

Lineamientos para la Construcción de Políticas Públicas Interculturales



LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS INTERCULTURALES

La presente publicación ha sido elaborada en el marco del Programa Desarrollo y Diversidad Cultural para la Reducción de la Pobreza y la Inclusión Social, implementado por el Ministerio Coordinador de Patrimonio del Ecuador, con el apoyo del Sistema de Naciones Unidas, y el financiamiento del Fondo para el Logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio del Gobierno de España.

El Programa busca fortalecer el ejercicio de los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades; incrementar su participación política; reducir la discriminación; promover la igualdad de oportunidades de los grupos excluidos por razones étnicas, y generar información pertinente a la diversidad cultural para la toma de decisiones de política pública. El Programa contribuye a la consecución del Plan Nacional de Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Rafael Correa Delgado
Presidente Constitucional de la República del Ecuador

María Fernanda Espinosa
Ministra Coordinadora de Patrimonio

Equipo UNESCO
Iván Fernández
María Rosa Cornejo

Equipo del Ministerio Coordinador de Patrimonio
Verónica Chávez
Marcelo Córdoba

Equipo del Programa Desarrollo y Diversidad Cultural
Alfredo Villacrés
Ángela Narváez

Concepto Editorial Ministerio Coordinador de Patrimonio
Excelprint

Impresión
Excelprint

Quito, octubre 2009

® Se autoriza la reproducción del contenido citando la fuente.

Programa Desarrollo y Diversidad Cultural
Alpallana E7-50 y Whymper, Mezanine
Telf.: (02) 255 7933
avillacres@ministeriopatrimonio.gov.ec

ÍNDICE

• Presentación.....	ix
LA INTERCULTURALIDAD: PANEL CENTRAL DE ESPECIALISTAS	1
• ¿Cómo abordar la interculturalidad? Interculturalidad, Plurinacionalidad y Ciencias Sociales en el Ecuador <i>Susana Andrade</i>	3
• La Interculturalidad y las Políticas Públicas <i>Fernando García Serrano</i>	16
• La Interculturalidad y los Objetivos del Milenio <i>Ricardo Moreno</i>	32
EDUCACIÓN INTERCULTURAL	45
• Educación Intercultural: Repensar la Educación Intercultural Bilingüe <i>Ariruma Kowii</i>	47
• La Educación Intercultural Bilingüe como Foro Público Nacional <i>José Antonio Figueroa</i>	54
• La Educación Básica Hispana y la Interculturalidad: Avances y Desafíos <i>Sebastián Granda Merchán</i>	68
• <i>Sugerencias para la Formulación de Política Pública de Educación Intercultural</i>	80
INTERCULTURALIDAD Y MODELOS DE SALUD	87
• Interculturalidad y Modelos de Salud <i>Luis Fernando Calderón</i>	89
• Modelo de Atención de Salud con Enfoque Intercultural: Hospital San Luis de Otavalo <i>José Terán</i>	97
• Interculturalidad y Modelos de Salud: La Experiencia del Cantón Loreto <i>Amilcar Albán</i>	109
• Participación de la Comunidad Indígena en el Control de la Tuberculosis: Una Mirada a la Interculturalidad <i>María Dolores Campoverde</i>	120
• <i>Sugerencias para la Formulación de Política Pública en Interculturalidad y Modelos de Salud</i>	131

INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE	135
• Interculturalidad y ambiente <i>David Cháves</i>	137
• Interculturalidad y ambiente <i>Paúl Maldonado Viera</i>	143
• Interculturalidad y ambiente <i>Anita Krainer</i>	148
• Diversidad Biocultural y Adaptación al Cambio Climático <i>João Stacishin de Queiroz</i>	157
• <i>Sugerencias para la Formulación de Política Pública en Interculturalidad y Medio Ambiente</i>	168
 INTERCULTURALIDAD Y JUSTICIA	 171
• Interculturalidad y Justicia <i>Franco Sánchez</i>	173
• Interculturalidad y Justicia <i>Edgar Willam Guatemal Campués</i>	178
• El Anclaje de la Interculturalidad <i>Santiago Argüello</i>	194
• Interculturalidad y Reformas Normativas <i>Ramiro Ávila Santamaría</i>	197
• <i>Sugerencias para la Formulación de Política Pública en Interculturalidad y Justicia</i>	201
 INTERCULTURALIDAD, PATRIMONIO Y SABERES	 205
• Diálogo Intercultural de Saberes <i>Gabriela Eljuri Jaramillo</i>	207
• Interculturalidad y Patrimonio Cultural <i>Dora Arízaga Guzmán</i>	215
• “Interculturalidad, Patrimonio y Saberes” <i>Rodrigo De La Cruz</i>	225
• Interculturalidad de la Interculturalidad, Reflexiones en el Camino <i>Jorge García</i>	237
• <i>Sugerencias para la Formulación de Política Pública en Interculturalidad, Patrimonio y Saberes</i>	247

INTERCULTURALIDAD Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN	251
• Sistema Nacional de Información, “Un Nuevo Modelo para la Gestión de la Información” <i>Alejandra Calderón</i>	253
• La Interculturalidad y la Inclusión de la Diversidad Étnica y Cultural en los Sistemas de Información Nacionales <i>Lenin Cadena</i>	257
• La Noción de Interculturalidad y los Procesos de Inclusión de la Diversidad Étnica en la Producción de Información Estadística <i>Luis Pijal</i>	263
• Interculturalidad e Inclusión de la Diversidad Étnica y Cultural en los Sistemas de Información <i>Jorge Cóndor</i>	276
• <i>Sugerencias para la Formulación de Política Pública en Interculturalidad y Sistemas de Información</i>	283
INTERCULTURALIDAD Y CIUDADANÍA	287
• Interculturalidad y Ciudadanía: Una Visión desde el Pueblo Afroecuatoriano <i>José Chalá Cruz</i>	289
• Interculturalidad, Género y Ciudadanía <i>María Andrade Chalán</i>	299
• Interculturalidad y Ciudadanía: Consejo de Desarrollo de Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador – CODENPE <i>Ampam Karakras</i>	304

La Educación Intercultural Bilingüe como Foro Público Nacional

José Antonio Figueroa

Introducción

El presente trabajo expone cómo las condiciones actuales del país conforman un escenario en el que la educación intercultural bilingüe, tiene que ser discutida como un tema nacional y público. Una de las características principales de la actual coyuntura es la vigencia de un proyecto político en el que se promueve una revolución ciudadana, la igualdad de derechos y la inclusión social, a la vez que se ha declarado el carácter constitucional de la plurinacionalidad y la multiculturalidad. En este artículo examino cómo la coyuntura actual marca un terreno específico de la interculturalidad, cómo una práctica que es entendida no sólo desde el punto de vista de las reivindicaciones del derecho a la diferencia, elemento muy enfatizado en muchos de los estudios sobre bilingüismo e interculturalidad y que es constantemente argumentado por varios sectores sociales y dirigentes étnicos.

Quiero indagar más bien sobre la interculturalidad, el bilingüismo y el multilingüismo como prácticas sociales claves en el acceso a la igualdad de oportunidades ofrecidas en un proyecto de democracia radical (Laclau y Mouffe, 1987), a partir de las reivindicaciones culturales que causan la democracia sólo si la cultura y las relaciones interculturales se lanzan un vistazo desde una perspectiva secular y crítica (Figueroa, 2000, Deveaux, 2003, Rabinder James, 1999). La interculturalidad juega un papel clave en la democratización de la sociedad ya que origina un reconocimiento respetuoso de la riqueza cultural que los distintos grupos del país exhiben y puede promover un acceso más democrático a los recursos económicos del país, pero sólo si se contempla la necesidad de mantener la crítica y el disenso cultural como elementos constitutivos de un estado que se declara también secular.

Como se intentará exponer la promoción de las relaciones interculturales no sólo deben exaltar el derecho a la diferencia y a la diversidad, sino que también deben reconocer que no todas las diferencias son étnicamente admisibles. En el caso de

la educación bilingüe, quiero manifestar cómo la arena pública intercultural, que contempla a los distintos estamentos poblacionales del país, ubicados en localidades concretas, es el único espacio en el que se pueden definir las mejores estrategias para una educación democrática, humanista y a la vez crítica y eficiente. Sin embargo, este trabajo se inicia de una postura crítica respecto al esencialismo promovido por corrientes teóricas y políticas que en vez de plantear una interculturalidad real, terminan promoviendo un distanciamiento entre los sectores subalternos. Varias corrientes teóricas y políticas al concebir, por ejemplo que mestizos e indígenas constituyen dos polos sociales antagónicos cuya única relación es la de dominación, por un lado y por otra la resistencia, promueven un distanciamiento radical entre los sectores subalternos y a la vez pueden ayudar a perpetuar las asimetrías al interior de los propios grupos étnicos o en las relaciones que éstos tienen con otros grupos sociales. Más que diferencias radicales de tipo cultural, entre los sectores “blancos”, “mestizos”, “indígenas”, “negros” y “montubios”, me interesa enfatizar en el carácter político de las demandas que estos actores hacen para participar de modo más igualitario en los beneficios sociales. Los actores étnicos y culturales hacen demandas del presente, los retos actuales así su apelación se efectúe en nombre de una diferencia radical. También es importante señalar la jerarquía del interculturalismo como un elemento que debe irradiarse en toda la sociedad y no sólo entre indígenas, afro ecuatorianos y montubios.

La actual coyuntura separa a los distintos pueblos del Ecuador, indígenas, afros y montubios así como al resto de ecuatorianos y ecuatorianas un escenario en el que deben discutirse las posibilidades, en las que se establezca una real inclusión social dentro de las premisas de autonomía, igualdad y respeto intercultural. En este trabajo empezaré dando relevancia a una serie de acontecimientos académicos y políticos que en la región andina y a nivel internacional han permitido la incorporación del derecho a una educación intercultural bilingüe, mostrando cómo estos procesos han estado articulados a la compleja lucha liderada por los sectores indígenas. A continuación, expongo unos casos de educación intercultural bilingüe en el Ecuador, específicamente la experiencia de la Universidad Intercultural “Amawtai Wasi”, tal y como es expuesta en un artículo a nombre del rector de esta institución y publicado en la recopilación coordinada por Daniel Matos (2008), junto a otro artículo que sobre la misma experiencia ha escrito una colaboradora de esa universidad; además hago referencias a algunas de las interesantes tensiones que se describen en el trabajo

Curso de Formación Ciudadana Intercultural en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Análisis y Nuevos Retos, de los investigadores Alexandra Martínez y Sebastián Granda. Estos trabajos serán discutidos desde la perspectiva de varios autores que validan la necesidad de colocar elementos centrales de la cultura en escenarios públicos, como una metodología que consideró útil para la construcción de proyectos de democracia radical como el que intenta construir el Ecuador contemporáneo.

La Educación Intercultural Bilingüe como conquista académica y política

En la Constitución promulgada en Montecristi en el año 2008, en el Art. 1.- se declaró al Ecuador como un “Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, plurinacional, multicultural y laico”. Todos tenemos conocimiento que la Constitución del año 1998, ya definía al país como multicultural y la declaratoria de plurinacionalidad fue cumplida por varios sectores como un avance en la consolidación de los derechos de la población indígena, afro ecuatoriano y montubio.

La lucha por el reconocimiento de la interculturalidad y su impacto en el campo educativo es un fenómeno continental que empieza a finales de los años 1970. Como lo señala Hornberger (2000), en el caso de los Estados Unidos el primer evento en el que se expresó lo que ella denomina el asimilacionismo extremo y el pluralismo ocurrió cuando se promulgó el Decreto de Educación Bilingüe (Bilingual Education Act.), en California en 1968.

En los países andinos la inserción de las lenguas nativas en el campo educativo y el prolongado proceso en el que éstas principian a tener importancia en los contextos nacionales fue un fenómeno que empezó en el año 1970. La primera acción estatal importante respecto a las lenguas indígenas tuvo lugar en el Perú, la Revolución Nacionalista que permitió que el Quichua se declarara lengua oficial y las políticas lingüísticas promovieron el interculturalismo, así éste no hubiese sido formulado oficialmente (Hornberger, 2000). Para Mosony y Rengifo, el primer uso del término interculturalidad tiene lugar en Venezuela en el año 1979, y fue proferido al término bilingüismo, porque mostraba un carácter más activo de los indígenas en la nación y problematizaba las imágenes de una cultura y una lengua en conflicto (Mosony y Rengifo, 1983, 211 y 212, en Hornberger, 2000). Otro hecho importante es el caso de Bolivia, es el único país en el que la educación intercultural bilingüe ha sido promovida

para todos los estamentos sociales, no sólo para los indígenas, y en el que explícitamente se la ha definido como una voluntad y un interés nacional (Hornberger, 2000).

En el caso del Ecuador, el primer experimento del que se tiene noticia ocurrió entre los años 1945 y 1960, en las escuelas que surgieron con el impulso de Dolores Cacuango en Cayambe. Estas escuelas luego estarían bajo la dirección de los Misioneros Lauritas, quienes extendieron esta práctica a Imbabura (Conejo Arellano, 2008), y también por parte de los salesianos, quienes trabajaron con los Shuar. En las décadas de los años 1960 y 1970, hubo esporádicos trabajos, pero entre los años 1978 y 1984, se creó el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena, institución que fue clave en la formación de las organizaciones indígenas ulteriores; los miembros del CIEI, crearon entre los años 1979 y 1980 el Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas (CONACNIE), que acontecería en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Mientras, a principios de los años 1980, el Estado acepta la existencia de programas de educación en lenguas vernáculas y en el año 1987, aparece el Primer Programa Intercultural de Auto Enseñanza en Quichua en Secundaria (Yáñez Cossio, 1991).

Otras experiencias que contribuyeron a impulsar la educación bilingüe fueron el Instituto Lingüístico de Verano, que se dedicó principalmente a la traducción de la Biblia y operó en el país entre los años 1952 y 1981. La Misión Andina, que llevó a cabo la elaboración de cartillas en quichua sobre mitologías y creencias indígenas. Las Escuelas Radiofónicas Populares, regidas por Monseñor “Leonidas Proaño”, dirigidas a alfabetizar en quichua. El Sistema Radiofónico Shuar, que empezó a operar en el año 1972 y en el año 1979, se oficializó el Sistema de Educación Bilingüe Bicultural Radiofónica Shuar, también existieron las Escuelas Indígenas de Simiatug, el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, en el que se educa principalmente en quichua, las Escuelas Bilingües de la Federación de Comunas “Unión de Nativos de la Amazonia FCNUAE, el Programa de Alfabetización Quichua, “Chimborazo Caipimi”, que era un proyecto exclusivo para el Chimborazo, el Colegio Nacional Macac, que forma parte de la Fundación Macac. También funciona el Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe, en las provincias de Napo y Pastaza y han existido una serie de convenios entre la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, con instancias gubernamentales como el antiguo Ministerio de Educación y Cultura (Conejo Arellano, 2008).

Como señalaba Hornberger (2000), una de las características más importantes

del Sistema de Educación Bilingüe Intercultural Ecuatoriano, es que éste había sido enfocado principalmente a los grupos indígenas y no existen experiencias significativas que involucren a los sectores mestizos en este proyecto de educación intercultural. El hecho de que se promueva un sistema intercultural enfocado sólo hacia uno de los sectores de la población, plantea un límite estructural al proyecto, cuyas repercusiones serán analizadas posteriormente. Estos breves bocetos sobre la EIB, muestra como ésta ha sido el resultado de distintos factores que incluyen las movilizaciones políticas de los propios sectores étnicos, las iglesias, activistas comprometidos en las luchas políticas y también sectores mestizos. Seguidamente expongo como en la EIB, se vive una tensión fuerte entre lo que puede ser la promoción de una interculturalidad democratizante y una tendencia esencialista que rompe el eje central de lo que sería un proyecto de democracia radical.

Entre la democracia y el esencialismo, opciones contrastantes de los proyectos interculturales bilingües

La Educación Intercultural Bilingüe, representa un crucial esfuerzo por romper las asimetrías en el acceso a los beneficios sociales por razones étnicas. La EIB, comparte la búsqueda de la ampliación de la democracia en el sentido de Laclau y Mouffe (1987), quienes mostraron el papel que los movimientos sociales tienen al abrir el campo de representación política mucho más allá del paradigma de clases como lo señalaban ciertas corrientes marxistas. En términos del mismo Laclau, podríamos decir que la EIB, es una manifestación de la politización del movimiento indígena, que ocurre simultáneamente a la politización de otros movimientos sociales.

El movimiento indígena se ha cimentado como tendencia en una lucha por lograr una participación igualitaria en una sociedad tradicionalmente excluyente, racista y autoritaria. Sin embargo, ciertos sectores del grupo indígena expresan, tal vez con mayor vigor que otros movimientos sociales una paradoja, expresar sus reclamos de inclusión a través de la reivindicación de la exclusión, fenómeno que se evidencia en ciertas corrientes esencialistas que, desde los años 1970, reclaman una oposición radical entre el indigenado y lo que simplemente denominan “occidente”, (cfr. Figueroa, 2007). La construcción de los movimientos étnicos como otro radicalmente diferente de occidente, junto al reconocimiento de que esta cimentación busca la inclusión social en una modernidad que algunos dicen rechazar, ha llevado a que

algunos investigadores hablen de un esencialismo estratégico (Spivak, 1999).

El esencialismo estratégico nos remite a un uso intencional de atribuciones diferenciales que se hacen de manera consciente, por parte de actores sociales que buscan un lugar dentro de los modelos que los rechazan. Podríamos decir, combinando a Laclau y Mouffe (1987), y a los teóricos del esencialismo estratégico (Spivak, 1999), que las narrativas que construyen a los indígenas como radicalmente diferentes de occidente son los contenidos que llenan de forma a sus reclamos políticos de inclusión. Las imágenes de una identidad radicalmente opuesta a un occidente en decadencia son los discursos que llenan de contenido el proceso de formación política del indigenado. Sin embargo, esta exterioridad radical del occidente plantea problemas que son especialmente visibles cuando hacemos referencia a las prácticas de la inclusión y a un tema como el de la educación bilingüe. Es importante, conocer si algunas perspectivas originan o cierran el reclamado “diálogo de saberes”, como un eje constitutivo de las relaciones interculturales promovidas en una democracia radical.

Uno de los proyectos actuales que se está intentando llevar a cabo en la Universidad Amawtay Wasi del Ecuador, es muy ambicioso llenaría uno de los vacíos más profundos de la tradición educativa nacional, como es la inexistencia de propuestas de educación universitaria en la que los indígenas ocupen un papel protagónico. De otro lado, en ciertos enunciados del proyecto hay intentos de proponer metodologías que buscan que dentro del propio espacio curricular se inserte la interculturalidad, tal y como se ve en la validación de tres ciclos de conocimiento que son impartidos secuencialmente: el Runa Yachai, (Ciclo de Conocimiento Ancestral), en los tres primeros semestres, el Suktak Yachai, (Ciclo de Conocimiento “Occidental”), en los semestres cuarto, quinto y sexto; y, Yachay Pura, al que definen como el Ciclo de Conocimiento Intercultural, propiamente dicho y que deviene de los dos anteriores.

A pesar de la importancia del proyecto hay una serie de limitaciones y problemas que provienen de una lectura esencialista de la diferencia cultural. En primer lugar, vale la pena mencionar la apelación a la excepcionalidad cultural en el que se intentan evitar los filtros de evaluación y acreditación, llevados a cabo por el Consejo Nacional de Educación y Acreditación CONEA. En este caso, la universidad sostiene su distancia de los procesos de acreditación y evaluación con el argumento de que éstos se aplican con “criterios fundamentalmente occidentales”, (que), hace que esta obligación sea incompatible con la filosofía, con el sueño, (visión) y con la Minka,

(misión), de la universidad, (Sarango 270, 2008). Con este argumento, a nombre de una diferencia cultural esencial, basada en una supuesta intraducibilidad epistemológica entre las preocupaciones científicas de indígenas y de un impreciso “occidente”, la universidad reclama inhibirse de su participación en procedimientos que podrían permitir la mejoría de la calidad del proyecto. Al reclamar su no participación en los procesos de evaluación y acreditación, la universidad abre la posibilidad de que sus egresados entren a competir en el mundo laboral en una franca desventaja respecto a los egresados de universidades que pueden detectar falencias en su evaluación y luego introducir correctivos. En este caso, un proyecto que intenta disminuir las desigualdades étnicas del país, puede terminar afianzando esas diferencias en otro plano.

Al indagar sobre la misión del proyecto, nuevamente se expresa una visión dicotómica en la que un impreciso occidente ocupa el lugar del antagonista que hay que excluir. “El Proyecto se inscribe dentro del paradigma Educativo y Filosófico de los pueblos originarios a efectos de que comprendan la importancia suprema de la armonía entre la Madre Naturaleza y el ser humano”, concepción del mundo diametralmente opuesta a la de occidente que ve a la naturaleza como “peligro constante”, por lo que se ven obligados a “dominarla”, (Sarango, 2008, 267). En este caso, la universidad promueve una imagen esencialista no sólo de los indígenas sino de occidente, impidiendo ver que por ejemplo, los movimientos ambientalistas en los que se han educado muchos de los propios líderes indígenas es un producto que también es creado por ese impreciso “occidente”.

Algo similar sucede en el caso de intelectuales que apoyan irrestrictamente el contenido filosófico de la universidad, quienes proyectan una imagen dicotómica en la que el lugar histórico de los indígenas en la nación es sustituido por un cosmogonía indígena que da la impresión de haber permanecido inmodificada a lo largo de los siglos. Esta cosmogonía, también se opone radicalmente a un “occidente” no definido ni problematizado, lo que termina promoviendo más una mutua incomprensión entre la sociedad nacional y los proyectos intelectuales de los indígenas que en encuentros interculturales reales. Muchos intelectuales también recrean estereotipos a través de la construcción de imágenes sacralizadas de las tradiciones indígenas, lo que no permite explorar y validar las otras dinámicas seculares y críticas que los indígenas han desarrollado, tanto en el pasado como en el presente. En estos pronunciamientos, los indígenas son descritos como si hubieran permanecido inmodificados y recluidos en

sí mismos a lo largo del tiempo. Este es el tono del artículo “Aprender en la Sabiduría y el Bien Vivir. La Propuesta de la Universidad Amawtay Wasi del Ecuador”, de la profesora Sandra P. Sánchez, quien usa la noción de resistencia para retratar a los indígenas como portadores de unas esencias inmodificables en el tiempo.

A partir de este conjunto de ideas, se establece que la universidad busca restablecer esas cosmovisiones que se mantienen en el tiempo ya que las “... nacionalidades y pueblos indígenas han enfrentado históricamente procesos de colonización desde la expansión del imperio incaico de mediados del siglo XV, que duró pocas décadas y fue interrumpida abruptamente por la subsiguiente invasión española que inició en el año 1492, y duró tres siglos; a continuación la época independentista, la Gran Colombia y la actual época republicana que se inicia en el siglo XIX. Probablemente la resistencia más notoria ha sido la del pueblo Shuar, que no se dejó conquistar por los Incas, posteriormente expulsó a los españoles que intentaron usurparlo, se mantuvo casi sin contacto con occidente hasta inicios del Siglo XX y lucha hasta la actualidad por mantener su identidad cultural”, (Sánchez, cfr). En este caso, se hace un uso totalmente ideológico de la “historia”, para ratificar la imagen de los indígenas como seres absolutamente rechazadores de la nación y sustentar un proyecto pedagógico, que de entrada rompería ciertas presunciones para un diálogo intercultural. En este caso, occidente se identifica con lo nacional y lo nacional se define como lo que hay que resistir.

Hay otros trabajos en el campo de la educación intercultural que hacen más complejo cierto simplismo, que como lo vimos en el caso anterior, reduce las relaciones interculturales a dicotomías insalvables entre actores diametralmente opuestos. Un interesante trabajo ha sido ejecutado por Alexandra Martínez y Sebastián Granda, quienes formaron parte de un equipo de investigación amplio que buscaba conocer los conceptos de interculturalidad y ciudadanía en distintos contextos culturales. En esta investigación, se buscó indagar cómo se entendía la noción de liderazgo y ciudadanía en una amplia gama de grupos como los Tseltales, Tsotsiles y Ch’oles de México; los Quechuas, Aymaras, Guarayos y Afro descendientes en Bolivia; los Quichuas y Mestizos en Ecuador; los Ashaninkas y Kechuas en Peru; los Makuxi y Wapichana en Brasil, y los Miskitos, Ramas, Garífunas, Creoeles, y Mestizos en Nicaragua. Granda y Martínez se enfocaron en el Ecuador.

En la introducción que hace Fidel Turbino, del trabajo, establece que la interculturalidad más que la aceptación de la alteridad es un proyecto político opuesto

a la discriminación real. En su perspectiva la interculturalidad busca reconstruir la discriminación para introducir el reconocimiento, lo cual se logra a través de un doble proceso que involucra de modo simultáneo la inclusión al Estado y la ciudadanía intercultural. El texto de Martínez y Granda, indaga en el impacto que tuvieron en el desarrollo de la noción de ciudadanía intercultural, entre los participantes en unos cursos dictados en el Programa Académico Cotopaxi. Los cursos fueron dictados en Latacunga y Otavalo, a un grupo de indígenas y mestizos con capacidad de injerencia en sus comunidades.

Una de las preguntas centrales de la investigación, tenía relación con saber si a más conocimiento del derecho colectivo hay más posibilidad de ejercer una ciudadanía intercultural. Luego del análisis de los resultados de su investigación, los autores señalaron que esto dependía del contexto en el cual las enseñanzas de los derechos se formulaban. De las respuestas entregadas por los participantes en los cursos se llegó a la conclusión que no había una conexión automática entre conocimiento de derechos y aumento de la ciudadanía, sino que más importaba el contexto en el cual se formulaba el proceso de enseñanza aprendizaje. En muchos casos la enseñanza de los derechos se hace acompañada de unas formas que en el fondo consiguen ratificar el poder de quién enseña o de grupos tradicionales pero no del conjunto a quién se dirigen esas enseñanzas. En este sentido los protocolos de la instrucción que pueden ayudar a definir quién habla y quién habla o no, quién aplica o no lo enseñado, etc., en vez de constituir un escenario que otorgue poder a quien no lo tiene pueden convertirse en un formato que afianza las asimetrías, porque sigue dando legitimidad a quien la ha tenido tradicionalmente sin romper las bases de la desigualdad.

Como plantean los autores, “en definitiva, la idea de que los derechos deben ser “enseñados” y “aprendidos”, para garantizar un mínimo ejercicio de la ciudadanía debe ser analizada, no solamente basados en lo que se enseña, sino también quiénes son los portadores de ese conocimiento y de qué manera éstos se revisten de un poder simbólico y cultural y con ello contribuyen a reforzar el poder de ciertos actores que pueden identificar y confiscar el poder del Estado y a disminuir las posibilidades de ejercicio del derecho de los otros”. Estas conclusiones muestran la necesidad de introducir dentro de las propuestas curriculares formas que permitan una participación amplia y a la vez que la misma experiencia curricular, se convierta en un foro encaminado a conseguir una participación activa, deliberativa y amplia. Para terminar mi intervención voy a exponer cómo las tensiones señaladas en esa investigación

guardan analogías con situaciones de encuentro intercultural, más lejano o cercano de la propia pedagogía intercultural. Al contextualizar la educación intercultural bilingüe en el marco del debate intercultural más amplio, quisiera discutir algunas estrategias metodológicas que permiten que la experiencia intercultural sea amplia, participativa y ajustada a la búsqueda de una democracia radical.

Epílogo, la EIB y la Arena Pública Intercultural

La interculturalidad oscila en los polos que van entre una perspectiva esencialista, que puede terminar reforzando las tendencias más conservadoras que se presentan al interior de todas las culturas y una posibilidad más democratizante, más incluyente y abarcativa. Unas formas posibles de contrarrestar el esencialismo cultural y las asimetrías que se acompañan, es la de promover no sólo el respeto cultural y prevenir la asimetrías derivadas de la diferencia cultural, sino también el reconocimiento y la promoción de visiones críticas, seculares e irónicas que existen sobre la propia cultura, (Figueroa, 2000). Además del respeto a la cultura, también hay que abrir el escenario de posibilidades a la crítica y al desacuerdo cultural. La crítica y el disenso, están en la base de sociedades que han aceptado y promovido los cambios sociales. Si algunos sectores sólo pueden ser aceptados y concebidos como continuadores y preservadores de su cultura, se inhibe la posibilidad del cambio dentro de la misma y se ratifica así, las asimetrías ante otros grupos que no están constreñidos a defender las tradiciones y al inmovilismo. Los encuentros interculturales deben presuponer una secularización de la cultura. En un trabajo próximo a publicarse, (Figueroa, 2009), he realizado una investigación sistemática sobre los efectos que tiene el manejo, por parte del Estado de un proyecto cultural esencialista. En ese caso analicé cómo los campesinos de la costa Atlántica colombiana, fueron exotizados, por las élites liberales, a través de una lectura que hicieron del realismo mágico, al que se consideró como su identidad esencial. Esto ocurrió en una coyuntura en la que los campesinos estaban realizando profundas transformaciones políticas y económicas, que cuestionaban los poderes tradicionales. Al ser convertidos en sujetos exóticos a los campesinos se les negó las demandas de transformación social y en cambio surgió una coyuntura en la que se combinó, la represión y el paternalismo en una de las más oscuras historias de la violencia política colombiana. En ese caso, expongo cómo el esencialismo cultural puede tener resultados catastróficos en términos políticos y por eso es fundamental introducir en los proyectos de diálogos interculturales ciertas condiciones de ejecución.

Para pensar sobre las relaciones de un pluralismo cultural democrático, me gustaría retomar ciertas ideas del Jurgen Habermas, quizá el filósofo que más haya apostado por la cimentación de sociedades en las que la deliberación, los disensos y la búsqueda de consensos sustituyan a una sociedad basada en la osificación de los sujetos o en el tradicionalismo. En el año 1999, Habermas, escribió un artículo, el multiculturalismo y el estado liberal, en el que estableció una distancia respecto a dos posturas dominantes sobre el tema del multiculturalismo por un lado, respecto a la posición liberal que presupone la existencia de un Estado que es ciego, a las diferencias de color o de cualquier otro tipo y por otro lado, frente a la posición comunitarista, que faculta al Estado intervenir en la formación e incluso en el mantenimiento de la cultura si fuera necesario. Su crítica al liberalismo es que, al no tomar éste en cuenta las condiciones reales de existencia de los sujetos y de los grupos, que en la realidad social están realmente atravesados por el poder y son asimétricos, promueve la desigualdad. El liberalismo parte de una presunción de igualdad que no existe en el entorno y por lo tanto en su neutralidad valorativa los más poderosos afianzan su poder. De otro lado, en su crítica al comunitarianismo, establece que el Estado no puede proclamar la garantía de la existencia o de la preservación de una cultura, así mismo se piensa sobre la preservación de los animales o de otras especies biológicas. Para Habermas, la reproducción de la cultura es algo que tiene que estar legalmente sustentado, pero su supervivencia no puede ser garantizada porque admitiría que las generaciones pensarían igual a pesar del paso del tiempo. Es decir, esto presupone que los hijos tengan que reproducir el razonamiento hecho por sus padres sobre la conveniencia de seguir viviendo en el mismo marco normativo, lo que no sucede en la práctica y provoca además que se rompa el derecho al disenso. Esto no implica, sin embargo, que el Estado, no esté obligado a sustentar la promoción oficial de las lenguas, a reconocer los derechos que tienen los grupos culturales y a penalizar toda forma de exclusión basada en razones culturales.

El caso de las propuestas curriculares y la educación intercultural bilingüe, constituye un escenario en el que pueden promoverse verdaderas experiencias interculturales concebidas por el beneficio de las comunidades interculturales involucradas. Las mallas curriculares, deben efectuarse con la flexibilidad suficiente para que los grupos involucrados en la educación puedan colocar en escena cuáles son las tradiciones y valores culturales que pueden promoverse y cuáles deben criticarse y si es preciso eliminarse. Esto daría continuidad a la educación, como un

espacio por excelencia de disseminación del pensamiento crítico y secular. Si las mallas curriculares son un lugar de encuentro intercultural, su elaboración debe contemplar, no solamente la participación más amplia posible de todos los actores involucrados sino que, debe estar acompañada de evaluación de las culturas que entran en juego contemplando la crítica, no sólo como una característica de la interculturalidad, sino también de la intraculturalidad, (Deveaux 2003). Pero, como también lo plantea Deveaux (2003), los asuntos culturales a ser valorados o ser sujetos a escrutinio, no sólo se expresan en los espacios formales como las clases o como los foros en los que se discute la importancia de acciones, como la educación intercultural bilingüe. Como lo ejemplificaron Martínez y Granda, los espacios formales pueden ser lugares en que los grupos empoderados ratifican su poder. El descubrimiento de la crítica intercultural y su probable impacto en la relación intercultural, se mira también en niveles cotidianos y trabajando especialmente con sectores más vulnerables, dentro de los propios grupos culturales como sucede con las mujeres, los niños/as. Estos sectores muestran con mayor fuerza cuáles son los elementos culturales que vale la pena afianzar y cuáles no. Cuando se trata de discusiones más formales como estos mismos foros sobre educación intercultural bilingüe, o los salones de clase, las intervenciones sobre la preservación, el mantenimiento o cambio de las tradiciones culturales y la evaluación de las relaciones interculturales, deben versar en relación a la posición estratégica de los que dialogan de esta manera, como su propio interés en el mantenimiento, en el cambio cultural, en el enclaustramiento o en la apertura intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Deveaux Monique, "A deliberative Approach to Conflicts of Culture". In Political Theory, Vol 31, No. 6, (Dec. 2003) pp 780-807.
- Figueroa, José (2000), "Ironía o fundamentalismo" Dilemas Contemporáneos de la Interculturalidad". En Antropologías Transeúntes. María Victoria Uribe, Eduardo Restrepo (eds) Bogotá ICANH. pp. 61 y 80.
- Figueroa, José Antonio. 2007.
- Etnización de la política una lectura desde la teoría crítica en Etnicidad y Poder en los Países Andinos, Büschges, Chistian, Guillermo Bustos y Olaf Kaltmeier, edits.
- Universidad Andina Simón Bolívar / Universidad de Bielefeld / Corporación Editora Nacional.
- Figueroa, José Antonio, Realismo Mágico, Vallenato y Violencia Política en la Costa Atlántica Colombiana, Icanh, Bogotá, en imprenta.
- Habermas Jurgen, "Multiculturalism and the Liberal State" In Stanford Law review, Vol, 47. No. 5 (May 1995) pp 849 y 853.
- Hornberger, Nancy, Bilingual Education Policy and Practice en The Andes; Ideological Paradox and Intercultural Possibility in Anthropological and Education Quarterly. June 2000.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una Radicalización de la Democracia. Argentina. Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Martínez, Alexandra y Sebastián Granda, Curso de Formación Ciudadana Intercultural en el Programa de Formación Intercultural Bilingüe, Análisis y Nuevos Retos. Upse y Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 2007. En <http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdf/ecuador.pdf>. Proyecto Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza. Auspiciado por la Fundación Ford.
- Rabinder, James, "Critical Intercultural Dialogue" in Polity, Vol. 31, No. 4 (summer, 1999) pp 587 y 607.
- Sandra P. Sánchez, Aprender en la Sabiduría y el Bien Vivir La Propuesta de la Universidad Amawtay Wasi del Ecuador. En-La-Sabiduria-y-El-Buen-Vivir en <http://www.scribd.com/doc/13224968/Aprender>.

-
- Spivak, Gayatri, A Critique of Postcolonial Reason Towards a History of the Vanishing Present, Alexandra Martínez y Sebastián Granda, Upse y Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Proyecto Educación Ciudadana Intercultural para los Pueblos Indígenas de América Latina en contextos de pobreza. Auspiciado por la Fundación Ford. Luis Fernando Sarango, La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas. “Amawtay Wasi” (Ecuador).