE.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Alteridad* (5), 64-82.
- CRIC (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Fuego Azul.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad y Programa Democracia y Transformación Global.
- Díaz-Polanco, H. (1998). Autodeterminación, autonomía y liberalismo. En *Autonomías indígenas. Diversidad de culturas, igualdad de derechos* (págs. 3-10). Quito: ALAI.

- _____ (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza y Valdés.
- González, M. I. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 75-95.
- Grijalva, A. (2008). El Estado Plurinacional e Intercultural en la Constitución Ecuatoriana del 2008. *Ecuador Debate*, (75), 49-62.
- Guerrero, A. (1994). *Comentario al libro de Jorge León: De campesinos a ciudadanos diferentes. El Levantamiento indígena*. Quito: CEDIME.
- Guerrero, P. (1992). *El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina*. Quito: Abya-Yala.
- Hale, C. (2007). ¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? En M. Lagos, & P. Calla, *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestarias en América Latina* (pp. 285-436). La Paz: INDH y PNUD.
- Herrán, J. (2008). Testimonio de las escuelas indígenas del Quilotoa. En MIC, DIPEIB-C, & IEE, *Primera convención internacional de educación intercultural bilingüe de Cotopaxi. Memoria*. Quito: Instituto de Estudios Ecuatorianos.
- Iñiguez, S., & Guerrero, G. (1986). *Un proceso de educación bilingüe intercultural en las escuelas indígenas del Quilotoa*. Tesis para obtener el título de licenciatura en la Universidad Politécnica Salesiana.
- Larrea, F. (2010). *Estado neoliberal y movimiento indígena: neoindigenismo, biopolítica y representación*. Tesis presentada para la obtención del título de maestría en FLACSO Ecuador, Quito.
- Lazos, E., & Lenz, E. (s/a). *La educación indígena en el páramo zumbahueño del Ecuador. Demandas, éxitos y fracaso de una realidad*. s/l: s/e.
- León, J. (2010). Las organizaciones indígenas y el gobierno de Rafael Correa. *Iconos*, (37), 13-23.
- López, L. E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. E. González, *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay* (pp. 46-101). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Martínez, C. (2004). Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970-2004. *Ecuador Debate*, (63), 235-268.
- _____. (2007). ¿Es el multiculturalismo estatal un factor de profundización de la democracia en América Latina?: una reflexión desde la etnografía sobre los casos de México y Ecuador. En V. Bretón, F. García, A. Jové, & M. J. Vilalta, *Ciudadanía y exclusión: Ecuador y España frente al espejo* (pp. 184-202). Madrid: Catarata.
- _____. (2010). *The "Citizen's Revolution" and the Indigenous Movement in Ecuador: Re-centering the Ecuadorian State at the expense of social movements*. Ponencia presentada en el seminario internacional Estados descentrados: formación y deformación política en los Andes, organizado por FLACSO y Emory University.
- Martínez, R., & Burbano, B. (1994). *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala.
- OIT (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado el 6 de enero de 2015, de Consulta indígena: <http://www.consultaindigenamds.gob.cl/qconvenio.html>
- ONU (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. s/l: Naciones Unidas.
- Ortiz, P. (2016). Políticas estatales, territorios y derechos de los pueblos indígenas en Ecuador (1983-2012). En P. Ortiz, I. Narváez, & V. Bretón, *Los desafíos de la plurinacionalidad. Miradas críticas a 25 años del levantamiento indígena de 1990* (pp. 13-84). Quito: Abya-Yala.
- Pallares, A. (2007). Contesting membership: citizenship, pluriculturalism(s), and the contemporary indigenous movement. En K. Klark, & B. Marc, *Highland indians and the state in modern Ecuador* (pp. 139-154). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Poaquiza, M. C. (2013). *Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998*. Tesis presentada para obtener el título de maestría en la Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador.
- Ponce, J. (2010). *Políticas educativas y desempeño. Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Quito: FLACSO.
- Rodríguez, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento in-*

- dígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana* (Vol. 1). Quito: Abya-Yala y Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- Tapia, L. (2007). *La igualdad es cogobierno*. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI-SAREC y Plural Editores.
- Torres, V. H. (1992). *La escuela india: ¿integración o afirmación étnica?* Quito: COMUNIDEC.
- Van Cott, D. L. (2000). *The friendly liquidation of the past: The politics of diversity in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB, Abya-Yala.

Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe

María Sol Villagómez R.

Carrera de Educación Intercultural Bilingüe- UPS

Desde que salí de casa, traje el viaje de vuelta gravado en mi mano, enterrado en el ombligo, dentro y fuera, así conmigo, mi propia orientación.

(Torquato Neto).

Introducción

Reflexionar sobre los desafíos de la experiencia de la formación de profesorado en la carrera de educación intercultural bilingüe (EIB) de la Universidad Politécnica Salesiana es siempre un ejercicio provocador, no solo por la particularidad y originalidad del proyecto educativo y sus destinatarios, sino por su permanencia y actividad por más de 25 años. Este trabajo no pretende ser de tipo conclusivo, ni tampoco logra abarcar toda la problemática del campo de estudio de la formación docente; su objetivo es presentar la experiencia de la carrera como un proyecto educativo destinado a la formación de profesorado para la EIB y los desafíos de su puesta en ejecución. La centralidad de la reflexión se encuentra en dos dimensiones: la singularidad del diseño curricular de la carrera y la perspectiva de los actores sobre su implementación. El trabajo se divide en cuatro secciones: en primer lugar, se pone en evidencia la importancia de la creación de la carrera como respuesta a las demandas de los contextos; a continuación, se presenta la trayectoria

del programa educativo; seguidamente se revisa el currículo de la carrera destacando su especificidad como proyecto educativo de formación docente para la EIB, para finalmente mostrar los desafíos de las concreciones educativas y de la praxis. Los datos presentados, tanto testimoniales, como los que corresponden a la revisión de la currícula han sido tomados de la tesis doctoral de la autora Villagómez (2016).

La necesidad de formar docentes para la EIB

La institucionalización de la EIB a fines de la década de 1980 fue uno de los logros más importantes de la organización indígena ecuatoriana en lo que respecta a reivindicaciones en el campo de la educación y escolarización de su pueblo. El ingreso de las escuelas indígenas, que hasta el momento operaban sin el reconocimiento del Estado, de manera ‘clandestina’ -como es el caso del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)- a la jurisdicción intercultural bilingüe, provocaría importantes cambios en la estructura y formas de gestión (Granda, 2018, p. 295). Uno de ellos tiene que ver con las políticas y prácticas docentes (formación, selección y trabajo docente) para la EIB.

Si bien las escuelas interculturales, requerían contar con docentes pertenecientes a las mismas comunidades -elemento central en los modelos educación propia- la institucionalización de la EIB, demandaba algunos requerimientos específicos para el acceso y desempeño de la profesión.

Las exigencias más inmediatas son las de ingreso al magisterio y se relacionarían con la titulación, “ya no era suficiente que los educadores sean comunitarios; estos educadores comunitarios debían acreditar formación docente” (Salesiano A, entrevista, 2014), pero además la formación de estos docentes, no podía, en términos de proyecto educativo asimilarse a la formación convencional de profesorado para las escuelas hispanas¹, era

1 Hasta el año de 2010, el sistema educativo nacional se encontraba dividido en Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, creado en 1988 y el Sistema educativo “hispano” que atendía a población mestiza monolingüe hispanohablante en instituciones educativas o escuelas “hispanas”.

necesario considerar entonces los contextos, los sujetos y sus necesidades formativas y las pedagogías para esa realidad en particular.

Desde estas demandas, se requería contar con espacios de educación formal donde los educadores que se encontraban en ejercicio en las escuelas comunitarias y los nuevos docentes que el SEIB (Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) requería para las escuelas interculturales bilingües pudieran profesionalizarse. La intención era “formar un docente al servicio de la comunidad con una perspectiva liberadora, crítica, con fuerte identidad cultural, (...)” (Salesiano A, entrevista, 2014).

Trayecto de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS

Como se ha señalado, las demandas de educación superior por parte del pueblo indígena impulsaron la creación del Programa Académico Cotopaxi (PAC), en 1994 para la formación de docentes para la EIB. En 1995, se oficializa el programa, con la creación de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), establecida mediante Ley del Congreso Nacional (Registro Oficial n° 499 del 05 de agosto de 1994, ley N° 63), una vez que se suscribe el convenio entre la UPS y el SEIC. “Es la universidad la que otorga los títulos académicos” (Farfán, 2008, p. 285).

El PAC, se funda en la parroquia indígena de Zumbahua en la zona del Quilotoa del cantón Pujilí en la provincia de Cotopaxi, convirtiéndose así en la primera y única universidad en el páramo ecuatoriano, las motivaciones de su ubicación geográfica tuvieron que ver con las demandas y necesidades contextuales y educativas del sector y población a la que se atendía:

Nos llevamos la universidad al páramo porque queríamos llegar a nuestros destinatarios, porque considerábamos que el contexto geográfico, económico y cultural es una mediación formativa y porque económicamente era una alternativa accesible a los destinatarios. El 85% del costo real estaba subsidiado gracias al trabajo del equipo pastoral y del equipo docente. La experiencia se inició y se ha sostenido con sacrificio y me siento orgulloso de ser uno de los docentes pioneros que durante ocho años

nos hemos mantenido como “educadores de alto nivel” (3500 m.s.n.m.). (carta de Martínez, s.a, dirigida a Delgado; citado por Reyes, 2006, p. 23)

Para los alumnos-maestros que se encontraban en ejercicio de la docencia en las escuelas comunitarias, el PAC constituyó una importante oportunidad para su profesionalización según relata un exalumno de la carrera: “La universidad vino al sector donde se necesitaba, entonces ahí, mucha gente tuvimos esa oportunidad de estudiar” (Graduado I del PAC entrevista, 2014).

Para los profesores, salesianos y dirigentes de las comunidades, el inicio de un programa universitario de formación docente encaminado a maestros comunitarios tenía un profundo sentido político al articularse a las luchas y reivindicaciones por la educación de los pueblos indígenas. El PAC ofrecía la posibilidad del acceso a la educación superior a una población que, por las condiciones históricas y estructurales de exclusión y marginalidad, de otra manera “jamás hubieran siquiera soñado tener acceso a esta formación” (Profesora B UPS, entrevista, 2015), convirtiéndose así en un programa de formación de educadores imbricado con el proyecto político-étnico de las nacionalidades indígenas, en el que la educación superior es un objetivo estratégico (Farfán, 2008, p. 287).

La pertinencia del programa educativo está constantemente marcada por las tensiones entre necesidades educativas de los sujetos que se educan y la institucionalidad universitaria. Así, la articulación entre las necesidades de los estudiantes, la organización indígena y el proyecto educativo será el desafío constante al interior de la Carrera de EIB, tal como se referencia más adelante.

A continuación, se hace un recuento de la trayectoria de la carrera en el que se pueden distinguir tres momentos relevantes: (Castro, Conejo, Iza, Laso, & Puente 2009; Reyes, 2006; Farfán, 2008; Cuji, 2011; Granda & Iza 2012; Villagómez, 2016):

- *El inicio*, entre 1994 y 2003, conocido como la Universidad en el Páramo. El aporte más significativo de este primero momento fue la posibilidad de contar con un programa de educación superior “propia” y en territorio que permitía de alguna manera dar respuesta a

- las condicionantes socioeconómicas, contextuales, geográficas y a las necesidades educativas de los estudiantes, posibilitando el acceso a la universidad de un sector poblacional históricamente excluido.
- *Un programa en crecimiento* (de 2003 a 2010). Para el año 2003, el PAC sale del Zumbahua y se establece en ciudad de Latacunga. En 2004 finaliza el convenio con el SEIC “buscando mayor institucionalización y una apuesta por lo pedagógico en una vinculación directa con la UPS” (Farfán, 2008, p. 288). En términos generales, este segundo momento se caracteriza por el crecimiento del programa, tanto por la ampliación de la oferta hacia otros sectores de la población indígena y mestiza de sectores populares, como también por la apuesta por el mejoramiento académico y su organización e infraestructura. En este período la carrera se amplía geográficamente a otras provincias, además de Cotopaxi, se abren los puntos focales en Imbabura, Bolívar, Chimborazo, Morona Santiago y Pichincha.
 - *Tercer momento*, entre 2010 hasta 2018, el programa académico continúa con su trabajo en territorio, aunque con una nueva organización debido a las disposiciones legales de la autoridad de educación superior del país (LOES, 2010). Los puntos focales se denominan centros de apoyo y cuentan con mayor infraestructura tecnológica. La actividad educativa se realiza ya no solamente en las poblaciones donde se encuentran los centros de apoyo sino principalmente en Quito, concentrándose los encuentros presenciales en el Campus Sur de la UPS. Para facilitar la permanencia de los estudiantes en Quito, se cuenta con el apoyo de la Residencia Intercultural, donde los estudiantes con menos recursos pueden hospedarse (Di Caudo, 2014). Para la mediación pedagógica y la gestión del aprendizaje, se implementan los ambientes virtuales de aprendizaje (AVAC) en plataforma moodle, facilitando así el acceso de los estudiantes a los recursos educativos y al apoyo de los docentes.

Finalmente, en el año 2014 se inicia un proceso de rediseño curricular de la carrera de educación de la UPS. El nuevo diseño curricular de la carrera de EIB se implementa en 2018 con una propuesta en modalidad virtual. Esta modalidad exige la producción de materiales y recursos

específicos para el programa académico y el uso de textos y materiales de apoyo pertinentes a la modalidad, a los destinatarios y a la especificidad del curso. El desarrollo de las actividades educativas se apoya con clases virtuales en tiempo sincrónico, tutorías y encuentros presenciales en territorio y foros, tutorías, chats y mensajería en el AVAC en tiempo asincrónico. La modalidad virtual permite el acceso de un público más amplio y de otros pueblos indígenas además del pueblo kichwa y achuar al que tradicionalmente atiende la carrera.

Un elemento importante a resaltar y que será fundamental en el desarrollo de la vida académica de la Carrera de EIB es la permanencia de las coordinaciones de los centros de apoyo en territorio que se caracterizan por ser espacios importantes de relación entre la institución de educación superior y las demandas de los contextos, decisión que contribuye como se explicará más adelante a dotarle de pertinencia al proyecto educativo.

Actualmente la Carrera cuenta con más de mil estudiantes graduados (UPS, SNA, 2018) con una alta empleabilidad, tanto en actividades vinculadas a la educación y a la docencia, así como cargos directivos en las comunidades de origen y de representación política (Seguimiento-UPS, 2017).

El currículo para la formación docente intercultural bilingüe

Para Sacristán (2010) el currículo en su significado más sencillo es “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores” (p.12). El currículo por tanto es más que los planes de estudio, porque es un instrumento de naturaleza social, histórica y política. Entonces, siguiendo a De Silva (1999), el currículo no es neutro, privilegia un tipo de conocimiento sobre otros.

La creación del PAC en 1994, como en el caso de todo proyecto educativo formal requería contar con un currículo que permita la concreción de la intencionalidad educativa inicial. El diseño curricular de la carrera fue aprobado en 1995 y revisado en el año 2005. El último rediseño se da en 2017.

A continuación, realizamos una revisión de los elementos declarados en los documentos curriculares, que dan cuenta de la relevancia de la propuesta educativa que se orienta a una formación específica y especializada para docentes de EIB y que, en el marco de su intencionalidad explícita y privilegia conocimientos, actitudes y valores, alineados con el enfoque intercultural de la educación.

El currículo de 1995 y 2005

En la justificación del diseño curricular inicial se presentan algunos elementos que dan cuenta de una propuesta educativa que busca atender a la formación de docentes para un sector específico de la población ecuatoriana, la población indígena y la EIB. En relación con los procesos de colonización y subalternización del pueblo indígena, el proyecto educativo presenta una intencionalidad que no se centra únicamente en la formación de docentes de aula y su capacitación didáctica, sino que hacen referencia al desarrollo de pedagogías diferentes (Arroyo, 2012).

Enlistamos a continuación algunas de los elementos caracterizadores de una formación docente diferenciada y especializada para la EIB que delinearán luego las decisiones de las concreciones microcurriculares (Villagómez, 2016).

- *Ser un instrumento de liberación:* mediante procesos educativos que propicien la “liberación de todos los condicionamientos externos e internos que nos enajenan para lograr ser idénticos, ser uno mismo, ser dueño de uno mismo” (UPS-SGU, 1995, p. 103).
- *Posibilitadora de autoconciencia y autovaloración* a través de “la valoración de su pasado, su sabiduría, su civilización y sus valores” (UPS-SGU, 1995, p. 103).
- *De inspiración comunitaria:* la educación en la reciprocidad para la comunitariedad debe constituirse en una praxis educativa permanente que va desde el compartir la “tonga” hasta la capacidad de escuchar respetuosamente las opiniones del más pequeño de los alumnos” (UPS, 1995, p. 103). “El desarrollo de las capacidades para decidir en función de las necesidades comunes” (UPS-SGU, 1995, p. 104).

- *Ser una herramienta de superación de la pobreza: Educación productiva.* La educación intercultural, a nivel superior, debe constituirse en un espacio tiempo en el que la producción de sabiduría, ciencia y tecnología debe ir estrechamente vinculadas a las acciones comunitarias, autogestionarias y productivas (...) (UPS-SGU, 1995, p. 105).
- *Posibilitadora de vinculación de los saberes y conocimientos indígenas con los conocimientos de la cultura occidental.*
El pueblo indígena posee una sabiduría milenaria, no escrita, que debe ser sistematizada, profundizada y que sin lugar a dudas ha de constituirse en un verdadero aporte, y en una alternativa frente al cientificismo. Por otra parte, la ciencia y la tecnología occidental deben ponerse al servicio de una vida digna para el pueblo indígena (...). (UPS-SGU, 1995, p. 105).
- *Constructora de interculturalidad.* Los documentos de revisión del la Carrera (UPS, 2005) plantean procesos educativos que aporten a la “construcción social de los pueblos, transitada por la urgencia de que lo indígena recupere su condición de portador de una civilización –la andina- y el mestizo reconozca su identidad reconociendo fundamentalmente, sus raíces andinas” (UPS, 2005).
- *Bilingüe,* porque desarrolla procesos formativos que fortalecen el dominio comunicativa y académico de la lengua kichwa o achuar y el español. No hay que olvidar que la enseñanza de la lengua indígena constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo de la EIB por cuanto busca desarrollar habilidades y destrezas en el uso de la lengua y fortalecer la identidad cultural del pueblo indígena.

En correlación con lo expuesto, los objetivos generales del proyecto curricular se orientan a una formación no solo académica, la revalorización de la lengua, la cultura y los conocimientos propios, además de la formación política de los de docentes para la EIB:

1. Formar, capacitar, profesionalizar docentes identificados con la realidad socioeconómica, política y cultural de las nacionalidades indígenas, que dominen los conocimientos y técnicas en los campos educativo y productivo del proyecto histórico de los pueblos, especialmente indígena (UPS, 2005).
2. Sistematizar, dinamizar y actualizar la sabiduría, la ciencia y la tecnología en función de la dignificación del hombre, especialmente de las nacionalidades indígenas (UPS, 2005).
3. Desarrollar un proceso educativo para-escolar a nivel superior que esté al servicio de las comunidades, organizaciones, instituciones y dirigentes y que se caracterice por responder permanente, sistemática y progresivamente a los requerimientos de formación socio-política de la población indígena (UPS, 2005).

Así mismo, las intencionalidades pedagógicas de las asignaturas previstas en el currículo de la carrera también dan cuenta de la especificidad y especialidad de la formación de docentes para la EIB. El siguiente cuadro resume algunos de los elementos relevantes de los descriptores de cinco asignaturas del proyecto curricular (Villagómez, 2016, pp. 253-254).

Pedagogía Intercultural: La asignatura trabaja la comprensión de interculturalidad y de la pedagogía desde una perspectiva intercultural, las experiencias de educación intercultural en Ecuador y en América Latina y sus concreciones curriculares como en lo que tienen que ver con las aplicaciones didácticas y en los contextos escolares y de aula.

Realidad Nacional e Indígena: Se trabaja la realidad del país y de los pueblos indígenas en el contexto nacional y en el marco de la constitución del Estado nacional, la herencia colonial y la colonialidad. Así mismo, la realidad del país y de la población indígena en el marco de los contextos neoliberales y posneoliberales. Se centra en el análisis crítico de la situación del indio y sus históricas condiciones de exclusión económica y social.

Cosmovisión Andina: La comprensión de las relaciones conceptuales del territorio y del manejo de la realidad, la simbología y ritualidad; la cosmovisión como estructura social que permite la identificación (calendario agrícola, astronómico, festivo y religioso); la visión política de las comunidades, los saberes. Los aportes a la sociedad nacional y la democratización de la sociedad y la construcción del Estado plurinacional.

Historia de la Educación y Experiencias de la EIB en el Ecuador: Reflexiona temáticas fundamentales relacionadas con la educación indígena del Ecuador y de educación propia, sus aportes a las condiciones de vida de los pueblos. Así mismo discute los procesos de institucionalización de la educación indígena en el Ecuador, la oficialización de la EIB y los aportes desde la educación a la interculturalidad y a la sociedad en su conjunto.

Lengua indígena o el Kichwa: Estas asignaturas se orientan al fortalecimiento de la lengua materna, a su revalorización, recuperación, los desarrollos para el uso cotidiano, académico, educativo, literario y la investigación del idioma. En este grupo de asignaturas se encuentra el Kichwa I, Kichwa II, Kichwa III y Lingüística Kichwa.

El currículo de 2017

Como ya se ha mencionado antes, en el año 2014 se inicia en el Ecuador un proceso de rediseño curricular de las carreras de educación bajo las directrices del CES (Consejo de Educación Superior), resultante de los lineamientos de la política educativa nacional. Como parte de la ejecución de la política pública la Comisión Especial del CES, presenta una Propuesta Genérica de las Carreras de Educación (CES, 2015). Este documento curricular de tipo prescriptivo centra la formación docente en la práctica y en la investigación desde la práctica; se reconoce como interdisciplinar e integrador y para ello incluye en su diseño, diferentes asignaturas que aglutinan contenidos de diferentes disciplinas y el desarrollo proyectos integradores. Por su carácter prescriptivo, el currículo genérico orienta en gran medida la estructura curricular y sus componentes. Su carácter homogeneizador, rígido y predefinido en más de un 80% limitaba

la posibilidad de incorporar en la malla curricular asignaturas específicas y mucho menos el contar con una propuesta educativa diferenciada. “En un momento pensamos que ni las lenguas indígenas iban a entrar en la nueva malla curricular” (Profesor B, comunicación, 2019).

Sin embargo, luego de un largo proceso de diálogo y negociación académica de más de dos años con las instancias de control de la educación superior del país, se logró la aprobación del nuevo currículo, manteniéndose la especificidad y especialidad de la formación de docentes con pertinencia cultural y lingüística para la educación intercultural, según se constata en los elementos curriculares de nivel meso y micro que se citan a continuación:

Objetivo general

Formar profesionales de la educación para diseñar y desarrollar propuestas educativas con pertinencia social, cultural y lingüística que contribuyan al desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas y a la construcción de una sociedad intercultural.

Objetivos específicos

Al conocimiento y saberes:

- Formar profesionales de la educación que dominen los principales modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje que los fundamentan, así como los contenidos centrales de las diferentes áreas de conocimiento y sus didácticas específicas.
- Formar profesionales de la educación que manejen los principales enfoques de la educación intercultural bilingüe y conozcan las experiencias más importantes impulsadas en América Latina y el Ecuador.
- Formar profesionales de la educación que tengan dominio de su lengua materna y el español, tanto a nivel oral como escrito, y que estén en condiciones de impulsar procesos de educación bilingüe.

A la pertinencia

- Formar profesionales de la educación con capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar propuestas educativas institucionales y de aula con pertinencia social, cultural y lingüística.
- Formar profesionales de la educación con capacidad para retroalimentar su gestión y práctica docente por medio de procesos de investigación acción.

A los aprendizajes

- Formar profesionales de la educación a través de un proceso simultáneo de teorización de la práctica y experimentación de la teoría.
- Formar profesionales de la educación a través de ambientes virtuales que propicien el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Formar profesionales de la educación a través de uso equilibrado de la lengua materna de los estudiantes y el español, y la utilización de recursos y materiales educativos en ambas lenguas.

A la ciudadanía integral

- Formar docentes proactivos en la construcción de una sociedad intercultural, con equidad de género y respetuosa con el ambiente.
- Formar docentes que incentiven la participación ciudadana con miras a la construcción de una sociedad equitativa e inclusiva.

Así mismo, la carrera mantiene en el currículo de 2017 algunas asignaturas que se contemplaban también en el currículo de 1995 y 2005 e incorpora otras que dotan de mayor especialidad a la formación del docente de EIB: El diseño microcurricular expresa la preocupación por proporcionar la pertinencia que la formación exige, tal como se evidencia en los resultados de aprendizaje de algunas de las asignaturas que citamos a manera de ejemplo:

Historia de los pueblos y nacionalidades indígenas:

Analizar las condiciones de vida y estructuras de organización económica, política y cultural de la población indígena antes de la llegada de los españoles.

Comprender los cambios que la población indígena vivió con el proceso de conquista y la institucionalización del orden colonial.

Explicar la forma como la colonialidad se mantuvo e institucionalizó en la época republicana y las implicaciones que aquello ha tenido para la población indígena.

Discutir las demandas y luchas de la población indígena a lo largo de la historia y sus principales logros. Evidenciar el papel de las mujeres en estas luchas

Cosmovisión indígena:

Explicar los principios fundamentales de la cosmovisión indígena.

Discutir y valorar los aportes de la cosmología indígena y su correspondencia con las actuales prácticas de las comunidades.

Discutir y comparar la concepción indígena y occidental sobre el ser humano y su misión en el universo.

Analizar y valorar los aportes de la ética de los pueblos indígenas para la construcción de una sociedad intercultural y del “buen vivir” (Sumak Kawsay).

Diversidad cultural y lingüística

Comprender y valorar el carácter diverso del Ecuador, desde el punto de vista cultural, lingüístico y de género.

Analizar los elementos centrales de la cultura y lengua de los pueblos indígenas y de la población afrodescendiente, montubia y mestiza.

Discutir las relaciones de poder que perviven entre los diferentes grupos culturales en la actualidad y las asimetrías que existen a nivel de acceso a bienes y servicios.

Debatir sobre las diferentes formas en las que se expresan las relaciones de género en el mundo indígena ecuatoriano.

Modelos y Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe

Analizar los procesos educativos hegemónicos impulsados en el país y su impacto en la población indígena.

Analizar las experiencias de EIB más relevantes en el país.

Identificar y diferenciar los modelos de EIB que se han impulsado en el país y la Región Andina.

Explicar los fundamentos teóricos de la EIB.

Lengua Indígena I:

Reconoce el origen y la importancia del uso de las indígenas en el Ecuador.

(...)

Educación y bilingüismo

Planificar y aplicar en aula, procesos metodológicos tendientes a desarrollar el bilingüismo.

Además de las asignaturas citadas, todas las materias del campo de la didáctica general y específicas se traban en perspectiva y enfoque intercultural, tal como se señala en el mismo documento curricular (Didáctica General, Ciencias Sociales y su Didáctica con enfoque intercultural, Matemática y su didáctica con enfoque intercultural, Ciencias Naturales y su Didáctica con enfoque intercultural) (UPS, SGA, 2017).

El diseño y desarrollo curricular, como se explicita guarda relación con un enfoque educativo intercultural. En ambos proyectos académicos, tanto el inicial, como el 2017 el esfuerzo se centra en la comprensión de las necesidades educativas de los estudiantes y sus contextos, sus espacios laborales, la reflexión educativa y el ejercicio de la docencia para la educación intercultural bilingüe. Para el trabajo educativo se opta por metodologías “que propiciarán la incorporación del diálogo de saberes ancestrales, cotidianos y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de género” (UPS, SGA, 2017).

Se trata de un diseño curricular que incluye un fuerte componente de práctica y de vinculación con la realidad; así, las prácticas se realizan en todas las unidades de formación (básica, profesional y titulación) y en cada uno de los semestres, permitiendo al estudiante una cercanía con el hecho educativo y sus contextos, el ejercicio de la docencia y la gestión e intervención, desde la investigación educativa. La práctica incide en la configuración curricular (Gimeno Sacristán, 1991).

Los desafíos de la práctica y la implementación del proyecto desde la perspectiva de los actores

Aunque hasta aquí se ha hecho referencia al currículo oficial o prescriptivo, no hay que perder de vista el currículo real o vivido Stenhouse (1991) que es aquello que efectivamente ocurre en el espacio educativo y que estará condicionado por las propias características de los sujetos que se educan y, por supuesto, de los que enseñan y de los contextos. Implican ‘negociaciones’ en términos pedagógicos entre maestros y estudiantes y las demandas donde el hecho educativo ocurre. Así, la comprensión de la ejecución de un proyecto académico no se remite exclusivamente a explicar cómo se concreta un currículo de manera funcional, sino que es necesario considerar los desafíos reales que esa concreción demanda.

A continuación, recuperamos los testimonios de los docentes, estudiantes y directivos de la carrera, (Villagómez, 2016) que dan cuenta de estos retos en su propia voz. La revisión de los testimonios ha sido organizada considerando los componentes del diamante curricular De Zubiría (2006), por un lado, particularmente: fines, contenidos, métodos y medios del proceso de interaprendizaje; y por otro lado, los fines de la educación intercultural y la praxis de pedagogías interculturales:

La educación intercultural como fundamento de la práctica

“(…) la interculturalidad es de relaciones interpersonales, de relaciones intercomunitarias, de valoraciones mutuas. Por ahí pasa la interculturalidad, en el fondo” (Salesiano A, entrevista, 2014) y en este sentido los espacios educativos deben propiciar ese conocimiento y esas valoraciones mutuas. De acuerdo con la perspectiva de una de las profesoras de la carrera, esto será posible solo si se reconocen e interrogan las históricas relaciones de desigualdad y exclusión de los grupos subalternos, entre ellos los pueblos indígenas. Así, atender desde la educación a la construcción de relaciones menos desiguales en la sociedad y a la valoración del otro implica comprender de manera crítica que:

(…) en los mismos procesos educativos existen relaciones inequitativas, por eso un intento de abrir canales, yo veo que es posible pero con

toma de conciencia clara de las posturas y de los niveles de poder, de lo inequitativo, a partir de ese reconocimiento, es posible integrar ese diálogo y eso en perspectivas de largo plazo para lo que se requiere esfuerzos serios, sistemáticos, organizados de todos los actores, con amplia participación de los estudiantes, con el empoderamiento de los mismos estudiantes. (Profesora A, entrevista, 2015)

A partir de esta reflexión crítica se puede propiciar desde la educación las condiciones para fomentar el diálogo e interacciones menos inequitativas entre los sujetos y también entre los conocimientos y los aprendizajes, tal como se expresa en los siguientes testimonios:

- “Se debe enseñar en las dos lenguas, en kichwa y en castellano (...) y los niños expresarse libremente en su propio idioma” (estudiante C, entrevista, 2016);
- “debe ser una educación contextualizada, basada en la realidad donde vivimos, partiendo de nuestros saberes, experiencias, identidades” (estudiante E, entrevista, 2016);
- que “contemplan en los contenidos curriculares, los conocimientos y sabiduría de diferentes culturas” (estudiante H, entrevista, 2016);
- “y que exija el respeto de todas las creencias, tradiciones, culturas, lenguas y los derechos, exija también la igualdad sin ninguna discriminación” (estudiante I, entrevista, 2016).
- “Los contenidos deben elaborarse basándose en la realidad sociocultural del niño y en dos idiomas” (estudiante J, entrevista, 2016);
- debe trabajar desde “nuestros conocimientos ancestrales” (estudiante E, entrevista, 2016) (Villagómez, 2016, p. 210).

Finalmente, desde la perspectiva de los sujetos “(...) (la interculturalidad) es práctica, no solo es decir” (Graduada PAC B, entrevista, 2014) y la educación intercultural es el camino para ese logro. El desafío de la

carrera tiene que ver con generar los espacios de reflexión y agencia para que la interculturalidad se lleve a la práctica en los procesos educativos y para que los estudiantes/maestros sean capaces de generar experiencias educativas con enfoque intercultural en sus comunidades y contextos.

Sobre los fines: ¿Para qué enseñar y aprender?

De acuerdo con la perspectiva de los actores la intencionalidad de la carrera está relacionada con una formación docente que enfatiza en el fortalecimiento identitario, cultural y lingüístico de los estudiantes y que les posibilite trabajar en sus propios contextos y comunidades desde una perspectiva intercultural en diversos espacios educativos, áulicos, escolares y comunitarios.

(...) es por eso que, ya desde esos años de finales de los años ochenta se empieza a buscar una alternativa de formación Superior para formar los docentes. Pero era para formar un docente al servicio de la comunidad con una perspectiva liberadora, crítica, con fuerte identidad cultural, al servicio de las comunidades. Ese tipo de docente se quería; que fortalezca y que sea parte de la organización indígena. No aparte (...). (Salesiano A, entrevista, 2014)

Sobre los contenidos: ¿Qué enseñar y aprender?

En los testimonios se explicita la necesidad de incorporar entre los contenidos de aprendizaje el conocimiento y valoración de la lengua, cultura e historia propia. Además de los conocimientos y saberes propios y los occidentales, según se afirma en el diálogo con profesores y estudiantes de la Carrera:

Entonces el gran reto (...) si no trabajas en la línea de la autovaloración en términos individuales y colectivos, muy poco vas hacer... en ese marco la entrada de habla de nosotros, de lo propio, de recuperar la propia historia, creo que si es necesario en un momento... para ese trabajo más formativo. (Profesor B, entrevista, 2016)

(...) la recuperación del conocimiento indígena y la valoración se empiezan a dar con la recuperación de los cuentos, de los mitos indígenas

y que se empieza a convertir en contenidos educativos. La recuperación de la historia, o sea, una relectura de la historia indígena ya no desde las lecturas oficiales... las historias oficiales. Al recuperar los líderes indígenas, historias comunitarias, la historia de los dirigentes, la historia de la lucha por la tierra. Junto con eso, el conocimiento que se llamaba occidental; las Ciencias Naturales, la Matemática. Entonces siempre estuvo esa tensión entre cómo la escuela no se convierte en quien va eliminando el conocimiento indígena y como también le va dando herramientas que necesita. (Salesiano A, entrevista, 2014)

Está bien hacerles conocer las teorías occidentales (...), pero hay que hacerles conocer contrastando con la metodología propia... partir de lo que ya tenemos... en algunos casos estamos más adelantados, por otros caminos. No es la única ciencia que hay. Hay varias ciencias (...). (Profesor, F, 2015)

La educación intercultural “necesita fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades”. (Estudiante I, entrevista, 2016)

Sobre los métodos y los medios: ¿Cómo y con qué enseñar y se aprender?

El desarrollo del proyecto educativo pone en evidencia la necesidad de incorporar métodos, formas y estilos propios de aprendizaje, desde las necesidades de los sujetos y sus contextos.

Bueno, yo al menos que formo del primer grupo, digamos, del PAC que era en ese entonces; para nosotros, al menos, ha sido una oportunidad. Porque aparte de trabajar, nosotros tuvimos la oportunidad de estudiar en un sistema totalmente distinto. Donde las enseñanzas que nos daban siempre nos enfocaban a la realidad donde estábamos. O sea, la realidad donde nosotros vivimos. Y además de eso, uno de los objetivos era que se fortalezca y se mantengan los valores culturales. Siempre, decía, por ejemplo, en Sigchos en Chugchilan, ¿cómo vivía la gente? ¿Qué valores tenían? O sea, siempre las tareas que nos enviaban, siempre enfocado a la realidad, sin dejar de lado la cuestión científica, también. (Graduado A, entrevista, 2014)

(...) lo comunitario, lo cercano, lo vivencial, sin perder esto, tenemos que formar a nuestros docentes. Siempre tenemos que tener enfatizar, lo pedagógico tenemos que relacionar con lo comunitario. Relacionar con la comunidad. Lo didáctico, relacionar con la comunidad, la inter-

culturalidad, la cultura, la parte curricular. Yo creo que tenemos que relacionar siempre estar enfatizando. O sea, para no irnos desvinculando. (Profesora C, entrevista 2014)

Así mismo, la concreción del proyecto educativo exige un constante vínculo con los contextos y la pertinencia del proyecto educativo, su relación con los proyectos educativos propios y de organización del pueblo indígena. De allí que la presencia del programa en territorio a través de la figura de los centros de apoyo es un elemento fundamental en el desafío siempre vigente de dotarle de pertinencia a la carrera.

Los coordinadores de los centros de apoyo son los actores que vienen de una red que también son claves en lo que sería una relación orgánica entre carrera y organizaciones y comunidad. A, L, T, C, tienen excelentes relaciones con las organizaciones, con los gobiernos locales, pero también con los distritos, municipios. Son redes invisibles, que dan vida al proyecto, son formas propias de organización andina y que en definitiva ayudan a mantener contacto con tierra, ayuda a alimentar la carrera siempre. No entenderías el éxito de la carrera y la pertinencia sin estas relaciones más informales (...). (Profesor B, de la carrera, entrevista, 2016)

Sobre las pedagogías interculturales

La pedagogía y la educación su objeto de estudio, hacen referencia a articulaciones entre experiencias, saberes y conocimientos, la sociabilidad y la subjetividad como construcciones y producciones. Como práctica social está históricamente situada en una coyuntura o en un orden civilizatorio (Puiggrós & Marengo, 2013, p. 21). Implica también esas relaciones entre los sujetos que intervienen en el proceso educativo, sus contextos y los contenidos curriculares (saberes, hacerse y, actitudes y valores) que se producen en la praxis de la concreción curricular y educativa y que dan respuesta a esas realidades educativas situadas.

Hace parte del proyecto educativo de la carrera, el anhelo y construcción y praxis educativas que al interrogar los modelos tradicionales por ser insuficientes o contrarios a los fines de la educación intercultural generen respuestas político-pedagógicas alternativas o “insumisas” y creen los espacios para que esa otra educación sea posible (Medina,

2015). Se trata de reflexionar en pedagogías interculturales: de “concientización de la opresión”, la discriminación, el racismo y también de liberación (Freire, 1970), de autovaloración, de reafirmación y recomposición identitaria; del acercarse al conocimiento del otro—, pero para retornar empoderado y para aportar a la comunidad y a la educación propia e intercultural; de recuperación, sistematización, uso y vitalidad de la lengua y los conocimientos propios, pero también del aprendizaje del conocimiento occidental; son pedagogías de solidaridad y de sororidad y también del afecto.

Se transcribe a continuación tres testimonios que dan cuenta de los desafíos pedagógicos del programa académico. El primero de ellos pone de manifiesto el tema de autovaloración cultural, identitaria y lingüística, el segundo da cuenta de las relaciones de los sujetos en el proceso educativo de la carrera y finalmente, el tercero tiene que ver con la incidencia en los contextos educativos propios:

(...) yo soy de Riobamba ... mi madre es indígena, utiliza el ‘anaco’, ‘la bayeta’ y somos del Cantón Colta. Pero, la verdad a raíz, de que ella pasó por una discriminación, como decirnos; ella no podía utilizar el anaco, la discriminaban por su vestimenta, inclusive por su forma de... hablar, por su lenguaje. Entonces mi mami tomó la opción de ‘aculturarnos’, diríamos, a lo que es los mestizos.

Por eso yo visto lo que es ahora el pantalón. Pero realmente esta no es mi vestimenta, es una vestimenta que se acopló a mí, porque mi madre dijo, ‘no quiero que sufras lo que yo sufrí’, por una parte. Y el lenguaje digamos... los maestros deberíamos aprender, es porque, por ejemplo, yo digamos, mi abuelita es puro Kichwa, ella no sabe el Español, con ella solo hay que relacionarse solo con el Kichwa. Entonces, yo sabía, como se dice, mi mami me decía, ‘tú no tenías el kichwa mezclado, sino el kichwa puro’. Entonces, (con mi experiencia, ¿no?) me fui al Jardín (de infantes) me acuerdo, y yo hablaba el kichwa, pero mi maestra no me entendía. Entonces, mi maestra, digamos era..., de acá, y era hispana, y yo a veces le pedía permiso, así al baño o situaciones que a veces uno necesitaba. Imagínese, yo lloraba, le decía que me de permiso para ir al baño, en mi idioma y mi maestra, no entendía...

Yo fui forzada, de niña...La verdad yo me estaba olvidando mi idioma...a medida de lo que... fui, o sea, forzada, ¿no? Iba en la casa, mi maestra..., (mi mamá mi papá se fueron jóvenes a trabajar y yo estuve a cargo de mi abuelita y mi abuelita siempre hablaba el kichwa, yo también hablaba solo en kichwa, pero a raíz de lo que no me entendía (mi maestra) y no me daba a entender, o sea de parte y parte no nos entendíamos, ella empezó como a investigar mi maestra.

(...) yo en realidad, en realidad, fortalecí más este idioma (kichwa), en mi persona (como indígena), es aquí en la Universidad (...). (Graduada B del PAC, entrevista, 2014)

En el aula había esa diversidad. Entonces, por ejemplo, yo... en mi aula había más compañeros que hablaban kichwa, entonces hay un profesor de kichwa y se entendían. Hasta por broma se comunicaban y hablaban. Pero había otros profesores que no hablaban. Entonces hablábamos en castellano mismo... a veces algunos compañeros se equivocaban en las letras y les daba ánimo; les decían ustedes pueden redactar bien, hacer bien. Porque era importante que aprendan para relacionarse. (Estudiante B PAC, entrevista, 2014)

Para eso vine acá, a la universidad, porque yo estoy dentro de una comunidad y llevarme, lo que yo aprendo aquí, llevo a compartir en mi comunidad, tanto en mi trabajo, con los padres de familia, con los profesores igual en mi comunidad. (Estudiante F, PAC, entrevista, 2014)

Consideraciones finales

La carrera de EIB, constituye un proyecto educativo emblemático no solo en el Ecuador sino también en la región. Su especificidad es la educación intercultural bilingüe y la formación de docentes para la EIB. Su fin último es aportar desde la educación a la construcción de una sociedad intercultural.

Pensar en una docencia para la educación intercultural bilingüe exige como se ha puesto en evidencia no solo el desarrollo pedagógico y curricular alternativo, crítico y creativo, sino la puesta en marcha de procesos educativos que exigen concreciones curriculares metodológicas y didácticas también diferenciadas, críticas y pertinentes a las necesidades y demandas de los sujetos y de los contextos.

La formación de profesorado para la EIB es un campo relativamente nuevo dentro de los debates más actuales sobre la profesión docente; implica consideraciones ético-políticas, pero también disciplinares además de pedagógicas y metodológico-didácticas que atiendan a las exigencias prácticas que el ejercicio de la docencia en contextos de diversidad cultural y lingüística requiere.

La revisión de la experiencia concreta de la carrera de EIB de la UPS, como programa de formación docente pone en evidencia la necesidad de interrogar la matriz colonial de la sociedad ecuatoriana al considerar las inequitativas relaciones de poder entre los sujetos que hacen parte de los procesos educativos, los objetos y conocimientos que en ellos se incluyen. Junto con ello, se impone la necesidad de recuperar, sistematizar e incluir en los procesos educativos los conocimientos, la lengua y la cultura de los pueblos indígenas. Cobra importancia también el reto de incluir otras apuestas curriculares y pedagógicas como herramientas para atender a los fines de la educación intercultural e intercultural bilingüe y a la formación de su profesorado. A nuestro entender es en lo pedagógico donde entra en juego el éxito, pertinencia, efectividad y eficacia de cualquier proyecto educativo.

Finalmente se insiste en la necesidad de abrir el debate académico-pedagógico sobre la formación del profesorado y la docencia para la EIB. La revisión de la experiencia de la carrera de EIB de la UPS realizada en este trabajo es una invitación a profundizar en futuras investigaciones en la comprensión de los procesos educativos trabajados durante estos años, su incidencia y aportes a la educación intercultural e intercultural bilingüe del país.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. (2012). *Outros sujeitos outras pedagogías*. Belo Horizonte: Editorial Vozes.
- Castro, G., Conejo, N., Iza, A., Laso, P., & Puente, T. (2009). *La Universidad en el páramo. El Programa Académico Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala.
- CES. (2015). Rediseño curricular de las carreras de educación del Ecuador. Ecuador.

- Cuji, L. (2011). *Educación superior e interculturalidad*. FLACSO Sede Ecuador. Recuperado de: <http://bit.ly/2M0RksI>
- De Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial. Recuperado de: <http://bit.ly/2Z0VZyD>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos* (Segunda). Bogotá D.C.: Aula Abierta. Recuperado de: <https://goo.gl/T5KcA6>
- Di Caudo, M. (2014). *Estudiantes interculturales en la Universidad. Un relato colectivo desde Ecuador* (Primera). Cuenca: Abya-Yala. Recuperado de: <http://bit.ly/2LONIuH>
- Farfán, M. (2008). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. In *Diversidad Cultural e interculturalidad en Educación Superior en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores, S.A.
- Granda, S, & Iza, A. (2012). “Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi”. In *La presencia Salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*. Quito: Abya-Yala.
- Granda, S. (2018). Transformaciones de la Educación Comunitaria en los Andes Ecuatorianos. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, (24), 291–311. Recuperado de: <http://bit.ly/2LYqf9D>
- LOES. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://bit.ly/30yVoVk>
- Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablos Editor.
- Puiggrós, A., & Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates* (Primera). Buenos Aires: Universidad de Quilmes. Recuperado de: <https://goo.gl/joWjSt>
- Reyes, D. (2006). *La construcción de la interculturalidad desde las políticas educativas en la experiencia del sistema de formación docente en el Programa Académico Cotopaxi, de la Universidad Politécnica Salesiana*. Tesis de Maestría
- _____ (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 34, 11–43. Recuperado de: <http://bit.ly/2JNDTd2>

- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. 9na edición. España: Morata
- Seguimiento-UPS. (2017). *Seguimiento de Egresados, Carrera de EIB*. Cuenca.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- UPS-SGU. (1995). *Sistema General de la UPS*. Cuenca.
- UPS. (2005). *Licenciatura en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia Básica Intercultural Bilingüe*. Cuenca. Recuperado de: <http://bit.ly/32xRn5e>
- _____ (2018). *SNA*. Cuenca.
- Villagómez, M. S. (2016). *Práctica de la Interculturalidad, descolonización y formación docente: El Programa Académico Cotopaxi del Ecuador*. Universidad Federal de Minas Gerais.

Este libro es una muestra de la ampliación de los horizontes reflexivos en torno a la interculturalidad. Se puede, se debe, hoy pensar la filosofía, la política pública, la universidad, la formación del profesorado, las luchas sociales, etc. en clave intercultural. No por un mero afán academicista sino como base para desde ahí construir sociedades interculturales. Hoy ya es lugar común saber que lo intercultural nació vinculado a la simple idea de diversidad; sin embargo, más que nunca es necesario pensarla como posibilidad de ruta crítica de mucho del accionar humano.

Este trabajo se publica en el contexto post paro nacional de octubre de 2019. Ahí quedó claro que la interculturalidad tiene que ver con históricas cargas racistas-coloniales y con contemporáneas desigualdades económicas que cruzan geopolíticas globales, regionales y nacionales. Esto nos muestra la necesidad de tomarnos en serio una interculturalidad que apunte a la abolición de las asimetrías sociales en conexión con la apuesta por la construcción de una verdadera plurinacionalidad. Una que exija el respeto a la diferencia, en términos políticos y equidad en términos económicos.



ISBN-13: 978-9978-10-398-2

