

SERIE 
Magíster
VOLUMEN 37

*Educación
indígena
y proyecto
civilizatorio
en Ecuador*

*Raúl Useche
Rodríguez*



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



ABYA
YALA



CORPORACIÓN
EDITORIA NACIONAL

Educación indígena
y proyecto civilizatorio en Ecuador

SERIE 
Magíster
VOLUMEN 37

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR

Toledo N22-80 • Teléfonos: (593-2) 255 6405, 250 8150 • Fax: (593-2) 250 8156
Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador
E-mail: uasb@uasb.edu.ec • <http://www.uasb.edu.ec>

EDICIONES ABYA-YALA

Av. 12 de Octubre 1430 y Wilson • Teléfonos: (593-2) 256 2633, 250 6247
Fax: (593-2) 250 6255 • Apartado postal: 17-12-719 • Quito, Ecuador
E-mail: editorial@abyayala.org

CORPORACIÓN EDITORA NACIONAL

Roca E9-59 y Tamayo • Teléfonos: (593-2) 255 4358, 255 4558
Fax: (593-2) 256 6340 • Apartado postal: 17-12-886 • Quito, Ecuador
E-mail: cen@accessinter.net

Raúl Useche Rodríguez

Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



ABYA
YALA



CORPORACIÓN
EDITORIA NACIONAL

Quito, 2003

Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador

Raúl Useche Rodríguez

SERIE 
Magíster
VOLUMEN 37

Primera edición:

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Ediciones Abya-Yala

Corporación Editora Nacional

Quito, agosto 2003

Coordinación editorial:

Quinche Ortiz Crespo

Diseño gráfico y armado:

Jorge Ortega Jiménez

Cubierta:

Raúl Yépez

Impresión:

Impresiones Digitales Abya-Yala,

Isabel La Católica 381, Quito

ISBN: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

9978-19-001-5 (serie)

9978-19-065-1 (número 37)

ISBN: Ediciones Abya-Yala

9978-04-700-X (serie)

9978-22-334-7 (número 37)

ISBN: Corporación Editora Nacional

9978-84-250-0 (serie)

9978-84-330-2 (número 37)

Derechos de autor:

Inscripción: 018438

Depósito legal: 002472

Título original: *El tejido político de la educación indígena en Ecuador*
Tesis para la obtención del título de Magíster en Estudios Latinoamericanos

Programa de Maestría en Estudios Latinoamericanos,
mención en Estudios de la Cultura, 2001

Autor: *Raúl Useche Rodríguez*. (Correo e.: *rauseche@hotmail.com*)

Tutor: *Alejandro Moreano*

Código bibliográfico del Centro de Información: *T-0164*

Contenido

Reconocimientos / 11

Introducción

La investigación aséptica contemporánea / 13

Capítulo uno

Diversidad y extravío posmoderno de las identidades / 23

Un acuerdo de partida: la ruptura posmoderna / 24

Primera postura: el retorno cultural / 25

Segunda postura: el retorno civilizatorio / 27

Tercera postura: el elogio del presente, lo diverso y lo local / 28

Cuarta postura: el extravío posmoderno / 31

Capítulo dos

Usos y abusos de la posmodernidad en América Latina / 35

Latinoamérica *híbrida* y la crítica del fundamentalismo premoderno / 36

Latinoamérica *híbrida* y la crítica de los modernos fundamentalismos / 37

Latinoamérica *híbrida* y la resignificación estética de lo popular / 38

Lectura *híbrida*, resistencias disciplinarias y extravíos transdisciplinarios / 39

Culturas híbridas o las opciones culturales alternativas / 42

Latinoamérica híbrida o historias y literaturas de viejo cuño / 46

Estética híbrida o la enajenación de los productos culturales / 54

Interculturalidad violada o los abusos posmodernos del culturalismo / 60

Capítulo tres

El Estado y la educación para una *interculturalidad* globalizante / 63

La reforma política en tiempos de la diversidad / 64

El Estado pequeño y la función de lo diverso en el modelo global / 66

La *educación intercultural globalizante* del Estado / 74

Capítulo cuatro

Los pueblos indios y la educación para otra opción civilizatoria / 95

La emergencia de la educación como problema de los pueblos indios / 96

Los límites de la cosmovisión india sobre la educación / 100

La *educación intercultural* para una opción civilizatoria alternativa / 102

Conclusiones

La búsqueda de una interculturalidad más profunda / 113

Bibliografía / 119

Universidad Andina Simón Bolívar / 125

Títulos de la Serie Magíster / 126

A Ángela ...

*por lo que hay de luz
en su angustiosa manera
de figurar las sombras*

A Daniel ...

*porque Efraín aún no sabe
que continúo alimentándome
de su amistad añeja de la adolescencia*

Pero lo que ocurre cuando sobreviene la gran desidealización no es generalmente que se aprenda a valorar positivamente lo que tan alegremente se había desechado o estimado sólo negativamente; lo que se produce entonces, casi siempre, es una verdadera ola de pesimismo, escepticismo y realismo cínico. Se olvida entonces que la crítica a una sociedad injusta, basada en la explotación y en la dominación de clase, era fundamentalmente correcta y que el combate por una organización social racional e igualitaria sigue siendo necesario y urgente. A la desidealización sucede el arribismo individualista que además piensa que ha superado toda moral por el sólo hecho de que ha abandonado toda esperanza de una vida cualitativamente superior.

ESTANISLAO ZULETA

Reconocimientos

A Alejandro Moreano quien, en su condición de director del proyecto, me ofreció interesantes pistas para afinar la investigación y nunca perdió la paciencia por mis retrasos.

A Catherine Walsh que me ayudó con muchos de los textos que hacen parte del cuerpo bibliográfico de este trabajo y, sobre todo, me animó a pensar la relación interculturalidad-política desde sus clases y desde sus propios ensayos.

A la Universidad Andina que me permitió participar de un posgrado que, con sus debilidades y aciertos, me ha ayudado a seguir buscando formas de escapar de la prisión disciplinaria. Adicionalmente, me otorgó la beca y el apoyo financiero necesario para desarrollar la fase presencial de la maestría, escribir y publicar esta tesis.

A Luis Enrique Abad y el personal de la biblioteca de la Universidad Andina, que siempre fueron atentos y oportunos para resolver mis consultas bibliográficas.

A Milbany Vega, Alexandra León y Miguel Huarcaya, quienes en Quito estuvieron pendientes de mis consultas desde Cali y me ayudaron a realizar las gestiones administrativas que siempre dificulta la distancia.

A Ángela Elena Palacios que se constituyó en la interlocutora académica más frecuente que tuve a lo largo del trabajo y, aunque más interesada en los asuntos literarios y estéticos, contribuyó como más pudo a afinar mis lecturas.

INTRODUCCIÓN:

La investigación aséptica contemporánea

¿Cómo escribir una introducción que al mismo tiempo sea una carta de intenciones y una constancia sobre los alcances y límites del trabajo? Me ha parecido que lo mejor es presentar, a modo de ensayo, el contexto de los conflictos propios y del medio que han signado su realización. Aquí serán inevitables las referencias a mi ciudad y mi país de origen (Cali-Colombia), razón por la que solicito disculpas a los lectores ecuatorianos. En todo caso, creo que el conjunto de problemas que menciono no les resultarán del todo ajenos.

Este trabajo, como otros tantos escritos en plena crisis de los metarrelatos, no se escapa a esa tendencia móvil y fragmentaria de los que se adelantan desde la angustiada necesidad de despejar interrogantes políticos. Esto tiene que ver con los denominados signos de la época y con la historia de una generación que, como aquella de la que hago parte, parecería haber nacido académicamente precisamente cuando la hoguera de los radicalismos se había extinguido.

Me aproximé a la izquierda desde una ambigua experiencia místico-política de conversaciones sobre el taoísmo y Lao-Tsé. Hacia finales de los 80, después de varios malabares, comencé a leer sobre la crítica al comunismo estalinista en una época en la que ya el trotskismo no estaba de moda ni conservaba, por lo menos en mi país, el respetable lugar que tuvo en los 70. Precisamente en el convulsionado 1989 del muro de Berlín, inicié un pregrado en Historia, con el propósito de despejar mis propios interrogantes sobre el confuso momento por el que atravesaba la izquierda comunista que tanto había cuestionado en mi acalorada militancia. Luego del muro y tras el ruido que produjo la subsiguiente caída de la llamada Cortina de hierro, la organización de la que hacía parte —que con euforia celebró la crisis de la burocracia de los socialismos reales— tampoco logró superar su extrema marginalidad. Dos años después me retiré y me dediqué al arte por el arte, es decir, a estudiar Historia en el pasado y nada más que en el pasado.

En el Departamento de Historia participé sin réplica de las formas que proponía la institución: por un lado, se nos decía que se estudiaba Historia para comprender el pasado, iluminar el presente y proyectar el futuro; y por el otro, en la práctica solo aprendía que el único presente y futuro interesante,

era el de las gestiones necesarias para aprobar las investigaciones. Expresiones de esto eran las angustias estudiantiles por la elaboración del proyecto de tesis y, en el caso de los profesores, su afán desesperado para que sus trabajos fueran publicados porque, como se decía en los pasillos, «quien no publica desaparece».

En esa época se nos sugerían dos formas de encarar la investigación de grado: la que se difundía en la retórica oficial de los cursos –en los que se reivindicaba de la *historia problema*–; y la de los pasillos informales –donde lo que se difundía era la astucia y el oportunismo para acabar rápido y con «ventajas competitivas»–. La última sugerencia no estaba escrita en ninguna parte pero terminaba imponiéndose. Según ella lo que había que hacer era más o menos lo siguiente: encontrar un tema muy específico para hacer un trabajo más o menos rápido y de buena calidad; delimitar al máximo para no perderse por las ramas –que casi siempre resultan mucho más seductoras que el tronco–; investigar sobre algo de moda –pues eso favorece las posibilidades de publicación–; no excederse en divagaciones teóricas –tal vez como una reacción a los ‘vicios’ de las anteriores generaciones–; y finalmente, con un remedo de pregunta o hipótesis, redactar con buena computadora una descripción convincente. La fórmula del éxito para el futuro profesional era hacerse especialista encarcelando algún temita para poseerlo con suficiencia y, lo más importante, hacerse reconocer como autoridad en el mismo.¹

Así terminé, en 1995, un trabajo de grado que poco tenía que ver con mis interrogantes políticos de partida, pero que sin embargo me permitió un par de ensayos publicados en revistas locales. Hago parte entonces de una generación que, a pesar de las buenas intenciones de algunos docentes que deseaban otro rumbo, no aprendimos mucho pero sí nos hicimos expertos en el único oficio posible: la subsistencia y la figuración. Sin haber pasado por la máquina de escribir y el artículo mimeografiado para discutir en la cafetería, ingresamos directamente a la computadora y la revista. De nuestro ámbito universitario no aprendimos la manera de hacerse grandes interrogantes, como los que animaron la formación de nuestros profesores, pero sí la ansiedad por aparecer en letras de molde. Así se fueron oscureciendo las posibilidades

1. Resulta significativo que en Colombia las obras colectivas obedezcan más al interés de los especialistas y a las necesidades editoriales y publicitarias de algunas empresas, que a esfuerzos conjuntos que vengán siendo adelantados por los investigadores. Así, por ejemplo, se han puesto de moda los suplementos históricos con los que los periódicos u otras revistas procuran ampliar su circulación. En ellos el director o editor, como buen jefe de producción, se encarga de distribuir trabajo para que cada especialista haga su aporte. Aun en las compilaciones en forma de libro, resulta muy difícil encontrar debates y aportes que se hayan construido colectivamente.

de entender primero el significado de esas letras.² Presionados por el afán de publicar para sumar líneas al *currículum*, ‘aprendimos’ historia desde la historia, con una precaria relación con otras disciplinas y con un espíritu ensombrecido y casi cadavérico. A esta forma de aproximarse al pasado solía llamarle «artesanía de la historia», pero seguramente es más adecuada la expresión que usaba Lucien Febvre cuando aun vivía: «historia con espíritu de botón».³

* * *

Desde luego que la crisis de pensamiento y elaboración teórica que se extiende como plaga entre quienes pertenecemos a las nuevas generaciones de investigadores sociales, no es atribuible a nuestros profesores. Ellos se formaron precisamente en medio de los grandes debates y las confrontaciones políticas de sus respectivas épocas: para el caso europeo, los procesos de democratización posteriores a la segunda guerra mundial, la crítica radical a los totalitarismos de izquierda o derecha y el impulso de proyectos alternativos de pensamiento; y para el caso latinoamericano, la inserción de las ideas de izquierda en nuestros países, la complejidad que a ello agregaba el problema étnico, la oposición a las dictaduras de todo tipo particularmente agresivas en los países del Cono Sur y de Centroamérica, la teoría de la dependencia y las posibilidades esperanzadoras de los procesos revolucionarios de Cuba y Nicaragua. En medio de estos conflictivos escenarios se gestaron estudiosos de las Ciencias Sociales que estaban pensando en grandes temas y soluciones.

Si escribo en retrospectiva no es para descargar culpas sobre mi Departamento de estudios y sus docentes. Lo que quiero subrayar es que mi generación, aunque también ha tenido enfrente un contexto problemático en el que no faltan interrogantes sociales y problemas teóricos que resolver, no ha vivido la Academia desde el saludable efecto que en su momento tuvo el compromiso con un lugar y con un proyecto. La crisis se explica no porque hayamos tenido buenos o malos profesores, sino porque asistimos a una época en

2. A propósito del afán por publicar sin prestar mayor atención a la calidad de lo escrito, es ilustrativa la cita que hace Joseph Fontana de la gaceta de un periódico español, en donde se dice que «según una investigación realizada por el Instituto para la Información Científico de Filadelpia, el 55 por 100 de los artículos publicados entre 1981 y 1985 en las revistas científicas más prestigiosas del mundo no ha sido citado ni una sola vez en los cinco años siguientes a su aparición. En el caso de la historia, la proporción supera el 95 por 100». Leer del autor *La Historia después del fin de la Historia*, Barcelona, Crítica, 1992, pp. 123-124. No sé si en Colombia exista una investigación al respecto pero, a juzgar por la proliferación de revistas y la relativa facilidad con que se publica cualquier cosa, la situación no debe ser muy distinta.
3. Lucien Febvre, «Contra el espíritu de especialidad. Una carta de 1933», en *Combates por la historia*, Barcelona, Editorial Ariel S.A., 1986, p. 161.

la que la ausencia de proyecto social transformó la escritura en una empresa personal de subsistencia y figuración. Diría hipotéticamente que para las nuevas generaciones el fin de los relatos ha conducido ya no al escepticismo de los viejos, sino a cierta suerte de esnobismo que mal usa la Estética y la Literatura para hacer presencia porque, como se dice en el lenguaje televisivo, «quien no está en la pantalla, no existe».

Pero, ¿es solo la lúdica *post* la que nos seduce para escribir y hacer presencia? Hay que decir que, a condición de no hacer un trabajo muy autónomo, el mercado para publicaciones y para trabajar en ciertas líneas específicas de Ciencias Sociales también se ha diversificado en los últimos años. Allí donde cada ONG define un lugar de interés, acude un buen número de especialistas arrastrados por la necesidad o el esnobismo. En las nuevas generaciones proliferan académicos sobre cualquier tema de moda: las identidades, las mujeres, la interculturalidad, etc.; pero qué interesante que resultaría una tesis que indagara la relación entre los temas y la historia intelectual de sus estudiosos. Como en el arte, el mercado y la industria editorial definen temas y delimitan espíritus y productos. Es claro que la Academia no puede pensarse al margen del mercado; pero reconocido esto, debe llamarse la atención sobre el peligro de institucionalización del oportunismo y la enajenación que esto supone. Aun reprobando lo que hubo de instrumentalización hacia los intelectuales que se sumaron a alguna forma de compromiso político en años pasados, no es reconfortante constatar que hoy se libra una lucha radical para preservar la Academia de toda forma de ‘contaminación’ política. Pasaremos entonces del intelectual escéptico que se recluyó en su proyecto personal, al intelectual aséptico que no se deja contagiar pero que, precisamente por eso, no emana proyecto hacia ningún lado.⁴

Para no hacer simple apología a algunas de las formas de escritura del pasado y de los clásicos, tampoco se puede desconocer que a las generaciones que nos precedieron les correspondió un momento en el que la teoría y el propio casillero partidista fueron valorados en exceso; lo que condujo a no pocas imposiciones eurocéntricas que descontextualizaron nuestra realidad. Con todo, allí se gestaron investigadores que podían hacerse interrogantes complejos y construir hipótesis porque habían desarrollado una relación conceptual, problemática y comprometida con su entorno y con los textos.

4. Sobre una nueva relación posible entre organizaciones, investigación e intelectuales en los tiempos neoliberales, Pierre Bourdieu escribió algunos sugestivos ensayos antes de su muerte: «Los científicos, la ciencia económica y el movimiento social» en *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1999, pp. 73-83; «Por un saber comprometido» y «Contra la política de la despolitización» en *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2001, pp. 37-46 y 61-78.

Nuestra generación nació en plena efervescencia del posmodernismo y cuando la idea de progreso se había convertido en una esperanza rota. Los profesores regresaban a las aulas y a las disciplinas ya ni siquiera a comprender el mundo –como antes se había dicho invirtiendo la frase de Marx y distanciándose del pragmatismo comunista– sino a ganarse la vida en la dura «lucha de clases» –como decía Germán Colmenares aludiendo en tono humorístico al ejercicio docente–. En un acelerado proceso de institucionalización, se fue anestesiando el espíritu radical. Incluso antes de la caída del Muro de Berlín y expresando el desencanto con la interpretación maniquea de los comunistas de los socialismos reales, se comenzaron a abandonar las contribuciones teóricas del marxismo y los textos de aquella tradición fueron desapareciendo de las referencias a pie de página. Ahora, en el momento posmoderno y pos-Berlín, tal postura parece generalizada.⁵

Aunque se podría argumentar que lo que se abandonó fue la tradición mecanicista que pretendía leer y escribir la historia a partir de manuales rígidos, no se puede negar que esta actitud no se correspondió con una recuperación de los sentidos del *marxismo crítico* –así le llama Joseph Fontana para diferenciarlo del marxismo vulgar o *catequístico*–.⁶ Así, paralelo al saludable abandono de este último,⁷ también se fue dejando de lado la construcción de una historia con mayores pretensiones teóricas y críticas hacia el presente.⁸ En Colombia se sabe que la Nueva Historia, a pesar del enorme esfuerzo de construcción empírica, de recuperación de temáticas nunca consideradas por la Historia tradicional y del abandono de esquemas simplificadores, ha adolecido de reflexiones teóricas. En lo que compete a mi generación, ni siquiera fui-

5. Se debe aclarar que el abandono del compromiso académico con el presente no es total. Por lo menos en la Historia dos autores que conservan una permanente reflexión sobre lo actual paralela a su producción historiográfica son Joseph Fontana, *op. cit.*, y Eric Hobsbawm, *Sobre la Historia*, Barcelona, Crítica, 1998. En éste último leer sobre los ensayos «¿Qué puede decirnos la historia sobre la sociedad contemporánea?», pp. 38-41; y «El presente como historia», pp. 230-241.
6. Fontana, *op. cit.*, pp. 9-11.
7. Algunos textos del fallecido profesor Germán Colmenares fueron especialmente críticos con esas formas académicas sustentadas en rígidos manuales de izquierda. Leer la introducción de su libro *Cali: terratenientes, mineros y comerciantes. Siglo XVIII*, Bogotá, Biblioteca Banco Popular, 1983, pp. 5-13; y el capítulo III de su *Historia económica y social de Colombia. 1537-1719*, Bogotá, Editorial La Carreta, 1978, pp. 110-113.
8. Manuel Moreno Fraginals ofreció hace ya varios años, una discutible pero no por ello despreciable interpretación del abandono del presente como expresión del triunfo de los parámetros burgueses en la escritura de la historia: «*Negar la posibilidad de análisis de los hechos recientes muestra el deseo subconsciente de frenar todo estudio que ponga en peligro la estabilidad del orden burgués*»; leer su libro *La historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones*, Barcelona, Editorial Crítica, 1983, pp. 13-14 (cursivas en el original).

mos arropados por los mejores momentos de la hoy denominada *Vieja Nueva Historia*. Nos correspondieron, con muchos años de retraso, las modas francesas de la vida cotidiana, las curiosidades, las mentalidades, las sexualidades, etc. Éstas, aunque muy importantes, pocas veces alcanzaban los sentidos profundos de la *historia problema* que tanto conocimos de oídas por boca de nuestros profesores.

Ni que decir del papel de los historiadores en la escena pública. Una indagación somera muestra que ellos debaten en planos estrictamente académicos y son muy limitados los casos de historiadores haciendo opinión pública paralela a su producción historiográfica. Así mismo, su interés por la docencia, que entendida desde un cierto enfoque podría contribuir a la inserción de los discursos históricos sobre el presente, no ha llegado a nuestra tradición de historiadores o, cuando así ha ocurrido, ha obedecido más a imposiciones institucionales que a iniciativas propias.⁹ Se entiende que en Colombia la censura es radical, aunque exista libertad de expresión; pero también es claro que la presión por producir para el mercado tiene mucho que decir sobre la actual apatía académica por lo político.¹⁰

* * *

Después de trece años de haber ingresado por primera vez a un aula universitaria, este es el primer trabajo en el que asumo los riesgos de volver a mis preocupaciones políticas anteriores. Se me ha sugerido que realice un escrito más sencillo, menos amplio y hasta local. También pienso que la construcción de un proyecto amplio, pasa por abordar temas pequeños y –como dice Lechner– que es necesario proporcionar sentido a las diversidades sin hacerlas simple medio para un futuro redentor. Sin embargo, cada vez veo más claro que a la mayoría de temas locales hoy no los anima un espíritu amplio sino el oportunismo del momento y la lúdica de la figuración. Pienso que es muy importante estudiar las regiones, las localidades, la vida cotidiana, etc.;

9. Para muchos historiadores con aspiraciones profesionales, la docencia llegó a constituirse en el ámbito de la enajenación. Si uno arriesga una interpretación del chiste en el inconsciente del fallecido historiador Germán Colmenares, ¿No había algo de eso en la broma que éste hacía cuando se refería al ejercicio docente como la «lucha de clases»?
10. Una saludable excepción a esta apatía la ofrece Renán Vega Cantor, quien vuelve a Marx para preguntar por su vigencia en la escritura de la Historia y para subrayar que para ella no era como lo es hoy: «una mercancía, una especialidad, un producto de consumo»; leer su «Presentación» y su ensayo «Marx y la historia después del ‘fin de la historia’», en Renán Vega Cantor, ed., *Marx y el siglo XXI. Una defensa de la historia y del socialismo*, Santafé de Bogotá, Ediciones Pensamiento Crítico, 1997, pp. 21-55 y 191-238.

y que, en términos de la calidad de un trabajo realizable en un breve espacio de tiempo, esos temas favorecerían resultados formalmente más completos.

Sin embargo, mi propia crisis de producción me hace creer que es necesario volver a una tradición que a mi generación le fue ajena o de la que le llegaron solo tímidos reflejos. Cada vez afirmo con mayor seguridad que la *presentación* –no precisamente la de las normas técnicas– es lo de menos frente al *espíritu* que debe animar un trabajo. Digo esto porque con la emergencia de los medios, el internet, las revistas y las agendas, es evidente que escribir se ha convertido en una actividad que favorece el esnobismo de presentarse, de figurar, de aparecer, y no el deseable horizonte de debate civilizatorio que debería animar cualquier intervención en Ciencias Sociales. Pienso que como nunca, hoy se requiere una generación que se ponga por encima de los afanes propios del mercado de la Academia y que asuma la investigación como Nietzsche proponía que se leyeran sus aforismos:

... la forma aforística plantea una dificultad, habida cuenta de que actualmente *no se le concede la suficiente importancia* a este modo de expresión... Huelga decir que para leer con ese arte se requiere ante todo algo que hoy en día es lo más olvidado –esto explica que haya de pasar tiempo hasta que mis libros sean <<legibles>>–, algo para lo que se ha de ser casi una vaca y *no ser*, en ningún caso, un <<hombre moderno>>: ese algo es *rumiar*.¹¹

Es claro que leer y escribir en medio de los afanes contemporáneos, siempre supone un acelerado ritmo totalmente opuesto al deseable hábito de rumiar las lecturas sin afán. ¿Pero no es posible inventar, desde la institucionalidad universitaria o fuera de ella, formas de resistencia que pongan freno al afán devorador de los mercados de la Academia? Una posibilidad en ese sentido es abandonar el facilismo de monografías muy estrechas y realizar investigaciones de mayor envergadura, pero con dos condiciones: que involucren un esfuerzo académico lo suficientemente fuerte como para que sean respetables; y que se articulen o contribuyan a la construcción de acciones políticas que favorezcan su respaldo. Pero si la pregunta que se ha formulado antes solo esconde una utopía y la respuesta es siempre negativa, entonces será necesario reconocer que en las condiciones actuales, nuestra máxima aspiración será constituirnos, como dice Nietzsche, en ‘saqueadores’ de textos.¹²

11. Friedrich Nietzsche, *Genealogía de la moral*, Madrid, Edimat Libros S.A., 1998, p. 45.

12. «... los peores lectores son aquellos que se conducen como soldados durante un saqueo: toman todo de lo que pueden necesitar, ensucian y desordenan lo que queda y blasfeman sobre todo». Citado por Massimo Desiato, *Nietzsche, crítico de la postmodernidad*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana / Cátedra UNESCO de Filosofía / IDEA, 1996, p. 21.

En tal sentido, la escritura de este trabajo está animada por un propósito que permanece abierto y a la espera de nuevas lecturas para mejores definiciones: avanzar en la elaboración de un proyecto personal de estudio, que me permita afinar mi crítica a un modelo civilizatorio que, a mi provisional modo de ver, necesita ser sustancialmente transformado.

* * *

Cuando se inició el desarrollo del proyecto, se tenía la pretensión de hacer una evaluación de las políticas frente a la educación india en el Ecuador y se proponía contrastarlas con las desarrolladas en Colombia. Sin embargo, puesto que necesariamente debería realizar la mayor parte del trabajo a distancia, la bibliografía que fue posible recopilar no proporcionó la información suficiente para cumplir ese propósito. De hecho, en medio del afán de recolección de información de los últimos días en Quito, básicamente lo que se obtuvo fueron textos pedagógicos con poco énfasis en lo político.

En Colombia la idea del trabajo comparativo se fue desvaneciendo porque desde las primeras lecturas se hizo claro que el contenido resultaba excesivo, que la comparación parecía muy desequilibrada y, puesto que no tenía un cuerpo empírico más preciso sobre el caso ecuatoriano, no resultaba muy apropiado intentar un contraste de puras generalidades. Finalmente se logró un trabajo de síntesis bibliográfica que estudia el curso político de la educación dirigida a los pueblos indios en las últimas dos décadas en el Ecuador, pero que no cuenta con la ventaja que proporciona el trabajo de campo. Se ha estructurado en cuatro capítulos y unas conclusiones, cuyos ejes de contenido son los siguientes:

El primero propone leer lo educativo por fuera de su tradicional enclaustramiento pedagógico y local, instalándolo en el marco de las influencias internacionales. Se acude al debate sobre la posmodernidad y se constata que ella ha contribuido a renovar la percepción actual sobre las identidades, asunto central para cualquier discusión actual sobre la educación.

El segundo parte de un reconocido libro de Néstor García Canclini,¹³ para indicar que aunque la posmodernidad en América Latina ha contribuido a resignificar las diferencias y replantear la investigación disciplinar, también ha favorecido usos políticos de la interculturalidad y las identidades que tienden a liquidar los conflictos. El capítulo incluye en paralelo una crítica a los aspectos más débiles de la propuesta transdisciplinar del autor.

13. Néstor García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires, Editorial Suramericana, 1992.

Con el insumo de los debates sobre las identidades y la interculturalidad, el tercer capítulo indaga la visión de los dirigentes estatales frente a la educación para los pueblos indios. Se establece que los políticos han replanteado su histórica concepción integracionista de las identidades indias, pero el proceso ha estado signado por el propósito de hacerlas funcionales al proyecto civilizatorio neoliberal hoy dominante.

El último capítulo busca los significados de la educación intercultural para los pueblos indios, encontrando que ellos la entienden como un espacio para expandir una práctica político-social, cuya dinámica está atravesada por las vicisitudes propias de la construcción de un proyecto civilizatorio alternativo.

Las conclusiones llaman la atención sobre los problemas de una excesiva acción política corporativista por parte de los pueblos indios, en el marco de una acción estatal que tiende a recluirlas en sus diversas identidades locales.

*Santiago de Cali,
diciembre del 2002*

CAPÍTULO UNO

Diversidad y extravío posmoderno de las identidades

Existe cierta resistencia a abordar el tema de la posmodernidad en estados que, como los latinoamericanos, parecerían no haber completado su modernidad. Esto expresa dos cosas: por un lado, una conveniente reacción de cautela frente a anteriores posturas políticas que oscurecieron la realidad al pretender leerla con base en elaboraciones teóricas eurocéntricas; y por otro, cierto enclaustramiento académico local que parece ser uno de los efectos culturales de la posmodernidad.

Sin embargo, la lectura de lo latinoamericano desde el debate posmoderno es importante porque permite subrayar que las políticas que se dirigen hacia el subcontinente en la actualidad, no son ajenas a cierta expansión ideológica de algunos de sus presupuestos. Hay que reconocer que los dirigentes estatales han recibido como imposición –en unos casos– o han acogido con poco sentido crítico –en otros– la confusa imagen del nuevo orden para la regulación de lo social. Y hay que decir que esa imagen no se restringe a aspectos de política económica –como parecería cuando se alude preferencialmente a conceptos como globalización o internacionalización de la economía–.

Toda filosofía política encuentra su lugar de realización –su objetivación, diría Hegel– en una práctica. La posmodernidad ha posado de epistemología contemporánea pero, no cabe duda, ha trascendido ese ámbito y ha contribuido a la constitución de un modelo civilizatorio hegemónico que cabalga sobre la crisis de las filosofías de la modernidad. No hay desde luego una relación directa entre posmodernidad y neoliberalismo. Sin embargo, la sutileza de esa relación –el imperceptible entramado de hilos culturales que configuran el telón de fondo de la política económica neoliberal– no hace más que subrayar el hecho de que este modelo quiere figurar como el último y único ídolo de la historia sin metarrelato. Tentativa imposible que se ha dado sus mañas para hacerse pasar por verdad irrefutable.¹

1. Pierre Bourdieu no se ha interesado en específico por la posmodernidad académica, pero críticas suyas atentas a las contribuciones simbólicas que al neoliberalismo hacen las empresas del conocimiento, se encuentran en sus libros *Contrafuegos...*, *op. cit.*, y *Contrafuegos 2...*, *op. cit.*

Este primer capítulo, centrado en la descripción de posiciones teóricas, enuncia este problema con el propósito más específico de abrir un interrogante: ¿de que modo el escenario posmoderno puede contribuir a entender algunos aspectos del debate sobre la educación dirigida a los pueblos indios en Ecuador? Para ello se procederá presentando una apretada muestra de elaboraciones teóricas y derivaciones prácticas en torno al tema de la posmodernidad. El punto de partida es un texto que sintetiza uno de los sentidos en los que no hay mayores desacuerdos cuando se habla de ella: su comprensión como ruptura con una o varias dimensiones de la modernidad. Posteriormente se exponen cuatro posturas de la tradición norteamericana y europea, que delimitan actitudes y propósitos políticos frente a lo que hay que hacer con la posmodernidad (o con la modernidad, si es que no se cree que aquella exista). En medio del debate se destacan preguntas y alusiones relacionadas con el tema de las identidades, pues ese concepto será central en los capítulos destinados específicamente a la educación intercultural.

UN ACUERDO DE PARTIDA: LA RUPTURA POSMODERNA

Existen pocos acuerdos sobre lo que se entiende por *posmodernidad*. Mientras unos la consideran una nueva época radicalmente distinta a la modernidad, otros piensan que se trata solo de un momento más de ella, que rompe con algunos de los sentidos que se vienen gestando en Occidente desde hace cinco siglos. La periodización histórica de la modernidad también ha sido objeto de debates que han señalado varias rupturas. De hecho no se habla de una sino de varias modernidades y hay quienes citan retrospecciones que ubican el origen del término en el siglo V.² Sin embargo muchos autores ven en los procesos próximos a la reforma protestante, los descubrimientos geográficos y las elaboraciones teóricas de Maquiavelo, el germen de la modernidad. Esta ruptura inicial se caracterizó por un intento de secularización del poder que fundó la política como esfera para la conducción del mundo terrenal y que propuso una aun temprana diferenciación entre las acciones de la Iglesia y el Estado. Los años posteriores constituirían momentos de profundización de esa modernidad. De modo puntual, se habla de la ilustración y las revoluciones burguesas como los eventos que radicalizaron los sentidos de la modernidad, al insistir sobre la separación de poderes dentro del Estado, al establecer

2. Jürgen Habermas, «La modernidad: un proyecto incompleto», en Hal Foster, ed., *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós, 1985, pp. 19-20.

los derechos individuales como su privilegiado objeto de defensa, al fundamentar la acción política en la razón ilustrada y no en la inspiración divina y al gestar, de la mano de la industrialización, la denominada modernización económica. Otro momento es el del modernismo de las vanguardias artísticas de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, que rompieron con el academicismo anterior.

Pero más que constatar si la posmodernidad es una nueva época –postura que tiene sus adeptos a pesar de la insuficiente distancia temporal que hay para evaluarla– lo que sí comparten muchos autores es que su característica central es la ruptura con algunas de las dimensiones positivas de lo moderno. Norbert Lechner es uno de los autores –no el único– representativos del énfasis en las rupturas. Él entiende la posmodernidad como una serie de desencantos: de la fe en el progreso; del deseo de redención que la modernidad atribuyó a la política cuando dejó de restringir sus esperanzas en la salvación divina; y de la *racionalidad formal* que desde el concepto de soberanía y bajo la idea de gestar lo nacional, separó al Estado de la sociedad y condujo a una falsa homogeneización que encubría la diversidad.³ ¿Cómo se ha reaccionado frente al desencanto? Cuatro posturas parecen dominantes.

PRIMERA POSTURA: EL RETORNO CULTURAL

Si posmodernidad significa ruptura con las dimensiones positivistas de la modernidad, la pregunta que surge es qué hacer con los proyectos sociales y las ideas de justicia que hasta hoy se habían considerado atribuciones y tareas específicas de los estados legítimamente establecidos o de los movimientos políticos que buscaban una legitimidad alternativa. Una respuesta la ofrecen aquellos autores que, desde la reacción conservadora, proponen una serie de retornos dirigidos contra algunas dimensiones de lo moderno.

Esta postura la ofrecen los denominados neoconservadores que ha retomado y cuestionado Jürgen Habermas. Según él, parte de la tradición académica norteamericana ha identificado de manera indiferenciada la crisis de las vanguardias estéticas surgidas desde mediados del siglo XIX, con una transición más amplia hacia el fenómeno de la posmodernidad. El espíritu de la modernidad estética, entendida por los neoconservadores como *cultura mo-*

3. Norbert Lechner, «Un desencanto llamado postmodernismo», en Norbert Lechner, y otros, *Debates sobre modernidad y postmodernidad*, Quito, Editores Unidos Nariz del Diablo, 1991, pp. 33-45.

dermista, habría impactado en la esfera más amplia de la cultura y sería la responsable de las crisis de las sociedades de Occidente, pues ella habría desplegado los valores propios del espíritu de vanguardia: «la experiencia de rebelarse contra todo lo que es normativo [...] el principio del desarrollo y expresión ilimitados de la personalidad propia, la exigencia de una auténtica experiencia personal y el subjetivismo de una sensibilidad hiperestimulada».⁴ Esos valores constituyeron una base moral incompatible con los propósitos racionales que fundamentaron la modernización de la sociedad o, lo que es igual, con la ética de la disciplina y el trabajo del capitalismo. Por eso –dice Habermas– para los neoconservadores lo que hoy resulta importante es evitar una expansión acelerada del espíritu de vanguardia, pues se le considera un obstáculo para el proceso de modernización de la sociedad y la economía. Dado que esto ya no es posible a través de un retorno a la fe religiosa, lo que proponen es impulsar en el plano académico un enfrentamiento contra la tradición de autores que defienden el espíritu modernista de cambio. Así, más que explicar la crisis actual a la luz de los procesos sociales y económicos, ella se le atribuye a los intelectuales que aparecen como oposición porque difunden una experiencia contraria a la racionalidad del sistema. Aquí el desencanto posmoderno no promueve el retorno a un orden premoderno, pues es claro que considera positiva la modernización económica que impulsa el capitalismo; pero en cambio si desea volver a una tradición que obstaculice el proyecto transformador de la vanguardia modernista.

Ahora bien, con relación al tema de las identidades, ¿cuál es el alcance de este enfoque neoconservador? Esta postura no tiene inconveniente en deslegitimar la anterior homogeneización cultural de los proyectos nacionales y proporcionar una nueva valoración a las identidades diversas. Pero como no se trata de construir un nuevo modelo civilizatorio sino de fortalecer el actual, esto se hace solo a condición de que el reconocimiento de la diversidad no se convierta en un obstáculo al desarrollo del sistema vigente. Al contrario, como se verá más adelante, la explosión de las identidades y la consecuente apertura de los ámbitos locales a los mercados mundiales, favorece también la expansión de nuevas formas de consumo ahora globalizadas y diversificadas.

4. Habermas, *op. cit.*, pp. 22-23.

SEGUNDA POSTURA: EL RETORNO CIVILIZATORIO

En el subcontinente existe otra postura que entiende la posmodernidad como retorno, pero desde una lógica socialmente contraria a la anterior. No la desarrollan autores cuyo punto de entronque sea la modernización del capitalismo, sino intelectuales más próximos a posturas etnicistas. Así, para Wolfgang Schmidt, a pesar del propósito modernizador que animó a las élites intelectuales surgidas de los procesos de independencia, en América Latina nunca se desarrolló un proyecto de modernidad en el sentido clásico europeo. Si bien los idearios liberales, conservadores, socialistas, populistas y comunistas, compartieron su aprecio por los símbolos de la modernidad y un extendido rechazo a la sociedad tradicional, terminaron presos «entre la metafísica de las utopías europeas y la realidad de un capitalismo siempre ‘atrasado’, ‘periférico’, ‘irracional’ y ‘deficiente’». ⁵ Según Schmidt, ni el desarrollismo de derecha que pugnó por una homogeneización a nombre del progreso, ni la izquierda ortodoxa que subvaloró lo étnico en nombre de la clase, lograron consolidar un proyecto que completara el deseo de modernidad de sus dirigentes. Al contrario, la revolución informática y de los servicios que dio curso a la llamada sociedad posindustrial, parecería haber acabado con la esperanza industrializadora o revolucionaria en Latinoamérica. El autor retoma los datos de la catástrofe ecológica producida por la industrialización del mercado libre y por la planificación científico-técnica de los socialismos, para mostrar que la modernidad occidental ha llevado a un colapso del ecosistema que parece irreversible. Por eso duda de la posibilidad de revitalizarlo desde la racionalidad occidental, pues en la lógica de un mercado controlado por las transnacionales es difícil que surjan medidas reales de preservación. Todo esto lo conduce a una pregunta que introduce la dimensión de retorno de su postura:

En los últimos años apareció un «proyecto indio andino» que pretende articular una política étnica capaz de revolucionar el escenario de la política nacional. ¿Cómo se relaciona aquel proyecto a un Estado nacional inmerso en el mercado mundial y dependiente de sistemas tecnológicos e informáticos internacionales, y cómo se articula la percepción indígena del mundo a esa racionalidad occidental?

¿Habrá en el «primitivismo indio», en su comprensión de la relación hombre-naturaleza, un saber que podrá provocar los cambios necesarios para acer-

5. Wolfgang Schmidt, «En los límites de la modernidad», en Lechner, y otros, *op. cit.*, p. 59.

carse a una sociedad de innovación cualitativa, en vez de mero crecimiento cuantitativo?⁶

Si el neoconservadurismo posmoderno propone una forma de retorno que de hecho encarna en el actual proyecto civilizatorio actual dominante; esta segunda postura, en cambio, enuncia una radical crítica a la modernidad en sus efectos catastróficos para la humanidad y, con ello, renuncia al optimismo civilizatorio antropocéntrico. Si bien no hay aquí una explícita propuesta de ‘reprimitivización’ de la cultura, por lo menos si se la sugiere. Pero en el acto de hacerlo, surgen para el tema de las identidades algunas preguntas: ¿es posible ‘reprimitivizar la cultura’ a partir de un proyecto civilizatorio de los pueblos indios? En el propósito de configurar una propuesta civilizatoria alternativa, los pueblos que reivindiquen una identidad diferencial respecto de los viejos proyectos nacionales, deberán cuidarse de no construir una propuesta políticamente poco realista, que se convierta en una negación romántica de la historia. Así, para el caso que nos ocupa, ¿cuál sería el lugar de las identidades mestizas y las negras en una perspectiva política de retorno civilizatorio a los orígenes indios?

TERCERA POSTURA: EL ELOGIO DEL PRESENTE, LO DIVERSO Y LO LOCAL

La ruptura con las dimensiones positivistas de lo moderno ha sido retomada no solo por quienes comprenden la actual época como retorno cultural o civilizatorio. También hay quienes realizan lecturas asentadas en las opciones que surgen del presente, solo que a condición de resignificar los sentidos emancipatorios y la concepción de justicia de la modernidad. Autores representativos al respecto son Jean-François Lyotard y Gianni Vattimo –en la tradición posmoderna– y Jürgen Habermas –en la que defiende la modernidad–.

En las últimas dos décadas se ha reconocido el papel fundamental que tienen las comunicaciones sobre las formas de hacer política. Se dice que de la mano del progreso tecnológico, los medios masivos han logrado una acelerada expansión que los ha constituido en un elemento determinante para la circulación y legitimación del poder. Así, la ya comentada crítica de Habermas al neoconservadurismo, se apoya precisamente en las posibilidades de consensos susceptibles de lograr a través de los medios. En oposición a la ac-

6. *Ibid.*, pp. 69-70.

titud neoconservadora que ve en el modernismo cultural las causas del deterioro presente y oculta las responsabilidades en ello de la modernización capitalista, Habermas dice que hoy existen buenas posibilidades para «desarrollar instituciones propias que le pongan límites a la dinámica interna y los imperativos de un sistema económico casi autónomo y sus complementos administrativos».7 Pensando la relación entre desarrollo tecnológico y ampliación de la recepción, señala que la búsqueda del consenso hacia la legitimación del poder es posible porque los medios configuran canales en los que, a través del diálogo, los sujetos podrían definir reglas de participación y formas concertadas para regular lo social.

La crítica a la concepción de Habermas —que entiende la modernidad como proyecto inacabado que podría encontrar líneas de desarrollo a través de los medios— ha sido enfáticamente realizada por Lyotard y Vattimo. El primero considera que el consenso como principio de validación y legitimación, no es un fin ni puede lograrse a través de los medios. En su apreciación, Habermas estaría elaborando otro discurso emancipador próximo a los metarrelatos debilitados por la condición posmoderna. Piensa Lyotard que en los medios lo que se hace circular no son enunciados denotativos propios del discurso científico que busca fundar conocimientos, sino *juegos del lenguaje* que se dirigen más bien al disenso. Por ello no crean una comunidad científica que se pueda poner de acuerdo en torno a reglas universalmente válidas, sino un agregado heteromorfo de discursos que subrayan sobre todo aspiraciones locales. Por eso para él lo importante del momento actual no es que se pueda, a través de los medios, resignificar la justicia a partir de acuerdos que garanticen un funcionamiento sistémico dirigido desde cierta concepción de la razón. No valora el presente porque remita a una esperanza de justicia renovada en la democracia de los medios sino, puntualmente, porque modifica el concepto mismo de justicia. Ella debería ser entendida únicamente como circulación sin límites de *juegos de lenguaje* que incluso, si es que esto puede ocurrir, solo establecerían acuerdos en ámbitos de alcance puramente local.⁸

Vattimo también se suma a los críticos de la concepción habermasiana. Para él las innovaciones tecnológicas que posibilitaron el desarrollo actual de medios masivos de comunicación, han favorecido el estallido de las diversidades. Esto ha contribuido a subrayar el carácter totalizador de la vieja Historia Universal de temporalidad lineal y cuyo centro cultural era ubicado en Europa Occidental. Su crítica a la posibilidad mediática de ampliación de la democracia tiene muchos elementos en común con la de Lyotard: también

7. Habermas, *op. cit.*, pp. 33-34.

8. Jean-François Lyotard, *La condición postmoderna*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1989, pp. 25-71.

considera ilusoria toda posibilidad de la autotransparencia en la denominada *sociedad ilimitada de la comunicación*.⁹ De hecho estos dos autores argumentan en contra de una misma idea en Habermas, pero nombrada con diferentes acepciones: el sentido de la legitimación como consenso (en la crítica de Lyotard) o, lo que es igual, la regulación social a partir de la lógica de los discursos que para circular requieren acuerdos y la dirección de las Ciencias Sociales (en el cuestionamiento de Vattimo).

También hay mucho en común entre la idea de *justicia* de Lyotard y el concepto de *tolerancia comunicativa* que se infiere en Vattimo. En el primer autor, el supuesto es que la nueva naturaleza del lazo social ya no se funda en los metarrelatos de unificación funcional del sistema (Parsons), ni en el sentido contradictorio de la historia que en su versión capitalista moderna conduciría definitivamente a otro tipo de sociedad (Marx). Reconocido el carácter débil de la ciencia que propuso proyectos de lazos sociales, hoy ocuparían la escena la circulación de *juegos del lenguaje* y la única posibilidad de justicia contemporánea consistiría en garantizar tal circulación. En Vattimo, frente a la utopía emancipadora de una *sociedad ilimitada de la comunicación* que apuntaría hacia la determinación de una *realidad unitaria*, se propone como única posibilidad liberadora el reconocimiento de la existencia de *múltiples fabulaciones* del mundo. Por eso en los dos autores es posible leer un papel de las Ciencias Sociales restringido a la captación de realidades locales, pues desde ellas se podría favorecer la presencia en los medios de la multiplicidad de *juegos del lenguaje* o de *fabulaciones*.

Aunque muy sugestivas en general todas estas maneras de pensar lo contemporáneo, aquí interesan las implicaciones que tienen para el debate sobre las identidades. En la acepción propiamente posmoderna de Lyotard y Vattimo, para entender hoy la explosión de las identidades –y hasta su definición– ya no sería tan importante remitirse a esencialidades de larga data, sino observar su dinámica actual en el nuevo escenario lúdico y estético que posibilitan los medios. El énfasis en lo local cuestiona la ortodoxia política de los proyectos nacionales y ofrece una base teórica para repensar la historia de la cultura y el problema de las identidades desde una perspectiva más dinámica y menos esencialista. En América Latina, por lo menos en el plano académico, esto ha tenido un efecto parcialmente favorable al contribuir a renovar los estudios anteriormente anclados en paradigmas rígidos. Sin embargo no faltan interrogantes: para los pueblos que disputan desde la educación un proyecto civilizatorio alternativo, ¿es suficiente con que las identidades ahora diversas adquieran el limitado carácter político de *juego* o *fabulación*?; ¿cuáles son los presupuestos para que ellas sean articuladas a un orden colectivo sin

9. Gianni Vattimo, *La sociedad transparente*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1990, pp. 96-108.

que se les constituya en una lúdica? Puesto que la contemporánea idea de justicia solo aspira a hacer circular *juegos* o *fabulaciones*, ¿la apuesta por un orden diferente desde la reivindicación identitaria es entonces solo un nuevo metarrelato? Del lado de la modernidad incompleta defendida por Habermas, también surgen dudas: en un contexto de hegemonía económica y política de las transnacionales, ¿será posible una sociedad ilimitada de las comunicaciones?; ¿permitirán ellas la libre circulación de las identidades?; ¿en virtud o en detrimento de qué? La postura siguiente permite en parte anticipar algunas posibilidades de respuesta a estas preguntas.

CUARTA POSTURA: EL EXTRAVÍO POSMODERNO

Una posición teórica adicional cuestionaría las acepciones que entienden lo *post* como una nueva época, como un retorno civilizatorio o neoconservador o como simple elogio del presente. Según esta postura, la posmodernidad podría contener algunos de estos elementos pero, ante todo, debería ser caracterizada como una *dominante cultural* dentro del viejo sistema capitalista. Dentro de esa dominante, aquí interesa desarrollar lo relacionado con la denominada *desaparición del sujeto individual*, pues esto permite entender el sentido en el que aquí se habla de la posmodernidad como extravío de las identidades. Para ello habrá que referirse de nuevo a la forma en que la expansión de los medios masivos de comunicación, ha modificado las tradicionales maneras de recepción.

Según Vattimo, la intensificación de los fenómenos comunicativos y la masiva circulación de información que ello posibilitó, ha conformado una *simultaneidad* cronológica que hoy constituye el centro y el sentido de la modernización. Con los avances tecnológicos, las discontinuidades históricas parecen diluirse y surge la idea de *contemporaneidad*. Esto supone procesos simultáneos de expansión y contracción del espacio, pues desde los medios se puede acceder a cualquier lugar omitiendo el desplazamiento. También implica una ruptura en los sentidos de la historia y de la estética, pues la *simultaneidad* ensombrece las transformaciones que indican cambios de curso, es decir, lo que antes se conocía como *hitos*.

La argumentación que Fredric Jameson desarrolla sobre la *desaparición del sujeto individual*¹⁰ coincide en cierto modo con esta idea de *contemporaneidad* en Vattimo. Así, la estética y la política enfrentan nuevas dinámi-

10. Fredric Jameson, *Teoría de la postmodernidad*, Madrid, Editorial Trotta, 1996, pp. 37-46.

cas de realización que harían culturalmente distinto al momento contemporáneo: la superficie que se opone a la profundidad, la disipación del estilo personal, la proliferación de líderes sin rostro, la fragmentación lingüística de la vida social, la cultura posliteraria del mundo capitalista y el *pastiche* como forma privilegiada de lo estético, devendrían del triunfo posmoderno de la dimensión espacial sobre la temporal. Lo novedoso es que a esta descripción susceptible de ser inferida también en Vattimo, Jameson adiciona posibilidades interpretativas sobre los efectos de la dominante espacial en la experiencia subjetiva. Apoyándose en las elaboraciones teóricas de Lacan, subraya que tal dominante tiene un efecto sobre la identidad, al producir la ruptura de la unidad temporal pasado-presente experimentada por los sujetos. La dominante espacial instaura «un amasijo de significantes diferentes y sin relación», que no permite la construcción completa de la cadena significante, lo que finalmente conduce a la esquizofrenia.¹¹ Así, el individuo del capitalismo tardío habita un espacio global y fragmentario en el que no puede *cartografiar* su propia posición.

De este modo, desde el texto de Jameson es posible construir una crítica a la percepción de la posmodernidad como retorno cultural o civilizatorio, o como elogio del presente. Sin desconocer la crisis de los metarrelatos, el autor no oculta una posibilidad de crítica radical al orden establecido. Para este autor la expansión tecnológica de los medios no garantiza por ahora la autotransparencia de la *sociedad ilimitada de la comunicación* (Habermas); ni constituye el inocente lugar en el que la libertad se traduce en circulación de *juegos del lenguaje* (Lyotard) o *fabulaciones múltiples* sobre la realidad (Vattimo). La preponderancia de lo espacial sobre lo temporal en los medios, configura también la esquizofrenia, es decir, la imposibilidad de instalarse crítica y geográficamente en un mundo en el que prolifera lo escindido. Y la esquizofrenia es a su vez, el extravío de las identidades sin solución de continuidad en el tiempo. Esto hace que cualquier posibilidad de instalación crítica sobre el tiempo presente o de retorno civilizatorio, deba resolver previamente este conflicto.

En dos sentidos la lectura de Jameson parece particularmente atractiva. Primero, sugiere no restringirse a constatar lo inevitable del sistema y legitimarlo desde una valoración de las reducidas posibilidades emancipadoras de los medios.¹² En todo caso, el reconocimiento de las diversidades que se disputan en los medios, parecería hacer parte de una nueva estrategia de do-

11. *Ibid.*, pp. 47-48.

12. Dice Jameson: «Y no cabe duda que la lógica del simulacro, al transformar antiguas realidades en imágenes televisivas, hace algo más que limitarse a repetir la lógica del capitalismo tardío; la refuerza y la intensifica»; *ibid.*, p. 64.

minación característica del momento reconocido como posmoderno: «Si no adquirimos algún sentido general de una dominante cultural, recaeremos en una visión de la historia actual como mera heterogeneidad, como diferencia fortuita o como coexistencia de una hueste de fuerzas diversas cuyo impacto es indecible».¹³ Así, constatar que la posmodernidad constituye la dominante cultural del capitalismo actual, no equivale a desconocer la persistencia hegemónica –en concreto, el dominio militar y económico de Estados Unidos, Japón, Europa Occidental–. Y segundo, entendiendo que hoy lo característico de las identidades es su esquizofrenia, lo que resulta apremiante, en el marco de la dominante cultural posmoderna, es abrir lugar a otros impulsos culturales para favorecer la ubicación espacial de los sujetos en el sistema y para reorientar una reflexión política que no oculte sus problemas. A ello se dirigirá su propuesta de contribuir a trazar una *cartografía cognitiva*.

Para el propósito de este trabajo, la importancia de esta afirmación teórica radica en que permite cuestionar tres posturas sobre las identidades que hoy tienen mucha fuerza: la valoración acrítica de la diversidad pensada solo en términos culturales; la confianza en las posibilidades emancipatorias derivadas de un enquistamiento exclusivamente étnico; y la fe ciega en las posibilidades democratizadoras de los medios.

Se ha dicho que un efecto positivo de lo posmoderno visto desde el subcontinente, es la renovación académica que podría posibilitar en los ámbitos universitarios. Sin embargo, es claro que en el plano político lo que se ha favorecido es una escalada de reformas que armonizan la retórica con la teoría de lo diverso, pero que en la práctica profundizan la exclusión y la subordinación. Ahora bien, se sabe que Jameson –como la mayoría de autores hasta aquí citados– pertenecen a distintas tradiciones foráneas. Por eso aquí tampoco faltan interrogantes: ¿Cómo mantener la crítica al capitalismo abandonando al tiempo la actitud mesiánica que todo lo subordinaba al problema de las clases?; ¿tiene algún valor esta teoría centrada en lo estético para leer la política y la cultura de América Latina? Ya en muchas partes se ha insistido sobre el riesgo que aquí se corre. Por eso se propone en adelante relacionar estas teorías con sus desarrollos específicos de la Academia y la política del subcontinente. A eso se dedicará el segundo capítulo.

13. *Ibid.*, p. 28.

CAPÍTULO DOS

Usos y abusos de la posmodernidad en América Latina

La recepción de las discusiones sobre la posmodernidad en América Latina, alienta de nuevo los debates sobre el carácter colonizado de su historia. Para evadir una reiterada acusación de dependencia intelectual, se escuchan posiciones que invitan a la cautela frente a un discurso que cobró fuerza desde el Viejo Mundo y Norteamérica. Paradójicamente esta obsesión por no perderse en coordenadas de pensamiento ajenas, ha conducido a posturas que han encontrado que la originalidad de América Latina, consiste en poseer sociedades con definidos rasgos posmodernos: lo premoderno que persiste y se articula con lo moderno; lo culto y lo popular que no parecen nítidamente diferenciados; la subjetividad y la vida privada que nunca han estado claramente escindidas de los proyectos colectivos y la vida pública; las diferencias étnicas que son tantas que el Estado nacional, que se dice está en vía de extinción, nunca logró consolidarse en sentido estricto. Aquí también la diversidad étnica hizo viable la crítica a los metarrelatos y a la izquierda dogmática que la utilizó como medio.

Con el propósito de pensar el tema de la interculturalidad y las identidades en el ámbito específico de América Latina, en este capítulo se debatirá un conocido texto de la tradición de Estudios Culturales, escrito por Néstor García Canclini.¹ Se procederá presentando la propuesta de estudio transdisciplinar del autor, a partir de los tres ámbitos de aplicación de su concepto *hibridez*. Posteriormente se someten sus argumentos a las críticas que se le pueden realizar desde lecturas concentradas en las disciplinas. Así se espera encontrar vías de salida para algunos de los interrogantes previamente formulados y para discutir, en los últimos dos capítulos, las coordenadas políticas que enmarcan la educación intercultural dirigida a los pueblos indios en el Ecuador.

1. García Canclini, *op. cit.*

LATINOAMÉRICA HÍBRIDA Y LA CRÍTICA DEL FUNDAMENTALISMO PREMODERNO

Al lado de la postura neoconservadora que leía la posmodernidad como posibilidad teórica para lanzar una ofensiva contra el espíritu de vanguardia de la cultura modernista, se discutió en el capítulo anterior otra posición más relacionada con el decurso histórico de América Latina: aquella que argumenta que, dado el carácter inacabado de los proyectos de modernización de la derecha y la izquierda posteriores a la independencia, debería considerarse la posibilidad de afirmar un proyecto alternativo atento a la cosmovisión negada de las culturas indias. Este podría poner en cuestión el avance civilizatorio del desmedido desarrollo tecnológico y los actuales alcances del optimismo antropocéntrico.

Esta postura vive el rechazo a la modernidad como una respuesta a la perspectiva de barbarie que se perfila sobre el planeta. Se cree que el retorno civilizatorio abriría puertas a una reconciliación con la naturaleza y brindaría una última oportunidad para recuperar el desastrado medio ambiente. La revisión del optimismo antropocéntrico permitiría rehacer el curso histórico de sociedades que extremaron los sentidos del humanismo, hasta constituirlo en individualismo irracional. Por eso se reivindica de nuevo el sentido orgánico y comunitario de la historia de los pueblos indios y se afirma, a partir de ellos, la voluntad de construir un proyecto Andino o Mesoamericano como alternativa para reorientar la relación hombre-naturaleza. Pero ¿qué hacer con las identidades mestizas que a lo largo de cinco siglos se constituyeron en América Latina?; ¿qué decir de los pueblos negros que adicionalmente tienen la desventaja histórica del desarraigo radical?; ¿cómo se juega aquí lo popular urbano?

Precisamente una de las críticas fuertes de García Canclini se dirige contra el fundamentalismo de las concepciones que reviven actualmente el indigenismo. El autor se pregunta por la validez del concepto de *hibridez* para pensar las culturas de América Latina: aquí la historia configuraría, más que mestizajes racionales o sincretismos religiosos, diversas mezclas interculturales y multitemporales acaecidas en el largo plazo.² Por ello no se puede hablar de un imaginario social e identitario arraigado en el pasado, que otorgue un exclusivo carácter propio a los países del subcontinente. Así, las interpretaciones que a la modernidad le oponen la alternativa de la autonomía radical como vía de retorno, estarían desconociendo que el presente de las culturas es

2. *Ibid.*, p. 15.

el producto de «la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas (sobre todo en las áreas mesoamericanas y andinas), del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas».³

LATINOAMÉRICA HÍBRIDA Y LA CRÍTICA DE LOS MODERNOS FUNDAMENTALISMOS

García Canclini no solo cuestiona el tradicionalismo que busca conservar el presunto carácter auténtico de las culturas americanas. También debate las formas del nacionalismo que a nombre de la modernización, propusieron erradicar el atraso de las creencias y producciones tradicionales. Tampoco comparte los desarrollismos de izquierda que trascendiendo los populismos y nacionalismos, querían aglutinar las exclusiones a partir de la categoría clase. Contra estas modalidades de fundamentalismo, el autor muestra que la coexistencia de un discurso modernizador avanzado frente a una modernización solo esbozada, gestó culturas en las que lo tradicional subsistió al lado de lo moderno:

Hoy concebimos a América Latina como una articulación más compleja de tradiciones y modernidades (diversas, desiguales) un continente heterogéneo formado por países en donde, en cada uno, coexisten múltiples lógicas de de-

3. *Ibid.*, p. 71. García Canclini no es único investigador de la realidad latinoamericana que cuestiona este tipo de posturas. Nelly Richard también expone los inconvenientes del «traspaso mimético» o «forma europeizante» de la construcción histórica iniciada con la colonización, pero de ello no deriva una negación total de la modernidad en Latinoamérica. Ella considera que posturas como éstas «recubren distintas formas de primitivismos según los cuales lo latinoamericano consistiría en un depósito *prefijado* de la identidad», cuya emancipación dependería de iniciar «el trayecto mítico y arcaizante de un retorno a las fuentes»; leer *La estratificación de los márgenes*, Francisco Zegers Editor, 1989, p. 42. Josef Estermann representa a una tradición que cuestiona el eurocentrismo de pretensiones supra-filosóficas y reivindica lo andino desde las posibilidades de construcción de una filosofía propia pero en *polílogo* intercultural con las otras. Sin embargo, no lee estos retornos esencialistas como una alternativa viable sino como «peligrosos purismos culturales» (indigenismos, inkaismos) que serían la expresión de la actual frustración y escepticismo que difunde el pos-modernismo y que encuentra la vida de las culturas en los museos; leer *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1998, pp. 57-58, 283-286. Antonio Melis los considera como planteamientos bien intencionados, pero afirma que solo reviven «la larga historia del exotismo» y que en su afán por reivindicar lo étnico, terminan negando el «carácter vital y móvil de la realidad indígena americana»; leer «Literatura y modernización en el área andina», en *Societe suisse des Americanistes*, Bulletin, Nos. 59-60, 1995-1996, p. 161.

sarrollo. Para repensar esta heterogeneidad es útil la reflexión antievolucionista del postmodernismo, más radical que cualquier otra anterior. Su crítica a los relatos omnicomprendivos sobre la historia puede servir para detectar las pretensiones fundamentalistas del tradicionalismo, el etnicismo y el nacionalismo, y para entender las derivaciones autoritarias del liberalismo y el socialismo.⁴

Así, la historia de América Latina *hibridó* imaginarios múltiples que no pueden pensarse de manera separada y esencialista. Ni la utopía indigenista de retorno a una identidad ya superada en la historia; ni los proyectos de homogeneización cultural de las distintas variantes de la modernidad Occidental. El requisito para la comprensión de lo propio, según este autor, es asumir el reto que supone pensar los pueblos *mezclados* multiespacial y multitemporalmente; y no escindidos, como ocurrió en los proyectos de las élites políticas o en los discursos de las disciplinas que hasta hoy los habían estudiado cada una por su lado.

LATINOAMÉRICA HÍBRIDA Y LA RESIGNIFICACIÓN ESTÉTICA DE LO POPULAR

Para García Canclini la *hibridez* no solo es el resultado del proceso que mezcló los tiempos, los territorios y los paradigmas referenciales a través de los cuales se han gestado las culturas diversas. También expresa una inserción negociada de las producciones culturales en los mercados y constituye una estrategia para disputar proyectos políticos y estéticos. De hecho solo la reciente transnacionalización de las tecnologías comunicacionales y las migraciones masivas, harían ver más clara una historia de *culturas híbridas*, antes ocultada por los discursos que figuraron un único sentido a los estados y sus poblaciones.⁵

La circulación de los productos en el mercado, su promoción en los medios y la reterritorialización que posibilita la experiencia migratoria, se encargaron —dice García Canclini— de eliminar los obstáculos que antes separaban al arte de la artesanía, a los productos de la cultura de élite de los de las culturas populares. En los medios masivos lo culto desvanece su pretensión de autosuficiencia creativa, acudiendo a reproducciones o interpretaciones de temáticas populares. En el mercado lo popular se apoya en fórmulas consagradas por el arte culto para expandir sus posibilidades de impacto simbólico

4. García Canclini, *op. cit.*, p. 23.

5. *Ibid.*, pp. 11-12.

y de comercialización. En los límites de los estados los migrantes borran las separaciones tajantes y configuran identidades que se adecuan a factores como el tiempo de enunciación o el interlocutor del momento. Por eso ya no resulta extraño encontrar orquestas sinfónicas en los barrios, exposiciones de artesanías en los museos frecuentados por las élites o habitantes de fronteras móviles que se declaran panlatinos (el mismo García Canclini se considera 'argenmex').

LECTURA *HÍBRIDA*, RESISTENCIAS DISCIPLINARIAS Y EXTRAVÍOS TRANSDISCIPLINARIOS

Leídas los tres ámbitos de aplicación del concepto *hibridez* en García Canclini, hay que reconocer que éste ha logrado una considerable difusión en los medios académicos y que, para algunos, se ha constituido en una de las mejores construcciones paradigmáticas de los Estudios Culturales. Investida de la fortaleza que le proporciona su elaboración en los cruces disciplinarios, dotada de una pretensión de larga duración historiográfica, librada de la acepción racial del *mestizaje* y potenciada por la dinámica que le ofrece su inserción en los actuales debates sobre la tecnología y la comunicación, la *hibridez* parecería reunir todas las condiciones para romper los acartonamientos propios de las viejas maneras de estudiar en Ciencias Sociales. Sin embargo, adolece de serios problemas que disminuyen su pretensión teórica en el escenario académico y, también, su pretendido radicalismo en las prácticas políticas. Esto merece una atención particular no solo porque en la salida de su texto García Canclini ha propuesto averiguar «cómo ser radical sin ser fundamentalista»,⁶ sino porque aquí interesa delinear una entrada hacia el problema político de la educación intercultural.

Se introducirá una crítica a su texto partiendo de lo que se considera uno de sus aportes fundamentales a los Estudios Culturales: su propuesta transdisciplinar.⁷ La apuesta por unas Ciencias Sociales nómadas cuyos pro-

6. *Ibid.*, p. 348.

7. La propuesta académica de García Canclini no es interdisciplinar, como el profesor Santiago-Castro me sugirió en un evento académico en Quito. Buscar en el texto una declaración de principios, me parece una preocupación obsesiva de quienes quieren gestos de legitimidad. Sin embargo, puede leerse esta afirmación programática con la que García Canclini responde al interrogante sobre cómo trabajar lo popular: «Es una pregunta que ningún gremio puede responder sólo. Si existe un camino, no creemos que pueda prescindir del trabajo transdisciplinario. No digo interdisciplinario porque esto suele significar que diversos especialistas yuxtaponen conocimientos obtenidos fragmentaria y paralelamente»; *ibid.*, p. 261.

yectos de investigación intercomunicarían los ámbitos de lo culto, lo popular y lo masivo, resulta muy sugestiva frente al tradicional enclaustramiento disciplinar con que han sido pensados los pueblos y sus productos culturales: la Historia del Arte y la Literatura, dedicadas a las elaboraciones de élite –al arte en el más elevado y sublime sentido de la palabra–; la Antropología y el Folclor, encargadas de estudiar las culturas en sus lugares de origen y atentas a preservar contra cualquier riesgo de contaminación; y la Sociología y las disciplinas de la Comunicación, autoproclamando lo urbano y lo masivo como su objeto específico de investigación.⁸

La colaboración disciplinaria no es una novedad epistemológica atribuible a los Estudios Culturales; pues ya la vieja escuela histórica de los *Annales* se había trazado el perfil de un tipo de investigador abierto a otras formas de conocimiento y había caricaturizado la ridícula imagen del casillero disciplinar.⁹ Pero a pesar de esos tempranos llamados, las universidades han sido hasta hora espacios en los que la retórica de la colaboración académica, convive con la práctica burocrática de disputar prestigios y presupuestos para proyectos individuales. Lo novedoso en Estudios Culturales es su intento por comenzar a hacer efectivo este enfoque tantas veces aplazado. Ahora bien, para las investigaciones que se juegan en el deseable terreno transdisciplinar, no basta con levantar sofisticadas estructuras cuya apariencia simula la dinámica de los nuevos tiempos: entradas, salidas, puestas en escena, oblicuidades, recorridos de doble vía como en la ciudad, etc. Lo transdisciplinar es un horizonte deseable y exige correr riesgos; pero no debe trivializar los alcances teóricos de las disciplinas, no debe hacerse sinónimo de eclecticismo lúdico y su emergencia en el actual escenario posmoderno no justifica la proliferación de *pastiches*.

En el mismo sentido consúltese todo el apartado titulado «Hacia una investigación transdisciplinaria», pp. 252-259.

8. *Ibid.*, pp. 15 y 252-259.

9. «Una generación o dos y el viejo señor en su sillón, detrás de sus ficheros estrictamente reservados para su uso personal y celosamente guardados contra las codicias rivales como una cartera en un cofre, el viejo caballero de Anatole France y de tantos otros, habrá terminado su pálida vida. Habrá dejado su puesto al jefe de equipo, alerta y dinámico, que provisto de una gran cultura y animado a buscar en la historia elementos de solución para los grandes problemas que la vida plantea a las sociedades y a las civilizaciones cada día, sabrá trazar los marcos de una encuesta, plantear correctamente los problemas, indicar con precisión las fuentes informativas y, una vez hecho esto, evaluar los gastos, regular la rotación de los aparatos, fijar el número de miembros para el equipo y lanzar su mundo en busca de lo desconocido»; Febvre, *op. cit.*, p. 230. La colaboración disciplinaria también está presente, como preocupación historiográfica, en los trabajos de Fernand Braudel de 1950; leer sus ensayos «La responsabilidades de la Historia», «A favor de una economía histórica» e «Historia y sociología» en *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1968, pp. 19-59 y 107-129.

Se entiende que lo transdisciplinar en los Estudios Culturales tiene todos los problemas de los paradigmas que se inician, que comienzan a ganar un lugar en los edificios epistemológicos y por eso chocan con los acartonamientos disciplinares que se resisten a caer.¹⁰ Este es su gran mérito y su gran debilidad. Así, para la apertura de las Ciencias Sociales es importante que el texto de García Canclini –que no la mayoría de estudios que con frecuencia se publican– asuma el deseable propósito de pensar problemas grandes que exijan bastos conocimientos y la articulación de varias disciplinas. Frente al despejado horizonte de las pequeñas monografías de tema único y seguro, de marcos teóricos reducidos e hipótesis estrechas, su texto es por lo menos sugestivo. Hay que reconocer a este autor el mérito de abrir un debate y asumir los riesgos. Pero también de su esfuerzo inacabado devienen sus problemas: las *estrategias para entrar y salir de la modernidad* poseen contornos frágiles que no resisten lecturas más atentas al rigor disciplinar. Esto puede significar dos cosas: primero, que en los ámbitos académicos la inercia disciplinaria es tan fuerte, que se resiste a aceptar, entender y asumir las posibilidades del diálogo de saberes; y segundo, que de la mano de investigaciones incipientes elaboradas aun por intelectuales solitarios, la perspectiva transdisciplinar tiene que ganar espacios políticos para democratizar las instituciones, trabajar en equipo y construir productos más sólidos.

Precisamente porque se entiende esto, es oportuno leer la encrucijada de García Canclini desde una postura que también se instala en la encrucijada: reconocer el propósito renovador, pero resistiéndose al deslumbramiento; validar la actitud transdisciplinar, pero sin renunciar a los logros teóricos afirmados por las disciplinas; asumir los aciertos, pero concentrando las entenderas en los lugares débiles. Con estas consideraciones, se desarrollará la crítica a la propuesta transdisciplinar del autor y se leerán las implicaciones de su texto en la construcción de respuestas a algunos de los interrogantes abiertos en el primer capítulo. En particular interesa revisar su cuestionamiento a los neoindigenismos –que allí fueron expuestos como retornos civilizatorios antimodernos–; y su valoración de la potencial radicalidad que existe al interior del presente *híbrido* constituido –que allí entendíamos como elogio del presente–. Todo esto se hace a partir de tres entradas que ponen en juego con-

10. El *paradigma* no tiene aquí la connotación que algunos le atribuye al discurso con pretensiones de explicación trascendente o filosofía de la historia. Por lo menos en Kuhn, tal concepto no es sinónima de esa derivación que lo asocia con metarrelatos. Se dice *paradigma* solo para indicar que la *transdisciplinariedad* se propone como una innovación, cuya pretensión sería revolucionar el estado de «ciencia normal» de los estudios disciplinares; Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1971, pp. 51-175.

ceptos elaborados en la Antropología, la Historia, la Crítica Literaria, la Sociolingüística y la Estética.

CULTURAS HÍBRIDAS O LAS OPCIONES CULTURALES ALTERNATIVAS

Se ha visto que desde el texto de García Canclini, se podría inferir un sentido ahistórico en la opción de retorno civilizatorio que expone Wolfgang Schmidt y que aquí se ha presentado en el anterior capítulo. La discusión parecería cerrada y se podría considerar sin más, que la interpretación de Schmidt revive el romanticismo caduco de los indigenismos de vanguardia, de los «gritos de sangre y tierra» de las primeras décadas de este siglo. Sin embargo, leyendo a García Canclini desde la Antropología, específicamente desde algunas elaboraciones de Guillermo Bonfil Batalla, resultan evidentes por lo menos dos fisuras:

a) La indiferenciación étnica

García Canclini debate contra las corrientes etnológicas que leen lo popular desde el concepto de *diferencia*. Según él, el contacto permanente de las diversidades con la vida de las ciudades ha avanzado tanto, que lo popular ya no debe ser entendido como diferente; pues hace parte de un único sistema de dominación. Por tanto, las culturas populares tienen poco que ver con lo étnico específico y resulta más apropiado pensarlas como ‘subculturas’.¹¹

Esto argumenta contrasta con el de Guillermo Bonfil Batalla, quien afirma que aun en el contacto cultural más prolongado –incluso bajo imposiciones brutales de una cultura sobre otra– no se desestructuran todos los elementos de las matrices culturales originarias. Así, lo común entre los campesinos o inmigrantes urbanos procedentes de pueblos indios, es su retorno frecuente a sus sitios de origen o que, en sus nuevos barrios o sitios de habitación, recreen algunos parámetros originarios. Aunque evidentemente en los nuevos lugares la identidad no permanece intacta, «en esas comunidades campesinas mestizas tradicionales persiste una cultura india y lo que se ha perdido es la identidad étnica original».¹²

11. García Canclini, *op. cit.*, p. 231.

12. Guillermo Bonfil Batalla, «Los conceptos de diferencia y subordinación en el estudio de las culturas populares», en *Pensar nuestra cultura*, México D.F., Alianza Editorial, 1991, p. 64.

Nada hay que discutir con García Canclini cuando lee este contraste como sinónimo del divorcio disciplinar. Lo popular es, desde luego, un objeto de estudio cruzado por las contribuciones teóricas de la Antropología (casi siempre concentrada en comunidades aisladas) y la Sociología (tradicionalmente atenta a lo urbano). El problema está en que lo *híbrido* es tan indiferenciado, que lo popular es subsumido en la cultura dominante sin mayores atención a sus especificidades, conflictos y, sobre todo, a la dinámica que la larga duración le proporciona a las configuraciones culturales. Y no es que García Canclini ignore que en Latinoamérica lo Andino y lo Mesoamericano constituyan realidades específicas. Pero está tan obsesionado por el presente y tan afanado por demostrar la positividad de ser moderno y premoderno al mismo tiempo, que minimiza los sentidos profundos de la historia de los cruces culturales. Es cierto que Bonfil Batalla se concentra tanto en lo indio, que desde allí postula un proyecto civilizatorio que no considera que lo negro y lo mestizo participan menos de las dinámicas culturales de los pueblos indios.¹³ Sin embargo, también hay que decir que este autor aclara que su elaboración se concentra en el México profundo que está pensando.¹⁴ Ahora bien, esto no le hace perder de vista el sentido también profundo de la historia que aquí se señala. La defensa de la legitimidad de un proyecto civilizatorio alternativo desde los indios, así como la del concepto de *diferencia* para pensar lo popular, solo son posibles si se evalúan los procesos en la larga duración:

¿Por qué insisto en la importancia de concebir gran parte de nuestras culturas populares como culturas diferentes y no como subculturas de una improbable cultura mestiza nacional? En primer lugar, porque me parece que es un punto de partida más acorde con el proceso histórico de la sociedad mexicana. Evidentemente, la investigación concreta deberá matizar una proposición tan general y absoluta: habrá seguramente muchos casos que requieren otra explicación más compleja [...] Pero aun en esos casos pienso que este punto de partida es necesario, porque fue el punto de partida histórico: el sometimiento de culturas distintas para crear el orden colonial.¹⁵

b) La simplificación del conflicto político

Pero la concepción de historia no es precisamente lo que aquí interesa subrayar. Sobre ella se volverá en el siguiente apartado. El contraste fuerte en-

13. Guillermo Bonfil Batalla, «Las culturas indias como proyecto civilizatorio», en *ibíd.*, pp. 71-87.

14. De hecho escribe un ensayo en el que, desde la perspectiva de la matriz civilizatoria de los indios, cuestiona el proyecto nacional mexicano. Guillermo Bonfil Batalla, «Civilización y proyecto nacional», en *ibíd.*, pp. 88-106.

15. Bonfil Batalla, «Los conceptos...», *art. cit.*, en *ibíd.*, p. 66.

tre García Canclini y Bonfil Batalla se da en términos antropológicos. Mientras el primero renuncia a las categorías que erigieron los objetos específicos de esa disciplina, el segundo se resiste a aceptar que el punto de llegada del presente es la indiferenciación cultural. Detrás de esto subyace el problema adicional de la *subordinación*. El propósito de leer lo indio y lo popular desde la *diferencia*, no obedece en Bonfil Batalla solo al deseo de pensar la historia desde sus quiebres agónicos, sino que remite al problema político de la dominación. La teoría del *control cultural* traza los puntos de encuentro entre estos dos asuntos.

Para Bonfil Batalla lo étnico no se define remitiendo solo a *atributos* aislados de la cultura: conglomerado social, origen común, identificación con un 'nosotros', rasgos culturales compartidos, etc. Tampoco se restringe a sus *ámbitos* particulares: sus materiales, sus formas organizativas, sus procesos cognitivos, sus símbolos y sus emociones. Lo propio de los grupos étnicos es que establecen «niveles, mecanismos, formas e instancias de decisión» sobre todos estos *elementos culturales*; es decir, ejercen *control cultural* sobre ellos. Desde luego, esta definición no debe entenderse de manera estática, razón por la cuál Bonfil Batalla propone un esquema para ver en movimiento los *elementos culturales*. Ellos pueden ser *propios* o *ajenos* dependiendo de las formas de apropiación y decisión. Así, existen cuatro *ámbitos* en el *control cultural*: a) La *cultura autónoma*, cuando el grupo posee elementos culturales propios (enraizados en su historia) sobre los que decide sin mayores limitaciones; b) La *cultura apropiada*, cuando en el contacto cultural el grupo apropia, hace suyos y decide sobre elementos culturales que originalmente no les eran propios; c) La *cultura enajenada*, cuando el grupo es persuadido a asumir como propios elementos que en principio no hacían parte de su matriz cultural originaria; y d) La *cultura impuesta*, cuando lo anterior se consigue ya no por la persuasión sino por la imposición violenta.¹⁶ Esta forma de comprensión de las culturas remite a un momento histórico de configuración cultural en el que el grupo étnico, aunque sometido a contactos culturales, tenía tantas posibilidades de decisión autónoma que habría cristalizado «una cultura singular y distintiva» o, lo que es lo mismo, una matriz cultural propia. Ésta en adelante, al entrar en contacto con culturas que se erigieron como dominantes y que las hicieron sus *subordinadas*, debió enfrentar procesos de apropiación, enajenación e imposición de otros elementos culturales.¹⁷

16. Guillermo Bonfil Batalla, «La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos», en *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*, Puerto Rico, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1992, pp. 119-124.

17. *Ibid.*, p. 126.

De ese modo, lo que establece el quiebre entre la lectura de García Canclini y la de Bonfil Batalla es la persistencia de la dominación en la configuración histórica: el primero diría que el pasado configuró en el presente un resultado híbrido inevitable y que debe ser asumido sin fundamentalismos; el segundo, en cambio, piensa que el pasado remite a una sustancia cultural constituida originalmente en el largo plazo, cuyas transformaciones actuales solo pueden ser entendidas en términos de dominación y resistencia. Para Bonfil Batalla lo cultural actual no solo es el resultado de la mezcla sino del conflicto o, lo que es lo mismo, las entradas y salidas de la modernidad no son avenidas despejadas sino que, al contrario, están repletas de baches y obstáculos colonizadores. La colonización supone ya no solo estrategias de violencia abierta sobre los vencidos, sino sutiles mecanismos de persuasión. Por eso, para citar dos ejemplos muy propios de los Estudios Culturales, los usos del celular y la irrupción de los indios en el mercado del arte occidental no pueden entenderse solo como estrategias de empoderamiento.

En los trabajos de estos dos autores hay una diferencia sustancial: García Canclini lee fundamentalmente las positivities del ingreso de lo popular y lo indio a la modernidad; mientras que Bonfil Batalla llama la atención sobre los conflictos de diversidad y dominación que allí persisten. Jugar sí, en el terreno del dominador, pero sin banalizar la diferencia ni perder la perspectiva de la dominación –diría este último–; usar sus propias armas, pero sin abandonar los imaginarios que posibilitarían una construcción social alternativa. Aquí se piensa que esta última postura previene contra los excesos de un pluralismo insustancial, que un día próximo podría conducir a creer en la legitimidad de esta otra hipotética opción civilizatoria: que los indios recuperen sus territorios y –como una muestra más de su creatividad para ser modernos– aprendan y exploten el petróleo y a los hombres de la misma forma que lo hacen las transnacionales occidentales.

La idea de un proyecto civilizatorio alternativo con matriz en las culturas indias es mucho más compleja y de hecho aquí solo se expone una simplificación. Por ejemplo, Bonfil Batalla no descarta que su argumentación tal vez esté acudiendo a un «recurso ideológico» insuficientemente contrastado con la realidad; pero se inclina a pensar que, por lo menos para las culturas signadas por lo indio, tiene fundamentos en una lectura histórica de larga duración.¹⁸ No desconoce las particularidades de desarraigo colonial de los pueblos negros y su esfuerzo por «alcanzar un control cultural [...] para que ‘cristalice’ la cultura étnica negra».¹⁹ Tampoco cree que se deba «renunciar a occidente ni negarlo», pues de lo que se trata es de «construir, con elementos de

18. Bonfil Batalla, «Las culturas...», *art. cit.*, en *op. cit.*, p. 78.

19. Bonfil Batalla, «La teoría...», *art. cit.*, en *op. cit.*, p. 143.

las culturas de occidente, una cultura distinta».²⁰ Ahora bien, a pesar de todas estas precisiones, puede ser cierto que Bonfil Batalla incurre en exceso de conservadurismo antropológico cuando funda las actuales opciones civilizatorias en los originales patrones de la matriz cultural india. Pero lo que aquí se quiere resaltar es que la perspectiva de este autor, tiene el mérito teórico y político de no liquidar las situaciones coloniales en las indiferenciaciones culturales propias de la época.

LATINOAMÉRICA HÍBRIDA O HISTORIAS Y LITERATURAS DE VIEJO CUÑO

La *hibridez* hace parte de un inventario más amplios de conceptos que han tratado de entender las determinaciones culturales que aun signan el presente de un subcontinente en el que persisten huellas y formas coloniales. Así, la historiografía y las teorías sobre la literatura latinoamericana también han acudido, en distintos momentos, a otros conceptos próximos como *mestizaje*, *transculturación* y *heterogeneidad*. Como una posibilidad de seguir ahondando en el debate anterior, será necesario preguntarse por la utilidad de dichos conceptos para pensar los intercambios culturales. Aquí se quiere subrayar que quienes traducen los actuales contactos culturales en productos *híbridos*, se instalan muy cerca de la apología lúdica del presente, expuesta por los teóricos franceses de la posmodernidad presentados en el anterior capítulo. Apoyados en contribuciones teóricas de críticos de la literatura, sociolingüistas e historiadores, nuevamente se hará énfasis en los problemas que presenta una sugestiva, deseable y voluntariosa lectura transdisciplinar, que infortunadamente simplifica los alcances desarrollados por los saberes específicos.

a) El tiempo largo y el trauma civilizatorio

Uno de los problemas serios de la Historia, tanto para sus lectores como para quienes la escriben, es trascender una idea simple del tiempo. Así como la geografía no restringe lo espacial a una reflexión sobre sus dimensiones físicas; tampoco la Historia entiende el tiempo desde una restringida concepción lineal del acontecer. Las ideas de tiempo y espacio, puestas en relación en las prácticas humanas, remiten a una fundamentación que trasciende estos indicadores. La geografía ya no solo pretende la localización y descrip-

20. Bonfil Batalla, «Civilización...», *art. cit.*, en *op. cit.*, p. 102.

ción de lugares que pueden ser dibujados en un plano y cuantificados en cuanto a sus variables físicas (relieve, climatología, pluviosidad, etc.). A pesar de los discursos acartonados de la Escuela y de las acepciones patrióticas que graban el espacio como símbolo de la Nación, hoy la geografía se interesa más bien por las relaciones de mutua influencia que se establecen entre el espacio y las sociedades. Así mismo, la Historia tampoco se entiende hoy como mera exposición cronológica de grandes acontecimientos de la humanidad.

Lo histórico y lo geográfico han encontrado importantes puentes comunicantes expuestos con particular detalle por Fernand Braudel. Este autor estableció diferencias sustanciales entre tres formas distintas de entender las duraciones y acuñó a ellas tres conceptos que sintetizan particularidades fundamentales: el *tiempo corto* de los individuos, de los acontecimientos de corto aliento, de la vida cotidiana y de los sucesos inmediatos que interesan sobre todo a los cronistas y periodistas; el *tiempo de las coyunturas* propicio para pensar los ciclos económicos y las duraciones sociales de mediano alcance, que ya no se miden en días y años sino en movimientos que pueden abarcar hasta varias décadas; y el *tiempo de las estructuras*, cuya característica principal es el lento desgaste que imponen las restricciones de los marcos geográficos, las realidades biológicas, los límites de la productividad, las coacciones espirituales y los encuadramientos mentales.²¹

Una lectura del texto de García Canclini atenta a las duraciones, permite afirmar que él retoma formas muy de moda hoy en día para pensar el tiempo histórico, pero de las que se cuidan mucho los historiadores más serios: el *tiempo corto* y, cuando más, del *tiempo de las coyunturas*. En el primer caso –dice Braudel– el tiempo que interesa sobre todo a los periodistas y cronistas y que constituye la más caprichosa y engañosa de las duraciones. En el segundo, el tiempo un poco más largo de las coyunturas, pero que no considera las coacciones y encuadramientos de la larga duración. En síntesis, dos formas de comprensión del tiempo que caracterizaron al positivismo del siglo XIX y que fueron muy usadas por los polifacéticos políticos decimonónicos que escribían la Historia con el único fin de sustentar sus proyectos republicanos. Y no es que se piense que el autor de *Culturas híbridas* entiende la Historia como una disciplina que, al modo positivo de las Ciencias Naturales, está más atenta al establecimiento de leyes que a los quiebres impredecibles que introduce la acción humana. Menos aun se afirma que su texto está animado por algún reflujo de patriotismo decimonónico; pues es claro que hace una fuerte crítica al positivismo, al aislamiento disciplinar y al nacionalismo exacerbado.

21. Fernand Braudel, *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid, Editorial Alianza, 1968, pp. 64-71.

El libro no es de Historia y por eso no se podría esperar que expusiera 500 años de hibridaciones. Aunque así lo hiciera esto no garantizaría el abandono de la corta y mediana duración, pues lo característico del *tiempo de las estructuras* no es su medida en milenios sino en intensidades de significación simbólica. García Canclini ofrece muy pocos ejemplos sobre las hibridaciones culturales que estudia. Sin embargo, tampoco hay que pedir que exponga una muestra considerable de casos que sustenten su argumentación. El problema no es que el autor no escriba su texto desde los parámetros que caracterizan a los historiadores, pues si bien incluye a la Historia del Arte como herramienta para pensar las transformaciones culturales, está claro que no hace una historia de las mismas. Lo que hay que refutarle es que su renovada comprensión de los productos e intercambios culturales ha sido elaborada en clave sincrónica y ha ofrecido poca resistencia crítica a los fenómenos masivos, tecnológicos y comunicacionales de las últimas décadas. Desatiende entonces la dimensión diacrónica como clave temporal para entender el desarrollo y la conflictividad de las culturas. Por eso subvalora las impregnaciones profundas que el quiebre civilizatorio ha dejado sobre sus niveles simbólicos y que, justamente para ser entendidas, requieren de lecturas menos detenidas en el instante. A propósito de lo valiosa que sería aquí una aproximación de *larga duración*, Braudel expone en pocas líneas los efectos de las implicaciones simbólicas sobre los sujetos: «El hombre es prisionero, desde hace siglos, de los climas, de las vegetaciones, de las poblaciones animales, de las culturas, de un equilibrio lentamente construido del que no puede apartarse sin correr el riesgo de volver a poner todo en tela de juicio».²²

Por otro lado, tampoco se cree que las culturas arrastran tras de sí todo un universo de elementos culturales rígidos que no se pueden movilizar por el peso de las impregnaciones profundas. Lo que se quiere subrayar es que los productos simbólicos no son equiparables a las computadoras: no se entra y se sale de ellos cuando al operador se le da la gana, no se les puede borrar el disco duro, su 'software' no puede ser modificado cada dos meses, no se les puede desenchufar o declararlos obsoletos sin provocar conflictos y, lo más dramático, no es posible intercambiar sus partes sin desconfigurarlos. Esta puede ser una perspectiva posible para los yupies posmodernos y las 'culturas' urbanas más jóvenes que incursionan en la nueva 'identificación' ciberespacial de la web; pero no para los pueblos que han construido su historia en la *larga duración*. Una lectura de las culturas desde ésta exige explorar otras dimensiones del tiempo: ¿qué lugar otorgar, por ejemplo, a las concepciones filosóficas y psicológicas sobre el mismo?, ¿cómo pueden ellas ayudar a entender la historia de Latinoamérica? Ya se sabe que las maneras contemporáneas

22. *Ibid.*, p. 71.

más apresuradas de hacer historia, dejaron de lado este tipo de preocupaciones. Jacques Le Goff lo ha señalado claramente: «Se les ha recordado a los historiadores que su tendencia a no considerar más que un tiempo <<cronológico>> debería dar lugar a mayores inquietudes, si tuvieran en cuenta los interrogantes filosóficos sobre el tiempo».²³

Las preocupaciones filosóficas han involucrado posturas tan fuertes como aquella que, con el argumento de que la filosofía se desarrolló en Occidente, ha dudado incluso del carácter histórico del tiempo vivido por las denominadas sociedades primitivas. Pero la etnología estructural de Levi-Strauss desarrolló una importante crítica a las concepciones difusionistas y evolucionistas que suponían la existencia de centros culturales desde los que surgían y se expandían los sentidos del progreso civilizatorio.²⁴ En nuestro ámbito ya es clásica la referencia crítica a Hegel, cuya concepción filosófica eurocéntrica ha sido cuestionada por autores como Josef Estermann, que propone una Filosofía Andina.²⁵

Esta discusión remite a una diferenciación fundamental que la misma antropología estructural estableció entre sociedades que, producto de sus desarrollos históricos particulares, establecieron relaciones lentas o ágiles con el tiempo y la acumulación de significados. Así, la diferencia entre la historia de las sociedades ‘primitivas’ (o ‘arcaicas’) y las occidentales, no es que las últimas sean más desarrolladas que las otras o que unas tengan más eficaces sistemas de escritura, sino que construyeron diversos sistemas de acumulación simbólica. Aquí se puso en juego una lógica del tiempo que, se puede inferir, también signó a las sociedades prehispánicas: «Así el mito, en la perspectiva de la nueva problemática histórica, no es solamente objeto de historia, sino que alarga hacia los orígenes el tiempo de la historia [...] y alimenta un nuevo nivel de la historia, la historia lenta».²⁶ Precisiones como éstas ayudan a entender porqué se afirma que la historia de los pueblos sin territorio –como el hebreo– solo puede ser vivida como un «drama de identidad colectiva».²⁷

Pero hasta aquí se podría objetar que tanto Braudel como Le Goff están pensando en las largas temporalidades de la historia del Viejo Mundo, o en la milenaria particularidad hebrea que no tiene mucho que ver con los pueblos latinoamericanos. Sin embargo, se debe considerar que en las sociedades del subcontinente, sobre todo en las áreas Mesoamericana y Andina –aunque

23. Jacques Le Goff, *Pensar la historia*, Barcelona, Ediciones Altaya S.A., 1995, p. 53.

24. Claude Levi-Strauss, «Historia y etnología» y «La noción de arcaísmo en etnología», en *Antropología estructural*, Barcelona, Ediciones Altaya S.A., 1994, pp. 49-72 y 137-152.

25. Josef Estermann, *op. cit.*, pp. 37-38.

26. Le Goff, *op. cit.*, p. 57.

27. *Ibid.*, p. 59.

no exclusivamente en ellas—, las resultantes del encuentro civilizatorio y sus productos simbólicos no puede ser leídas sin tener en cuenta la persistencia del tiempo largo y el mito. Así, dice Le Goff: «La muerte de los dioses y del indio, la destrucción de los ídolos, constituyen para los indígenas un *trauma colectivo*».²⁸ En el lenguaje común y también en su extensión clínica, la acepción *trauma* remite a un conjunto de accidentes ocasionados por una llaga o herida.²⁹ Desde la lectura de García Canclini se está muy cerca de creer que todas las heridas de la colonización ya han sanado y que los sujetos latinoamericanos hoy están en condiciones de *hibridar* sin conflictos sus identidades y sus productos culturales en el encuadre civilizatorio de Occidente. Sin embargo, de la lectura de Bonfil Batalla y otros autores que en adelante se exponen, surge una comprensión de las culturas y sus productos que explora otras opciones interpretativas y que parece más atenta a las dimensiones profundas del tiempo y la historia.

Estas consideraciones sobre la relación tiempo, etnología e historia, debería hacer más compleja la respuesta a preguntas como ésta: ¿la nueva circulación en redes informáticas y en la ‘cultura de masas’ liquida definitivamente los imaginarios en los inmigrantes urbanos de procedencia india? Esto requiere verificaciones etnohistóricas menos detenidas en el impacto comunicacional del ‘instante’ contemporáneo. Pero el problema del tiempo largo en la configuración cultural no es objeto de preocupación para García Canclini, aun en sus tibias referencias a la teoría antropológica y a la historia.

Paradójicamente y precisamente porque se reconocen los inconvenientes del burocrático encierro disciplinar, salvo escasas excepciones, las impregnaciones profundas de la larga duración y los traumas civilizatorios no han sido captados por los historiadores. Más atentos a todo esto han estado los estudiosos de la Antropología, la Lingüística y la Literatura.³⁰ Muchos de ellos han intentado leer los universos simbólicos de los pueblos indios y, aunque en menor medida, de las culturas populares. Más aun, aunque no han trabajado con un propósito específico de colaboración disciplinaria, es sorprendente el grado de aproximación que se encuentra en textos aislados que piensan los

28. *Ibid.*, p. 69.

29. En un libro ya clásico Tulio Halperin Donghi ha destacado que la *situación colonial* es el rasgo que domina la historia del subcontinente y que ella no se restringe al período de dominación hispánica que normalmente lleva ese nombre. Leer del autor *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid, Editorial Alianza S.A., 1990, p. 12.

30. En cuento a las disciplinas más próximas a la Historia, es claro que sobre esto se han interesado más los arqueólogos y algunos investigadores que ahora se denominan *etnohistoriadores*. Normalmente los historiadores han estado demasiado absortos entre el polvo y las polillas de los viejos libros de archivo de la historia escrita.

problemas que se plantea García Canclini, pero asumiéndolos desde una dimensión profunda de la temporalidad.

b) La angustia del sujeto heterogéneo

Cornejo Polar se ha preguntado por la pertinencia de los conceptos mestizaje, transculturación, hibridez y heterogeneidad, para entender la dinámica de los productos literarios y culturales del subcontinente. En principio cuestiona la acepción de *mestizaje* porque considera que no trasciende los propósitos ideológicos del nacionalismo de los predecesores de la raza cósmica de Vasconcelos. Frente a la *transculturación*, referente obligado para muchos sociólogos e historiadores de este siglo, concluye que tiene la virtud de pensar los productos culturales en las coordenadas propias de un proceso histórico, pero no se diferencia del mestizaje al suponer que sus componentes (desculturación, aculturación, neoculturación) finalmente se traducen en sincretismo. Sobre la *hibridez* de los Estudios Culturales de García Canclini, se limita a subrayar que «no obvia las instancias sincréticas pero las desenfatiza y las sitúa en una precaria temporalidad situacional que tan pronto las instaaura como las destruye». En cuanto a su propio concepto, afirma que en la *heterogeneidad* «actúan discursos discontinuos que configuran estratificaciones que en cierto modo verticalizan y fragmentan la historia».³¹

Sobre la crítica al *mestizaje*, hay que agregar que se ha vuelto lugar común y que ya no se discute el carácter ideológico de un concepto que, con sus determinaciones biológicas de raza, fue construido como «allanador de las diferencias y evaporador de los conflictos que en ellas se sustentan».³² En cuanto a la *transculturación*, solo se debería agregar que no se ha considerado un apartado que permitiría afirmar que para Fernando Ortiz, con todo y su metáfora organicista, el concepto no tenía el sentido de identidad sincrética rígida que posteriormente fue adquiriendo: «en todo abrazo de culturas sucede lo que en la cúpula genética de los individuos: La criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos».³³ Sin embargo, aunque este autor parecería otorgar lugar a un aprendizaje alternativo no restringido a la fusión de los patrones culturales en contacto, es cierto que la comprensión dominante de la transculturación ha hecho én-

31. Antonio Cornejo Polar, «Mestizaje, transculturación, heterogeneidad», s.l., s.e., s.f., pp. 55-56 (documento).

32. Raúl Bueno, «Sobre la heterogeneidad literaria y cultural de América Latina», s.l., s.e., s.f., p. 23 (documento).

33. Fernando Ortiz, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1991, p. 90.

fasis en los sincretismos y, en ese sentido, poco contribuye a entender los conflictos no resueltos de los choques entre culturas.

Pero aquí interesa detenerse en la referencia a García Canclini. Aunque muy breve, ella ofrece pistas para ahondar en la discusión anterior. El contraste entre *hibridez* y *heterogeneidad*, confirma una limitada comprensión de la relación historia-cultura en García Canclini. El concepto *heterogeneidad* hace énfasis en un asunto que éste último desconflicta: la persistencia del carácter traumático de la historia de los encuentros culturales. El sujeto de la literatura *heterogénea* no es aquel que negocia y apropia sin conflicto una identidad renovada en los intersticios de lo moderno y lo premoderno. La *heterogeneidad* ni siquiera restringe el contacto a dos unidades étnicas diversas, sino que sustenta que cada unidad es internamente diversa. Por eso en el quiebre histórico que produce la colonización, lo propio de los encuentros culturales es la persistencia de las discontinuidades discursivas. Por eso la *heterogeneidad* dibuja de mejor manera la idea de fragmentación temporal y simbólica que constituye al sujeto colonizado y que, a pesar de las buenas intenciones de García Canclini, no siempre se restituye en un móvil escenario de estrategias de negociación política y estética.

Los autores que comentan a Cornejo Polar amplían su interpretación en un sentido similar. Raúl Bueno señala que a diferencia de conceptos como *mestizaje*, *hibridez* y otros, la importancia teórica de la *heterogeneidad* es que no se refiere a asuntos meramente culturales o raciales sino a «procesos históricos que arraigan en la base misma de las diferencias sociales, culturales, literarias, etc. de la realidad latinoamericana».³⁴

Martín Lienhard propone un concepto también útil para una reflexión sobre los problemas del libro de García Canclini.³⁵ Cuando este autor habla sobre la evaluación de los objetos y prácticas culturales, observa acertadamente que, visto desde lejos, cualquier objeto o práctica puede ser considerada sincrética, mestiza, híbrida o heterogénea, pues en cualquiera de ellos(as) «se hallan depositados múltiples legados culturales».³⁶ Así, sin desconocer los matices de estos conceptos, al autor le interesa subrayar que la posibilidad de captar las diferencias solo está dada por la observación de los objetos en las prácticas culturales. Puesto que se propone observar prácticas y objetos, el punto de partida es hacer una caracterización de las interacciones en la sociedad a observar. Para el caso de las sociedades coloniales y poscoloniales, Lienhard coincide con Bonfil Batalla en que en ellas la historia de exclusio-

34. Raúl Bueno, *art. cit.*, p. 23.

35. Martín Lienhard, «De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras», s.l., s.e., s.f., pp. 57-80 (documento).

36. *Ibid.*, p. 63.

nes y dominaciones «cristalizó en una suerte de matriz en que se gestaron, durante siglos, los macroprocesos culturales del continente. Todavía a estas alturas ‘posmodernas’, esta matriz conserva, a mi modo de ver, cierta vigencia en numerosas áreas latinoamericanas».³⁷

Esa entrada le permite distanciarse de los estudios que ahora se realizan desde lo que el autor reconoce como paradigma de la *pluralidad*. Lienhard asume como sinónimos los conceptos de *heterogeneidad* e *hibridismo*, pero concentra su crítica en este último. En principio aborda el problema de la libertad para construir una cultura *híbrida*. A diferencia de García Canclini y entendiendo que las prácticas culturales no se eximen de las relaciones de dominación, considera que no es tan real la supuesta libertad con que hoy los sujetos pueden construir piezas culturales o discotecas *híbridas*.³⁸ Agrega que esto, y aquí se piensa que también el uso de celulares o las posibilidades de hacer negocios en la web, continúan siendo opciones de una élite intelectual hegemónica, incluso entre los indios.³⁹

Adicionalmente, Lienhard sustenta que los estudios de Sociolingüística y el concepto de *diglosia* permiten comprender mejor las prácticas culturales; pues estas no son más que prácticas comunicativas. En una síntesis apretada, argumenta que todo intento de bilingüismo en situaciones de dominación colonial, supone asimetrías porque enfrenta sistemas de distinto prestigio. Extendida al ámbito cultural, la *diglosia* implica que también los encuentros violentos entre sistemas socioculturales están signados por relaciones de dominación: «Al menos en los comienzos de un proceso de colonización, parece evidente que todas las prácticas culturales políticamente relevantes se van articulando en un sistema que comprende una norma oficial [...] y otra subalterna».⁴⁰ Con todo y esto, Lienhard representa a una vertiente teórica que

37. *Ibid.*, p. 65. En otro apartado coincide casi totalmente con la idea del *control cultural* de Bonfil Batalla: «Un grupo o sector socio-cultural no se identifica, pues, por una cultura-objeto (‘indígena’, ‘quichua’, [...] etc.), sino por una actitud convergente frente a los repertorios culturales disponibles en algún lugar y momento»; p. 71.

38. *Ibid.*, p. 69.

39. En una conferencia de Jesús Martín-Barbero en la Universidad del Valle (Calí), el 18 de agosto del 2000, me resultó un tanto ajeno su optimismo cuando le escuché decir que las opciones creativas de las computadoras y el internet, estaban siendo confirmadas por los muchos jóvenes japoneses y norteamericanos que ya abandonaron la idea del trabajo de jornada completa y para toda la vida, y hoy se están jubilando a edades muy tempranas. El comentario de Pierre Bourdieu sobre las posibilidades democráticas de las nuevas tecnologías es contundente: «El mito según el cual internet debía cambiar las relaciones entre el Norte y el Sur es brutalmente desmentido por los hechos: en 1997, el 20% más rico de la población mundial representaba el 93,3 por ciento de los usuarios de internet, y el 20% más pobre, el 0,2%»; leer del autor «La mano invisible de los poderosos», en *Contrafuegos 2...*, *op. cit.*, p. 55.

40. Lienhard, *op. cit.*, p. 74.

no niega los cambios de sentido que a las culturas han impreso los procesos posteriores al período colonial. Como consecuencia de estos cambios, el autor incluso reconoce un debilitamiento en la radicalidad de las oposiciones gestadas en el encuentro y la colonización. Sin embargo –y esto lo diferencia sustancialmente de García Canclini– no desvirtúa la pertinencia política de la *diglosia* para pensar las prácticas culturales: «En la medida en que permite no perder de vista la naturaleza de ‘sistemas de desigualdad y de dominación’ (Baladier) que ostentan las sociedades modernas, me atrevo a pensar que la diglosia cultural no deja de ser un instrumento útil para la evaluación de los aspectos más ‘políticos’ de tales procesos».⁴¹

ESTÉTICA HÍBRIDA O LA ENAJENACIÓN DE LOS PRODUCTOS CULTURALES

Una de las acepciones fuertes del concepto de *hibridez* es que, al proponer un esfuerzo comprensivo de las actuales mezclas interculturales y multitemporales, destaca que la creatividad de las culturas se pone en juego a través de dinámicas de negociación política o simbólica. Leyendo a la luz de los desarrollos tecnológicos, informacionales y comunicativos, García Canclini constata que las culturas indias y populares ya no se definen a partir de esencialismos étnicos premodernos, ni tampoco pueden ser subsumidos en un sincretismo puro que borra las diferencias para hacerlos modernos. La historia de las *hibridaciones*, radicalizada hoy en los marcos de la expansión comunicativa y la «cultura de masas», pone de presente algo que no es nuevo pero que nunca se había visto con tanta claridad: que en los contactos culturales, lo popular y lo tradicional también exploran creatividad y no son simples víctimas de la oposición dominadores-dominados. Esto se expresa en una nueva reivindicación de los productos estéticos populares, que se corresponde con el propósito de tratar de pensarlos en coordenadas más amplias que los encierros disciplinares. La antigua negativa a reconocer las relaciones móviles entre arte y artesanía, fue el efecto del enclaustramiento de los objetos: se supuso que la Estética y la Literatura tenían exclusividad sobre las producciones de la élite culta, mientras que el Folclor agrupaba y conservaba las de las culturas populares.

Desde estos argumentos afirma García Canclini una reconciliación hoy muy frecuente: la que se hace entre arte y artesanía. El arte en su sentido clásico habría hecho crisis porque, agotado el impulso de renovación permanente de las vanguardias y expandido el escenario para la circulación de lo estético

41. *Ibid.*, p. 79.

co a partir de la reproductibilidad técnica y la masificación, ahora la definición temática estaría determinada por la producción para el mercado: «La autonomía del campo artístico, basados en criterios estéticos fijados por artistas y críticos, es disminuida por las nuevas determinaciones que el arte sufre en un mercado en rápida expansión, donde son decisivas fuerzas extraculturales».⁴²

Sería ingenuo negar el influjo que la creciente circulación de obras ha tenido sobre las formas de producción estética. Sería tan ingenuo como negar que la época de la reproductibilidad técnica modificó radicalmente las formas de percepción de lo estético –según lo discutió Benjamin en un conocido artículo de 1936–.⁴³ Pero la denominada «pérdida del aura» que siempre se retoma de este autor, no es sinónimo de indiferenciación masiva de lo estético, como creen algunos autores que, además de acudir a Benjamin, retoman también a Nietzsche para fundar su crítica a la modernidad.⁴⁴ Benjamin no escribió una estética populista, como uno estaría tentado a pensar desde la interpretación de García Canclini. Gracias a la reproductibilidad las obras puedan llegar a todos lados y hoy estén más próximas a todo tipo de públicos. Pero esto no supone de inmediato una ampliación real de las condiciones para apropiarse los capitales culturales presentes en los productos estéticos. Es cierto que ya no es extraño encontrar orquestas sinfónicas en los barrios o exposiciones de artesanías en los museos frecuentados por las élites. Pero en la interpretación de estos procesos una vez más García Canclini es presa de la prisa lúdica posmoderna: así como la simple circulación de *juegos del lenguaje* en los medios no se traduce en una democratización real de la sociedad, tampoco la presencia ocasional de públicos masivos en los museos o la proliferación de «museos cotidianos» y callejeros liquidan la *distinción*. La masificación de ‘lo culto’ o ‘lo popular’ no supone una inmediata ruptura de las condiciones que hacen que los sujetos se diferencien por las distinciones que realizan a partir de su posición en la estructura de clases. Y por esto no hay que concluir que Bourdieu –con quien debate abiertamente García Canclini– perfila una postura teórica denigrante de lo popular; pues la conclusión que afirma que los sectores

42. García Canclini, *op. cit.*, p. 55.

43. Walter Benjamin, «La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica», en *Discursos interrumpidos I*, Barcelona, Taurus, 1973.

44. Si se entiende el aura como «creencia en la inspiración de los artistas», hay que decir que Nietzsche niega radicalmente su existencia y subraya el trabajo que subyace a las obras: «El que es menos severo en su elaboración y se abandona con gusto a su memoria reproductora, podrá llegar a ser en determinadas ocasiones un gran improvisador; pero la improvisación artística se encuentra en un nivel muy inferior en comparación con las ideas artísticas elaboradas con seriedad y esfuerzo. Todos los grandes hombres eran grandes trabajadores, incansables, no sólo cuando se trataba de inventar, sino también de rechazar, de escoger, de modificar, de retocar»; Friedrich Nietzsche, *Humano, demasiado humano*, Madrid, Edimat Libros S.A., 1998, p. 150 (leer los párrafos 145 a 214).

populares se guían por una estética pragmática y funcionalista, no es el resultado del conservadurismo subjetivo del sociólogo, sino de un análisis del gusto en los marcos estructurales de la economía y las clases.⁴⁵

Se puede coincidir con García Canclini en que es necesario combatir el apelativo peyorativo de *artesanía*, con que casi siempre se designa a lo popular. Seguramente esto permitiría una mayor colaboración entre los estudiosos de los productos estéticos y ayudaría a limar las asperezas que emergen de la disputa por el estatus cultural. Incluso favorecería una postura política más radical frente a la apropiación elitista de que fue objeto la Estética y la práctica artística. Pero aunque la reconciliación pueda ser deseable en términos teóricos y políticos, no se puede perder de vista que nuestra cultura ha aprendido el concepto de arte de la modernidad occidental y que él describe formas de comprensión de los productos muy distintas a las que desarrollaron de las culturas populares. En la concepción clásica, el interés práctico no define el gusto estético o, como lo indicó Kant en su *Crítica del Juicio*: «Todo interés estropea el juicio del gusto y le quita su imparcialidad» y, por tanto, «un juicio de gusto es, pues, puro sólo en cuanto ninguna satisfacción empírica se mezcla en su fundamento de determinación».⁴⁶ En un sentido totalmente distinto, los productos estéticos de las culturas ‘arcaicas’ y tradicionales no prescinden de un uso práctico concreto que determina su finalidad. Todos ellos se encuentran orientados hacia «un fin que casi nunca es exclusivamente estético sino que integra de tal manera lo práctico-utilitario con lo religioso y lo estético que resulta difícil diferenciar uno de estos aspectos de los otros».⁴⁷

Es claro que en el proceso posterior al encuentro cultural, el eurocentrismo ha presionado por una exclusión de los productos que no se adhieren a sus patrones sobre lo estético y que, por ello, sigue siendo fundamental mantener una actitud crítica frente a las posturas que niegan la creatividad popular. Pero el problema de García Canclini es que, en lugar de asumir la complejidad que supone reconocer la persistencia de maneras distintas de poner en juego la creatividad, propone una yuxtaposición difícil: impresionado por

45. No es un propósito central de Bourdieu remarcar el carácter sacro del arte culto a depreciación del popular; pero en cambio sí se cuida de asumir una actitud típicamente carismática: «La tentación de atribuir la coherencia de una estética sistemática a las posturas objetivamente estéticas de las clases populares no es menos peligrosa que la inclinación a dejarse imponer, incluso sin saberlo, la representación estrictamente negativa de la visión popular que se encuentra en la base de cualquier estética culta»; Pierre Bourdieu, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 2000, p. 30.

46. Manuel Kant, *Crítica del Juicio*, México, Editorial Porrúa S.A., 1991, pp. 222-223 (leer los párrafos 13 y 14).

47. Juliane Bámbula Díaz, *Lo estético en la dinámica de las culturas*, Santiago de Cali, Universidad del Valle-Editorial Facultad de Humanidades, 1993, p. 106.

la significación contemporánea de los medios y el mercado en la esfera estética, liquida lo que persiste de *arte* en su sentido clásico, para agregarle sin dificultad lo que hay de *pantomía* en las producciones estéticas populares.⁴⁸

Hay otra razón que invita a desconfiar en términos teóricos y políticos de la perspectiva estética de García Canclini: su manera de leer la relación arte-mercado. De la evidencia que indica que cada vez más el mercado presiona los temas y las formas de producción del arte actual, concluye que ya no existe excusa para no incluir a las artesanías dentro del arte o viceversa. Dado que ya la utilidad práctica o la particular motivación económica no son obstáculos para otorgar valor estético a un producto, no tiene sentido seguir sosteniendo la postura académica que subrayaba diferencias entre ‘arte culto’ y ‘arte popular’. Cuestionada la autonomía del arte tanto por la masificación como por las imposiciones del mercado, parecería inútil y excesivamente conservador afirmar que el arte funciona como un *campo* que conserva cierta autonomía, a través de la cual construye leyes propias.⁴⁹ Pero el problema no es si existen sociedades incontaminadas para la reflexión estética y la producción artística; sino si, en medio de todo lo que define la vida cotidiana de los sujetos, los críticos y los artistas pueden persistir en un oficio que les exija desplegar su individualidad y, desde allí, defender el *campo* de sus producciones.

La Historia del Arte muestra que éste nunca ha existido al margen de los encargos, el mecenazgo o las necesidades económicas de los artistas; pero esto no puede interpretarse como secuestro total de la creatividad. Cuando Bourdieu estudia el arte como un *campo autónomo*, no le atribuye una existencia autárquica. Desde luego que los artistas no pueden aislarse de las dinámicas de producción y circulación, pero eso no les ha impedido asumir su oficio desde una dedicación más o menos profesional. El arte existe como empresa individual incluso en medio de las imposiciones más brutales; como ocurre con los artistas cuyas obras transgreden los propósitos apologéticos que les exigen sus mecenas, empresarios, dictadores, partidos, estados, etc. Su existencia no requiere una sociedad pura para la acción autónoma de la individualidad creadora, aunque a veces la lucha por la subsistencia condene a una marginalidad radical. Ahora bien, en sociedades con una desmedida valo-

48. En las culturas tradicionales, al concepto de *autonomía* para la creación, se opone el de *pantomía*. Éste último «implica el vínculo de integración entre lo estético con las múltiples esferas de la vida, el trabajo y lo práctico-utilitario»; leer *ibíd.*, p. 125.

49. Una vez más, en debate con Bourdieu, García Canclini asume que el sociólogo francés tiene una postura estrictamente conservadora comprometida con un arcaico sentido autónomo de lo estético. En realidad la postura de Bourdieu no es tan fundamentalista. En el análisis del mercado de los bienes simbólicos estudia al arte como un campo relativamente autónomo pero, así mismo, «relativamente dependiente, en particular respecto al campo económico y al campo político»; Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1995, p. 213.

ración del mercado, la industria presiona por un extrañamiento tan profundo de la individualidad, que los artistas cada vez tiene más dificultades para decidir sobre sus productos.

Precisamente por lo anterior, lo que falta en el análisis de García Canclini es indagar las determinaciones que a la dinámica estética suma el problema de la *enajenación*. Es cierto que Marx pensó este concepto en el marco más amplio de las relaciones de producción en la sociedad capitalista.⁵⁰ Por eso se podría objetar que su elaboración teórica no permite dar cuenta de la esfera más específica en que se mueve el arte. Pero no hay que olvidar que el mismo García Canclini ha señalado que en la actualidad las producciones artísticas ya no se definen desde la autonomía subjetiva, sino que están sometidas «a los juegos entre el comercio, la publicidad y el turismo».⁵¹

Es cierto que hoy el mercado ha extremado la marginalidad de los artistas y ha conducido a un extrañamiento radical en donde el ‘artista’ solo es mano de obra para propósitos ajenos a su individualidad. Por eso en las sociedades neoliberales que establecen la apología sin límites al mercado, se tiende a diluir el moderno concepto de arte en otras expresiones también creativas como la publicidad. Hay que decir, más bien, que muchos artistas huyen de su pauperización irrumpiendo en entornos que instalan sólidos obstáculos a su creatividad. Pero esto no significa que el sentido que la modernidad le proporcionó al arte haya desaparecido totalmente y que se haya liquidado el impulso modernista que produce y transgrede en medio de la hegemonía del mercado.⁵²

Quienes han pensado el arte en la modernidad, lo han entendido como una actividad que debía trascender las necesidades básicas de reproducción física y de socialización cultural de los sujetos. En correspondencia con la emergencia de lo privado-subjetivo que fracturó el orden colectivo en el pasado medieval, el artista es ubicado en un plano distinto al de su existencia particular. Por eso no se espera que tenga una relación meramente adaptativa

50. «El objeto que el trabajo produce, su producto, se enfrenta a él como un *ser extraño*, como un *poder independiente* del productor. El producto del trabajo es el trabajo que se ha fijado a un objeto, que se ha hecho cosa; el producto es la objetivación del trabajo. La realización del trabajo es su objetivación. Esta realización del trabajo aparece en el estadio de la Economía Política como *desrealización* del trabajador, la objetivación como *pérdida* del *objeto* y servidumbre a él, la apropiación como *extrañamiento*, como *enajenación*»; leer Karl Marx, *Manuscritos: economía y filosofía*, Barcelona, Ediciones Altaya S.A., 1993, pp. 109-110 (cursivas en el original).

51. García Canclini, *op. cit.*, p. 58.

52. La concepción que afirma que el ‘posmodernismo’ ha liquidado la revolución estética modernista, es fuertemente cuestionada por Alex Callinicos, quien considera que hoy lo estético posmoderno es solo una variante del impulso artístico de la modernidad; leer su texto *Contra el postmodernismo. Una crítica marxista*, Bogotá, El Áncora Editores, 1993, pp. 35-42.

con su medio, sino que despliegue sobre él su individualidad genérica. El artista –y de otro modo el científico y el filósofo moderno– produce sus obras en el marco de la vida cotidiana; pero para que su individualidad pueda trascenderla o transgredirla, necesariamente debe desplegar algo más que usos prácticos.⁵³ Por eso el arte en la modernidad nunca se ha jugado en ámbitos sociales amplios. De modo similar a la ciencia y la filosofía, es de hecho una actividad exclusiva para unos pocos. Pero esto no tiene por qué ser leído con sospecha de elitismo exacerbado, si es que se cree que estas actividades, además de lugar para la sublimación de lo inconsciente, son escenarios adecuados en los que los sujetos pueden evadirse provisionalmente de la enajenación de las relaciones laborales.

En este sentido, hay que preguntarse si el elitismo que se ha atribuido a Theodor Adorno por su crítica a la industria cultural –normalmente interpretada como crítica a la cultura de masas– no es otra manera de negar la posibilidad de acción autónoma de los artistas. Lo que no se entiende es que este autor exige una ubicación del arte en un lugar distante a la sobredeterminación que sobre él pretende ejercer el mercado. Su postura estética no se debe a un odio elitista a la cultura de las masas, sino a una lectura del arte por fuera de la enajenación: «En virtud de la ideología de la industria cultural, el conformismo sustituye a la autonomía y a la conciencia; jamás el orden que surge de esto es confrontado con lo que pretende ser, o con los intereses reales de los hombres».⁵⁴ Aunque es cierto que nunca ha existido un lugar puro para las autonomías, no hay razón para derivar de ello una exclusiva postura acrítica en torno al mercado que impone lo temático y encarcela la individualidad. Adorno lo sintetiza en su crítica a la industria cultural: «Querer subestimar su influencia [de la industria cultural] por escepticismo en atención a lo que trasmite a los hombres, sería una ingenuidad. Pero la exhortación a tomarla en serio es sospechosa. A causa de su función social, se eluden interrogantes embarazosos sobre su calidad, sobre su verdad o su no verdad, interrogantes sobre el rango estético de su mensaje».⁵⁵

Pero García Canclini asume la debilidad del concepto moderno de arte porque, según cree, éste ya no puede existir al margen del trabajo enajenado y la industria cultural. Esto es tanto como afirmar, no solo que hoy agoniza la concepción moderna de arte, sino que ésta nunca existió como práctica real, pues siempre los individuos y los colectivos han cobrado algo por sus

53. Leer la relación arte, filosofía, ciencia y vida cotidiana en Ágnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península, 1994, pp. 188-209.

54. Theodor W. Adorno, «La industria cultural», en J. Martín-Barbero y Armando Silva, comps., *Proyectar la comunicación*, Santafé de Bogotá, Tercer Mundo / Instituto de Estudios sobre Culturas y Comunicación, 1997, p. 40.

55. *Ibid.*, p. 38.

productos simbólicos. Desconfía García Canclini de los autores poco atraídos por las industrias culturales, porque cree que la defensa de lo estético ya no puede consistir en exigir un lugar para su autonomía. Pero aquí se cree que aun no hay suficientes evidencias empíricas como para suponer que Hollywood y las industrias culturales secuestraron definitivamente la autonomía relativa del *campo* de la que habló Bourdieu.

Por lo que significa en términos políticos la *estética híbrida* que erige García Canclini, hay que insistir en que la búsqueda del diálogo conceptual no debe ser sinónimo de indiferenciación insustancial; sobre todo cuando oscurece lo que persiste de conflicto. Cuando se asume la interculturalidad y las identidades –y este es el punto fuerte a destacar en este capítulo– desde una concepción que esquivo su dimensión política, a veces se sueña con reconciliaciones muy difíciles –como quienes solo apuestan por el diálogo de las diversidades, creyendo que hoy ya no tienen importancia las diferencias de clase–. De modo similar, la *estética híbrida* puede traducirse en una banal intención por poner a conversar acepciones teóricas que requieren mayores esfuerzos para lograr síntesis adecuadas. Cuando se aboga por liquidar el concepto clásico de arte no solo se oculta la crítica a la industria cultural, sino que se le niega al sujeto latinoamericano la posibilidad de disputar un lugar autónomo para extender su subjetividad. Por esta vía se llega a concluir que la constitución de lo popular en arte solo es posible a condición de flexibilizar los sentidos clásicos del último concepto. O, al contrario, que el arte ya no puede hacer mayores exigencias porque su legitimidad se juega en mercados masivos. Esto, a mi modo de ver, solo contribuye a reforzar las condiciones de *enajenación* que hoy afectan a todas las formas de producción estética.

INTERCULTURALIDAD VIOLADA O LOS ABUSOS POSMODERNOS DEL CULTURALISMO

El deseo siempre aplazado de proporcionar a lo Latinoamericano cierta originalidad, ha presionado por una constitución urgente de nuevas maneras de entendernos. Sin embargo, casi siempre las estructuras se han mostrado más resistentes que los afanes imperiosos de los intelectuales. Por eso no es raro que hoy la disputa intelectual contra el eurocentrismo haya conducido a una obsesión desesperada por construir conceptos y teorías en contra vía, aunque para esto poco se tenga en cuenta la manera como las estructuras nos siguen afectando. Pero aquí se afirma que crítica estructural a la hegemonía capitalista en su actual versión neoliberal, no es incompatible con una lucha por la diversidad de los pueblos latinoamericanos; por lo que no existe razón

alguna para dejarla a un lado o para creer que si se la asume, se lo hace a despecho de la constitución de un pensamiento propio.

En ese sentido, ¿qué conduce a pensar que en la recepción de la idea clásica de arte hay una depreciación implícita de los productos populares o directamente indios?; ¿a qué obedece la obsesión por remarcar la creatividad original de lo popular desde una reconciliación teórica que pretende hacerlo ‘similar’ a lo estético occidental? Aquí se piensa que en realidad no solo persiste lo artístico al lado de lo artesanal, sino que ésta es una situación estética y políticamente positiva. Lo contrario sería afirmar la creatividad dentro de cánones extra-estéticos; pues ni la *autonomía* de los artistas ni la *pantomía* de las culturas, se han construido originalmente desde la determinación absoluta del mercado. Es cierto que para las Academias el arte se constituyó en un lugar para las élites y que desde ellas se denigra de lo popular; pero ésta es una apreciación particular de ciertos grupos que puede ser cuestionada sin afectar el concepto de arte y la creatividad de lo popular y, más aún, sin pretender reconciliaciones teóricas que no consideran sus complejidades epistemológicas.

La necesidad permanente de reivindicar lo popular, tan propia de esa obsesión nuestra por romper lazos con la colonización intelectual eurocéntrica, conduce a García Canclini a una indiferenciación simplista: así como cree que ya no tiene mucho sentido hablar de *diferencia* para comparar lo urbano con lo popular de origen indio; también piensa que con la circulación masiva de productos estéticos se suprimen las distancias existente entre arte y artesanía, entre ‘arte culto’ y folclor. La recepción del concepto clásico de arte solo en un restringido y acolegado sentido puede evaluarse de manera negativa: como si en principio el concepto hubiera surgido para remarcar que los productos estéticos de América Latina no son creativos. Es cierto que la modernidad europea se constituyó por oposición a la llamada barbarie de los territorios para la colonización. Pero de eso no se deriva que todas las categorías teóricas occidentales hayan tenido el propósito de estigmatizarnos; o que no podamos encontrar allí conceptos que nos ayuden a comprendernos y constituirnos en polílogo. Al contrario, el arte como lugar para la expresión de una individualidad que lucha por trascender las determinaciones particulares de la vida cotidiana, debería animar la búsqueda política de espacios para que el mercado no lo sobredeterminara. Sin embargo, se prefiere diluir lo estético sin construir la crítica a sus límites estructurales. Paradójicamente, se afirma un fuerte propósito de radicalizar lo diverso, pero desde un realismo tan inofensivo que debilita toda posibilidad de crítica efectiva al modelo vigente.

Aunque el texto de García Canclini es sugestivo y audaz en su propuesta transdisciplinaria, aquí se cree que no atiende seriamente los conflictos teóricos y políticos que subyacen a los deseos de reconciliación disciplinaria.

Interesado en destacar los fundamentalismos que persisten al leer las relaciones culturales desde los conceptos de dominación y desigualdad, sospecha que detrás de todos los discursos críticos circulan formas ortodoxas de indigenismo o marxismo. ¿Qué podría uno decir, desde García Canclini, a propósito de la opción civilizatoria que ha pugnado por emerger en la última década en Ecuador? Pero este autor se interesa sobre todo por lo positivo de la inserción de los sujetos, sus identidades y sus productos estéticos en los mercados. Esto en esencia es realmente positivo y, si se es muy optimista, puede conducir a un significativo proceso de democratización de las sociedades. Pero sin una valoración crítica y claramente explícita de las relaciones de poder que aquí persisten, es evidente que el análisis resulta incompleto y lo transdisciplinar se constituye en una tentativa académica y políticamente insustancial.

La conclusión es dolorosa pero necesaria: con la lectura de García Canclini se corre el riesgo de olvidar lo que resta de historia colonial en el subcontinente. El autor revitaliza la diversidad y se niega a constituir la en medio, pero para indiferenciarla en el mercado de los consumos simbólicos; poco se interesa por las categorías de clase y desigualdad porque, en un panorama de diversidades radicalizadas, parece imposible un horizonte común entre los dominados; diluye las críticas duras porque las presume arcaicas en un mundo sin metarrelatos y con hegemonías descentradas; se agolpa tras los mercados globalizados y sus dinámicas en los productos culturales, dejando de lado lo que hay de enajenación en las estéticas de la cultura masiva; y deslumbrado por las inteligentes incursiones de los indios en los cerrados espacios de las democracias latinoamericanas, olvida que detrás de esas incursiones subyacen proyectos y sociedades —que no solo individuos—.

A pesar del texto de García Canclini, su culturalismo exacerbado no ha hecho carne en algunos procesos sociales que él no considera de manera detenida. Así, en Ecuador, las formas políticas, las luchas indias y los proyectos de educación, muestran una dinámica próxima a la idea de proyecto civilizatorio esbozada por Bonfil Batalla. Tal vez ese proyecto no sea idéntico e incluso, puede que no esté claro ni para los mismos pueblos indios. Pero el seguimiento a los autores que han trabajado los procesos políticos y educativos de las últimas dos décadas, parecería no dejar dudas sobre su existencia. Pero a ese problema —y a su contraparte estatal— se dedicarán los siguientes capítulos.

CAPÍTULO TRES

El Estado y la educación para una *interculturalidad globalizante*

A pesar de la evidente relación que existe entre educación y poder, no son muy numerosos los trabajos que aborden la dimensión política de los proyectos de educación dirigidos a los pueblos indios. Esa es la conclusión que se obtiene si se utiliza como referente la abundante cifra de publicaciones, cartillas y manuales que se dedican sobre todo a los aspectos pedagógicos, didácticos y lingüísticos de tales proyectos. Es claro que al interior de cada propuesta de relación en el aula, detrás de cada cartilla y en cada diseño lingüístico, subyacen contenidos políticos. Pero lo normal es que los trabajos que se concentran en eso no hagan explícitos estos contenidos o los discutan de manera muy general.

Aunque menos numerosos, también hay textos que indagan los discursos y actitudes políticas frente a la educación intercultural por parte de los dirigentes del Estado y de los pueblos indios.¹ Sin embargo, el citado estudio se concentra más en el escenario nacional que en el mundial y tiene algunas limitaciones importantes que su autora ha venido resolviendo en su producción posterior, aunque no desde la temática específica de la educación.² Aquí se piensa que la perspectiva del tema podría ser ampliada, articulando los desarrollos de la producción general de esta autora y acentuando el panorama de influencias que proporciona el contexto internacional.

Lo educativo entendido desde la política, trasciende el escenario institucional de la Escuela e involucra mayores expectativas de quienes quieren dirigirla desde el Estado o desde las organizaciones que actúan en la esfera pública. Dado que la educación contribuye a la definición de modelos de civilización, es claro que ella está presente en las formas políticas, económicas

1. Catherine Walsh, «El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador», en *Pueblos Indígenas y Educación*, Nos. 31-32, Quito, Proyecto EBI / MEC-GTZ / Abya-Yala, s.f., pp. 99-164.
2. Catherine Walsh, «Interculturalidad en la nueva onda de lo pluri: significados y políticas conflictivas», revisión de la ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Quito, 16 a 20 de noviembre de 1998; y «La interculturalidad en el Ecuador: visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país», en *Revista Identidades*, No. 20, Quito, CAB-IADAP, 1998/1999.

y culturales que disputan un lugar en la sociedad. Por eso su estudio sería limitado, si no considerara la política nacional que influye lo escolar y, adicionalmente, si hiciera abstracción de la encrucijada civilizatoria mundial. Más aun en los últimos años cuando se ha vuelto lugar común esta fórmula de organización estatal: propender por un modelo económicamente articulado a las ‘oportunidades’ de la globalización y que, al mismo tiempo, gestione formas políticas que respeten las culturas diversas.

Constatando que estos referentes requieren mayores desarrollos, los apartados siguientes tratarán la mirada estatal sobre la educación dirigida a los pueblos indios, a partir del siguiente itinerario: primero, se expone un recorrido somero por las reformas que se han acogido el tema de la diversidad en el plano continental y nacional; segundo, se leen los cambios que la internacionalización de la economía y su ideología globalizadora han venido imprimiendo al Estado y que explican su apertura hacia lo diverso; y tercero, se abordan los problemas de lo que aquí se ha llamado *educación intercultural globalizante*.

LA REFORMA POLÍTICA EN TIEMPOS DE LA DIVERSIDAD

Además de las luchas y los procesos políticos internos que han conducido hacia el reconocimiento de la diversidad, en las últimas décadas los organismos internacionales y los centros hegemónicos han diseñado lo que Adolfo Triana ha llamado *modelo de seguridad democrático hemisférico*. La emergencia de lo étnico en la actualidad, luego de eliminada la tensión bipolar de la guerra fría, está asociada a la modificación de las expectativas de los países centrales, respecto de los elementos que garantizaban su seguridad en el contexto internacional. Ahora la vieja preocupación por la izquierda, es reemplazada por la necesidad de contener el crecimiento demográfico, controlar posibles explosiones nacionalistas o étnicas, reorientar las desmedidas políticas económicas estatales de financiación de lo público y propiciar condiciones para la protección de recursos.³

Paralelamente, en la Academia adquirió prestigio la *posmodernidad* discutida aquí en los capítulos precedentes. La puesta en crisis de los discursos de la modernidad y la irrupción de otros pretendidamente novedosos –el fin de la Historia, el fin de los metarrelatos, el declive de las clases, la crisis

3. Adolfo Triana, «Constitución geopolítica y pueblos indígenas», en Alberto Wray, y otros, *Derecho, pueblos indígenas y reforma del Estado*, Quito, Abya-Yala, 1993, pp. 153-165.

de las vanguardias estéticas, la emergencia de lo plural que se expone en los medios y la estética del *pastiche*— han contribuido a revitalizar un modelo hegemónico que ahora se asienta en conceptos culturales y que ha resignificado el carácter dinámico y creativo de lo diverso. La reivindicación de la diversidad ha sido retomada por actores políticos y organismos internacionales que ahora han modificado su discurso integracionista: proponen otorgar niveles de autonomía a los pueblos, promover la educación intercultural, ampliar los canales de participación para las llamadas minorías y reconocer lo que con cierta ambigüedad algunos llaman *multiculturalismo*.⁴

El debate y las luchas que han venido desarrollando los pueblos, han generado un considerable inventario de eventos: en 1989 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) revisa el convenio 107 y aprueba el 169 *Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. En 1992 se adelantan acciones dirigidas a organizar la celebración de los 500 años, se le otorga el Premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchú, la Organización de Naciones Unidas declara a 1993 como el *Año Internacional de los Pueblos Indígenas* y se establece el período 1994-2004 como la *Década de los Pueblos Indígenas*. La coyuntura de proximidad del V Centenario fue asumida por la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA) como motivo importante para promover, desde 1989 y a través de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), la elaboración de una Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En la Cumbre de las Américas celebrada en Miami en 1994 y en la Declaración de Montreal en 1995, los países miembros de la OEA ratificaron este compromiso. Finalmente en febrero de 1997 la CIDH aprobó el proyecto de declaración mencionado.⁵

Los gobiernos ecuatorianos se pusieron a tono con este ambiente internacional y han ejecutado una serie de iniciativas brevemente sintetizadas por Hernán Rivadeneira: en 1994 se expide una Ley de Desarrollo Agrario que reconoce las posesiones ancestrales de los pueblos indios y la obligación de otorgarles títulos; en 1996 se reforma el artículo 1 de la Constitución para caracterizar al Ecuador como Estado «pluricultural y multiétnico»; durante el interinazgo se otorgan condiciones formales para que los pueblos indios puedan incidir en el nombramiento de los jefes y tenientes políticos de las jurisdicciones cantonales y parroquiales con numerosa población india; en 1998 se crea el Consejo Nacional de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

4. Víctor Hugo Cárdenas Conde, «Cambios en la relación entre los pueblos indígenas y los estados en América Latina», en V. Alta, Iturralde y López-Bassols, comps., *Pueblos indígenas y Estado en América Latina*, Quito, Abya-Yala, 1998, pp. 27-38.

5. María Magdalena Gómez Rivera, «El derecho indígena frente al espejo de América Latina», en *ibid.*, pp. 111-114.

nas y Negros (CONPLADEIN); y finalmente, entre 1996 y 1998 se dieron los pasos necesarios para ratificar el Convenio 169 de la OIT y poner todo esto en el marco de una nueva carta política.⁶

La aprobación de todo esto no se explica solo porque el contexto mundial y la posmodernidad hayan hecho de la diversidad una moda. El apartado siguiente aborda el marco de transformaciones económicas que han favorecido la nueva orientación política de los estados hacia los pueblos indios y las denominadas minorías.

EL ESTADO PEQUEÑO Y LA FUNCIÓN DE LO DIVERSO EN EL MODELO GLOBAL

La posmodernidad política y cultural a lo que se ha hecho referencia antes, se ha gestionado en el marco europeo de la crisis de los socialismos reales del Este y en el contexto americano de una vergonzante reivindicación de etnias sometidas durante 500 años de civilización moderna occidental. Esto requeriría superar en la política el enfoque impositivo que caracterizó las relaciones Este-Oeste durante la guerra fría y, al mismo tiempo, abandonar la actitud integracionista que las naciones han tenido hacia los pueblos indios. Para hacer creer que esto se ha logrado, la hegemonía de los estados centrales ahora se representa virtual, aunque conserva un sólido poder diplomáticamente influyente, comercialmente impositivo y militarmente interventor –cuando ello es necesario–. Ahora su poder deviene descentrado, invisible, democrático y hasta intercultural. Algo similar le ocurre al Estado en sus fronteras nacionales.

Lo que permite percibir con mayor claridad las transformaciones que adecuan lo diverso al nuevo modelo político de dominación, son los fenómenos de internacionalización de la economía: la ideología globalizadora que la ha sustentado y la correspondiente elaboración de políticas económicas internas en los estados.

Hasta los 70 los países latinoamericanos se habían embarcado en un proceso de sustitución de importaciones y crecimiento hacia adentro, cuyo eje de organización era un modelo estatal de tipo benefactor –modelo que en es-

6. Hernán Rivadeneira Játiva, «Los derechos y garantías de los pueblos indígenas en el Convenio 169 de la OIT y la Constitución de 1998», en Galo Chiriboga Zambrano y Rafael Quintero López, eds., *Alcances y limitaciones de la reforma política en el Ecuador*, Quito, AAJ-Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Central / ILDIS / Proyecto Latinoamericano para Medios de Comunicación-Fundación Friedrich Ebert, 1998, pp. 268-269.

te siglo comenzó a hacerse fuerte desde que, en el marco de la crisis del 29 y para contrarrestar al socialismo, se planeó la necesidad de corregir, vía intervención estatal, los problemas sociales que no resolvía el libre juego de fuerzas en el mercado—. Claro que para el caso de América Latina, se está hablando de estados que luego de la posguerra y en las décadas del 60 y el 70, estaban más preocupados por el impulso interno del desarrollo que por la redistribución del beneficio y el pleno empleo. Para ello intentaron aprovechar la afluencia de capitales extranjeros provenientes de los préstamos concedidos por organismos multilaterales, los créditos bancarios y la ayuda oficial. Aunque con estos préstamos se pretendía fortalecer infraestructuras productivas internas, esto solo se logró en países como México y los del Cono Sur. Lo característico para el resto del subcontinente fue un creciente endeudamiento que condujo a la crisis de la denominada *década perdida* de los 80.

En esa década se diseñaron otras políticas orientadas a corregir el endeudamiento. Sin embargo, para el caso de los países más atrasados, tales políticas solo profundizaron la dependencia respecto de los estados desarrollados. La deuda externa precedente restringió el acceso a capitales para la inversión directa y presionó por una modificación de las estructuras estatales para, una vez liquidada la orbe soviética, favorecer el modelo neoproteccionista que asumieron las economías de los tres ‘nuevos’ centros hegemónicos: Estados Unidos, Europa y Japón —cuyas áreas de influencia son respectivamente América Latina, África y los países asiáticos—.7

Entre las décadas del 80 y del 90 se desarrolló un proceso objetivo de internacionalización de la economía, cuyas características han sido: una reducción considerable de la inversión directamente productiva (cuya contrapartida es un crecimiento considerable de préstamos bancarios en títulos y valores); un acelerado proceso de transnacionalización de la producción (caracterizado por el encadenamiento productivo entre filiales y sucursales ubicadas en distintos estados); una expansión vertiginosa del comercio mundial (que requiere la eliminación de trabas para la circulación de productos y que se expresa en los intercambios intraindustriales); y una creciente liberalización financiera (lo que otorga agilidad a la circulación de dinero para invertir en el mercado mundial).

Paralelamente, se desarrolló una ideología económica que permitió liberar las trabas que impedían una modificación del papel de los países atrasados, acorralados en una situación de endeudamiento e improductividad de difícil resolución: en la Academia y en los discursos de los dirigentes estatales

7. Como expresión del conflicto Este-Oeste, hasta el fin de la guerra fría se afirmó que solo existían dos centros hegemónicos. Sin embargo, es claro que la fortaleza europea y nipona no es nueva.

empezó a hablarse de la *globalización*, como un proceso de democratización del comercio y las relaciones internacionales. Se abandonaron los esquemas de *dependencia* y se comenzó a argumentar que la nueva *interdependencia* fundaba una *aldea global* a la que todos debían articularse, si es que se quería garantizar el desarrollo de sus estados. Estos son los sentidos ideológicos de la *globalización*: a) se la ha constituido en política económica de moda;⁸ b) se la ha igualado a apertura comercial;⁹ c) se ha supuesto que ella implica debilitar al Estado y ejecutar procesos de privatización;¹⁰ d) se ha creído que para acogerla adecuadamente, la liberalización financiera es necesariamente una ventaja;¹¹ y e) se ha pensado que la reducción del déficit fiscal, requisito fundamental para *globalizarse*, surge necesariamente de recortes drásticos del gasto público.¹²

A pesar del guiño poético de la acepción *aldea global*, para la mayoría de países de América Latina ella no ha constituido el promisorio escenario

8. La internacionalización de la economía no es un proceso nuevo, aunque si es evidente que ahora se ha profundizado gracias a los desarrollos de la producción transnacional, al crecimiento de los servicios financieros y a los desarrollos informáticos y comunicacionales que han permitido una expansión considerable de inversiones. Para Aldo Ferrer —que asocia globalización con internacionalización— son ruidosamente retóricas las celebraciones que la presentan como novedosa, pues considera que para América Latina tiene una antigüedad que remite incluso al descubrimiento; leer del autor «América Latina y la globalización», *Revista de la CEPAL*, No. 50, <http://www.eclac.org/español/RevistaCepal/rvcincuenta/ferer.htm>
9. Idea que se difunde desde los países desarrollados para ampliar mercados y reducir sus déficit. Precisamente la disputa entre Japón y los Estados Unidos ha tenido como ejes el abierto proteccionismo de Japón y al soterrado neoproteccionismo de EE.UU., fortalecido en los gobiernos de Reagan y Clinton; leer Gustavo del Castillo, «El proteccionismo estadounidense en la era de Reagan», *Comercio Exterior* (México), vol. 37, No. 11 (noviembre 1987): 887-895; y Manuel de la Cámara, «La confrontación comercial entre Estados Unidos y Japón», *Boletín Económico del ICE*, No. 2406, (marzo 1994): 785-789.
10. Al contrario y a pesar de las tesis de los analistas del FMI sobre la crisis asiática, hay quienes argumentan que el fortalecimiento de sus economías se debió en gran parte al desarrollo de formas proteccionistas, con las que los estados lograron articular sus intereses con los de los bancos y corporaciones; leer al respecto Arturo Guillén, «Crisis asiática y reestructuración de la economía mundial», *Comercio Exterior* (México), (enero 1999): 17.
11. Sin embargo algunos analistas dicen que las desmedidas liberalizaciones financieras han generado ciclos de inversiones especulativas (no productivas), que serían la base de las dos crisis económicas más importantes de los 90: la asiática y la mexicana. Leer *ibíd.*, pp. 17-18; y Alicia Loyola Campos, «Inversión extranjera en América Latina: de la expansión a la incertidumbre», *Comercio Exterior* (México), 4 (abril 1995): 327-334.
12. La eliminación de tales déficit más bien requiere el desarrollo de factores productivos y estrategias de negociación internacional. En tal sentido, son por lo menos controvertibles las tesis que argumentan que la crisis de América Latina se explica solo desde lo fiscal, el modo de intervención y la forma burocrática de administrar el Estado. Una argumentación así aparece en Luiz Carlos Brassier Pereira, «La reconstrucción del Estado en América Latina», *Revista de la CEPAL*, No. 50, <http://www.eclac.org/español/RevistaCepal/rvcincuenta/brasser.htm>

que agotaría autoritarismo y democratizaría las relaciones internacionales. Se han acatado los sentidos ideológicos de la *globalización* pero no se ha hecho énfasis en los desarrollos necesarios para vincularse favorablemente a la *internacionalización*: por ejemplo, desarrollar una infraestructura productiva para competir en el mercado y conformar bloques regionales que permitan un fortalecimiento político para negociar en el mercado. Así, se ha asumido el nuevo contexto pasivamente y no desde una reflexión crítica sobre sus desventajas y posibilidades.¹³

En Ecuador se habla de tres momentos en los que el Estado logró una inserción favorable en el comercio mundial: las décadas de fines del siglo XIX y principios del XX –cuando la conexión se dio a través del cacao–, el auge bananero de los 40 y el petrolero de los 70. En este último período se consiguió una participación ventajosa gracias, además, a la presencia de abundantes capitales extranjeros. Pero como se ha dicho, esta afluencia finalmente condujo a la crisis de la deuda externa. En los 80 convergen el endeudamiento con el declive de la exportación petrolera, lo que produjo una fuerte crisis. Ésta comenzó a ser enfrentada por los gobiernos con las hoy denominadas *políticas de ajuste*.

Estos ajustes no se realizaron desde un patrón exclusivo pero, más allá de sus matices, lograron que el Ecuador adoptara las reformas estructurales propias del neoliberalismo dirigido a los más débiles y propicias para el neoproteccionismo no declarado de los más fuertes: privatización de las empresas públicas y reducción del gasto público (para favorecer la disminución del déficit fiscal); liberalización financiera (para motivar la inversión extranjera); y apertura económica (para facilitar la circulación internacional de productos). El proceso fue produciendo un debilitamiento estructural del Estado, con el argumento de desmontar su pesada estructura burocrática, de hacerlo más eficiente y de articular a los sectores dinámicos de la economía a los flujos de bienes y capitales de la globalización. A diversos ritmos se fue modificando el viejo modelo de Estado fuerte para el desarrollo interno de una infraestructura productiva. Aunque en los gobierno de Osvaldo Hurtado y Rodrigo Borja se intentó mantenerlo como núcleo rector de la economía, no se pudo evitar que se fortalecieran los mecanismos del mercado. Febres Cordero en cambio adoptó un «híbrido modelo neoliberal» que sería posteriormente purificado con las medidas de shock de Durán Ballén y con la profundización de las

13. Roberto Bouzas y Ricardo Ffrench-Davis diferencian dos posturas frente a la globalización: una *activa* que evalúa sus implicaciones y elabora estrategias de participación; y otra *pasiva* que desde presiones ideológicas y económicas, acoge sin mayores cuestionamientos sus reformas estructurales. Leer de los autores «La globalización y la gobernabilidad de los países en desarrollo», en *Revista de la CEPAL*, No. 50, <http://www.eclac.org/español/RevistaCepal/rvcincuenta/>

reformas estructurales de Bucarán. Los elementos comunes al proceso en sus distintos momentos, fueron las cartas de recomendaciones y los condicionamientos de organismos internacionales como el FMI.¹⁴

La reducción interna del Estado, sustentada en la ideología modernizante de la globalización, está asociada a una modificación de las relaciones internacionales que le asignan un nuevo rol: se debilita su papel político y emerge la hegemonía de lo económico y del mercado. Por lo menos eso es lo que ocurre en los estados débiles que viven dos factores condicionantes: en el plano internacional, una circulación sin precedentes de productos, capitales y servicios; y en el plano local y nacional, una creciente emergencia de disputas étnicas y nacionalistas sobre las que no puede ejercer control total.¹⁵ Esto no significa que el Estado desaparezca o abandone todas sus funciones anteriores. Su inmersión en una red de movimientos económicos que lo desbordan y que contribuyen a la agitación interna de su soberanía, exigen que el Estado ahora sea un mediador entre la internacionalización y su inserción en las dinámicas locales.¹⁶ Esto explica que hoy, al lado de las presiones para reducir el Estado y hacerlo más competitivo, cobre fuerza el tema de la descentralización.

En Ecuador el proceso ha sido conducido a través de las reformas estructurales implementadas por los gobiernos de turno; pero su actual punto de llegada son las modificaciones institucionales introducidas por la carta política de 1998. Si antes el énfasis estuvo puesto en la de desburocratización del Estado; en la nueva carta esta preocupación se mantiene, pero avanzando ahora a la desconcentración del poder hacia lo local. La funcionalidad de lo diverso al modelo global, puede ser percibida a través de una lectura de la relación entre descentralización y derechos de los pueblos indios.

Aunque la nueva Constitución no dispuso la demanda de la plurinacionalidad reclamada por los pueblos indios, si articuló una serie de normas –al-

14. Los ajustes estructurales desde el gobierno de Osvaldo Hurtado hasta el de Abdalá Bucaram y sus efectos en el debilitamiento del Estado aparecen en Galo Viteri Díaz, *Las políticas de ajuste, Ecuador 1982-1996*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1998.

15. Hay que aclarar que no se está afirmando que los estados fuertes no estén asistiendo a estos fenómenos. Solo que, a diferencia de los débiles, conservan un margen suficientemente grande de fortaleza política y económica que les otorga sustanciales ventajas en el proceso. De hecho, ya se ha sugerido que en Estados Unidos el neoliberalismo ha sido sobre todo un modelo para exportar, que no para aplicar estrictamente al interior de sus fronteras.

16. Retomando a Alain Touraine, José Sánchez-Parga lee todo esto como un proceso de institucionalización de lo 'glocal'. Así, el Estado cumpliría un nuevo rol que le haría funcionar «tanto **globalizando** los fenómenos y dinámicas 'locales' como proyectando a nivel 'local' o **localizando** los fenómenos y dinámicas 'globales'»; leer su texto *La modernización y el Estado. Fin del ciclo Estado-Nación*, Quito, Abya-Yala / CELA / PUCE / Consejo Nacional de Modernización, 1999, p. 19 (los textos en negrita y con comillas son del original).

gunas no exentas de ambigüedad— que constituyen puntos de avanzada hacia lo diverso-local. Estas son las más destacadas: a) El Estado se define como pluricultural y reconoce las lenguas ancestrales como oficiales dentro de sus territorios, aunque añade inmediatamente que su deber es fortalecer la unidad dentro de la diversidad (art. 1; art. 3, num. 1); b) el Estado se rige por el derecho internacional, rechaza toda forma de colonialismo, adopta los convenios internacionales relacionados con los derechos colectivos y consigna el carácter imprescriptible de las tierras comunitarias, pero también se autofaculta para declararlas de utilidad pública (art. 4, num. 3 y 6; art. 161, num. 5; art. 83, num. 2); c) el Estado otorga participación a los pueblos indios y negros en el uso, usufructo, administración y conservación de los recursos renovables de sus tierras, pero también se reserva el derecho a conceder tratamiento especial a la inversión pública y privada en las zonas menos desarrolladas o en actividades de interés nacional (art. 83, num. 4; art. 271); d) se reconoce el desarrollo de medicinas tradicionales y alternativas, se incluyen programas de enseñanza conforme a la diversidad del país y se propone garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe (arts. 44, 68 y 69); e) se desarrollan secciones relacionadas con los derechos colectivos y el medio ambiente de los pueblos indígenas y negros (arts. 83 a 92); y f) se acepta desconcentrar la gestión del gobierno y transferir «progresivamente funciones, atribuciones, competencias, responsabilidades y recursos a las entidades seccionales autónomas o a otras de carácter regional» (art. 225).¹⁷

Se ha afirmado que la ambigüedad que presente en algunas de estas reformas, obedece a las contradicciones sectoriales y partidistas de la Asamblea. Así, Alfredo Vera le otorga un importante papel a las presiones ejercidas por los sectores sociales y por el ala más reaccionaria de la derecha ecuatoriana representada por el Partido Social Cristiano (PSC).¹⁸ Mario Unda indica que la Constitución dispuso múltiples derechos pero no iguales para toda la sociedad, porque fue permeable a las demandas sociales más organizadas.¹⁹ Es evidente que en las reformas los sectores más organizados pudieron sacar ventaja; pero eso no explica los sentidos más generales que subyacen al conjunto del texto aprobado.

Existen otras interpretaciones que relacionan la reforma política con la modificación del papel del Estado y la gestión de lo diverso-local. Jorge León

17. Asamblea Nacional Constituyente, *Constitución Política de la República del Ecuador*, Ecuador, Gaceta Constitucional, junio 1998.

18. Alfredo Vera, *Larga crónica de la Constituyente por dentro*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1999, pp. 9-56.

19. Mario Unda Soriano, «Comentario a la ponencia 'Una descentralización a contracorriente, el caso del Ecuador'», en Chiriboga y Quintero, eds., *op. cit.*, pp. 204-205.

Trujillo, atento al asunto de la descentralización, concluye que en un marco de presiones en donde «cada sector tiende a establecer su espacio», el tema no se resolvió sino que se aplazó; pues el Estado conservó sus atribuciones tradicionales (defensa, seguridad, política exterior, política económica y tributaria, etc.) y, sin puntualizar ni definir alcances, abrió la posibilidad de que las «entidades seccionales autónomas» se encargaran de otras.²⁰ La reforma constitucional gestionó dos cosas que se complementan funcionalmente, respondiendo al nuevo rol que el contexto internacional le proporciona al Estado: en el plano nacional, le dio un respiro de gobernabilidad al ejecutivo al conservar sus atribuciones de control; y en el ámbito local, concedió a los movimientos que han podido cuestionar la estabilidad del régimen en las últimas décadas, algunos canales para desarrollar su autonomía.

La Constitución no solo resolvió un problema de coyuntura inmediata, aunque es indudable que para su convocatoria el movimiento indio tuvo un papel protagónico. Ella también complementó el proceso de modificación estructural del Estado sentando las bases para la articulación entre neoliberalismo económico y descentralización política. Alejandro Moreano lo entiende así, cuando no concede que la carta política pueda ser leída solo como pugna intersectorial, pues expresa un «prolongado proceso de transición, gestado desde la crisis del 82, hacia la inserción del país en la dinámica de la ‘globalización’».²¹

Esto explica porqué aunque los movimientos sociales –sobre todo los indios– lograron introducir temas relacionadas con los derechos ciudadanos y colectivos, las demandas de los trabajadores no tuvieron lugar. Al contrario, en este terreno las reformas siguieron avanzando hacia la privatización de lo público y la restricción de los derechos laborales: se dispuso la participación privada en la prestación de la seguridad social (art. 55); se estableció la incorporación de «estrategias de descentralización y desconcentración administrativas, financieras y pedagógicas» en la educación (art. 68); y se recortó el derecho a la protesta prohibiendo paralizar actividades en sectores como «los servicios públicos, en especial los de salud, educación, justicia y seguridad social; energía eléctrica, agua potable y alcantarillado; procesamiento, transporte y distribución de combustibles; transportación pública, telecomunicaciones» (art. 35, num. 10).

Hasta aquí se puede constatar que las reformas políticas desarrolladas por los gobiernos ecuatorianos desde la década del 80, se corresponden con

20. Jorge León Trujillo, «Una descentralización a contracorriente, el caso del Ecuador», en *ibíd.*, pp. 192-198.

21. Alejandro Moreano Mora, «Los derechos y garantías en la nueva Constitución», en *ibíd.*, p. 122.

una adecuada recepción posmoderna de los discursos políticos y culturales sobre la diversidad. Al entender lo diverso como posibilidad para gestionar autonomías relativas, se favorece el desmonte de antiguas atribuciones del Estado, que se empiezan a descargar sobre otros entes. Respondiendo también a las presiones de los movimientos sociales, la legislación solo avanza hasta el punto preciso en el que la pluriétnicidad no se hace incompatible con la estructura neoliberal del Estado:

El carácter fundamental de la nueva Constitución no implica pues que cada una de las fuerzas sociales y políticas concurrentes, 'llevó su parte'. De hecho, la Constitución aprobada expresa el interés general de la 'globalización' en los terrenos económico y político. Y si bien los derechos ciudadanos aprobados han experimentado una notable amplitud y profundidad los ejes fundamentales no fueron alterados. La resultante: algo así como un neoliberalismo con rostro social y humano.²²

En correspondencia con los organismos internacionales que han reformulado su discurso frente a la explosión de las identidades, también en Ecuador los gobiernos y la Constitución han acudido a un nuevo escenario de pluralidades. Pero el proceso político desnuda el carácter funcional que se le quiere imprimir a lo diverso. La gestión no corporativa de la interculturalidad, supondría ya no solo el reconocimiento de autonomías locales, sino el desarrollo de derechos sociales más amplios. Incluso lo intercultural entendido como restringido escenario de negociación entre los indios y el Estado, exigiría ampliar los canales para que estos pueblos participaran de la vida nacional y no el desarrollo de la pretensión de anclarlos a los lugares en donde son mayoritarios. Al contrario, lo que se ha consolidado es la reducción de las facultades del Estado para desarrollar políticas sociales y la promoción de procesos de autogestión que le restan responsabilidades. La autonomía no se entiende como respaldo a los desarrollos propios de las culturas, sino como oportunidad para descargar en ellas los costos de una centralización administrativa que ahora se evalúa inconveniente. El contraste es que la ampliación de los derechos colectivos, civiles y ciudadanos, se produce en detrimento de los laborales. Al margen quedan los sectores que menos presión han ejercido sobre las disposiciones legales y que no cuentan con controles económicos locales y relaciones internacionales sustancialmente significativas.

En el marco de las imposiciones globalizadoras, los dirigentes estatales solo pueden optar por fórmulas liberadoras que no desborden la política económica que se negocia con las empresas y los estados fuertes. Aunque se

22. Moreano, *ibíd.*, pp. 132-133.

creyera en el sentido bien intencionado de las declaraciones de los últimos gobiernos en torno a la diversidad, su relación con el contexto internacional les recuerda siempre su carácter de *domadores cautivos*.²³ Así, los proyectos sociales y las reformas dirigidas a los pueblos indios, han contado a su favor con un dinámico marco de transformación estructural del Estado que ahora revitaliza lo local. En cuanto a los recursos para su desarrollo efectivo, las élites estatales esperan que sean propiciados por la inserción de lo local en el modelo global. Lo que ha impulsado los programas y reformas hacia los pueblos indios, no ha sido un proyecto consciente y consistente de los dirigentes estatales. Aunque es cierto que el Estado ha abierto canales de participación, lo diverso se ha revitalizado por el desarrollo de otros factores que complementan al contexto internacional: el fortalecimiento organizativo de los pueblos indios, la ampliación de los sentidos de sus luchas —ya no puramente económicas ni exclusivamente étnicas—, su estratégica relación con organismos internacionales, su hábil uso simbólico del V centenario y el aprovechamiento de brechas institucionales abiertas por algunos gobiernos.

Las políticas estatales para la educación de los pueblos indios en las últimas dos décadas, no son ajenas a este marco conflictivo y contradictorio de modificación estructural del Estado y lo local. Constituido todo esto en telón de fondo, el apartado final mostrará la comprensión específica que de la educación intercultural se ha tenido desde el Estado.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL GLOBALIZANTE DEL ESTADO

Es lugar común referirse a las experiencias locales de educación india como predecesores importantes de lo que posteriormente se consolidaría como Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Desde la colonia hasta poco antes de las campañas de alfabetización del gobierno de Osvaldo Hurtado, se ha subrayado que dichas experiencias tuvieron un carácter paternalista y que su interés principal era integrarlos a los pueblos indios a distintas modalidades de civilización y cultura: en el momento colonial se pretendía reencontrarlos

23. Esta es la acepción que utiliza Germán Carrera Damas para describir a los criollos que viven la contradicción de rechazar y aceptar al mismo tiempo, tanto a los grupos étnicos con los que no se identifican totalmente, como a los poderes extranjeros que siempre les han resultado necesarios; leer su texto «Sobre la creatividad intelectual, cultural y científica en las sociedades implantadas hispanoamericanas», en *El domador cautivo*, Caracas, Grijalbo, 1988, pp. 103-111.

el alma con el evangelio; en las republicanas se buscaba sacarlos de la ignorancia en que los había sumido el oscurantismo colonial y hacerlos sujetos propicios para la construcción de la Nación; y en las primeras décadas del siglo XX se anhelaba –y se sigue anhelando– hacerlos mano de obra para el desarrollo económico del Estado. Todo esto desde experiencias disímiles y localmente muy diferenciadas. Algunas de las coloniales incluso se realizaron en Quichua, pero solo usado como instrumento para mejor adoctrinar a la mayoría de la población de la Sierra. Otras más recientes, aunque ejecutadas a nombre de las mejores intenciones, no abandonaron su carácter paternalista y aculturador. Unas pocas se han caracterizado por ser liberadoras e innovadoras –ese es el carácter que se le reconoce a los trabajos realizados con algunos pueblos por el fallecido monseñor Leonidas Proaño–.²⁴

Se leerán globalmente estas experiencias porque, más que describirlas, interesa articularlas a las concepciones políticas y económicas que desde el Estado las han animado. Para ello será necesario: a) trascender una descripción puramente cultural de las concepciones y modelos de educación; b) tratar de encontrar la cosmovisión educativa que Occidente ha construido en la modernidad; c) subrayar aspectos específicos del sentido occidental de lo educativo en el Ecuador; d) seguir algunas modificaciones recientes del discurso estatal sobre la educación intercultural, para exponer cómo se articula esto a las reformas económicas y políticas que gesta el neoliberalismo y el nuevo modelo estatal.

a) Los límites del culturalismo conceptual

Una manera de abordar la educación dirigida a los pueblos indios, es indicando las concepciones y modelos culturales sobre los que han descansado las experiencias concretas producidas en la historia. Una variante de esta forma es usar esas concepciones para adentrarse en comunidades concretas y evaluar su pertinencia. Existen tres concepciones históricamente muy influyentes, que han dado luz a tres modelos de educación para los pueblos indios: a) en la concepción *bilingüe* se piensa que lo único importante para ellos en materia educativa, es aprender una segunda lengua; b) en la concepción *bicultural* se considera que la enseñanza ya no debe restringirse a la lengua sino que debe abordar contenidos culturales; y c) en la concepción *intercultural bi-*

24. La síntesis más amplia sobre las experiencias de educación dirigida a los pueblos indios que he consultado es de Francesco Chiodi, «Ecuador», en Francesco Chiodi, comp., *La educación indígena en América Latina*, Quito, P.EBI / UNESCO-OREALC / Abya-Yala, 1990, pp. 329-543.

lingüe se hace énfasis tanto en las lenguas como en las culturas, ahora considerándolas en términos igualitarios.

Estas concepciones se han concretado en modelos educativos que en su desarrollo, han enfatizado los contenidos de la lengua y de la cultura que se quiere privilegiar. En ese sentido, las experiencias ejecutadas desde el denominado *modelo de castellanización*, han supuesto que los pueblos indios no tienen cultura y que ésta les puede ser ofrecida desde el imperativo de lo religioso-nacional-castellano-hablante. Las que se han hecho desde un *modelo bilingüe de transición*, han considerado la importancia de la lengua materna pero solo como puente para ir consolidando la lengua oficial. En cambio hoy estaría vigente la promoción de un *modelo intercultural bilingüe de conservación o mantenimiento* que, al equiparar lenguas y culturas, evitaría que unas se impusieran sobre las otras y que las otras solo fueran valoradas como instrumentos de tránsito.²⁵

Lo problemático de los trabajos que evalúan lo educativo desde estos modelos, es que, sin desconocer otros elementos, han privilegiado una interpretación cultural de la relación entre pueblos, Estado y educación. Esto puede conducir a una lectura indiferenciada de los intereses que están presentes sobre todo en el último modelo de *educación intercultural bilingüe*. Más aún si se considera que –como más adelante se estudiará– en la construcción de ese modelo tuvo un papel fundamental la iniciativa estatal. Por eso aquí se intentará entender las propuestas más recientes de educación dirigida a los pueblos indios promocionadas por el Estado, desde una lectura del papel político y económico de lo educativo en las sociedades modernas occidentales.

b) La concepción nacional-productivista de la educación

El estudio de las cosmovisiones sobre la educación es complejo e implica trabajos de largo alcance. Para el caso occidental, remite incluso a las declaraciones ilustradas sobre la importancia de la Escuela y las letras en el siglo de las luces; y para los pueblos indios, implica hacer la etnohistoria de las prácticas y discursos de socialización previas al momento hispánico –para lo que a excepción de algunas crónicas y testimonios arqueológicos, no existen muchas fuentes escritas confiables–. En este trabajo se hace frente a estas dificultades siguiendo dos atajos: aquí se intentará una comprensión de la cosmovisión educativa occidental, articulando su crítica teórica con algu-

25. Una explicación muy puntual sobre algunos modelos y conceptos aparece en Consuelo Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador*, Quito, ICAM / Ediciones Universidad Politécnica Salesiana, s.f., pp. 66-73.

nos momentos históricos de las prácticas educativas en Ecuador; y en el capítulo siguiente, que en algún apartado trata la cosmovisión de los pueblos indios, la única alternativa será remitirse a su reciente apropiación de la institución escolar.

En los estudios realizados sobre la formación de los estados nacionales, el tema de los propósitos de la educación siempre está presente. Por ejemplo, para Ernest Gellner la institucionalización educativa es propia de sociedades que se encuentran en proceso de configuración nacional y se dirige a favorecer el desarrollo económico y la cohesión sociocultural. La necesidad de *crecimiento económico perpetuo* que caracteriza a las sociedades que buscan desarrollarse y avanzar en un proceso de industrialización, exige una sistematización constante de los progresos técnicos y científicos para aplicarlos a la producción y la administración. Esto se garantiza a través de una formación especializada adquirida por la élite que dirige el proceso. En cambio para la cohesión sociocultural que requiere un proyecto nacional, es suficiente una educación no especializada: basta con alfabetizar, proporcionar una formación básica para homogeneizar en la cultura y generar expectativas frente a la educación como instrumento de movilidad social.²⁶

Radicalizando esta perspectiva, la tradición marxista ha abordado lo educativo a partir de sus relaciones con el trabajo, la ciencia y el derecho.²⁷ Una de sus críticas a la educación en las modernas naciones capitalistas, señala la *separación entre trabajo directo e inteligencia del proceso productivo*: en tanto que el trabajo se funda en la necesidad de producir capital, su división y especialización conduce a que los trabajadores directos pierdan la comprensión global del proceso. Por eso el incremento de la riqueza –por lo menos durante cierto tiempo y en determinadas ramas– incluso puede prescindir de la educación, aunque sin renunciar a una calificación mínima para articularse a una reducida parte de la producción. Una segunda crítica señala la *conducción del conocimiento de acuerdo a los intereses del capital*: la especialización propia de los científicos y los técnicos tampoco garantiza una recuperación de la inteligencia productiva global, pues en todo caso, finalmente son los intereses de los empresarios los que, considerando la necesidad de generar riqueza, deciden el tipo de conocimientos y desarrollos técnicos y científicos a promover. La tercera aproximación establece la *crítica a la educación como ideología de dominación*: en el capitalismo la institución educativa acude a una ideología nacionalista que promociona al Estado como em-

26. Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, s.e., 1988, pp. 35-53.

27. Para las referencias que aquí se hacen a la concepción marxista sobre la educación leer Estanislao Zuleta, «El marxismo, la educación y la universidad», en *Educación y democracia*, Bogotá, Fundación Estanislao Zuleta / Corporación Tercer Milenio, 1995, pp. 169-198.

presa de todos y, adicionalmente, se apoya en un aparato jurídico que formalmente dispone su acceso como derecho también de todos. Sin embargo, en las sociedades de clases ni el Estado ni la educación constituyen una empresa de todos; pero, en cambio, si legitiman las diferencias que incrementan el capital. De este modo, esta tradición no explica la dualidad especialización-despecialización solo como el resultado natural de una configuración nacional industrializante, sino también como el efecto histórico de las relaciones de discriminación y dominación, impuestas por la alianza entre una élite político-estatal y los grupos económicos poderosos.

Desde estas aproximaciones se puede sintetizar lo que aquí se ha llamado *concepción nacional-productivista* de la educación moderna occidental: una educación que una élite político-económica representa como necesaria para unificar en las fronteras y proyectar en lo económico un destino común; una educación que, en consecuencia con su carácter de clase, no expone ni sus presupuestos ideológicos nacionalistas, ni los efectos sociales del incremento del capital. Ahora bien, ¿cuáles son las dificultades que ha enfrentado esta concepción en Ecuador?

c) **Las vicisitudes de la concepción nacional-productivista**²⁸

Leyendo los trabajos que aluden a la educación de los pueblos indios del Ecuador, se constata que la visión educativa que previamente se ha esbozado tiene desarrollos desiguales en los siglos XIX y XX. En correspondencia con el retraso hispánico respecto de la modernidad capitalista, en la colonia la *concepción nacional-productivista* aun no había madurado y la administración no actuó al margen de la *cosmovisión religiosa* que le imprimió un carácter específico a la educación. Allí se inauguraron hasta modelos bilingües, con propósitos distintos a los que la educación cumplió en el proceso de configuración nacional y consolidación capitalista: obtener la obediencia y sumisión al gobierno de la Corona, vincular a los indios a instituciones económicas precapitalistas y facilitar el adoctrinamiento religioso.²⁹ Lo propio de las empresas educativas dirigidos por religiosos –empresas que en no pocas ocasiones en-

28. Se exponen aquí momentos de la historia del Ecuador que permiten graficar, en términos muy generales, el proceso constitutivo de esta concepción. Se aclara que este apartado no pretende sintetizar la historia de la educación en el Ecuador. Su único objetivo es presentar un marco de contrastes para discutir, en el apartado final, el cambio de concepción educativa.

29. Samuel Ñiñiguez y Gerardo Guerrero, «Rasgos históricos de la educación indígena quichua en el Ecuador», en Wolfgang Küper, comp., *Pedagogía Intercultural Bilingüe. Experiencias de la Región Andina*, tomo VI, Quito, Abya-Yala, 1993, pp. 7-18; y Yáñez Cossío, *op. cit.*, pp. 11-20.

traron en conflicto con otros intereses de la administración colonial— fue su declarado carácter de salvación paternalista. Hasta bien avanzado el siglo XVIII —momento en el que la emergencia de los discursos ilustrados se ocuparía de definir la concepción burguesa de la educación y del Estado— aun se seguía discutiendo el carácter humano o animal de los indios y, en consecuencia, la utilidad o inutilidad de la educación que a ellos se dirigía. En 1785 esto escribía el Abad Luigi Brenna sobre la educación de los americanos:

... creo que si los europeos se dedican pacientemente a cultivar los espíritus de los infelices salvajes, que la excesiva indolencia y el increíble descuido los hacen parecidos a los animales, no deberán más tarde lamentar sus esfuerzos. Creo que pueden desasnarlos y convertirlos en hombres, hasta hacerles conocer incluso al Divino Salvador Común, y hacerlos capaces de ser partícipes de la Naturaleza Divina por medio de los Sacramentos de la Santa Iglesia.³⁰

La *concepción nacional-productivista* surge escindida: en el siglo XIX emerge como discurso adecuado para la constitución nacional, pero el énfasis productivista se define más claramente en el siglo XX. La relación entre educación y configuración nacional comienza a ser debatida solo desde la introducción de las reformas borbónicas y atraviesa todo el período decimonónico.

Julio Tobar Donoso ha destacado que hasta la expulsión de los jesuitas en 1767 y durante todo el período previo a la independencia, la educación dependió totalmente de la iglesia.³¹ Abandonado el tono apologético de las formas de historia académica, Enrique Ayala también ha destacado que en el segundo período colonial, la iglesia inserta en el aparato estatal, ejerció un gran monopolio sobre la dimensión ideológica de la sociedad y se constituyó en la única institución que podía promover la cultura.³² Pero la omnipresencia religiosa no impidió que surgieran propuestas pedagógicas alternativas, aun a finales del período colonial. A diferencia de Tobar, Paladines Escudero no ha subrayado solo el efecto negativo que tuvo la secularización de la educación; pues aun con los jesuitas, lo que se planteaba era la emergencia de un pensamiento ilustrado. Desde mediados del siglo XVIII, éste favoreció el intento de independizarse del dominio escolástico en materia educativa, la reflexión al servicio de la lucha por la independencia y la gestación de una cosmovisión

30. Luigi Brenna, «Sobre los Salvajes de América», en Cornelius de Paw, y otros, *Europa y América. El indio americano en textos del siglo XVIII*, Quito, Abya-Yala, 1991, p. 202.

31. Julio Tobar Donoso, *La iglesia, modeladora de la nacionalidad*, Quito, La Prensa Católica, 1953, pp. 216-219.

32. Enrique Ayala Mora, *Resumen de la historia del Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1997, pp. 42-44.

hacia un embrionario Estado nacional.³³ Lo que siguió después fue un constante contrapunteo entre el modelo secular y el religioso, pero nunca se abandonó el deseo de hacer de la educación una empresa de afirmación nacional. Así, respecto del gobierno de Vicente Rocafuerte y su política educativa, esto afirma Paladines:

Pero el proceso de desarrollo de la educación, al menos en primaria, que impulsó Rocafuerte, no debe ser visto tan sólo como un hecho académico, pues también apuntaba a transformarse en un imperativo impuesto por la necesidad de conformar los nacientes estados nacionales, gobernar a las masas para garantizar el orden y el progreso y unificar las diversas culturas en función de un modelo único o nacional, que debía a su vez integrar las múltiples culturas a los patrones y modelos considerados universales.³⁴

Aun en el período de García Moreno, quien volvió a acoger a los jesuitas después de su segunda expulsión y quien «cifró la redención del Ecuador en la elevación moral y en la religiosidad»,³⁵ se siguió pensando en la educación como necesaria para constituir el sujeto social propio de la nación. En esta empresa participaron, además de la institución eclesiástica y la Escuela, representantes de otras formas discursivas como la prensa y la Literatura.³⁶

La articulación del énfasis *productivo* a la *concepción nacional*, se produjo desde la revolución alfarista de 1895; pero esto no significa que antes la educación no hubiera sido pensada como elemento para el desarrollo económico.³⁷ Solo que en el siglo XIX tal perspectiva siempre estuvo obsta-

33. Carlos Paladines Escudero, *El pensamiento pedagógico ilustrado. Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos*, Quito, ICAM / Ediciones Universidad Politécnica Salesiana, 1996, pp. 15-23.

34. *Ibíd.*, p. 76.

35. Julián B. Ruiz Rivera, *García Moreno. Dictador ilustrado del Ecuador*, Madrid, Ediciones Anaya S.A., 1988, p. 61.

36. La referencia a las responsabilidades políticas y las tareas de Estado de muchos escritores del siglo XIX en el Ecuador, aparece en Ernesto Albán Gómez, «La literatura ecuatoriana en el siglo XIX», en Enrique Ayala Mora, ed., *Nueva historia del Ecuador*, vol. 8, Quito, Corporación Editora Nacional / Grijalbo, 1990, pp. 83-84.

37. Sobre las preocupaciones económicas educativas, cabe recordar el mensaje presidencial de Rocafuerte en el que, además, establecía una clara diferenciación entre educación para las élites y educación para el pueblo. Proponía no confundir la gloria literaria de la nación con la precisa instrucción que necesita el pueblo: «La primera exige [...] academias, costosos establecimientos, sabios de primer orden [...] la segunda se contenta con el arte de leer, escribir, contar [...] se contrae a simples nociones de moral y de política. Aquella se acomoda a todas las formas de gobiernos [...] connaturaliza el despotismo [...] esta otra es el alma de las naciones libres»; Vicente Rocafuerte, «Mensaje del jefe supremo del Ecuador a la Convención Nacional reunida en Ambato en junio de 1835», en Paladines, *op. cit.*, (anexos), p. 276.

culizada por los constantes conflictos que debió enfrentar el Estado una vez independizado.³⁸ Esta revolución en cambio –de contenidos liberales y con amplia participación social– logró resolver el contrapunteo decimonónico entre educación religiosa y secular. Las instancias directamente controladas por el aparato estatal tendieron a ser secularizadas, pues fue éste un propósito definido del período liberal que se inauguraba: «el laicismo promovió la ruptura del monopolio eclesiástico de la educación y transformó a ésta en una de las funciones centrales del Estado».³⁹

Pero esto no se tradujo en una pérdida total de la influencia de la iglesia sobre la educación de los pueblos indios. Como se verá adelante, el liberalismo abierto con Alfaro no consolidó instancias de participación social –lo que sí ocurrió en el proceso que condujo a la revolución– sino que pactó la preservación de un sistema de hacienda inmodificado y de un aparato estatal excluyente. Por eso el Estado asumió una doble actitud frente a la educación para los indios: en algunos casos la dejó en las manos de los hacendados o de las empresas religiosas; y en otros –sobre todo en momentos claves del desarrollo económico interno e inserción al mercado mundial– promovió políticas educativas integracionistas y desarrollistas. Lo que mejor ejemplifica la afirmación de la *concepción nacional-productivista* en el Ecuador, son las campañas de alfabetización que se desarrollaron algunos años antes y en el momento mismo de emergencia de la EBI:

... la escolarización del indio avanzó a pasos acelerados. A partir de 1963 el Estado asumió oficialmente el proceso de alfabetización. A través del aparato regular y de sucesivas campañas como la de 1963-72, el Proyecto Piloto de Alfabetización de 1967-72 y el Programa de Alfabetización de 1972-75, 1977-79, el analfabetismo cayó del 48% en 1944 al 21,9% en 1979. Las siguientes campañas interpellaron más específicamente a los indígenas. El Programa de Alfabetización «Jaime Roldós Aguilera» de 1980-84, la Campaña «Monseñor Leonidas Proaño» de 1988-89 y un conjunto de iniciativas diversas de ONGs y de los propios indios bajaron el analfabetismo a un 12,4%, cifra realmente baja entre los países andinos.⁴⁰

38. Según las cifras algo dudosas de Aquiles R. Pérez T., entre 1820 y 1830 el máximo presupuesto que se destinó a la educación nunca llegó al 1%, mientras que los gastos militares oscilaban entre el 64,1 y el 78,4%; leer del autor «La educación en la década de 1820 a 1830», en *ibíd.*, (anexos), pp. 219-227.

39. Alejandro Moreano, «El sistema político en el Ecuador contemporáneo», en Ayala Mora, ed., *op. cit.*, vol. 11, p. 186 (aquí se ha usado la edición de 1991 de la *Nueva historia*).

40. Galo Ramón Valarezo, «Estado plurinacional: una propuesta innovadora atrapada en viejos conceptos», en E. Ayala, y otros, *Pueblos indios, Estado y derecho*, Quito, Corporación Editora Nacional / Abya-Yala / CORPEA / ILDIS / TCC, 1992, pp. 17-18.

Se discutirá después la significación que esto tuvo para los pueblos indios. Por ahora interesa destacar que este esfuerzo alfabetizador en gran parte dirigido a los indios, coincide con dos momentos claves para el crecimiento ‘hacia adentro’ del Estado: la reforma agraria iniciada en los 60 y el *boom* petrolero de los 70. Al proyecto de desarrollo interno y a la inserción internacional favorable, la alfabetización suma un componente adicional para la consolidación del proyecto político de la élite estatal del momento: la promoción de una ideología nacionalizadora y, por tanto, integracionista. De hecho algunos textos legislativos que definieron los principios de la alfabetización, y que incluso afirmaron la necesidad de expedir un reglamento específico para atender a las comunidades, declararon expresamente los propósitos que el gobierno de turno buscaba con estas campañas:

El Plan Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos comprenderá, entre otras, las siguientes fases: de sensibilización, de preparación de alfabetizadores, de distribución de tareas, de *ejecución de programas de alfabetización funcional y post-alfabetización vinculados a los requerimientos de mano de obra que el país necesita para su desarrollo*.⁴¹

Por lo menos hasta la década del 70, la iniciativa estatal hacia la educación dirigida a los pueblos indios –cuando no actuó con la indiferencia propia del que deja el problema a empresas particulares– delineó propuestas claramente insertas dentro de lo que se ha denominado *concepción nacional-productivista*. Pero más allá de las campañas de alfabetización, ¿qué cambios de concepción es posible percibir en los desarrollos estatales de una propuesta de educación específicamente dirigida a los indios?; ¿han actuado los recientes modelos de educación bilingüe bicultural o intercultural por fuera de la *concepción nacional-productivista*?; ¿qué nueva concepción educativa emerge con las modificaciones estructurales del Estado? Estos problemas se abordarán en el apartado que sigue.

d) Lo intercultural educativo en la prisi3n globalizadora

No es extraño que en 1983, cuando ya hacía dos años el Acuerdo Ministerial 000529 había oficializado la Educación Bilingüe Bicultural en las zonas con mayoritaria poblaci3n india, la Ley de Educaci3n a~adiera, al fin de «lograr la integraci3n social, cultural y econ3mica del pueblo y superar el sub-

41. Rep3blica del Ecuador, *Plan Nacional de Alfabetizaci3n de Adultos*, arts. 5 y 1, Quito, Decreto Legislativo No. 000, R.O. 72 de 23 de noviembre de 1979 (las cursivas son nuestras).

desarrollo en todos sus aspectos», algunos principios que vinculaban estrechamente cultura nacional y analfabetismo.

Todos los ecuatorianos tienen derecho a la educación integral y la obligación de participar activamente en el proceso educativo nacional [...]

El Estado garantiza la igualdad de acceso a la educación y la erradicación del analfabetismo [...]

La educación promoverá una auténtica cultura nacional, esto es, enraizada en la realidad del pueblo ecuatoriano.⁴²

Aunque esta Ley dio un paso adelante incluyendo dentro del sistema educativo a la EBI, en principio solo la concibió como restringida a las regiones de significativa población india. Lo que allí primaba era la configuración de *identidades personales* y no culturales.⁴³ Esto muestra la contradicción que enfrentan las élites cuando piensan la educación dirigida a los pueblos indios: cuando afirman la alfabetización como una de sus tareas primordiales, enfatizan un propósito nacionalista y desarrollista; pero, al mismo tiempo, se desahacen de lo indio considerando que la EBI es un asunto de minorías.

La lectura del proceso posterior indica que en las últimas dos décadas, el Estado ecuatoriano ha transitado hacia una concepción más imparcial y equilibrada de la educación. Con el antecedente de la Campaña de Alfabetización en Quichua desarrollada durante el gobierno de Osvaldo Hurtado, el 12 de diciembre de 1984 los gobiernos ecuatoriano y alemán firmaron el acuerdo que dio origen al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.E-BI).⁴⁴ Como muestra de la complejidad del camino, también en la administración de Febres Cordero, en 1985, se aprobó un Reglamento General de la Ley de Educación, que reafirmó los principios integracionistas para la promoción

42. República del Ecuador, *Ley de Educación*, art. 2, lits. b, g y j, art. 3, lit. c, Quito, Ley No. 127, R.O. 484 del 3 de mayo de 1983.

43. *Ibid.*, (arts. 4 y 3, lit. b).

44. Este programa inicialmente estuvo adscrito al Departamento de Educación Rural y restringió su cobertura a planteles de las provincias de la Sierra. Inicialmente no recibió buena acogida por parte del Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACNIE) porque, dada su adscripción oficial, era interpretado como desfavorable a las comunidades. De hecho, cuando 1986 la CONACNIE se constituyó en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), las relaciones se hicieron más hostiles porque el director de educación de la organización india afirmaba que ésta tenía personal suficiente para adelantar su propio programa. Sobre los primeros años del P.EBI consultar Matthias Abram, *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI (1985-1990)*, Quito, P.EBI / Abya-Yala, 1992.

de una «auténtica cultura nacional», que ya se habían hecho explícitos en la Ley de 1983.⁴⁵

Durante el gobierno de Rodrigo Borja, en noviembre de 1988 el Decreto Ejecutivo 203 otorgó autonomía a la educación de los pueblos indios, al crear la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Surgió así una rama india al lado de la rama hispana. El carácter autónomo que ahora adquirirá la educación liderada por el PEBI, permitió que mejoraran las relaciones con la CONAIE: ésta albergó a la Dirección en sus propias oficinas y comenzó a participar de la conducción y de los desarrollos puntuales del proyecto.⁴⁶ En abril de 1992 se reformó la Ley de Educación y se institucionalizó definitivamente la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En los gobiernos de Sixto Durán Ballén y de Abdalá Bucaram, el tema educativo ya no logró el nivel de importancia que le fue propio en los años anteriores. Estos son los períodos durante los cuales los pueblos indios fortalecieron su participación política hacia la propuesta de Estado Plurinacional y de reforma constitucional. Sin embargo, en agosto de 1993 el Acuerdo número 0112 oficializó el currículum de la EIB; lo que –como se verá en el siguiente capítulo– le permitió a los indios explicitar en la legislación el programa educativo que venían pensando.⁴⁷ En octubre de 1997 se precisó la reglamentación de la DINEIB mediante el Acuerdo Ministerial 4573.⁴⁸ Un aspecto interesante que comparten estos dos documentos es que, en la formalidad legal, dispusieron la necesidad de fortalecer la interculturalidad en el conjunto de la sociedad ecuatoriana.

Hasta aquí, es evidente que en los últimos 20 años ha existido la voluntad política por parte de los dirigentes del Estado, para imprimir a la legislación y a las experiencias de educación india un carácter distinto. Pero esta verificación podría conducir a una suposición superficial: que ha existido un propósito explícito de los dirigentes por resignificar en sus propios parámetros a las culturas. Aquí aparecen una serie de problemas cercanos a los discutidos antes, cuando se abordaron las reformas que enmarcaron la apertura hacia la diversidad y los cambios estructurales del Estado. Desde el momen-

45. Una expresión avanzada del interés nacionalista fue el énfasis en la definición del carácter obligatorio del protocolo frente a los símbolos patrios: «El juramento a la bandera es obligatorio para todos los estudiantes ecuatorianos, quien se negara, no podrá incorporarse como bachiller»; República del Ecuador, *Reglamento General de la Ley de Educación*, art. 274, Quito, Decreto Ejecutivo No. 935, R.O. Sup. 226 del 11 de julio de 1985.

46. Abram, *op. cit.*, pp. 110-116.

47. Ministerio de Educación y Cultura, *Acuerdo 0112 mediante el cual se oficializa el Módulo de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito, MEC, agosto 31 de 1993.

48. República del Ecuador, *Reglamento de Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito, Acuerdo Ministerial No. 4753, R.O. 169 del 8 de octubre de 1997.

to fundacional del P.EBI hasta el reciente año de 1999, hay indicadores que muestran la timidez oficial hacia la promoción del modelo intercultural. En efecto, Matthias Abram comenta que el P.EBI fue asumido inicialmente por el Departamento de Educación Rural del Ministerio, más por razones de prestigio «que por un interés real en una reforma a la escuela rural en las comunidades indígenas».49 En cuanto al momento más reciente, en septiembre de 1999 circuló un Proyecto de Ley de Educación que aunque insistía en la necesidad de impulsar la EIB, en realidad proponía la eliminación de su representante en el Consejo Nacional de Educación y la adscripción de ella a la Dirección Nacional de Educación Hispana.50

No cabe duda que los dirigentes estatales han ido modificando su concepción sobre los pueblos indios; pero eso no significa que ahora los estén pensando totalmente por fuera de la *concepción nacional-productivista*. De hecho cuando han presentado sus propuestas para esos pueblos, ellas resultan de una brevedad evasiva, como ésta expuesta por Jaime Nebot en una entrevista realizada en abril de 1991: «Nuestro plan en materia indígena es lo que yo le he relatado, hacer que el Estado cumpla con sus obligaciones. Queremos hacerlo y estamos seguros de poder implementar por lo menos en gran medida en el lapso de cuatro años, lo que eso significa respecto de posibilidades reales».51 No sobra resaltar algunas de las cosas que, respecto de lo indio, previamente había dicho el dirigente del Partido Social Cristiano (PSC):

... yo creo que nosotros somos una sola nación; somos la nación ecuatoriana y tiene una forma jurídica a través del Estado ecuatoriano [...] Los indígenas, respetando su tradición y sus costumbres, tienen que ser incorporados a la vida moderna del país [...] El derecho del otro, en este caso de los indígenas, termina donde empieza el derecho de los demás, en este caso el de los terratenientes [...] Aquí no hay un régimen de autonomía ni puede hablarse de territorialidad que no dependa del Estado ecuatoriano y del régimen geopolítico ecuatoriano; nosotros tenemos un régimen político-administrativo muy claro, aquí no podemos hablar de autonomía, eso es en España.52

49. Abram, *op. cit.*, p. 85.

50. No tengo información sobre el trámite que tuvo este proyecto, pero es claro que muestra un punto muy bajo en la ya declinante línea de interés por la educación india. Leer Asociación de Profesores del Ministerio de Educación y Cultura, *Proyecto de Ley de Educación*, Quito, 1999-06-01, arts. 15, 21, 27 y 32. Agradezco a Catherine Walsh la fotocopia que me ofreció de este documento.

51. Erwin Frank, Ninfa Patiño, Martha Rodríguez, comps., *Los políticos y los indígenas*, Quito, Abya-Yala / ILDIS, 1992, p. 131.

52. *Ibid.*, pp. 122-124 y 127.

Se dirá que Nebot representa una tendencia muy conservadora entre los dirigentes políticos ecuatorianos y que de su testimonio, leído aisladamente, no puede deducirse que las élites próximas al Estado no tengan un proyecto hacia los indios. Sin embargo, por lo menos en el texto de entrevistas que se viene citando, las declaraciones de otros importantes dirigentes de la derecha ecuatoriana —excepto las populistas afirmaciones de Abdalá Bucaram— no son sustancialmente distintas y denotan claramente la falta de proyecto. Cecilia Calderón, del Frente Radical Alfarista (FRA), solo atina a afirmar que para atender sus problemas es necesaria la creación de una Dirección o una Subsecretaría dentro del Ministerio de Bienestar Social. Jamil Mahuad, del Partido Democracia Popular, responde que ha conformado una comisión porque quiere meterse a fondo en el tema. Y Flavio Torres, del Partido Liberal Ecuatoriano, luego de una larga introducción sobre el papel de su partido en las conquistas logradas para los pobres y las mujeres, reconoce que «en este momento los liberales no tenemos un proyecto concreto... pero hay principios claros basados en nuestra doctrina... a favor de las grandes masas humanas». ⁵³

Leyendo las opiniones de los políticos respecto del asunto específico de la educación, se ven más claras sus ambigüedades. Puesto que se pone en juego un asunto que se quiere restringir a lo cultural, incluso las posiciones más conservadoras emergen progresistas en el reconocimiento del derecho a la diferencia. Los dirigentes estatales no han asumido una abierta oposición a la EBI y, al contrario, han tenido un papel importante en su promoción. Pero cuando la propuesta de expansión del Quichua a todos los ecuatorianos muestra el sentido en que la EBI podría llegar a desbordar lo meramente cultural, el rechazo surge de inmediato. Las posiciones van desde actitudes moderadas que creen que no conviene a la realidad del Ecuador, hasta la descalificación rotunda que piensa la propuesta como absolutamente ridícula. ⁵⁴ ¿Cómo entender esta contradicción entre una actitud abierta hacia lo diverso —expresada en la promoción de la EBI— y otra integracionista que afirma que los indios deben modernizarse sin réplica desde el uso del español?

Hay que decir que aunque los dirigentes del Estado han ido modificando el modelo integracionista que siempre les fue propio, no es ese el único ni el principal problema que debieron enfrentar en las últimas décadas. La ambigüedad de sus declaraciones y propuestas para los indios, se explica porque no han podido armonizarlas con respecto a los desafíos que la globalización y la internacionalización de la economía les arrojaron en este período. Razones de carácter político y hasta de cultura política, producen evidentes inter-

53. *Ibid.*, pp. 41-44, 56, 57, 116, 117, 150 y 151.

54. La descalificación más radical la expone Jaime Nebot; *ibid.*, p. 128.

ferencias entre la recepción de los discursos posmodernos de apertura hacia lo diverso –que circulan en el plano internacional– y la imposición también internacional de las reformas estructurales de política económica.

Sánchez Parga ha explicado que en los países que son más de Estado que de sociedad, el principal obstáculo para avanzar en el sentido anterior –que él llama *moderna modernización del Estado*– es la resistencia que la antigua racionalidad político estatal le ha opuesto a la nueva racionalidad modernizadora que aboga por una reducción drástica del Estado.⁵⁵ Algo de eso ha habido en la actitud de los dirigentes estatales frente a las propuestas recientes de educación. En principio la EIB –cuya emergencia tampoco puede entenderse sin considerar la presión ejercida por las organizaciones indias– no es incompatible con el esquema de reformas estructurales que buscan la descentralización del Estado y el desarrollo de relativas autonomías locales. Ellas incluso pueden ayudar a cubrir sus costos. Pero la pretensión más amplia de extender lo intercultural en la sociedad no trasciende el ámbito formal de los textos legales. El rechazo real que en la práctica recibe esta propuesta, expresa las contradicciones de una élite que aunque quiere conducir al aparato estatal hacia las exigencias de la globalización, aun no puede desprenderse de su vieja cultura política nacionalista y desarrollista.⁵⁶

Pero además del conservadurismo en la cultura política de los dirigentes estatales, hay otro elemento que ayuda a entender los límites de sus propuestas educativas y sociales dirigidas a los pueblos indios. Dadas las posibilidades de desestabilización institucional que estos lograron en la última década, los dirigentes estatales han esperado que lo intercultural avance de modo inversamente proporcional al fortalecimiento de las organizaciones indias. Por eso se han aprobado sentidos interculturales en la educación, pero evitando trascender el ámbito cerrado de comunidades aisladas. Por eso se obstaculizó la propuesta de Estado Plurinacional, aunque finalmente la reforma constitucional dio pasos importantes hacia la descentralización. De esa forma se liquidó el riesgo de desajuste institucional que suponía un cambio en tal sentido obtenido por la vía del triunfo político de los pueblos indios.

55. Según este autor –y la bibliografía que cita– esa mentalidad explicaría también las dificultades para constituir pactos de integración realmente importantes y competitivos, pues «muchos países tratan de combinar [...] la reproducción del Estado nación con la producción de bloques regionales económico-políticos»; Sánchez-Parga, *op. cit.*, pp. 39, 208, 210.

56. La tensión entre los requisitos del nuevo orden desnacionalizador y la persistencia simbólica del antiguo estatismo, no se expresa de modo exclusivo en el tema educativo. De hecho la propuesta del Estado plurinacional –que en algún sentido favorecería la desconcentración de las funciones administrativas del poder central– también recibió un rechazo rotundo porque cuestionaba el carácter históricamente excluyente del aparato estatal ecuatoriano.

Con estas consideraciones, hay que llamar la atención contra una comprensión excesivamente idealizada de lo intercultural. El tema ha dado lugar a toda clase de títulos entre los que no faltan los poéticos: «La interculturalidad o el coro polifónico de América» es el título de un artículo de Clara Luz Zúñiga Ortega, quien sueña con «un coro eminentemente polifónico donde se consigne la sinfonía y la armonía de las diversas voces por el continuo contraste con el otro y el continuo aprender de sus opiniones y experiencias».⁵⁷ Afortunadamente también existen otros títulos poéticos que no se restringen a enfatizar la promoción respetuosa de la autonomía y la tolerancia, sino que subrayan el carácter político de la interculturalidad.⁵⁸ Aquí no se trata de poner en cuestión el sentido bienintencionado y la pertinencia interpretativa de los textos que se acompañan de algún tono lírico. Solo que la *interculturalidad* ha recibido un tratamiento discursivo tan idílico, que a veces ha oscurecido los intereses concretos de quienes acuden a su uso. Este es el caso de los dirigentes del Estado que frecuentemente adhieren el concepto a su retórica política, aunque en la práctica solo abogan por una reducida comprensión culturalista del mismo. En un sentido políticamente más realista y acorde con las transformaciones estructurales del Estado y las imposiciones económicas, cabría considerar la siguiente referencia al concepto:

El discurso de la interculturalidad como valor fundamental en el «nuevo orden» intenta el control de lo particular, mediante la conversión de las diferencias en identidades integrables al todo-mundo globalizado neoliberal. Es la centralidad hegemónica de los nuevos modos de acumulación la que posee la capacidad de admitir y dictaminar qué de aquello inter puede ser aceptable y culturalmente aceptable.⁵⁹

En el Ecuador –como en otros estados de la región– hay que decir que los límites de lo intercultural ni siquiera han sido puestos por los dirigentes estatales. Incluyendo el tema específico de la educación, la apertura de los gobiernos hacia la diversidad ha estado signada por dos elementos estructurales: *la prefiguración que hacia el tema han establecido los organismos internacionales* y, paralelamente, *la implementación interna de reformas políticas*

57. Clara Luz Zúñiga Ortega, «La interculturalidad o el coro polifónico de América», en *Revista Identidades*, No. 18, Quito, CAB-IADAP, 1996, p. 29.

58. Patricio Guerrero Arias, «La interculturalidad sólo será posible desde la emergencia de la ternura», en *Reflexiones sobre Interculturalidad. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*, Quito, Abya-Yala, enero 1999, pp. 8-31.

59. Raúl Díaz y Graciela Alonso, «Integración e interculturalidad en épocas de globalización», en *Primer Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*, <http://www.naya.org.ar/congreso>, octubre 1998.

neoliberales que, como dice Adriana Puiggrós, «avanzan cobijadas en promesas tales como mejorar la inversión educativa y hacer más eficiente el gasto con el fin de lograr una equidad en la provisión de la educación a la población». ⁶⁰

En cuanto al primer elemento, es conveniente recordar que la mayoría de bancos multilaterales y otros organismos internacionales, han reorientado sus pautas para la financiación de proyectos que afecten el medio o los patrones culturales de los pueblos indios. La mayoría de estas medidas se adoptaron en la última década, lo que coincide con la emergencia de las reformas constitucionales que hicieron el reconocimiento de sus derechos. Así, el Banco Mundial (BM) ha producido desde 1989 varias Directrices Operacionales que orientan sus responsabilidades respecto de sus créditos para proyectos en localidades de población india. Entre ellas se pueden citar la OD 4.20 sobre Pueblos Indígenas, la OD 4.01 sobre Evaluación Ambiental y la OD 4.30 sobre Reasentamientos Involuntarios. ⁶¹ Adicionalmente, el Banco Asiático de Desarrollo (BAD) comenzó a desarrollar un borrador de política sobre pueblos indígenas en 1994; el Banco Africano de Desarrollo (BAFD) ha establecido una unidad sobre pueblos indígenas; el Banco Europeo para la Reconstrucción y el Desarrollo (BERD) fijó en mayo de 1991 un memorando de procedimientos hacia las minorías étnicas; el Fondo para el Medio Ambiente (FMAM) se rige por las políticas del BM; y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha establecido sus procedimientos al respecto en el documento «Estrategias y procedimientos en temas socio-culturales». De modo complementario, este último organismo estableció en 1994 una unidad sobre pueblos indígenas y reasentamientos en los programas sociales.

No hay lugar para presentar los alcances de estos documentos; pero la lectura de uno de ellos permite reafirmar que lo intercultural no deviene solo de un contexto interno de democratización del Estado. En 1990 el BID definió las coordenadas de su División de Protección del Medio Ambiente, en un texto que abordó las responsabilidades que afectan en forma directa a los «grupos tribales indígenas» u otras poblaciones; además de los problemas que acarrea el reasentamiento de comunidades por la realización de grandes obras de infraestructura. ⁶² Entre otras se mencionan estos procedimientos para con

60. Adriana Puiggrós, «Educación neoliberal y quiebre educativo», en *Nueva Sociedad*, No. 146, Caracas, noviembre-diciembre 1996, p. 100.

61. Leer (Banco Mundial), «Las políticas del Banco Mundial relativas a los pueblos indígenas», en *Guía ciudadana sobre los bancos multilaterales de desarrollo y de los pueblos indígenas: el Banco Mundial*, pp. 1, 23-44, 58 (documento).

62. Banco Interamericano de Desarrollo, «Estrategias y procedimientos para temas socio-culturales en relación con el medio ambiente», Washington D.C., BID-Comité del Medio Ambiente, junio 1990.

los grupos tribales: consultarlos sobre las operaciones financiadas por el Banco, reconocerles sus derechos individuales y colectivos, no apoyar proyectos que requieran una intromisión innecesaria en territorios usados u ocupados por ellos, contribuir a su fortalecimiento institucional y facilitar la preservación de sus patrimonios culturales. Tal como ocurre con las Directrices Operacionales del BM, el documento establece una serie de lineamientos positivos respecto de los derechos de los pueblos indios. Sin embargo, la evaluación de la experiencia muestra las falencias y el desconocimiento real de este tipo de intenciones:

La experiencia acumulada por el Banco y por otros organismos internacionales en proyectos que afectan a organismos tribales y a otros grupos de población que tradicionalmente habitan en el entorno natural demuestra que, a pesar de la intención de lograr un mayor bienestar para dichos grupos, en muchas oportunidades los proyectos han constituido una seria amenaza para la supervivencia física y socio-cultural y en algunos casos han contribuido incluso a la extinción de los grupos enteros o al establecimiento de relaciones de dependencia extremas (p. 2).

Como en los documentos del BM, aquí también se manifiesta la seriedad y gravedad del problema de los reasentamientos involuntarios. Pero no dejan de aparecer en el texto brechas abiertas a inversiones que conducen al desconocimiento. Así, luego de afirmar la negativa del Banco a apoyar intromisiones innecesarias en territorios tribales, se concluye diciendo que «cuando sea posible, el Banco evitará el traslado de las poblaciones indígenas tribales de las tierras que tradicionalmente ocupan» (p. 4). En correspondencia, el asunto de la consulta y la participación se constituye en un problema estratégico para facilitar la gestión consentida de los proyectos:

La experiencia acumulada en el BID y en otras agencias muestra que para tener éxito, especialmente cuando se trata de un proceso de reasentamiento obligatorio promovido por agencias gubernamentales, en lugar de un traslado voluntario o espontáneo, se requiere una cuidadosa planificación de los proyectos basada en conocimientos de las ciencias sociales, un apoyo financiero relativamente considerable, una fuerte capacidad institucional y una activa participación de los grupos de población afectados en todas las etapas del diseño y ejecución (p. 6).

De este modo, el reconocimiento de derechos y la promoción de la participación dentro de ámbitos locales, son iniciativas definidas por las nuevas necesidades de inversión internacional. El discurso de la interculturalidad define políticas y recursos para articular los proyectos globales a las territoriali-

dades que ya no controla totalmente el Estado. Como se ha dicho antes, la prefiguración hacía lo diverso ha sido establecida por organismos internacionales que buscan «la conversión de las diferencias en identidades integrables al todo-mundo globalizado neoliberal». En este contexto, si las Ciencias Sociales y la Antropología no construyen una teoría que desborde lo cultural y subraye las dimensiones políticas de lo intercultural, pueden caer presas de un funcionalismo acrítico facilitador de la ejecución de proyectos con impactos dramáticos sobre los pueblos.

En cuanto al segundo elemento estructural que ha facilitado la emergencia de lo intercultural –*la implementación interna de reformas políticas neoliberales*– es evidente que, paralelamente a los cambios introducidos a la educación, se ha ido recortando la inversión en el sector, se busca dejarla en manos de terceros o se tiende a recargar sus costos sobre las localidades. Todo esto con el propósito de reducir la carga burocrática. La legislación que se ha abierto hacia un modelo intercultural, ha seguido un ritmo similar a aquella que ha buscado la desconcentración de las funciones administrativas del Estado. Un punto de partida ha sido la búsqueda de acuerdos de cooperación internacional dirigidos a gestionar proyectos educativos con fondos extra-estatales. Así, durante el gobierno de Rodrigo Borja se estableció en acuerdo entre Ministerio de Educación y Cultura y el BID, una unidad ejecutora cuya finalidad era «administrar contratos de préstamos [...] orientados a mejorar el nivel de eficacia de la educación ecuatoriana».⁶³ Desde luego que la búsqueda de ayuda extranjera no es por sí misma deleznable –los mismos pueblos indios han hecho de ella una opción de fortalecimiento político y organizativo–. Pero interesa destacar lo que en concreto esto ha significado para el Estado: un fortalecimiento del poder político central, pero acudiendo a la delegación de sus antiguas responsabilidades.

En el lenguaje del Ministerio de Educación y Cultura del gobierno posterior de Sixto Durán Ballén, esto se tradujo en la adopción de un modelo educativo que en 1992 se proponía buscar «la autogestión de proyectos económicos fundamentados en el desarrollo tecnológico [...] para fortalecer la capacidad de producción de la población».⁶⁴ Esta idea de autogestión encuadró perfectamente con la Ley de Modernización del Estado de 1993, que hizo viable la privatización en la prestación de servicios públicos. Así lo indica el eufemismo presente en Artículo 41 de la citada Ley: «El Estado deberá cumplir con su obligación constitucional de atender la educación y la salud pública de

63. Ministerio de Educación y Cultura, *Reglamento orgánico funcional de la unidad ejecutora MEC-BID*, Quito, Acuerdo Ministerial No. 2867, R.O. 516 del 6 de septiembre de 1990, art. 1.
64. República del Ecuador, *Política Educativa Nacional, 1992-1996*, Quito, MEC, 1992, política 5.6.

los ecuatorianos, sin perjuicio de la contribución que en dichas áreas realiza el sector privado de conformidad con la Ley». ⁶⁵

En cambio, los aspectos puntuales que permitirían desarrollar lo intercultural, apenas aparecen indicados en la política educativa de Durán Ballén y sobre ellos no se apuntan medidas concretas que delinee su curso. Así, se dice someramente que se promoverá el «desarrollo de la relación y comunicación interculturales»; pero el componente de mejoramiento académico y formación docente nada indica sobre la cualificación de profesionales que atiendan esto. ⁶⁶ En cuanto a la propuesta curricular, el programa acude a los lineamientos estratégicos del Banco Mundial sobre la educación para el crecimiento económico y el desarrollo social y, con base en ellos, señala que los ejes de la educación básica en Ecuador deben ser la alfabetización y los conocimientos en aritmética. ⁶⁷ Una expresión concreta de esta proyección educativa se produjo cuando durante este gobierno, la Compañía de Explotación Petrolera Maxus inició en 1993 un programa de educación bilingüe dirigido al pueblo Huaorani. Catherine Walsh ha destacado sobre todo los efectos culturales de esta experiencia y sus implicaciones para la organización de los pueblos indios:

Según representantes de la ONG Acción Ecológica, la Maxus ya ha dado trabajos prácticamente a todos los Huaorani, creando así una dependencia total basada en una nueva relación al sistema monetario y los valores occidentales. Eso, combinado con su sistema educativo, sirve para desarrollar una dependencia hacia la petrolera desde la niñez. Esta dependencia que ha promovido el rechazo de la CONAIE y las organizaciones regionales afiliadas, puede también servir para dividir el esfuerzo y las posiciones indígenas, especialmente en términos de sus demandas al Estado. ⁶⁸

Cabe agregar que además del impacto cultural y la fractura que produjo a las experiencias interculturales impulsadas por la CONAIE, hay otros dos propósitos a destacar en este programa: como respuesta a los condicionamientos que imponen los organismos internacionales, el gobierno veía en él una posibilidad de favorecer la inversión extranjera; y, en consecuencia con la Ley de Modernización, también permitía descargar al Estado de la responsabilidad de invertir en la educación pública.

65. República del Ecuador, *Ley de Modernización del Estado*, Quito, Ley No. 50, R.O. 349 del 31 de diciembre de 1993, art. 41.

66. República del Ecuador, *Política...*, *op. cit.*, políticas 2 y 3.4.

67. *Ibid.*, presentación.

68. Walsh, «El desarrollo...», *art. cit.*, en *op. cit.*, p. 151.

La perspectiva educativa que se perfiló en los primeros documentos del gobierno de Abdalá Bucaram no guardó diferencias fundamentales con el de Durán Ballén. Desde propuestas pretendidamente novedosas como la del Ministerio Étnico-Cultural, se planteó un cambio profundo hacia la «desconcentración con criterios de equidad y la descentralización curricular con carácter pluricultural y multiétnico, que prepare a la población para el trabajo». ⁶⁹ Tres cosas llaman la atención en esta definición de los propósitos generales: a) la «descentralización curricular» remite a un desarrollo local de la educación intercultural –que aquí ya se ha mencionado en varias oportunidades–; b) la idea de una educación que «prepare a la población para el trabajo» se constituye en el eje central, pues aunque el documento citado poco desarrolla lo relacionado con la interculturalidad, sí definió más claramente una política de desarrollo científico y tecnológico; y c) la alusión a la «desconcentración con criterios de equidad» esta claramente asociada a la política de descentralización y modernización que promovió este gobierno y que alcanzó a definir en algunas páginas del mismo documento. ⁷⁰

Desde esta lectura muy general de las últimas dos décadas en materia educativa, se puede concluir que ha habido un innegable cambio en la percepción de los dirigentes estatales hacia los pueblos indios. Pero la recepción de los discursos sobre la diversidad y la interculturalidad, abona en un terreno particularmente complejo por tres situaciones: la disputa política que en todos los niveles ha venido ofreciendo la organización india; la tradicional racionalidad política nacionalista de la élite política ecuatoriana; y las imposiciones internacionales que buscan una reducción ostensible de los estados. En este contexto, las propuestas para la educación intercultural viven la ambigüedad de negar los sentidos más profundos del programa de los indios –lo que supondría un fortalecimiento político inconveniente–, pero aceptar un desarrollo restringido a una comprensión local y culturalista del mismo –pues ella no riñe con la necesidad de descentralización del Estado pequeño–. Pero además de la ambigüedad que hace explícitos conflictos no restringidos a lo étnico y cultural, el discurso estatal sobre la educación intercultural no ha logrado trascender la *concepción productivista*. Si la actitud *nacionalista* hoy parece muy

69. Abdalá Bucaram Ortiz, *Plan de acción inmediata*, Quito, Gobierno del presidente Abdalá Bucaram Ortiz, diciembre 1993, p. 41.

70. *Ibíd.*, pp. 41 y 63-66. Aquí no se han seguido el período posterior a Bucaram, pero no sobra recordar que lo fundamental de la descentralización adquirió carta de ciudadanía en el interinazgo; leer República del Ecuador, *Ley Especial de descentralización del Estado y participación social*, Quito, Ley No. 27, R.O. 169 del 8 de octubre de 1997. Las referencias que en este sentido aparecen en la Constitución Política de 1998, tienen incluso un estilo muy cercano al definido en esta Ley. Al respecto se puede comparar el artículo 3 de la mencionada Ley con el artículo 225 de la Constitución.

difícil de sostener en medio de la avalancha globalizadora que promociona la reducción del Estado y la eliminación de fronteras para la competencia económica internacional, el énfasis en lo productivo persiste en las definiciones sobre la educación que se vienen haciendo desde los ámbitos de la ciencia, la tecnología y la informática.

En los programas de los dirigentes esto se ha traducido en dos curiosas fórmulas para la promoción del desarrollo y las diferencias: «Auto-gestión de proyectos» + «fortalecimiento de la capacidad productiva»; o «descentralización curricular» + «educación que prepare a la población para el trabajo». Fórmulas que suponen que lo intercultural es solo un eslogan que funciona sin conflictos al lado de las ideas racionalizadoras y la factibilidad económica occidental. O como pregunta Matthias Abram, «¿cómo queremos que el niño indio conserve los mitos de su cultura sobre la creación, o sobre la situación actual de la humanidad, si la cosmovisión científica se presenta como la única autorizada para explicar el mundo?».⁷¹

Estos son los sentidos de la *educación intercultural globalizante* que el Estado ha venido impulsando en las últimas dos décadas: un modelo que aunque aun no supera la tradicional mentalidad política estatista de sus dirigentes, sí prepara la desnacionalización productiva de las fronteras; un modelo que se deshace de costos administrativos encerrando lo intercultural en el ámbito de lo local; un modelo que evita costos políticos acogiendo formalmente los discursos y legislaciones que reivindican lo diverso; y finalmente, un modelo que reniega de su anterior integracionismo, pero que de todos modos sigue preso en la *concepción productivista* que Occidente tiene sobre la educación.

71. Abram, *op. cit.*, p. 140.

CAPÍTULO CUATRO

Los pueblos indios y la educación para otra opción civilizatoria

Muchos textos que han estudiado la mirada india sobre la educación en Ecuador, parten de esta extendida forma del trabajo académico: adentrarse en alguna comunidad para hacer una investigación de caso. Esto ha conducido a una proliferación de estudios que no difieren mucho en cuanto al marco teórico de partida y la estructura de exposición: se presentan los datos generales del Ecuador, se continúa con una retrospectiva a los sentidos de la educación colonial, se explora el quiebre que introduce la independencia, se describen las formas de educación bilingüe del siglo XX (ILV, MAE, Radiofónicas, P.E-BI, etc.), se indagan los sentidos subyacentes a los modelos (bilingüe, bilingüe de transición, bilingüe de mantenimiento, etc.) y, finalmente, se inscribe en esta dinámica el caso que el investigador estudia. Esto ha permitido una importante ampliación del conocimiento sobre los pueblos concretos y a éstos les ha servido para articular la tradición escrita a su oralidad y para sumar formas de enfrentar las distintas modalidades de dominación. Adicionalmente, las tesis y los trabajos para aumentar el currículum dan cuenta de otros propósitos pocas veces declarados, pero que dejan claros los afanes, las obligaciones y hasta las vergüenzas académicas.¹

Al lado de esas formas de la investigación, existen otras que aunque menos numerosas, prestan más atención a lo político y no tanto a la pedagogía de los casos. Aquí se retomarán algunos de estos estudios para trazar el siguiente rumbo: se leerá la emergencia de la preocupación india por lo educativo, en el marco sus desarrollos organizativos; se expondrán problemas presentes en la relación entre modelo intercultural y cosmovisión india de la educación; y finalmente, a la luz de dos aspectos del modelo curricular de educación intercultural, se intentará mostrar que, contrario a la despolitizada valoración de la *interculturalidad* y la diferencia de García Canclini y algunos posmodernos, el movimiento indio se juega aquí una posibilidad de constitu-

1. Un ejemplo en el que todo esto se hace explícito es la tesis de Anita Krainer, *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1996. Es curioso que la autora en la introducción confiese que, frente a las manifestaciones de rechazo que pudo percibir por parte de algunos de los habitantes de la comunidad que estudió, se decidió traducir y mandar su tesis al Ecuador «para tener la conciencia limpia» (p. 7).

ción civilizatoria alternativa y no solo una *hibridación* estratégica para sacar ventaja en cada uno de los accesos y salidas de la modernidad.

LA EMERGENCIA DE LA EDUCACIÓN COMO PROBLEMA DE LOS PUEBLOS INDIOS

Los pueblos indios han utilizado modalidades diversas de resistencia, que les han permitido conservar importantes elementos de su original configuración cultural. En algunos casos esto les ha ayudado a revertir acelerados procesos de fractura identitaria que parecían inevitables para la integración y el desarrollo. Por eso no extraña que hoy se hable sin rubor de una dinámica de reindianización, expresada en un importante crecimiento poblacional que ha penetrado las manifestaciones culturales de las ciudades. Estas formas de resistencia recientemente se han reagrupado bajo un uso estratégico de la condición étnica y desde allí disputan su vinculación con el Estado.²

Para entender esta revitalización hay que considerar una variada gama de fuerzas: el contexto internacional que reformula los sentidos de la dominación y ahora la hace compatible con la diversidad; el papel de las Ciencias Sociales que, aplazando sus radicalismos políticos, se han interesado por la dinámica étnica en los movimientos sociales; el desarrollo específico del aparato estatal ecuatoriano que habiendo oprimido históricamente a los pueblos indios, ha represado una conflictividad social que ya no logra contener; y la creatividad de estos pueblos para aprovechar las posibilidades de la coyuntura y reconstituirse como movimiento. Abordados los primeros asuntos en capítulos precedentes, aquí interesa indagar cómo lo educativo se constituyó en una necesidad política para los pueblos indios.

El asunto de la educación atraviesa cronológicamente todo el proceso organizativo: aunque el modelo intercultural se concreta en los años 80, la génesis puede ubicarse en la década del 70 y hoy sigue siendo un elemento en disputa. La emergencia organizativa india surge de eventos inicialmente impulsados por el aparato estatal. Así, la crisis del sistema de hacienda –sistema que desde el período colonial contuvo las posibilidades de constitución colectiva de lo indio– favoreció una apertura hacia una reforma agraria que hizo de las décadas del 60 al 80, momentos fundamentales para la reorganización. La reforma iniciada en 1964 solo es un punto de partida redistributivo para algo que, con el *boom* petrolero de los 70, se constituyó en prioridad:

2. Michiel Baud, y otros, *Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1996.

impulsar un proyecto para modernizar el campo desarrollando un mercado interno, dirigir la producción a la agroexportación, eliminar las formas precarias de tenencia de la tierra y liberar mano de obra para vincularla a una dinámica productivista.

Como efecto de la ruptura del sistema de hacienda, importantes sectores campesinos e indios encontraron intersticios que favorecieron la gestación de formas de organización para la proyección de sus reivindicaciones: ejecución real de la reforma, eliminación del huasipungo, expulsión de empresas transnacionales y entrega de parcelas a los campesinos.³ Al permitir un mayor control territorial, la reforma agraria reactivó el sentido colectivo de los indios: «la superficie de unidades menores de 20 hectáreas –buena parte de las cuales pertenecen a los campesinos indios– creció del 18,6% del total de tierras en 1964, al 35,13% en 1987 [...] Ese peso económico tiende a convertirse en poder político de negociación».⁴ Esto se tradujo en una rápida ampliación de comunas, articuladas regional y nacionalmente en federaciones y coordinadoras.

Ahora bien, a diferencia de épocas como la del 40 –cuando los asuntos de los pueblos indios no estaban diferenciados de los problemas obreros y campesinos– en los procesos más recientes el impulso de la modernización adquirió rasgos nacionalizadores y homogeneizadores tan fuertes, que suscitaron el surgimiento de una corriente étnica: «es una fase donde se expresa la construcción de organizaciones indígenas que luchan contra las formas más opresivas y discriminatorias, tratan de rescatar su identidad, plantean la defensa de su territorio, enarbolan la presencia de su cultura ancestral y redefinen su relación con el Estado y la sociedad ecuatoriana».⁵

Como elemento que subyace a la emergencia organizativa, hay que considerar que la movilización social que condujo a la revolución liberal alfarista de 1895, había iniciado un proceso de secularización y una modificación de las relaciones entre el Estado y la Iglesia. Sin embargo, el cierre de este proceso no consolidó formas de participación que garantizaran la expresión

3. Xavier Andrade y Fredy Rivera, «El movimiento campesino e indígena en el último período: fases, actores y contenidos políticos», en Ayala Mora, ed., *op. cit.*, vol. 11, pp. 261-263.
4. Alejandro Moreano, «El movimiento indio y el Estado multinacional», en Diego Cornejo Menacho, ed., *Los indios y el Estado-País. Pluriculturalidad y multiétnicidad en el Ecuador: contribuciones al debate*, Quito, Abya-Yala, 1993, p. 223.
5. Andrade y Rivera, *art. cit.*, pp. 266-267. Recuértese que la Federación Ecuatoriana de Indígenas (FEI), nació en 1944 como filial campesina de la Confederación de Trabajadores del Ecuador (CTE) y funcionaba bajo la orientación de clase que le imprimía la Internacional Comunista a su sección ecuatoriana; leer Jorge León Trujillo, «Las organizaciones indígenas: igualdad y diferencia. La afirmación de los conquistados», en Diego Cornejo Menacho, ed., *Indios. Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*, Quito, Abya-Yala / ILDIS, 1992, p. 381.

de las demandas sociales, sino que afianzó una alianza entre las élites de comerciantes y terratenientes que conservaron sin mayores modificaciones las formas de propiedad y trabajo de la hacienda. Significa esto que no se constituyó un Estado propiamente dicho con una sociedad activa y participante; lo que condujo a que se represaran los contenidos y fuerzas sociales que solo pudieron reagruparse y reactivarse en los 60 y 70, una vez roto el dique impuesto por el sistema de hacienda. Esta es, según Alejandro Moreano, una característica estructural de un país que no logró constituir un Estado nacional, pues hasta hoy solo es una existencia geográfica sin cuerpo social.⁶

En contrapartida, desde los 80 pero sobre todo en la década del 90, el movimiento indio ha radicalizado sus reclamos por la tierra y los ha articulado a una demanda de mayor alcance que incluye la denominada *territorialidad*: ya no se exige solo el derecho a un elemento necesario para la reproducción física de la vida, sino que se reclama la tierra con todos sus contenidos simbólicos de larga duración. A esta demanda se adhiere la historia de la discriminación cultural y la subordinación nacional que hoy permite postular la posibilidad de una constitución estatal alternativa: un Estado que se llene de contenido social a partir del reconocimiento efectivo de la diversidad multiétnica y plurinacional; es decir, que proporcione no solo el reconocimiento y las garantías sociales, sino la autonomía y participación política suficiente para que los indios, constituidos en *nacionalidades*, puedan sentirse parte del Estado.⁷ O como en sentido similar lo afirma Luis Macas: «el Estado ha excluido nuestros derechos específicos, por lo que es preciso que nuestro mundo, leyes y costumbres sean autogobernadas por nosotros mismos [...] sin que esto signifique crear un Estado dentro del Estado».⁸

Todas estas dinámicas que han favorecido la organización, muestran una constante que ha caracterizado la actuación de los pueblos indios frente al Estado: aprovechar los espacios de participación que a veces ofrecen las instituciones, para construir políticas sociales y formas organizativas desde abajo.⁹ También la preocupación india por la educación está signada por esta constante.

6. Alejandro Moreano, «El sistema...», *art. cit.*, en Ayala Mora, *op. cit.*, vol. 11, pp. 181-219.
7. Entre 1981 y 1983 surge en la arena de la discusión la categoría *nacionalidades* para describir a los pueblos indios del Ecuador, entre 1983 y 1988 se discute el carácter del Ecuador como país pluricultural, plurinacional y multilingüe, y desde el acuerdo de Sarayuco de 1989 toma fuerza la demanda y la lucha por declarar al Ecuador como Estado plurinacional; leer Valarezo, «Estado...», *art. cit.*, en E. Ayala, y otros, *op. cit.*, pp. 9-10.
8. Luis Macas, «El levantamiento indígena visto por sus protagonistas», en Cornejo Menacho, ed., *Indios. Una reflexión...*, *op. cit.*, p. 25.
9. Aquí ocurre como en general ha indicado Kim A. Clark respecto de las estrategias de integración nacional impulsadas por los dirigentes estatales: ellas pueden ser entendidas «como medidas impuestas desde arriba para defender el orden social, al mismo tiempo que pueden

Se ha visto antes que Ecuador ha vivido una transición desde formas de educación directamente colonizadoras e integradoras, hasta la aceptación y promoción de una limitada comprensión de la perspectiva intercultural. Pero lo que interesa subrayar aquí no es que los dirigentes estatales hayan reducido los alcances de tal perspectiva sino que, desde estas limitaciones, los pueblos indios han ido potenciando su propia propuesta. Incluso antes del P.EBI, la década del 70 propició institucionalmente un escenario adecuado para el desarrollo embrionario y la posterior maduración de las preocupaciones indias sobre la educación.

La reforma agraria, el auge modernizador de la década del *boom* petrolero y la vuelta al gobierno civil después de la dictadura, contribuyeron a la gestación de dos cosas importantes para los indios: un discurso democratizador que llevó a que en 1979 se ampliara el derecho al voto a los analfabetos y, como estrategia para vincularlos productivamente, un discurso integrador que promovió las primeras campañas de alfabetización a nivel nacional. Aunque para los gobiernos del Estado la preocupación educativa se ligaba a un propósito integrador y desarrollista, los pueblos indios lograron canalizarla hasta constituir la en un importante elemento organizativo. Así lo expresó la CONAIE en un documento de 1989:

La Educación incidió de dos maneras en nuestro proceso de organización: por un lado nos proveyó de conocimientos y un espacio para cuestionar la situación socioeconómica y política el país, y por otro, creó expectativas de trabajo y ascenso social que no fueron satisfechas por la sociedad, dada la poca oferta de empleos, así como el hecho de ser discriminados: esto indujo a reflexionar y cuestionar el sistema. En las organizaciones, y al analizar nuestras diversas historias, encontramos que en la mayoría de los casos los indígenas que impulsan su conformación y que se constituyen en nuestros dirigentes son los que han tenido acceso a la educación. La castellanización y alfabetización habrían de afectar también a las características del liderazgo indígena.¹⁰

Aquí aun no se está en el terreno de la educación interculturalidad de amplia cobertura, sino en el de experiencias bilingües y biculturales que ya se habían dado en ámbitos locales y, sobre todo, en el de esas tres campañas nacionales de alfabetización que entre 1963 y 1979, hicieron que el analfabetis-

ser consideradas como constitutivas de nuevas formas de organización política de los grupos subordinados»; leer de la autora, «Población indígena, incorporación nacional y procesos globales: del liberalismo al neoliberalismo (Ecuador, 1895-1995)», en Andrés Pérez Baltodano, ed., *Globalización, ciudadanía y política social en América Latina*, Caracas, Editorial Nueva Sociedad, 1997, p. 150.

10. Citado por Agustín Cueva, «Los movimientos sociales en el Ecuador contemporáneo: el caso del movimiento indígena», s.l., s.e., s.f. (documento).

mo se redujera del 48% en 1944, al 21,9% en 1979. En contra vía del propósito integrador estatal, todo esto permitió que los indios comenzar a utilizar la escritura como un arma de lucha.¹¹ A pesar de las restricciones de estas campañas y la adelantada después en el gobierno de Roldós, ellas ayudaron a la formación de un grupo de dirigentes que fue ampliando el sentido de la educación que querían para sus pueblos.

Como ocurrió previamente con el problema de la tierra que potenció la demanda por las nacionalidades, también la emergencia del discurso indio sobre la educación se apoyó en principio en una iniciativa institucional. En cuanto al P.EBI y el modelo intercultural propiamente dicho, ya se ha visto que surgió del acuerdo entre una instancia gubernamental y otra internacional y que, aprovechando los canales propiciados por el Ministerio de Educación y la cooperación internacional, el movimiento de los pueblos indios (en particular la CONAIE) se articuló a él cuando logró un carácter autónomo en la DINEIB.

Ahora bien, el desarrollo de la perspectiva intercultural tiene escollos que necesitan elaboraciones colectivas para superarlos. Uno de ellos es la construcción de la cosmovisión india sobre la educación. En el apartado siguiente se presentarán algunas de las dificultades que esto implica.

LOS LÍMITES DE LA COSMOVISIÓN INDIA SOBRE LA EDUCACIÓN

Los actores de experiencias educativas interculturales más o menos consolidadas, suelen afirmar que desde ellas es posible dar el salto de una concepción integradora y productivista de la educación, a otra que la entiende como el proceso actualizador y dinamizador de la cultura y, en tanto tal, como instrumento de identificación cultural.¹² O como también lo señala Francesco Chiodi en un documento que cita del P.EBI, con la educación intercultural se quería propiciar «el uso de la lengua vernácula para todas las necesidades educativas, no únicamente en función de un mejor rendimiento escolar sino fundamentalmente al interior de un proceso de revitalización y dinamización cultural».¹³

11. Galo Ramón Valarezo, «Ese secreto poder de la escritura», en Cornejo Menacho, ed., *Indios. Una reflexión...*, op. cit., pp. 363-369.

12. Carlos Rodrigo Martínez y José Bolívar Burbano, *La educación como identificación cultural y la experiencia de la educación indígena en Cotopaxi*, Quito, Ediciones Abya-Yala / SEIC, 1994, pp. 19-20.

13. Chiodi, «Ecuador», en Chiodi, comp., op. cit., p. 400.

Pero precisamente porque las preocupaciones educativas de los indios emergen inicialmente apoyándose en canales institucionales, el deseo de ingresar en una dinámica de revitalización cultural tiene muchos inconvenientes. El discurso de los pueblos indios actualmente en construcción, adolece de un problema que amerita una reflexión a fondo por parte de ellos y sus organizaciones: los obstáculos que impone un punto de partida occidental a la reconstrucción de una cosmovisión india que soporte el proceso educativo.

Los textos hasta hoy consultados en este estudio, dejan ver un escollo inmenso: aun las experiencias más progresivas de educación india, no han significado prácticas asentadas en una lectura etnohistórica de las formas de socialización y reproducción del conocimiento de los pueblos. Al contrario, solo han logrado arañar una precaria inclusión de sus variables culturales y lingüísticas sobre una estructura occidental impuesta. Y no es que quienes dirigen los proyectos educativos no hayan previsto y aun establecido disposiciones al respecto. Pero en la práctica los proyectos aun tienen un modelo de escuela muy parecido al occidental. Esto tiene varios inconvenientes: la Escuela enfrenta en la comunidad a la voz de los mayores con la voz de los docentes; ella aun se mueve en una lineal concepción del tiempo que contradice el sentido cíclico de los pueblos; ella sigue imponiendo una fragmentación constante al carácter integral del conocimiento que se transmite en la comunidad; ella continúa promoviendo una obsesión por la escritura en una formación cultural fundamentalmente oral; ella es presa de un espacio que constriñe y hace artificiales los conocimientos de la socialización comunitaria; ella educa para la vida en el entorno local, pero también aspira a que los indios puedan asumir los retos occidentales.

En Ecuador las organizaciones no han buscado una cosmovisión educativa exclusivamente india. Aquí este asunto enfrenta mayores dificultades que en países en donde los pueblos indios son más pequeños y no tienen tanta importancia económica y política. Así, en Colombia, a pesar de los anticipados desarrollos constitucionales —explicados en gran parte porque allí el movimiento de los pueblos indios no posee las capacidades de desestabilización institucional que si tiene en Ecuador—, algunas comunidades suelen cuestionar fuertemente los modelos de etnoeducación, educación intercultural y/o educación bilingüe. De hecho algunas están discutiendo la necesidad de aproximarse mejor a distintas variantes de la denominada *educación endógena*. Se trata de un modelo que no cree en la efectividad del diálogo intercultural que supuestamente desarrollarían las otras propuestas, que cuestiona el esquema de escuela y el perfil del docente occidental, y que quiere avanzar hacia una cosmovisión propia sistematizando formas de enseñanza arraigadas en sus

propias autoridades, en los mayores y en los escenarios de socialización comunitaria.¹⁴

Pero en Ecuador el discurso indio sobre la educación se ha gestado reproduciendo las contradicciones que hoy enfrenta todo movimiento étnico que quiera mantener su diferencia sin renunciar a las posibilidades de Occidente. Por el peso de la presencia india en la vida económica y política ecuatoriana, aquí la Educación Intercultural Bilingüe hace parte de una dinámica de revitalización cultural, pero la desborda en la búsqueda adicional de una afirmación política. Por eso aquí la inserción de los indios en el modelo establecido de escuela, no se ha traducido en un irremediable proceso de mestizaje y aculturación sino que, al contrario, ha permitido un fortalecimiento activo de sus dirigentes y formas organizativas. Lo característico en el modelo no es un fundamentalista retorno al pasado, sino una combinación compleja de elementos aparentemente ambiguos pero potencialmente estratégicos: revitalización cultural, pero sin renunciar a acceder a las nuevas tecnologías; resignificación de la historia y de la lengua, pero para dinamizar la participación.

El apartado siguiente desarrollará estas características. Puesto que desde el tema educativo los pueblos indios también han ido perfilando una opción civilizatoria distinta a la dominante, allí se articulará una crítica adicional: la que desde los indios se puede hacer a la concepción de García Canclini sobre las identidades y lo intercultural.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA UNA OPCIÓN CIVILIZATORIA ALTERNATIVA

García Canclini define así las estrategias de ‘inversión’ en la modernidad: «Puesto que un rasgo de las estructuras simbólicas contemporáneas es el deslizamiento constante entre lo culto, lo popular y lo masivo, para ser eficaz, para invertir bien, hay que actuar en distintos escenarios a la vez, en sus intersticios e inestabilidades».¹⁵ Antes se ha discutido que este sentido híbrido de las culturas no soporta una lectura diacrónica, atenta a lo que aun persiste de conflicto, desigualdad y relaciones de poder en los contactos y productos culturales. La aproximación *sincrética* y *culturalista* a la interculturalidad,¹⁶

14. María Trillos Amaya, comp., *Lenguas aborígenes en Colombia. Memorias. Educación endógena frente a educación formal*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes / CCELA, 1998.

15. García Canclini, *op. cit.*, p. 335.

16. Ésta es la acepción que utiliza Catherine Walsh para describir a esta tradición de los estudios culturales; leer Walsh, «Interculturalidad...», *art. cit.*, pp. 2-3.

conduce a este autor y los que se apoyan en sus conceptos, a una comprensión despolitizada y oportunista de las relaciones culturales. Así, ya es significativo que los ejemplos más atractivos que ofrece sobre sectores populares invirtiendo adecuadamente en la modernidad, remitan sobre todo a sujetos o grupos más o menos independientes, que no a colectivos con una tradición organizativa y de resistencia política.¹⁷

Este autor asume —y supone que las culturas también lo hacen— el denominado *ethos realista* que Bolívar Echeverría ha categorizado como dominante en la sociedad contemporánea: aquella actitud afirmativa y militante que reivindica la dimensión del valor de cambio, que supone posibilidades creativas en los marcos del sistema capitalista, que considera imposible un mundo alternativo y que borra las contradicciones inherentes a esta sociedad. En desacuerdo con esa argumentación, aquí se cree que en el Ecuador los dirigentes de los pueblos indios están más próximos al *ethos barroco* que define el mismo Echeverría, aunque no formulen su política desde la radicalidad propia de este concepto: sus luchas indican que esos pueblos reconocen como inevitable la sociedad de la que hacen parte, pero no la aceptan; afirman la forma natural del mundo, pero entienden que ha sido devastada y que por eso hay que reinventarla; viven la destrucción de lo cualitativo en el mundo capitalista, pero como forma de acceso a otra dimensión creativa e imaginaria.¹⁸

Para establecer el contraste entre la perspectiva intercultural de García Canclini y lo que hay de alternativo en la propuesta que han venido desarrollando los pueblos indios, aquí se seguirán algunos aspectos del Acuerdo Ministerial 0112 de 1993. Con la participación de las organizaciones de los pueblos indios, dicho acuerdo produjo un módulo que estableció los principios, fines, objetivos, estrategias y bases curriculares de la educación intercultural bilingüe.¹⁹ Inicialmente se concentrará la atención en los componentes lingüísticos e históricos y después se harán observaciones sobre las posibilidades políticas y organizativas que el documento encarna.

17. Leer sus casos de los diablos de Ocumicho y los pintores de Ameyaltepec en García Canclini, *op. cit.*, pp. 207-224.

18. Sobre los distintos *ethos* con los que se enfrenta la crisis civilizatoria actual leer Bolívar Echeverría, «El *ethos barroco*», en Bolívar Echeverría, comp., *Modernidad, mestizaje cultural, ethos barroco*, México, UNAM, 1994, pp. 13-36.

19. Ministerio de Educación y Cultura, *Acuerdo 0112...*, *op. cit.*

a) Lógica, lengua e historia para un pensamiento propio

En el horizonte de los pueblos indios la interculturalidad también ha significado articularse a organizaciones de cooperación internacional y hasta hacer parte de la burocracia del Estado. Eso lo constata la frecuencia con que los indios acuden a la ayuda internacional para financiar sus programas, las alianzas que establecen para defender sus recursos y hasta las estrategias políticas que asumen para que sus propuestas sean tenidas en cuenta por el aparato estatal. Sin embargo, por lo menos en Ecuador, los pueblos indios hacen todo esto, pero sin dejar de pedir cuentas a las formas propias de la sociedad occidental; sin renunciar a las preguntas por los sentidos históricos de su cultura y sin abandonar un imaginario cultural propio que solo puede ser autoafirmado en el conflicto.

De ese modo, aquí las reservas frente a la mundialización no son –como cree García Canclini– solo propias de los antropólogos que siguen insistiendo en la actitud conservadora de mantener a los indios incontaminados. Por todo lo que ha implicado el contacto cultural con Occidente y por las complejidades que a esto añade el nuevo contexto de internacionalización, el asunto de la lengua y la modificación de los sentidos de la historia hoy ocupan un lugar central en la perspectiva educativa de los indios. Sin embargo, su papel no siempre es comprendido por la Academia posmoderna, por la derecha integracionista y globalizante y hasta por sectores políticos más próximos a los indios.

La crítica que en el citado módulo se hace al empleo de métodos memorísticos y a la exigencia formal de aprender teorías matemáticas y gramaticales divorciadas de las formas propias de la cultura de los pueblos indios, tiene que ver con el deseo de privilegiar la potencialidad expresiva de lo propio, pues solo así se garantiza una política de resistencia cultural abierta a lo ‘otro’. Significa esto que ellos aceptan asumir las formas de la educación occidental, pero sin abandonar la historia, la lógica de pensamiento y la lengua propia. Se buscan niveles de equilibrio con el conocimiento y las formas de la otra cultura, pero se deja claro que el pensamiento propio y la primera lengua conducen el proceso.

Así, de un total de 70 niveles establecidos como requisito para concluir la educación hasta el bachillerato, a la lengua de los pueblos indios y al español como segunda lengua les corresponden 22; es decir, el 31,4% del total. Pero más que constatar que estas áreas constituyen el componente más grueso del programa, hay que decir que en todo el módulo se le otorga un papel clave a la lengua como instrumento para el impulso de relaciones interculturales.

Esto se expresa en diversas partes del documento: a) en *las políticas y en los principios* se establece a las lenguas indias como principales y al español como lengua de relación intercultural; b) en *los fines* se postula la necesidad de fortalecer la interculturalidad en la sociedad ecuatoriana, pero potenciando al mismo tiempo la identidad cultural y la organización de los pueblos; c) en *los objetivos* se propone el uso de las distintas lenguas en todos los ámbitos de la ciencia, la cultura y el conocimiento, y buscar mecanismos para que ellas sean empleadas en los distintos medios de comunicación, favoreciendo la relación con todos los pueblos socioculturales del Ecuador; y d) en *las estrategias sociales* se plantea difundir la Educación Intercultural Bilingüe en la población india, hacer esfuerzos para extender sus sentidos a los ecuatorianos de habla hispana y motivar actitudes positivas hacia el modelo en todos los sectores sociales del país.²⁰

De otro lado, de los 70 niveles que se distribuyen en un nivel primario, un ciclo básico y otro diversificado, 10 corresponden al área de Historia con inclusión de Geografía y Geopolítica; es decir, el 14,2% del total del programa. Esto sin contar que al final del bachillerato es posible hacer una especialización en Sociales que incluye 3 niveles de Filosofía, 2 de Sociología, 2 de Antropología y 2 de Derecho. Si además se revisa la distribución de contenidos, se encuentra que de un total de 29 títulos, 15 están directamente relacionados con las preocupaciones de los pueblos indios: identidad del niño en el contexto familiar, el niño en la comunidad o centro, relaciones extracomunitarias, manifestaciones culturales, reconocimiento de la población ecuatoriana, relaciones interculturales, otros pueblos indígenas del continente, el Ecuador en la actualidad, situación de la población indígena en el contexto nacional, el Ecuador en el contexto internacional, otras creencias y teorías sobre el origen de la vida, pueblos amerindios de la época, la conquista, la colonia, el sistema de esclavitud en la colonia. Además de las especializaciones técnicas que se ofrecen en física y matemáticas o química y biología, también los estudiantes pueden concluir su bachillerato con énfasis en agricultura, ganadería, administración comunitaria, salud comunitaria, artes y ciencia y cultura.²¹

Según estas cifras la preocupación por los asuntos lingüísticos e históricos ocupa el 45,6% del plan de estudios. Es claro que todo esto es solo una proyección escrita, que las cifras no siempre expresan las prácticas y que el currículum no necesariamente se desarrolla como tal en la enseñanza. Aun así, estas disposiciones dejan claro que se quiere avanzar hacia una comprensión distinta de las funciones de la Escuela: se apunta sí a fortalecer lo comunita-

20. *Ibíd.*, artículo 1, numerales 3, 4, 5, 6, 7.1, 7.2, 8.3 y 9.4.5.1 a 9.4.5.3.

21. *Ibíd.*, artículo 1, numerales 9.4.5.1 a 9.4.5.3 y el componente de Historia del numeral 10.

rio, pero no desde el tradicional encierro que antes solo hacía énfasis en la formación para la producción local, para los oficios artesanales, para los trabajos propios del «reducido mundo de los indios». En realidad se quiere construir programas que permitan combatir la subordinación, la exclusión y la discriminación.

Y es que la resistencia a la cultura, la lengua y la historia de los pueblos indios tienen muchos matices gestados en la larga duración. Así, Matthias Abram indica cuatro tipos de rechazo hacia la educación bilingüe: el *modernizante*, expuesto por quienes esperan que los indios se integraran rápidamente al progreso y leen estos programas como expresiones de un regionalismo racista que no contribuye a la unidad nacional; el *racista*, de quienes aluden ya no a la integración india, sino que subrayan —consciente o inconscientemente— prejuicios de inferioridad cultural y hasta biológica; el *sofisticado*, de quienes reconocen el valor literario de la lengua, la belleza folclórica de las costumbres y la importancia histórica de un pasado ‘heroico’, pero finalmente creen que el desgaste de todo esto hace imperativo una insistencia en el castellano y en la cultura occidental; y el *rechazo indígena*, asumido por los propios indios que, en el contacto con la otra lengua y la otra cultura, han interiorizado una actitud de inferioridad frente al castellano y lo urbano.²²

Pero el rechazo no es exclusivo de los grupos dominantes, de los sectores medios urbanos y de los migrantes indios. Se extiende incluso a las comunidades y a sectores organizados de los pueblos. En 1990 Luis Montaluisa, representando a la DINEIB, elaboró un documento en el que exponía cinco razones por las que algunas comunidades decidieron no participar del modelo que proponía esa Dirección:

1. La educación bilingüe es un retroceso al pasado.
2. El deseo de educarse en castellano, conocer la ciencia universal. El quichua, por ser lengua ya conocida se considera innecesaria en la escuela.
3. El quichua es un idioma nuevo.
4. El deseo de aprender el inglés en vez de quichua.
5. El fomento del racismo con la educación bilingüe.²³

Precisamente porque se argumenta que este rechazo se dio a raíz de una campaña desatada por sectores que tradicionalmente habían oprimido a la población de los pueblos indios, aquí queda claro que la defensa de la lengua

22. Matthias Abram, «Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador», en Küper, comp., *op. cit.*, pp. 55-60.

23. Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, «La educación intercultural bilingüe en el Ecuador», en Küper, *op. cit.*, p. 93.

trasciende una mera preocupación de buena voluntad hacia lo cultural y lo comunicativo y adquiere una dimensión política.

Por eso la idea de extender el bilingüismo a la educación en general, no puede ser interpretada solo como una revancha de los indios contra la historia de la dominación blanco-mestiza. De hecho la mayoría de los políticos entrevistados en un texto de 1992, consideraron inapropiada y hasta descabellada la idea de extender la enseñanza del Quichua a la sociedad mestiza.²⁴ Aunque hay que reconocer que en la formulación de esta propuesta ha habido desaciertos y excesos, el tema es complejo y merece reflexiones que se atrevan a suspender los prejuicios. Así, si el proyecto de unificación nacional exigió siempre una homogeneización cohesionadora de lo cultural y lingüístico, si la reciente globalización civilizatoria presiona por un bilingüismo con las entendederas puestas en los países desarrollados del Norte; también cabría esperar que un proyecto civilizatorio alternativo hiciera la exigencia de poner códigos en común.

Más allá de lo educativo institucional, aquí lo que está en juego no es un romántico llamado a las tradiciones de los ancestros, sino una conflictividad más amplia que se expresa en la necesidad de pensar la justicia, la participación política, la medicina y todas las esferas de lo social en clave intercultural. Lo que se busca es una tolerancia conflictiva que no constate simplemente la existencia del otro, sino que considere en serio sus demandas y propuestas; que no le exija siempre la traducción sino que haga algún esfuerzo por comprenderlo en su propia voz.

Porque las formas culturales de los pueblos indios tienen una trayectoria permanentemente negada, el modelo de educación quiere insistir en otra forma de comprensión de la Historia. Una Historia que se pregunte por su papel en el pasado, que recupere los sentidos de sus anteriores formas organizativas y que preste atención a su relación con la tierra, sus prácticas artísticas, sus medicinas tradicionales, sus formas de justicia, etc. Pero también una Historia que abandone las tres variantes más destacadas de la actitud patriótica tradicional: resumir la historia de los pueblos indios en unas pocas líneas previas al momento epifánico de la independencia; considerarla como período glorioso pero que hoy no tiene mucha importancia para la construcción nacional; y leer las formas violentas de la discriminación como eventos que en su momento fueron dolorosamente inevitables y que hoy están superados.

Al contrario, hoy los sectores más próximos a los pueblos indios consideran que para ellos «la tesis sobre su continuidad histórica es fundamental; puesto que su exigencia como pueblos o nacionalidades indígenas fundamen-

24. Frank, Patiño, Rodríguez, comps., *op. cit.*

ta y garantiza su proyección en esta Nación». ²⁵ Por eso, aunque se pueda argumentar que las líneas curriculares solo perfilan intenciones; para los dirigentes de estos pueblos está claro que en la Lengua y la Historia existen interesantes posibilidades para disputar otra concepción de la interculturalidad: aquella que reclama la diferencia no desde el ‘discurso débil’ de la tolerancia posmoderna, sino desde su complejo entramado de dominación y conflicto.

b) Un modelo compatible con la organización política

La interculturalidad es otra cosa y no la mezcla sin conflictos de García Canclini o el elogio estético y la explosión lúdica de las diversidades de Lyotard y Vattimo. Los pueblos indios han asumido que en la era de la globalización no existe opción de resistencia si ellos no mundializan también sus formas organizativas, pero no al costo de abandonar sus lealtades étnico-culturales. ²⁶ También han entendido que no tienen opción desde su anterior marginalidad y por eso irrumpen hasta en las elecciones, pero a fin de ganar espacios para seguir luchando por reformas como la plurinacionalidad que, además, también se sigue exigiendo en las movilizaciones callejeras. ²⁷ A pesar de sus diferencias, las organizaciones reconocen la soberanía del Estado pero ya no están dispuestas a aceptar el abandono absoluto por parte del mismo o, su contrapartida, la intromisión expoliadora de los inversionistas nacionales y extranjeros. Aceptan su pertenencia al Estado –y allí entablan diálogo con la otra sociedad–, pero también reivindican la autonomía de la nacionalidad –y allí se juegan un sentido civilizatorio alternativo–.

A pesar de la apertura de las últimas dos décadas a formas no directamente integracionistas de la educación dirigida a los pueblos indios, aun muchos consideran curioso y hasta exótico que en un momento en el que los estados reclaman un modelo compatible con las necesidades de la globalización, se insista en un proyecto que aparentemente solo contribuye a desconfigurar los esfuerzos nacionales del desarrollo. Pero aquí ya se ha dicho que a diferencia de los *yuppies* de identidad virtual, estos pueblos no esperan potenciar relaciones similares a las que aquellos establecen con las computadoras. Ellos no se reconocen en el video turístico que solo recoge fragmentos sin historia

25. Luis E. Maldonado R., «El movimiento indígena y la propuesta multinacional», en E. Ayala, y otros, *op. cit.*, p. 151.

26. Stefano Varese, «Introducción. Parroquialismo y globalización: las etnicidades indígenas ante el nuevo milenio», en Stefano Varese, coord., *Pueblos indios, soberanía y globalización*, Quito, Abya-Yala, 1996, p. 16.

27. Los *alchakus* y sentidos de la participación electoral del Movimiento de Unidad Plurinacional *Pachakutik-Nuevo País* se pueden leer en Walsh, «La interculturalidad...», *art. cit.*

de sus identidades. Lo que buscan es una educación para acentuar la diferencia en el conflicto y no únicamente para sumarse a las filas del desarrollo que promueven los centros hegemónicos. Y eso no significa que sus prácticas sean incompatibles con la tecnología, pues ella es exigida en el marco del respeto por la especificidad cultural:

La realidad multicultural que caracteriza a la sociedad ecuatoriana y que ha sido tradicionalmente ignorada por los grupos dominantes ha conducido a crear situaciones de aislamiento y marginación perjudiciales para las comunidades y para el país. Los pueblos indígenas se han encontrado impedidos de acceder a conocimientos, tecnologías y avances científicos por la imposibilidad de contar con información. Muchos conocimientos son actualmente compartidos por infinidad de pueblos en el mundo, sin que por ello se hayan producido, necesariamente, procesos negativos de aculturación o deculturación, pues cada sociedad sabe como integrarlos cuando dispone de los medios informáticos suficientes.²⁸

Ahora bien, en el proceso que han vivido los pueblos indios hasta alcanzar su actual estatus político y organizativo, la educación no ha suscitado tanto alboroto como las recurrentes movilizaciones: levantamientos del 90, 92 y 94; jornadas de febrero del 97 contra Bucaram; caminatas de octubre del mismo año por la constituyente del pueblo; participación en la destitución de Jamil Mahuad y reciente protagonismo electoral, a través del Movimiento Pachakutik, en la alianza que encumbró en la presidencia a Lucio Gutiérrez.

Aunque la educación no ha sido la bandera fundamental de la última década, ella ha estado en el proceso de acumulación de fuerzas y contenidos políticos. Al lado de las luchas de vieja data por la tierra, la reivindicación plurinacional y las más recientes disputas políticas por la constituyente y por el poder, la educación intercultural se ha constituido en un elemento clave en el proceso de aproximarse a tales objetivos: primero, porque las organizaciones lograron participación en la DINEIB y, a través de ella, han incidido directamente en la elaboración de contenidos curriculares; segundo, porque la responsabilidad que implicaba asumirla exigió la formación de dirigentes y maestros y esto contribuyó a la dinamización de las formas organizativas; tercero, porque las organizaciones han podido sacar la discusión educativa del plano local y pedagógico y constituirlo en problema nacional; y cuarto, porque desde la educación se empezó a entablar un interesante diálogo con otros

28. Ministerio de Educación y Cultura, *Acuerdo 0112...*, op. cit., artículo 1, numeral 3, p. 12.

sectores del Ecuador y a abrir la agenda a propuestas ya más políticas para los pueblos indios.²⁹

Los distintos componentes del módulo que se viene comentando, también proyectan estas posibilidades de acumulación de poder. El marco jurídico del citado documento recuerda que, de acuerdo al Decreto Ejecutivo 203 que reglamentó la Ley General de Educación en 1988, algunas de las funciones de la DINEIB son:

- Planificar, dirigir y ejecutar la educación intercultural bilingüe, en coordinación con el CONADE y con las organizaciones de las nacionalidades indígenas del Ecuador [...]
- Dirigir, orientar, controlar y evaluar el proceso educativo en todos los niveles, tipos y modalidades de la educación intercultural bilingüe. Las organizaciones participaran según su representatividad [...]
- Formar y capacitar profesores y demás recursos básicos para la educación intercultural bilingüe en los diferentes lugares del país.
- Dirigir, organizar y orientar la educación de los institutos pedagógicos bilingües.³⁰

Los apartados siguientes precisan los alcances de este marco jurídico: a) en *las justificaciones* se establece que es necesario que la institución educativa se relacione con la comunidad y que sea parte de ella como uno de sus organismos; b) en *las políticas estatales* se dice que es responsabilidad del Estado formar educadores provenientes de las propias comunidades indias; c) en *los principios* se señala que la comunidad y la organización comunitaria son corresponsables, junto con el Estado, de la formación y educación de sus miembros; y d) en *los fines y los objetivos* se indica que la educación intercultural debe contribuir a fortalecer las formas organizativas propias de los pueblos indios. La expansión del modelo hacia la sociedad y la búsqueda de relaciones interculturales con otros sectores, ya han sido comentadas en el anterior apartado. Adicionalmente, la preocupación por constituir una base de profesores que puedan dirigir las prácticas desde una relación respetuosa y propia con la lengua, la historia y la cultura, se concreta en el apartado sobre *Docencia*, en donde se establecen los componentes para la formación de maestros a través de los institutos pedagógicos interculturales bilingües.³¹

Más allá de la formalidad del documento, cuya existencia no garantiza su cumplimiento, lo importante es que al incursionar en el terreno de la

29. La exposición de algunas formas de acumular poder a partir de la educación se encuentran en Luis Montaluisa, «La educación bilingüe como ejercicio de poder», en Víctor Hugo Torres C., ed., *Interculturalidad y educación bilingüe, encuentros y desafíos*, Quito, COMUNIDEC, 1994, pp. 215-219.

30. Ministerio de Educación y Cultura, *Acuerdo 0112...*, op. cit., artículo 1, numeral 2.2, p. 8.

31. *Ibid.*, artículo 1, numerales 3 a 7.1 y 9.4.5.4.

producción de leyes y acuerdos, los dirigentes de los pueblos indios delinear un sentido de la educación diferente a la *interculturalidad globalizante* del Estado. Por encima de lo que significa su incidencia en la construcción curricular, en el nombramiento, en la formación de maestros y en la articulación de lo comunitario y lo organizativo, interesa destacar que su propuesta gana contenidos políticos cuando se la pone en relación con los desarrollos particulares de las sociedades mestizas. En el contexto peruano, Eudasio Sifuentes lo sintetiza diciendo que ella es una tarea política no solo porque debe reformar la educación en general, sino porque aunque lo que se busca es fortalecer la cultura india, desde ella es posible intervenir y hacer partícipes a otros sectores mestizos de la sociedad. O, en sus propias palabras, lo que se intenta es «construir una nueva hegemonía en la cultura latinoamericana».³²

De ese modo, la educación intercultural ha desarrollado un espacio dinámico que los pueblos indios han aprendido a utilizar desde sus posibilidades estratégicas y autoafirmadoras. Por eso se dice que actualmente el movimiento indio comienza a abrir nuevas posibilidades de relación con lo otro mestizo. Este es el sentido de los denominados «puentes interculturales» que afirma Galo Ramón Valarezo que se han venido construyendo desde la educación intercultural:

Creo que uno de los elementos claves que nos ha informado este Encuentro Indoamericano, es que estamos pasando un momento especial en las nuevas tendencias de la educación. Creo que estamos transitando desde un período de afirmación de las identidades de cada una de nuestras distintas nacionalidades y culturas, a un nuevo momento signado por la búsqueda de la interculturalidad; creo que este es el punto clave que se puede mirar como tendencia central de esta reunión.³³

Existen nexos evidentes entre las demandas de los pueblos indios que buscan una opción civilizatoria alternativa y el modelo de educación que han venido promoviendo. La naturaleza de su proceso organizativo en las últimas tres décadas, le proporciona un carácter complejo y a veces contradictorio tanto a las demandas, como al modelo; pues han debido partir de un adecuado uso político de los canales institucionales que en determinadas coyunturas ha ofrecido el Estado ecuatoriano y que los pueblos han desbordado para autoafirmarse. El resultado ha sido el desarrollo de un proyecto de educación de alcance nacional con un sentido de la interculturalidad que no agota el conflicto y que, al contrario, busca espacios para combatir prácticas de dominación

32. Eudasio Sifuentes, «Construir una nueva hegemonía en la cultura latinoamericana», en Torres C., ed., *op. cit.*, pp. 278-279.

33. Galo Ramón, «Puentes interculturales», en *ibíd.*, p. 254.

que desbordan la exclusiva discriminación étnica. Aun así, lecturas y desarrollos políticos posteriores al texto de Galo Ramón, muestran inmensas dificultades para avanzar en el sentido que este autor desea: la construcción de puentes para el encuentro con el mundo y las demandas de los mestizos. Sobre esto será necesario volver en las conclusiones.

CONCLUSIONES

La búsqueda de una interculturalidad más profunda

Se ha intentado mostrar que la posmodernidad ha tenido desarrollos académicos y políticos de los estados latinoamericanos. En particular se han subrayado tres variantes principales de su recepción en el subcontinente: a) la de los estudios que aunque se resisten a los significados políticos de *lo post*, han terminado acogiendo sentidos de la diversidad y la interculturalidad histórica y políticamente desconflictuadas; b) la de los dirigentes estatales y organismos internacionales que formalmente abrazan los nuevos conceptos, pero que realmente están más interesados en continuar la obsesión de plegarse a los sentidos modernizadores del capitalismo; y c) la de las pueblos indios del Ecuador que han reactivado las exclusiones étnicas y se han aproximado al concepto de interculturalidad, pero para decir que no todo marcha bien y que es necesario otro entramado de relaciones.

En cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe, se ha visto que el modelo partió de iniciativas institucionales externas a los pueblos, pero a las que posteriormente estos les han dotado sentidos propios. También se ha dicho que lo educativo pensado por los pueblos indios, puede ser leído como parte de un proyecto más amplio de constitución de una opción civilizatoria alternativa. Aunque existen matices locales que este trabajo no aborda, su idea sobre la educación ha intentado desbordar seis cosas: el carácter paternalista y aculturador que a ella le otorgaron muchas de las experiencias religiosas; el sentido restringido de los proliferantes proyectos de alcance solo local; el modelo fundamentalista asentado en una cosmovisión india pura; el carácter homogeneizante y desarrollista que a la educación le otorgó el Estado desde sus campañas de alfabetización; la concepción *intercultural globalizante* que más recientemente gestiona el neoliberalismo; y la banalización pluralista que hizo moda en los Estudios Culturales.

Aquí no se hará un resumen de lo que ya se ha dicho a lo largo del texto. Insistiendo en ese viejo lugar común que dice que toda conclusión debería ser solo un pretexto para abrir de nuevo el problema, se va a cerrar este trabajo tratando de hacer explícita una preocupación adicional. Como se puede inferir del capítulo anterior, *lo intercultural* para los pueblos indios es un concepto y una práctica en construcción, ligada a la búsqueda de un proyecto ci-

vilizatorio. Para su formulación han sido necesarios no solo la movilización de los pueblos y un contexto internacional favorable, sino que se ha partido de un uso adecuado de los canales institucionales que en distintos momentos han propiciado los gobernantes del Estado. Esto ha hecho que lo intercultural se juegue constantemente en la política y, por ello, arrastre las contradicciones propias del proceso de formación de las organizaciones étnicas; lo que en determinados momentos también ha obstaculizado la coherencia y la radicalidad política del movimiento indio.

En los últimos textos leídos para este estudio, fue frecuente encontrar una insistencia difícil de compartir, sobre todo después de lo acontecido desde la Constitución de 1998. Se dice que el movimiento de los pueblos indios ha entendido el carácter dinámico de lo intercultural y, en consecuencia, también ha movilizado sus programas y concepciones para reorientar la práctica. Así, ya no estaría en el momento de afirmación de la diferencia para resistir desde la etnicidad, sino que viviría el tránsito hacia una interculturalidad de puentes, de lazos de afirmación y resignificación con los otros —como lo afirmó Galo Ramón en el artículo antes citado—.

Aquí se piensa que esa apertura, solo de un modo muy limitado tiene el sentido de ‘puentes interculturales’. Si bien ese propósito está en los acuerdos, en los programas políticos, en las declaraciones y en las ponencias de los seminarios, los intelectuales y los dirigentes de los pueblos indios; esto aun esto no ha hecho carne en la sociedad y en las reformas. La valoración de lo otro, que debería implicar también la resignificación y constitución de un proyecto conjunto desde un *nosotros-colonizados-explotados*, aun no ha logrado expresiones concretas que trasciendan el discurso que disputa la aceptación pública.

Es claro que en los documentos de las organizaciones previos a la Constitución del 98, existen elementos suficientes para afirmar que sus dirigentes están en la búsqueda de lugares de encuentro para la lucha política con los otros. En ese sentido tres cosas llaman particularmente la atención en el Proyecto Político de la CONAIE de 1994: a) manifiesta la necesidad de una acción política conjunta entre Pueblos, Nacionalidades y «demás sectores sociales prostrados y relegados a niveles de vida infrahumanos»; b) desarrolla el concepto de *Democracia Plurinacional Comunitaria* que, comprendiendo el sentido excluyente que tradicionalmente ha tenido la representación en el sistema político ecuatoriano, aboga por un reordenamiento de las estructuras jurídico-políticas, administrativas y económicas, dirigido a garantizar la participación de todos los sectores sociales organizados del Ecuador; y c) su propuesta de la *autodeterminación* permite inferir que no entienden la democracia desde acciones solo corporativistas, sino que se buscan formas de partici-

pación que considere lo específico local y sectorial.¹ En éste y en otros documentos del 97 y el 98 –sobre todo en los proyectos constitucionales–, las propuestas de reforma no se restringen a la reivindicación de los derechos colectivos, sino que subrayan transformaciones que favorecen a otros sectores sociales: a) el desarrollo de un modelo de economía que cuestiona los efectos nocivos del capitalismo, que privilegia los desarrollos sociales por encima de la deuda externa, que propone la nacionalización de sectores claves, que limita el capital especulativo y favorece las inversiones productivas, y que propone un desarrollo económico que enfatiza el sentido social de distintas formas de la propiedad –familiar-personal, comunitaria autogestionaria, estatal y mixta–; b) la expropiación de terrenos sin construir para hacer efectivo el derecho a la vivienda y a la conservación del medio ambiente; c) la crítica a la privatización o reducción de las rentas dirigidas a la educación o al sistema estatal de salud; y d) la exigencia de reconocer a los trabajadores públicos y privados el derecho a la huelga y de cumplir los convenios suscritos con la OIT.²

Sin embargo, leídas las reformas de la Constitución Política del 98, se asiste a un panorama de múltiples escisiones: se amplían los derechos colectivos, pero se reducen los laborales –a pesar de lo contradictorio que esto resulta con el convenio 169 de la OIT–; o también, frente a un fortalecimiento aun incompleto de las medicinas tradicionales y la educación para los pueblos indios, se promociona la apertura de los sectores de salud y educación al sector privado. Está claro que esto no es solo responsabilidad de las organizaciones, pues se sabe que la Constitución no es su obra exclusiva. Sin embargo, atendiendo las interpretaciones que dicen que en ella cada sector fuerte obtuvo su parte, no resulta descabellado llegar a reconocer indicios de una acción política sustancialmente corporativista. De hecho una lectura muy fina de los proyectos y declaraciones de las organizaciones, arroja líneas de énfasis fundamental en lo puramente indio.³

1. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE, *Proyecto Político de la CONAIE*, Quito, CONAIE, 1994, pp. 6, 12 y 13.
2. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE, *Proyecto de Constitución Política del Estado Plurinacional del Ecuador*, Quito, CONAIE, 1998, pp. 32, 33, 46, 47, 59, 62-67 y 93.
3. El énfasis en lo indio produce una sensación de exclusividad reivindicación formal de los demás sectores a los que se alude. Incluso no es raro que en instancias en las que se reivindica una participación amplia, los textos omitan a otros sectores. Así, por ejemplo, en los documentos que prepararon el borrador constitucional de los indios, particularmente en la propuesta de reforma a las dependencias pluripersonales del ejecutivo, solo se señala que «será obligatoria la incorporación de los delegados de los Pueblos o Nacionalidades Indígenas»; CONAIE, ECUARUNARI y CONFENIAE, *Las Nacionalidades Indígenas y el Estado Plurinacional*, Quito, CONAIE, 1997, p. 20. Una aproximación a las declaraciones de las orga-

Desde luego que todo esto se puede explicar considerando las contradicciones que arrastra un movimiento construido necesariamente desde los intersticios liberados por las instituciones. En el proceso de aproximación y aprovechamiento de los canales del sistema, es claro que las organizaciones han tenido que hacer aprendizajes dolorosos. La política ha debido ser entendida como escenario en el que casi siempre los propósitos finales están supeditados a las posibilidades de negociación y alianza.⁴ Las alianzas que proporcionan poder a veces han sido establecidas con sectores demagógicamente afines a los intereses de los pueblos, pero radicalmente distantes de sus desarrollos particulares —como lo pusieron de presente los acuerdos establecidos en la campaña electoral de Bucaram, cuyo mandato fue posteriormente volteado con una activa participación del movimiento indio—.

Aquí no se ha hecho seguimiento a los procesos internos de las organizaciones. Por eso no se puede concluir que hay un abandono definitivo del proyecto de «puentes interculturales» y se está pasado a una política de fortalecimiento corporativo. Pero aún desde esta limitación empírica, es claro que aun no existen puentes ni caminos de herradura y, menos aun, avenidas despejadas para arribar a un contexto intercultural de acción política entre los mestizos y los pueblos indios: aquel lugar en el que sus demandas puedan ser puestas en común.

* * *

La preocupación por unas Ciencias Sociales objetivas, la necesidad de un distanciamiento crítico y los excesos mesiánicos de todas las formas de ortodoxia, han conducido en los últimos años a varios abandonos —muchos de ellos afortunadamente muy saludables—. Uno de los más curiosos es la fórmula aquella que fue muy común en los intelectuales que se reivindicaban de alguna vanguardia: esos consabidos párrafos finales en las que los autores cerraban sus trabajos haciendo referencia a la necesaria construcción de una sociedad más justa.

nizaciones de los pueblos indios desde el análisis del discurso, contribuiría a encontrar deslices similares y a afinar la intuición que aquí se expone.

4. No hay el lugar para discutirlo pero resulta significativo que en el alzamiento que condujo a que un dirigente de los pueblos indios compartiera por una hora el vacío de poder dejado por Jamil Mahuad, precisamente la institución fuerte de la alianza fuera las fuerzas armadas; es decir, la institución que históricamente se ha mostrado como salvadora por excelencia del inestable y excluyente aparato estatal ecuatoriano. La traición fue contundente y ofreció una importante lección política, hoy puesta a prueba con el apoyo a un militar retirado constituido en Presidente.

Hoy cuando alguien remite a alguna concepción teórica ligada a una caracterización política construida en el pasado, aparece de inmediato la sospecha de anacrónica contaminación política y por eso hay que pedir permiso o hacer uso de la ironía. En este sentido y para citar un ejemplo de la bibliografía que aquí se ha utilizado, «perdónenme que en estos tiempos neoliberales me refiera a ciertas tesis del marxismo» –dice Alejandro Moreano, cuando se refiere a la tradición althusseriana que caracterizó a los estados en las épocas de transición–.⁵

Haciendo uso de la posibilidad del *marketing* que durante mucho tiempo ofrecieron los párrafos finales –aunque ya no desde el optimismo político del pasado–, interesa indicar que una práctica política fundada en una acumulación de poder puramente corporativa, puede conducir a una comprensión de las relaciones con lo nacional muy próximas a las que en ciertas ocasiones ha expresado Rodrigo Borja en el plano internacional: negar la crítica a la dominación que ejerce Estados Unidos porque lo fundamental es hacerse un lugar a su lado, aun en detrimento de otros países.⁶ Cabría esperar que el fortalecimiento de los pueblos indios en la escena política nacional no se traduzca en una mayor desatención a los otros sectores sociales del Ecuador –incluidos los indios de las ciudades actualmente empobrecidos y desorganizados–. En un sentido similar, también sería deseable que el accionar político de sus dirigentes, no prolongue al infinito los frecuentes pactos de gobernabilidad que han caracterizado a la historia del Ecuador y que en muchos momentos han salvado la institucionalidad excluyente del aparato estatal.

Tal vez sea oportuno concebir el máximo de empoderamiento previo como una prerrequisito para avanzar en una constitución civilizatoria más amplia. A lo mejor así lo entienden las organizaciones, aunque en sus documentos públicos no puedan hacerlo explícito. Sin embargo, aquí no se cree incurrir en ningún afán mesiánico si se dice que aun sería políticamente deseable una construcción de lo intercultural que desborde también un etnicismo exclusivista. Esto no dejaría olvidar que al lado de los indios existen sectores so-

5. Alejandro Moreano, «Los derechos...», *art. cit.*, en Chiriboga y Quintero, eds., *op. cit.*, pp. 133-134.

6. En ese sentido, resulta significativo referenciar lo que Rodrigo Borja le manifestaba al presidente Bush a propósito de los nuevos competidores pobres que generó la crisis de los socialismos reales en Europa oriental: «No oculté al presidente Bush la preocupación que tenemos los gobernantes de nuestros países de que los sucesos de Europa oriental afecten nuestros intereses. Le expresé que, para nosotros, ellos son ambivalentes: de un lado, vemos con simpatía la apertura y la democratización de los países del Este europeo, pero de otro lado tememos que ellos entren a disputarnos los limitados recursos que destinan los países industriales a la cooperación internacional»; Rodrigo Borja, *Mensaje de trabajo y optimismo. Informe del Presidente de la República al H. Congreso Nacional*, s.c., Secretaría Nacional de Comunicación Social, agosto 1990, p. 37.

ciales que hoy no pueden contrarrestar su pauperización, porque no tienen formas organizativas para influir las políticas del Estado. Esto también evitaría un ‘desarme’ teórico y político total, una vez concluida la actual carrera por la diversidad que ha favorecido la presente coyuntura internacional.

Aquí se piensa incluso que las demandas de los pueblos indios no podrán ser totalmente desarrolladas, si no logran sumar al conjunto de sectores sociales empobrecidos del Ecuador. A menos que se concluya que su opción civilizatoria alternativa es igual al deseo de reclusión en las identidades locales que, respecto de esos pueblos, hoy manifiestan algunos dirigentes de los sectores dominantes del Ecuador. Esto establecería por límite la configuración de autonomías culturales regionalmente localizadas; lo que de hecho sí es compatible con la descentralización y desestatización que hoy promueven las políticas neoliberales.

En ese sentido y pensando en el caso latinoamericano, construir la *cartografía cognitiva* de la que habla Jameson, implica hacer el esfuerzo por dibujar el mapa común que permita que las víctimas de la exclusión y la desigualdad, se pongan de acuerdo en torno a algo que les ayude a combatir la virtualizada pero persistente dominación. En cuanto a los instrumentos conceptuales para leer y dibujar, aquí seguirá siendo fundamental desjerarquizar y al mismo tiempo radicalizar las categorías de etnia y clase. Esto supone respetar sus dinámicas sectoriales y regionales, instalarlas en un terreno teórico que no oculte lo que hay de dominación y conflicto en las prácticas interculturales y diseñar conjuntamente una política y una teoría crítica de las actuales formas de la hegemonía.

Bibliografía

- Abram, Matthias. *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI (1985-1990)*, Quito, P.EBI / Abya-Yala, 1992.
- Adorno, Theodor W. «La industria cultural», en J. Martín-Barbero y Armando Silva, comps., *Proyectar la comunicación*, Santafé de Bogotá, Tercer Mundo / Instituto de Estudios sobre Culturas y Comunicación, 1997.
- Alta, V., Iturralde; López-Bassols, comps. *Pueblos indígenas y Estado en América Latina*, Quito, Abya-Yala, 1998.
- Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de la República del Ecuador*, Ecuador, Gaceta Constitucional, junio 1998.
- Asociación de Profesores del Ministerio de Educación y Cultura. *Proyecto de Ley de Educación*, Quito, 1999-06-01.
- Ayala Mora, Enrique. *Resumen de la historia del Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1997.
- Ayala Mora, Enrique, ed. *Nueva historia del Ecuador*, vols. 8 y 11, Quito, Corporación Editora Nacional / Grijalbo, 1991.
- Ayala Mora, Enrique, y otros. *Pueblos indios, Estado y derecho*, Quito, Corporación Editora Nacional / Abya-Yala / CORPEA / ILDIS / TCC, 1992.
- Bámbula Díaz, Juliane. *Lo estético en la dinámica de las culturas*, Santiago de Cali, Universidad del Valle-Editorial Facultad de Humanidades, 1993.
- Banco Interamericano de Desarrollo. «Estrategias y procedimientos para temas socio-culturales en relación con el medio ambiente», Washington, D.C., BID-Comité del Medio Ambiente, junio 1990.
- (Banco Mundial). «Las políticas del Banco Mundial relativas a los pueblos indígenas», en *Guía ciudadana sobre los bancos multilaterales de desarrollo y de los pueblos indígenas: el Banco Mundial* (documento).
- Baud, Michiel, y otros. *Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1996.
- Benjamin, Walter. «La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica», en *Discursos interrumpidos I*, Barcelona, Taurus, 1973.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *Pensar nuestra cultura*, México D.F., Alianza Editorial, 1991.
- — — «La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos», en *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*, Puerto Rico, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1992.

- Borja, Rodrigo. *Mensaje de trabajo y optimismo. Informe del Presidente de la República al H. Congreso Nacional*, s.c., Secretaría Nacional de Comunicación Social, agosto 1990.
- Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1995.
- — — *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1999.
- — — *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 2000.
- — — *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2001.
- Bouzas, Roberto; Ffrench-Davis, Ricardo. «La globalización y la gobernabilidad de los países en desarrollo», *Revista de la CEPAL*, No. 50, <http://www.eclac.org/español/RevistaCepal/rvcincuenta/>
- Brasser Pereira, Luiz Carlos. «La reconstrucción del Estado en América Latina», *Revista de la CEPAL*, No. 50, <http://www.eclac.org/español/RevistaCepal/rvcincuenta/bresser.htm>
- Braudel, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1968.
- Brenna, Luigi. «Sobre los salvajes de América», en Cornelius de Paw, y otros, *Euro-pa y Amerindia. El indio americano en textos del siglo XVIII*, Quito, Abya-Yala, 1991.
- Bucaram Ortiz, Abdalá. *Plan de acción inmediata*, Quito, Gobierno del presidente Abdalá Bucaram Ortiz, diciembre 1993.
- Bueno, Raúl. «Sobre la heterogeneidad literaria y cultural de América Latina», s.l., s.e., s.f. (documento).
- Callinicos, Alex. *Contra el postmodernismo. Una crítica marxista*, Bogotá, El Áncora Editores, 1993.
- Carrera Damas, Germán. «Sobre la creatividad intelectual, cultural y científica en las sociedades implantadas hispanoamericanas», en *El domador cautivo*, Caracas, Grijalbo, 1988.
- Clark, Kim A. «Población indígena, incorporación nacional y procesos globales: del liberalismo al neoliberalismo (Ecuador, 1895-1995)», en Andrés Pérez Baltodano, ed., *Globalización, ciudadanía y política social en América Latina*, Caracas, Editorial Nueva Sociedad, 1997.
- Colmenares, Germán. *Historia económica y social de Colombia. 1537-1719*, Bogotá, Editorial La Carreta, 1978.
- — — *Cali: terratenientes, mineros y comerciantes. Siglo XVIII*, Bogotá, Biblioteca Banco Popular, 1983.
- CONAIE, ECUARUNARI y CONFENIAE. *Las Nacionalidades Indígenas y el Estado Plurinacional*, Quito, CONAIE, 1997.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE. *Proyecto Político de la CONAIE*, Quito, CONAIE, 1994.
- — — *Proyecto de Constitución Política el Estado Plurinacional del Ecuador*, Quito, CONAIE, 1998.
- Cornejo Menacho, Diego, ed. *Indios. Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*, Quito, Abya-Yala / ILDIS, 1992.

- — — *Los indios y el Estado-País. Pluriculturalidad y multiétnicidad en el Ecuador: contribuciones al debate*, Quito, Abya-Yala, 1993.
- Cornejo Polar, Antonio. «Mestizaje, transculturación, heterogeneidad», s.l., s.e., s.f. (documento).
- Cueva, Agustín. «Los movimientos sociales en el Ecuador contemporáneo: el caso del movimiento indígena», s.l., s.e., s.f. (documento).
- Chiodi, Francesco. «Ecuador», en Francesco Chiodi, comp., *La educación indígena en América Latina*, Quito, P.EBI / UNESCO-OREALC / Abya-Yala, 1990.
- Chiriboga Zambrano, Galo; Quintero López, Rafael, eds. *Alcances y limitaciones de la reforma política en el Ecuador*, Quito, AAJ-Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Central / ILDIS / Proyecto Latinoamericano para Medios de Comunicación-Fundación Friedrich Ebert, 1998.
- De la Cámara, Manuel. «La confrontación comercial entre Estados Unidos y Japón», *Boletín Económico del ICE*, No. 2406, (marzo 1994): 785-789.
- Del Castillo, Gustavo. «El proteccionismo estadounidense en la era de Reagan», *Comercio Exterior* (México), vol. 37, No. 11 (noviembre 1987): 887-895.
- Desiato, Massimo. *Nietzsche, crítico de la postmodernidad*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana / Cátedra UNESCO de Filosofía / IDEA, 1996.
- Díaz, Raúl; Alonso, Graciela. «Integración e interculturalidad en épocas de globalización», en *Primer Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*, <http://www.naya.org.ar/congreso>, octubre 1998.
- Echeverría, Bolívar, comp. *Modernidad, mestizaje cultural, ethos barroco*, México, UNAM, 1994.
- Estermann, Josef. *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1998.
- Febvre, Lucien. *Combates por la historia*, Barcelona, Editorial Ariel S.A., 1986.
- Ferrer, Aldo. «América Latina y la globalización», *Revista de la CEPAL*, No. 50, <http://www.eclac.org/español/RevistaCepal/rvcincuenta/ferer.htm>
- Fontana, Joseph. *La Historia después del fin de la Historia*, Barcelona, Crítica, 1992.
- Frank, Erwin; Patiño, Ninfa; Rodríguez, Martha, comps. *Los políticos y los indígenas*, Quito, Abya-Yala / ILDIS, 1992.
- García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires, Editorial Suramericana, 1992.
- Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*, Madrid, s.e., 1988.
- Guerrero Arias, Patricio. «La interculturalidad sólo será posible desde la emergencia de la ternura», en *Reflexiones sobre Interculturalidad. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*, Quito, Abya-Yala, enero 1999.
- Guillén, Arturo. «Crisis asiática y reestructuración de la economía mundial», *Comercio Exterior* (México), (enero 1999): 17.
- Habermas, Jürgen. «La modernidad: un proyecto incompleto», en Hal Foster, ed., *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós, 1985.
- Halperin Donghi, Tulio. *Historia Contemporánea de América Latina*, Madrid, Editorial Alianza S.A., 1990.
- Heller, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península, 1994.
- Hobsbawm, Eric. *Sobre la Historia*, Barcelona, Crítica, 1998.

- Jameson, Frederic. *Teoría de la postmodernidad*, Madrid, Editorial Trotta, 1996.
- Kant, Manuel. *Crítica del Juicio*, México, Editorial Porrúa S.A., 1991.
- Krainer, Anita. *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1996.
- Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1971.
- Küper, Wolfgang, comp. *Pedagogía Intercultural Bilingüe. Experiencias de la Región Andina*, tomo VI, Quito, Abya-Yala, 1993.
- Le Goff, Jacques. *Pensar la historia*, Barcelona, Ediciones Altaya S.A., 1995.
- Lechner, Norbert, y otros. *Debates sobre modernidad y postmodernidad*, Quito, Editores Unidos Nariz del Diablo, 1991.
- Levi-Strauss, Claude. *Antropología estructural*, Barcelona, Ediciones Altaya S.A., 1994.
- Lienhard, Martín. «De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras», s.l., s.e., s.f. (documento).
- Loyola Campos, Alicia. «Inversión extranjera en América Latina: de la expansión a la incertidumbre», *Comercio Exterior* (México), No. 4 (abril 1995): 327-334.
- Lytard, Jean-François. *La condición postmoderna*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1989.
- Martínez M.; Rodrigo, Carlos; Burbano P., José Bolívar. *La educación como identificación cultural y la experiencia de la educación indígena en Cotopaxi*, Quito, Ediciones Abya-Yala / SEIC, 1994.
- Marx, Karl. *Manuscritos: economía y filosofía*, Barcelona, Ediciones Altaya S.A., 1993.
- Melis, Antonio. «Literatura y modernización en el área andina», en *Societe suisse des Americanistes*, Bulletin, Nos. 59-60, 1995-1996.
- Ministerio de Educación y Cultura. *Reglamento orgánico funcional de la unidad ejecutora MEC-BID*, Quito, Acuerdo Ministerial No. 2867, R.O. 516 del 6 de septiembre de 1990.
- — — *Acuerdo 0112 mediante el cual se oficializa el Módulo de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito, MEC, agosto 31 de 1993.
- Moreno Fragnals, Manuel. *La historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones*, Barcelona, Editorial Crítica, 1983.
- Nietzsche, Friedrich. *Humano, demasiado humano*, Madrid, Edimat Libros S.A., 1998.
- — — *Genealogía de la moral*, Madrid, Edimat Libros S.A., 1998.
- Ortiz, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1991.
- Paladines Escudero, Carlos. *El pensamiento pedagógico ilustrado. Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos*, Quito, ICAM / Ediciones Universidad Politécnica Salesiana, 1996.
- Puiggrós, Adriana. «Educación neoliberal y quiebre educativo», en *Nueva Sociedad* (Caracas), 146 (noviembre-diciembre 1996).
- República del Ecuador. *Plan Nacional de Alfabetización de Adultos*, Quito, Decreto Legislativo No. 000, R.O. 72 de 23 de noviembre de 1979.
- — — *Ley de Educación*, Quito, Ley No. 127, R.O. 484 del 3 de mayo de 1983.

- — — *Reglamento General de la Ley de Educación*, Quito, Decreto Ejecutivo No. 935, R.O. Sup. 226 del 11 de julio de 1985.
- — — *Política Educativa Nacional, 1992-1996*, Quito, MEC, 1992.
- — — *Ley de Modernización del Estado*, Quito, Ley No. 50, R.O. 349 del 31 de diciembre de 1993.
- — — *Ley Especial de descentralización del Estado y participación social*, Quito, Ley No. 27, R.O. 169 del 8 de octubre de 1997.
- — — *Reglamento de Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito, Acuerdo Ministerial No. 4753, R.O. 169 del 8 de octubre de 1997.
- Richard, Nelly. *La estratificación de los márgenes*, Francisco Zegers Editor, 1989.
- Ruiz Rivera, Julián B. *García Moreno. Dictador ilustrado del Ecuador*, Madrid, Ediciones Anaya S.A., 1988.
- Sánchez-Parga, José. *La modernización y el Estado. Fin del ciclo Estado-Nación*, Quito, Abya-Yala / CELA / PUCE / Consejo Nacional de Modernización, 1999.
- Tobar Donoso, Julio. *La iglesia, modeladora de la nacionalidad*, Quito, La Prensa Católica, 1953.
- Torres C., Víctor Hugo, ed. *Interculturalidad y educación bilingüe, encuentros y desafíos*, Quito, COMUNIDEC, 1994.
- Triana, Adolfo. «Constitución geopolítica y pueblos indígenas», en Alberto Wray, y otros, *Derecho, pueblos indígenas y reforma del Estado*, Quito, Abya-Yala, 1993.
- Trillos Amaya, María, comp. *Lenguas aborígenes en Colombia. Memorias. Educación endógena frente a educación formal*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes / CCELA, 1998.
- Varese, Stefano, coord. *Pueblos indios, soberanía y globalización*, Quito, Abya-Yala, 1996.
- Vattimo, Gianni. *La sociedad transparente*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1990.
- Vega Cantor, Renán, ed. *Marx y el siglo XXI. Una defensa de la historia y del socialismo*, Santafé de Bogotá, Ediciones Pensamiento Crítico, 1997.
- Vera, Alfredo. *Larga crónica de la Constituyente por dentro*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1999.
- Viteri Díaz, Galo. *Las políticas de ajuste, Ecuador 1982-1996*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1998.
- Walsh, Catherine. «Interculturalidad en la nueva onda de lo pluri: significados y políticas conflictivas», revisión de la ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Quito, 16 a 20 de noviembre de 1998.
- — — «La interculturalidad en el Ecuador: visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país», en *Revista Identidades*, No. 20, Quito, CAB-IADAP, 1998/1999.
- — — «El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador», en *Pueblos Indígenas y Educación*, Nos. 31-32, Quito, Proyecto EBI / MEC-GTZ / Abya-Yala, s.f.
- Yáñez Cossío, Consuelo. *La educación indígena en el Ecuador*, Quito, ICAM / Ediciones Universidad Politécnica Salesiana, s.f.

- Zuleta, Estanislao. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Cali, Fundación Estanislao Zuleta, 1994.
- — — «El marxismo, la educación y la universidad», en *Educación y democracia*, Bogotá, Fundación Estanislao Zuleta / Corporación Tercer Milenio, 1995.
- Zúñiga Ortega, Clara Luz. «La interculturalidad o el coro polifónico de América», en *Revista Identidades*, No. 18, Quito, CAB-IADAP, 1996.

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución académica internacional autónoma. Se dedica a la enseñanza superior, la investigación y la prestación de servicios, especialmente para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos. La universidad es un centro académico destinado a fomentar el espíritu de integración dentro de la Comunidad Andina, y a promover las relaciones y la cooperación con otros países de América Latina y el mundo.

Los objetivos fundamentales de la institución son: coadyuvar al proceso de integración andina desde la perspectiva científica, académica y cultural; contribuir a la capacitación científica, técnica y profesional de recursos humanos en los países andinos; fomentar y difundir los valores culturales que expresen los ideales y las tradiciones nacionales y andina de los pueblos de la subregión; y, prestar servicios a las universidades, instituciones, gobiernos, unidades productivas y comunidad andina en general, a través de la transferencia de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales.

La universidad fue creada por el Parlamento Andino en 1985. Es un organismo del Sistema Andino de Integración. Tiene su Sede Central en Sucre, Bolivia, sedes nacionales en Quito y Caracas, y oficinas en La Paz y Bogotá.

La Universidad Andina Simón Bolívar se estableció en Ecuador en 1992. Ese año suscribió con el gobierno de la república el convenio de sede en que se reconoce su estatus de organismo académico internacional. También suscribió un convenio de cooperación con el Ministerio de Educación. En 1997, mediante ley, el Congreso incorporó plenamente a la universidad al sistema de educación superior del Ecuador, lo que fue ratificado por la Constitución vigente desde 1998.

La Sede Ecuador realiza actividades, con alcance nacional y proyección internacional a la Comunidad Andina, América Latina y otros ámbitos del mundo, en el marco de áreas y programas de Letras, Estudios Culturales, Comunicación, Derecho, Relaciones Internacionales, Integración y Comercio, Estudios Latinoamericanos, Historia, Estudios sobre Democracia, Educación, Salud y Medicinas Tradicionales, Medio Ambiente, Derechos Humanos, Gestión Pública, Dirección de Empresas, Economía y Finanzas, Estudios Interculturales, Indígenas y Afroecuatorianos.

Universidad Andina Simón Bolívar

Serie Magíster

- 1** Mónica Mancero Acosta, ECUADOR Y LA INTEGRACIÓN ANDINA, 1989-1995: el rol del Estado en la integración entre países en desarrollo
- 2** Alicia Ortega, LA CIUDAD Y SUS BIBLIOTECAS: el graffiti quiteño y la crónica costeña
- 3** Ximena Endara Osejo, MODERNIZACIÓN DEL ESTADO Y REFORMA JURÍDICA, ECUADOR 1992-1996
- 4** Carolina Ortiz Fernández, LA LETRA Y LOS CUERPOS SUBYUGADOS: heterogeneidad, colonialidad y subalternidad en cuatro novelas latinoamericanas
- 5** César Montaña Galarza, EL ECUADOR Y LOS PROBLEMAS DE LA DOBLE IMPOSICIÓN INTERNACIONAL
- 6** María Augusta Vintimilla, EL TIEMPO, LA MUERTE, LA MEMORIA: la poética de Efraín Jara Idrovo
- 7** Consuelo Bowen Manzur, LA PROPIEDAD INDUSTRIAL Y EL COMPONENTE INTANGIBLE DE LA BIODIVERSIDAD
- 8** Alexandra Astudillo Figueroa, NUEVAS APROXIMACIONES AL CUENTO ECUATORIANO DE LOS ÚLTIMOS 25 AÑOS
- 9** Rolando Marín Ibáñez, LA «UNIÓN SUDAMERICANA»: alternativa de integración regional en el contexto de la globalización
- 10** María del Carmen Porras, APROXIMACIÓN A LA INTELLECTUALIDAD LATINOAMERICANA: el caso de Ecuador y Venezuela
- 11** Armando Muyulema Calle, LA QUEMA DE ÑUCANCHIC HUASI (1994): los rostros discursivos del conflicto social en Cañar
- 12** Sofía Paredes, TRAVESÍA DE LO POPULAR EN LA CRÍTICA LITERARIA ECUATORIANA
- 13** Isabel Cristina Bermúdez, IMÁGENES Y REPRESENTACIONES DE LA MUJER EN LA GOBERNACIÓN DE POPAYÁN

- 14** Pablo Núñez Endara, RELACIONES INTERNACIONALES DEL ECUADOR EN LA FUNDACIÓN DE LA REPÚBLICA
- 15** Gabriela Muñoz Vélez, REGULACIONES AMBIENTALES, RECONVERSIÓN PRODUCTIVA Y EL SECTOR EXPORTADOR
- 16** Catalina León Pesántez, HISPANOAMÉRICA Y SUS PARADOJAS EN EL IDEARIO FILOSÓFICO DE JUAN LEÓN MERA
- 17** René Lauer, LAS POLÍTICAS SOCIALES EN LA INTEGRACIÓN REGIONAL: estudio comparado de la Unión Europea y la Comunidad Andina de Naciones
- 18** Florencia Campana Altuna, ESCRITURA Y PERIODISMO DE LAS MUJERES EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX
- 19** Alex Aillón Valverde, PARA LEER AL PATO DONALD DESDE LA DIFERENCIA: comunicación, desarrollo y control cultural
- 20** Marco Navas Alvear, DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA COMUNICACIÓN: una visión ciudadana
- 21** Martha Dubravcic Alaiza, COMUNICACIÓN POPULAR: del paradigma de la dominación al de las mediaciones sociales y culturales
- 22** Lucía Herrera Montero, LA CIUDAD DEL MIGRANTE: la representación de Quito en relatos de migrantes indígenas
- 23** Rafael Polo Bonilla, LOS INTELECTUALES Y LA NARRATIVA MESTIZA EN EL ECUADOR
- 24** Sergio Miguel Huarcaya, NO OS EMBRIAGUÉIS...: borrachera, identidad y conversión evangélica en Cacha, Ecuador
- 25** Ángel María Casas Gragea, EL MODELO REGIONAL ANDINO: enfoque de economía política internacional
- 26** Silvia Rey Madrid, LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOTICIA: corrupción y piponazgo
- 27** Xavier Gómez Velasco, PATENTES DE INVENCION Y DERECHO DE LA COMPETENCIA ECONÓMICA
- 28** Gabriela Córdova, ANATOMÍA DE LOS GOLPES DE ESTADO: la prensa en la caída de Mahuad y Bucaram
- 29** Zulma Sacca, EVA PERÓN, DE FIGURA POLÍTICA A HEROÍNA DE NOVELA
- 30** Fernando Checa Montúfar, EL *EXTRA*: LAS MARCAS DE LA INFAMIA: aproximaciones a la prensa sensacionalista

- 31** Santiago Guerrón Ayala, FLEXIBILIDAD LABORAL EN EL ECUADOR
- 32** Alba Goycochea Rodríguez, LOS IMAGINARIOS MIGRATORIOS: el caso ecuatoriano
- 33** Tatiana Hidrovo Quiñónez, EVANGELIZACIÓN Y RELIGIOSIDAD INDÍGENA EN PUERTO VIEJO EN LA COLONIA
- 34** Ramiro Polanco Contreras, COMERCIO BILATERAL ECUADOR-COLOMBIA: efectos del conflicto
- 35** Anacélida Burbano Játiva, MÁS AUTONOMÍA, MÁS DEMOCRACIA
- 36** Ángela Elena Palacios, EL MAL EN LA NARRATIVA ECUATORIANA MODERNA: Pablo Palacio y la generación de los 30
- 37** Raúl Useche Rodríguez, EDUCACIÓN INDÍGENA Y PROYECTO CIVILIZATORIO EN ECUADOR

Este trabajo estudia el curso político de la educación dirigida a los pueblos indios en las últimas dos décadas en Ecuador. Inicia con una lectura de lo educativo por fuera de su tradicional enclaustramiento pedagógico y local, instalándolo en el marco amplio de las influencias internacionales. Se constata que el debate sobre la posmodernidad ha contribuido a renovar la percepción sobre las identidades, pero también ha favorecido usos académicos y políticos que tienden a desconflictuarlas. Se incluye, paralelamente, una crítica a la propuesta transdisciplinar de los estudios culturales.

Además se indaga sobre la visión de los dirigentes estatales y los pueblos indios frente a la educación. Aunque los primeros han replanteado su histórica concepción integracionista de las identidades indias, el proceso ha estado signado por su no declarado propósito de hacerlas funcionales al proyecto civilizatorio hoy dominante. Para los pueblos indios, en cambio, los proyectos de educación intercultural –como también las luchas más actuales– deben abrir espacios para expandir prácticas articuladas a la necesidad de construir un proyecto civilizatorio alternativo.

Las conclusiones llaman la atención sobre los problemas de una excesiva práctica política corporativista por parte de los dirigentes indios, en el marco de acciones estatales que tienden a recluirlos en sus identidades locales.



Raúl Useche Rodríguez (Cali, Colombia, 1969) Licenciado en Historia por la Universidad del Valle (Cali), y Magíster en Estudios Latinoamericanos mención en Estudios de la Cultura, por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (Quito, 2001). Actualmente se desempeña como docente de antropología e historia del arte en la Universidad del Valle (Bugá) y miembro de su Seminario de Cátedra en Ciencia y Tecnología.

Ha escrito sobre la relación historia-literatura-mujeres en el siglo XIX, las identidades contemporáneas y la epistemología frágil de los estudios culturales, en las revistas Memorias, del Centro de Estudios Históricos «Santiago de Cali», Región, del Centro de Estudios Regionales, y Piedra de Panduro, de la Universidad del Valle (Bugá).