

# **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR: HISTORIA BALANCE Y PERSPECTIVAS**

*Natalia Sierra y Angel Tibán*

El estudio a exponerse presenta tres momentos analíticos 1) Una brevísima contextualización histórica del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2) El debate crítico de los presupuestos teóricos sobre los que se concibe el programa educativo y 3) El esbozo de preguntas concluyentes arrojadas por la investigación que establecen líneas teóricas políticas para concebir transformaciones en el Programa.

La totalidad de este análisis debe ser situada en relación al contexto social en el que se desarrolla el proyecto, al momento social y político que vive el movimiento indígena y a los objetivos y perspectivas planteadas por los gestores del subsistema de Educación. Es importante señalar que el presente informe es resultado de la investigación teórica bibliográfica y del análisis del trabajo de campo realizado en la Provincia de Cotopaxi.

## **Parte Primera: Una Historia de Negación**

Ubicar históricamente el nacimiento del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe exige asumir un marco teórico referencial, esta investigación hace suyas las tesis propuestas por Enrique Dussel en su libro *El Encubrimiento del Otro, Hacia el mito del origen de la Modernidad*<sup>1</sup>, como locus de enunciación. Esto implica que aceptamos que la historia del Ecuador, en la cual se inscribe la historia del Proyecto de EIB, está marcada por la lógica de la Conquista y la Colonización que en tanto sistemas de dominación niegan el Mundo de Vida del Otro conquistado. Partiendo de esta premisa, entendemos que las sociedades andino-modernas nacen y se desarrollan sobre la liquidación del mundo prehispánico y que su lugar periférico en la nueva totalidad civilizatoria las hace estructuralmente dependientes del centro europeo y las condena a asumir el lado negativo y censurado de la historia occidental moderna. La identificación con lo negativo obliga a los pueblos conquistados a renunciar a su cultura, al interior de un contradictorio y complejo proceso de identificación con los valores del Mundo Occidental, propuestos como valores universales en la pretensión de consolidar la idea de que el mundo se ha cerrado como unidad homogénea.

En atención a este proceso, podemos entender lo Indio como resultado de la aplicación de la lógica colonial y neo-colonial a lo largo de la historia del país; entender que lo Indio es una realidad simbólica y material que se ha construido en relación de dependencia, subordinación y resistencia con el centro hegemónico.

Entender por qué los distintos momentos de articulación histórica de nuestra sociedad han afirmado la posición subalterna del Indio; pues como sabemos ni la revolución de la independencia, ni la llamada revolución Alfarista, ni la "revolución" del petróleo modificaron cualitativamente la relación entre el ego-europeo y el Indio que instauró la Conquista y la Colonización; de hecho no fueron más que rearticulaciones de la relación de dominación. De esta manera, el país se ha mantenido profundamente fragmentado: por un lado, el mundo de vida de los herederos de los conquistadores y los colonizadores (oligarquía terrateniente y burguesa) y, por otro lado, la comunidad de vida indígena. Los primeros, enlazados estructuralmente a los centros económicos mundiales y los segundos, articulados al proyecto capitalista desde el lado negativo del mismo. Entre los unos y los

---

<sup>1</sup> Dussel, Enrique, *El Encubrimiento del Otro. Hacia el mito del origen de la Modernidad*, Ed. Abya-Yala, Quito, 1994.

otros se abre un espacio de incomunicación que será “salvado” por el apareamiento y crecimiento del mestizaje.

En respuesta a la estructura jerárquica, estamentaria y racista de la sociedad ecuatoriana se han gestado desde la época colonial procesos de lucha y resistencia indígena, que permiten, para los años sesenta, la constitución de organizaciones campesino-indígenas locales, regionales y nacionales de distintos tipos que fueron transformando y diversificando la base del movimiento campesino indígena y haciendo más complejo y amplio el campo de sus demandas y de su organización. Cabe señalar que la organización del movimiento indígena, desde sus inicios, se debate entre la identidad campesina y la identidad étnica, dualidad estructural que divide la lucha indígena en dos momentos y que cualifica el proyecto educativo:

Un primer momento tiene que ver con el predominio de la reivindicación indígena-campesina por la tierra, estrechamente vinculada a la promulgación de la ley de reforma agraria del año de 1964 y a la lucha de la izquierda revolucionaria urbano-popular, cuyo contenido ideológico es claramente clasista. La profundización y ampliación de la lucha por la tierra y la participación en los programas de desarrollo abiertos por el Estado y algunos organismos internacionales van a demandar de la organización indígena la formación de dirigentes con capacidad de dirección política y técnica, a nivel local, regional y nacional. Esta exigencia impulsó la creación de programas de educación política y técnica para los miembros de las organizaciones campesino-indígenas.

Con la experiencia pionera de educación política que en la década de 1930 organizara la líder campesina-indígena Dolores Cacuango (para quien la alfabetización constituía un instrumento más de la lucha emancipadora), para los años '60 se organizan importantes programas de educación indígena, como los impulsados por la Diócesis de Riobamba bajo la influencia de Monseñor Proaño (principal impulsor de la educación indígena en el país). En esta época se consideraba que la educación política del pueblo indígena era una necesidad impostergable para la lucha social en contra de la explotación. Así, la educación se propone desde lo que podríamos llamar un locus de enunciación política, antes que cultural, sobre la base de reconocer las relaciones de poder que atraviesan la construcción de lo Indio como realidad material, social y simbólica. Por estas razones, en la primera época del programa, no era posible concebir la educación en ausencia de la política, de ahí que se la asuma como práctica liberadora.

Un segundo momento en el cual la preocupación sobre lo étnico va a dominar las líneas organizativas. Los procesos de modernización, integración y homogenización cultural desarrollados en la época de los años '70, la crisis de los programas de desarrollo producto de las políticas de ajustes, década de 1980, debilitaron la identidad campesina y abrieron nuevos ámbitos de conflictos y negociaciones en la lucha indígena relacionados con el tema étnico, la consolidación de la comunidad, la defensa de los recursos locales y la protección de la cultura campesina e indígena. La lucha indígena se reorientó a la defensa de la tierra, esta vez entendida como soporte de la identidad cultural frente a la expansión unilateral de la cultura blanca y, por otra parte, a la lucha en contra de la discriminación racial de tipo colonial ejercida por la población mestiza.

Para mediados de los años '80, las organizaciones indígenas ponen en el debate de la discusión nacional el problema de la cultura e identidad étnica en la perspectiva de su reconocimiento, legitimación y conservación. Reorientación del discurso y la práctica política que da autonomía e independencia a las organizaciones indígenas respecto del movimiento obrero y la izquierda revolucionaria urbana y que extiende su ámbito de demanda y acción al debate de la construcción del Estado Nacional.

Algunos analistas definen este viraje como la politización de las reivindicaciones indígenas, en la medida en que el tema étnico y cultural abre un debate político mucho más amplio que el de las demandas agrarias. Los temas de la diferencia y diversidad cultural y étnica del país van a desembocar en la demanda del Estado Plurinacional, propuesta de un

nuevo proyecto político y social que cuestiona los fundamentos de la constitución del proyecto nacional ecuatoriano. Es en este nuevo momento que surge el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, como un subsistema del sistema educativo nacional oficializado el año 1999 por el Congreso Nacional con la reforma de la Ley de Educación que establece la educación intercultural bilingüe.

## **Parte Segunda: Un debate teórico necesario**

### ***2.1 Educación liberadora, Pedagogía del Oprimido***

Tomando en cuenta la importancia fundamental que la propuesta política de liberación tenía en la concepción inicial del proyecto de EIB y en su posterior desarrollo, consideramos necesario debatir teóricamente dicha propuesta, en la perspectiva de tener argumentos para analizar la situación actual del programa.

La orientación liberadora de la educación tiene como uno de sus principales soportes teóricos la propuesta pedagógica-educativa desarrollada por Paulo Freire, la misma que es resultado de una clara opción política por los oprimidos, de allí su inscripción dentro de la lucha política y su distanciamiento de la lógica homogeneizadora y autoritaria de la educación colonizadora instituida por el Estado nacional. Es pertinente señalar que desde las concepciones céntrico-occidentales que definen al Otro como inferior en su conversión a no-yo, la educación es el paso de la animalidad a la humanidad, de la barbarie a la civilización, del no-ser al ser. Si el Indio es el no-yo, la educación es el mecanismo de su humanización, que en rigor es su conversión en Mismo; es decir su integración al orden cultural hegemónico a partir de la aceptación del lugar subalterno que le ha sido designado. Queda claro que la educación es un terreno en disputa, que implica una confrontación de sentido y orientaciones: por un lado está la idea de educación como domesticación y control y por el otro la idea de una educación para la liberación humana integral. En este sentido, el problema no es la educación por la educación sino el sentido político de la misma, en tanto espacio de poder.

Siguiendo a Freire<sup>2</sup>, se puede decir que la educación popular es un programa estratégico de la lucha política de los oprimidos por su liberación; no se trata de trasladar la estructura educativa formal a la educación política popular, sino de construir otro tipo de educación; esto es, un proceso relacional que resista y confronte las relaciones de dominación cosificadas en las estructuras de la educación formal hegemónica y se abra a la construcción de una nueva manera de existir. Se perfila de esta forma un escenario complejo de enfrentamiento entre dos orientaciones educativas radicalmente diferentes; dos tipos de educación entre las que no hay posibilidad de negociación o consenso, pues son mutuamente excluyentes ya que la una conlleva la aniquilación de la otra.

En la perspectiva de una mejor comprensión acerca de la educación, como escenario de disputa, realizaremos un breve esbozo de dicha complejidad a partir de la comparación entre las concepciones que organizan las dos propuestas educativas confrontadas.

1. “El proceso educativo implica una determinada relación y concepción sobre el saber y el conocimiento”<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. México, XXI, 54ª Edición, 2002, p. 72.

<sup>3</sup> Paredes, Edison, “La Educación Autoritaria y La Educación Liberadora” en Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, p. 3.

Entendiendo la complejidad de todo universo cognitivo, y sin intención de hacer reducciones empobrecedoras pero sí establecer los puntos de confrontación entre las dos orientaciones educativas en disputa, podemos decir que el conocimiento en el occidente capitalista, y más aún en la época de universalización del mercado, se ha convertido en una mercancía articulada al desarrollo de la razón instrumental y al paradigma del progreso. Una lógica cognitiva que funciona en atención a garantizar el control y dominio del hombre enajenado sobre la naturaleza y sobre los otros hombres.

Por el contrario, la concepción sobre el saber y el conocimiento de la educación liberadora implica la puesta en marcha de la razón histórica y no instrumental. Por lo tanto, el conocimiento no es algo que deba adquirirse, sino es un proceso social de construcción y reconstrucción de mundo, cuyo horizonte político y cognitivo es la transformación de la realidad dada en diálogo permanente con la naturaleza como el espacio que hospeda al hombre. Lo que está en juego en esta diferencia de concepciones es la posibilidad de romper la relación instrumental y utilitaria del conocimiento, por medio de la acción liberadora del saber; liberación que significa la emancipación del hombre y de la naturaleza respecto de la lógica inhumana y antinatural del capitalismo.

2.- “El proceso educativo implica una determinada relación con el mundo y una concepción sobre el mundo (social, subjetivo, natural, material, intelectual, cultural, histórico)”<sup>4</sup>.

El proceso educativo formal autoritario implica un tipo de relación pragmático instrumental con el mundo y una concepción del mismo como espacio estático jerárquicamente estructurado entre hombres y culturas “superiores” e “inferiores”. Esta concepción conlleva necesariamente una mirada del hombre como ente pasivo, objeto - cosa, dispuesto para recibir la información y ser “liberado de su natural ignorancia”. En el caso de la educación liberadora, el mundo es concebido como proceso de construcción humana permanente y en este sentido la relación con él es de diálogo; en tanto que los hombres que lo constituyen son sujetos de construcción y no objetos a ser producidos por estructuras ajenas a sus propios procesos. Esta concepción y relación con el mundo hace de la educación un proceso liberador en continua transformación de sus propias estructuras, en atención a la riqueza, diversidad y complejidad de las relaciones humanas.

3.- “El proceso educativo implica una determinada relación entre seres humanos y una concepción sobre el ser humano”<sup>5</sup>.

El hombre concebido como recipiente vacío dispuesto para ser llenado por la acción del sujeto de conocimiento implica un tipo de relación intersubjetiva fija, vertical, jerárquica y autoritaria donde el educador poseedor del conocimiento lo transfiere al educando carente del mismo; relación educativa que garantiza la reproducción de estructuras y prácticas de dominación. La educación liberadora rompe esta verticalidad al establecer un conocimiento no para sino entre los sujetos implicados en la construcción de mundo. En otras palabras, es una relación intersubjetiva de encuentro, de diálogo, de comunión que no admite jerarquías ni diferenciaciones que conlleven dominación y autoritarismo de ningún tipo.

4.- “La relación entre el conocimiento y el mundo está mediada por las personas. No es posible conocer el mundo sino por el ser humano, por las relaciones entre las personas, ningún otro ser tiene esta capacidad. Así mismo no es posible el acto educativo sin las personas”<sup>6</sup>.

El conocimiento instrumental se autopercebe como autónomo en su apropiación del mundo, para lo cual utiliza a las personas como mecanismos de esa apropiación. La educación se

---

<sup>4</sup> Idem. p. 3.

<sup>5</sup> Idem. p. 3.

<sup>6</sup> Idem. p.3.

presenta así como la capacitación de los seres humanos en los conocimientos técnico-instrumentales para la reproducción socio-económica del sistema. La educación liberadora, por el contrario, no busca formar hombres para el mercado laboral, sino personas con capacidad crítica e imaginativa. Si bien los conocimientos técnicos son necesarios en el proceso de transformación del mundo y la naturaleza, éstos deben ser implementados con atención a un horizonte cognitivo humanista y ecológico que vaya hacia la construcción de un mundo humano en armonía con la naturaleza.

5.- La relación entre el conocimiento y el ser humano está mediada por el mundo en el que viven. El acto educativo solo es posible dentro del mundo.

La forma del conocimiento en occidente tiende a extrañarse del mundo, en la medida en que se lo concibe como develamiento de una verdad dada y no como construcción de realidad o de mundo. Así el acto de educación aparece como una transferencia de instrumentos que permiten el acceso a dicha verdad, de ahí el carácter enajenado de la enseñanza en la primacía de lo instrumental. En la educación liberadora, el conocimiento es la manera por la cual el hombre construye y reconstruye permanentemente el mundo, su mundo; la educación es un proceso relacional imbricado en el mundo, pues éste es su resultado y al mismo tiempo su contexto.

6.- “Toda educación es un acto político, todo proceso educativo se desarrolla en un campo Político, en un contexto histórico determinado”<sup>7</sup>.

La educación formal invisibiliza su carácter netamente político, se presenta como una estructura neutra libre de relaciones de poder. Este encubrimiento la convierte en un poderoso mecanismo de dominación en la medida en que “disuelve” las contradicciones existentes en una sociedad de clases. La educación liberadora, por el contrario, se asume como acto político es decir como el espacio abierto por los hombres para tratar los asuntos de los hombres en la perspectiva de construir su mundo. Se reconoce así la diversidad de intereses en juego, la diversidad de anhelos, de ilusiones; sobre todo, se reconoce la situación de opresión en la que viven los hombres y de ahí la posibilidad de la acción transformadora de la realidad que empieza en la educación liberadora.

Después de este breve recorrido comparativo entre la educación formal y la educación liberadora, se evidencia que la cuestión de la educación no pasa por acceder a la institución educativa formal, sino por construir otro tipo de educación, y ese es justamente el desafío de la propuesta educativa en el marco de la lucha política. No se trata de cambiar el contenido de la educación usando la misma estructura educativa, pues esta expresa las relaciones de dominación cosificadas. La educación liberadora implica necesariamente la instauración de nuevas relaciones humanas que funden otra institución: una educación que ubique a las personas en un nivel de conciencia distinta, de conciencia crítica que busque la realización de lo humano y no del sistema, a partir de conocer la realidad histórica de su existencia individual y colectiva.

La educación liberadora, que implica una nueva concepción del mundo y nueva relación con él, no puede desarrollarse al interior de la institución educativa formal, pues ésta expresa una relación con el mundo de carácter autoritario jerárquico, dominante e instrumental. La educación liberadora exige la instauración de nuevas relaciones humanas que liquiden las relaciones sistémicas de dominación. Ahora bien, el establecimiento de estas nuevas relaciones humanas surge del reconocimiento de las relaciones de dominación que nos han deshumanizado, es decir de “la identificación del lugar histórico social de mi existencia al interior de la estructura dominante”.

---

<sup>7</sup> Idem. p. 3.

Solo allí aparece el mundo, no como una totalidad homogénea y armónica donde los hombres pasivamente acceden al conocimiento, sino como una totalidad contradictoria donde los intereses son antagónicos y la educación es un terreno de confrontación y de liberación. El conocimiento de la sociedad como sociedad de clases es parte del proceso liberador de la educación popular, en la medida en que el oprimido recupera y construye sus intereses por fuera de los intereses de las clases dominantes. El primer interés es la destrucción de la sociedad que lo oprime, el mismo que es opuesto al interés de las clases dominantes de mantener la sociedad de clases. El interés del Indio es la destrucción del sistema colonial y neocolonial que lo convirtió en Indio, el mismo que surge del reconocimiento de que lo Indio no es una condición natural ni étnica, sino básicamente una condición social y política.

## **2.2 Interculturalidad: Diálogo o Confrontación, un debate abierto**

En el contexto socio-cultural del Ecuador, tomando en cuenta que es un país plurinacional, pluricultural, pluriétnico, plurilingüístico, la interculturalidad ha sido pensada básicamente como una estrategia de conservación y fortalecimiento de la identidad y de la lengua de las culturas subalternas al interior del proyecto del estado nacional. Sin embargo, la interculturalidad supone necesariamente una interrelación entre dos o más culturas que va mucho más allá de una estrategia de conservación. El inter de la interculturalidad, en el caso que nos ocupa, enlaza la identidad cultural hegemónica del individuo y la identidad cultural subalterna del indio como partes constitutivas de la totalidad cultural y resultado de la expansión colonial del capitalismo en la periferia. Este recorte no desconoce la existencia de varias identidades al interior de las dos culturas; sin embargo, consideramos que la problemática de la interculturalidad, en este caso, involucra la relación entre estas dos identidades culturales, que en su articulación asimétrica dan forma a la totalidad cultural.

A partir de esta consideración, surge la siguiente pregunta: entre la identidad cultural subalterna del indio (en la que coexisten varias identidades étnicas) y la identidad cultural hegemónica del individuo ¿es posible una relación cultural de carácter positivo que nos permita pensarla desde la categoría de interculturalidad?

La cultura como proceso de formación de mundo implica necesariamente un proceso de intercambio simbólico permanente, un proceso de relación dialogal que produce cultura y que la hace existir como proceso.

El inter (entre) culturas refiere a una relación, el tema es el carácter de esa relación. Puede ser una relación de intercambio de experiencias y de imaginarios, o una relación de intercambio de prácticas y significantes. Puede ser también una relación de transferencia, una relación de dominación, una relación de traducción, una relación de diálogo, pensado como un proceso de convivencia humana basada en el respeto a la relación recíproca de valores y saberes entre varias cultura, o quizá puede ser una relación de confrontación y conflicto.

Si la relación entre el centro y la periferia es una relación desigual, asimétrica y jerárquica, ¿es pertinente pensar que el entre que enlaza la identidad cultural del indio y la identidad cultural del individuo se define por la equidad, el respeto, la reciprocidad y reconocimiento mutuo? Creo que no, a no ser que el análisis cultural se desprenda de manera radical del proceso económico-social que estructura las sociedades andinas. Como esto no es posible, si buscamos la complejidad enriquecedora del análisis, el reconocimiento de esta realidad nos lleva necesariamente a plantear el carácter contradictorio y negativo de la relación o el entre cultural en la sociedades andino-modernas. Para que el entre tenga un sentido positivo que afirme la dos partes de la relación en el intercambio cultural debe existir un reconocimiento de la diferencia concreta de las dos culturas, esto es, la aceptación axiomática de la validez del universo simbólico y material de la cultura del Otro con el cual voy a entrar en la relación, lo que definitivamente no se da bajo la lógica

colonialista y neocolonialista que ha marcado la historia de las sociedades andino-modernas.

La relación entre el indio y el individuo es, por decir lo menos, extremadamente difícil y complicada. Se pueden establecer dos tipos de relación (inter) cultural del individuo con el Indio.

1.- Si la identidad cultural del individuo se afirma en la identidad cultural del indio como negación, no es posible una relación de carácter positivo, esto es una relación que implique la acción cultural recíproca. Si el individuo es el sujeto de la acción y el indio el objeto de la acción del primero, es imposible una relación intersubjetiva que lleve a un entre cultural equilibrado. El Yo (individuo), por fundamento, no acepta ninguna alteridad que cuestione el carácter absoluto de su identidad, lo que busca es un eco que siendo el no yo afirme su Yo, por el otro lado el Indio, negado como alteridad, no tiene voz frente al Yo, pues es un objeto, un espejo que devuelve la imagen del Yo en código inverso. Irracionalidad, subdesarrollo, incivilización, precariedad tecnológica, ausencia de ciudadanía, etc. Cuando el indio es eco negativo de la identidad cultural del Yo individuo la relación, el entre se realiza como autocomplacencia narcisista del Yo con su no-yo, en el que se afirma como universal y absoluto en la homologación de la diferencia a la negatividad.

Este entre implica una relación, no de intercambio de saberes, experiencias, prácticas, conocimientos, concepciones, etc., sino una relación unilateral, por la cual el Yo impone al Otro su identidad cultural en negación y el Indio la recibe y así se afirma la validez de la totalidad cultural del mundo moderno. El Yo ha impuesto su conocimiento, su razón, sus instituciones, su pensamiento, sus prácticas, sus usos, etc., deficientes pero suyos. Del otro lado nada, solo aceptar una cultura que en la periferia es absolutamente precaria.

Esta relación implica así el abandono del intercambio por ausencia del Otro, pues el Otro muere por efecto de la supuesta autosuficiencia de la identidad cultural del Yo. La no-necesidad del Otro hace que el individuo realice un intercambio consigo mismo, un monólogo que utiliza un ventrílocuo –el Indio vaciado de contenido cultural positivo y asimilado a la totalidad cultural– que simule un diálogo cultural inexistente. La lógica del occidente capitalista establece así la disyuntiva mortal entre el Yo o el Otro, subsiste el Yo pero condenado al silencio y a la soledad cultural en ausencia de la voz y la presencia del Otro, el que también ha sido condenado al silencio y a la soledad.

Esta primera forma de relación se resuelve por medio de la reducción de la alteridad a la negatividad pura, pues como dice Freddy Alvarez: “La diferencia siempre ha sido una amenaza para el yo –y más para el yo que se define por su superioridad a priori– . (...) De hecho, todo proyecto colonizador ha sido destructor de la diferencia a través de la tendencia homogeneizante”<sup>8</sup>.

Este inter cultural significa para el Indio el abandono de su diferencia por el límite de su sobrevivencia cultural en la aceptación de la cultura del Yo. El Yo acepta la relación cultural con el Indio sobre la base de que éste renuncie a ser lo que es o podría ser en función de ser lo que el Yo necesita que sea. Este tipo de interculturalidad conlleva la destrucción de la diferencia y promueve un proceso de homogenización en atención a los parámetros culturales occidentales, al interior de una lógica diseñada como paso de la barbarie a la civilización. De ahí que la interculturalidad signifique un puente que permite al indio transitar de un estado de barbarie (natural a él: naturaleza) a un estado de civilización (patrimonio del individuo: humanidad). Esta idea encuentra su argumento en el vaciamiento cultural del indígena expresado en el significante Indio que articula un campo

---

<sup>8</sup> Alvarez, Freddy, *Las Derivas de la Alteridad*, Ed. Abya-Yala, Quito, 2000, p. 19.

ideológico donde el sentido de lo indio es ausencia de civilización ergo, cultura. Desde esta perspectiva, la educación intercultural vendría a ser un medio para alcanzar la civilización en la posibilidad de acceder a los bienes culturales del individuo, lo que muestra el reconocimiento de la correspondencia semántica: Indio igual ausencia cultural (naturaleza) y por lo tanto predispuesto a ser formado con el universo cultural del Yo. La interculturalidad condena al indio a los beneficios culturales de la modernidad; a cambio de no saber nunca qué fueron, quiénes son y qué podrían ser, condenados a ser el apéndice enfermo de la cultura occidental.

La interculturalidad en este caso no es más que una relación de transferencia. El traspaso precario y deficiente que el Yo hace al Indio de sus códigos y bienes culturales.

2. La identidad del Indio, más allá de su condición de eco de la identidad del Yo individuo, se construye sobre la base de: a) la reconstrucción de prácticas y códigos culturales prehispánicos al interior de los procesos de resistencia cultural y b) en la creación de prácticas y códigos culturales dentro de los procesos de lucha social a lo largo de estos 500 años. Se puede decir entonces que la identidad positiva del Indio se ha formado en relación de resistencia y confrontación con la identidad cultural del individuo, que en definitiva es la confrontación a la propia totalidad cultural capitalista.

Sin embargo, esta relación no tiene que ver con un inter, sino más bien con una no aceptación de las imposiciones culturales del Yo, en unos casos por la insuficiencia de la aplicación de su cultura y en otros, más radicales, por el desconocimiento de la pretensión universalista de su cultura. En el primer caso, la relación ha sido extremadamente tensa y en el otro, absolutamente conflictiva; se muestra así la profunda e insalvable contradicción existente entre estas dos identidades, contradicción que dificulta o imposibilita el diálogo y el intercambio cultural recíproco.

Estos dos procesos formadores de la identidad cultural positiva del Indio han reconstruido su mundo de vida y es desde él que se articula la voz del Indio. Una voz y no un eco, una voz distinta, disonante, alterna y opuesta a la voz del individuo. Una voz que expresa concepciones valorativas que rompen los axiomas básicos de la identidad cultural del individuo. La voz que interpela por justicia y la voz que exige el derecho a ser Otro. Esta voz no negocia, no concede, no tranza; pues no se reconoce al interior de la dialéctica funcional de una interculturalidad que busca la liquidación de su posibilidad de ser-otro-distinto. Qué frágil resulta la retórica de la interculturalidad cuando no está en juego los intereses económicos y políticos de quien controla el proceso cultural. Es fácil hablar de, igualdad, tolerancia, respeto al Otro, diálogo, etc., siempre y cuando lo dicho no encuentre materialización en prácticas concretas que puedan afectar el curso de la sociedad dada.

Cuando el Indio habla y con su voz interpela la lógica cultural que lo niega, la retórica del poder deja de considerarlo un interlocutor del diálogo cultural y digo la retórica porque en términos reales nunca ha sido considerada como tal. Un interlocutor real no es una idea, una cifra, una frase bonita, un significante, es una corporeidad, tanto individual como colectiva, cuya palabra está llena de cuerpo, o así se lo debería entender. Es por lo tanto ese cuerpo carne, cuerpo interés concreto, cuerpo cultura, cuerpo historia el que debe ser, no aceptado ni tolerado sino, acogido como distinto.

Cuando la voz del Indio deja de ser eco, el respeto a su identidad cultural se convierte en violencia racista, porque aquí el otro no existe más que como ornamento del discurso. El Indio nunca ha sido un interlocutor para los representantes de la "cultura" y la "civilización", al Indio se lo tolera cuando sabe comportarse como "buen indio", cuando ha aprendido ciertos hábitos "racionales" que lo hacen candidato a ser un posible interlocutor. Pero cuando el Indio se comporta como indio-identidad distinta y habla desde su no-lugar de exclusión sobre lo que no tiene, sobre su larga historia de expropiación y deshumanización, entonces deja de ser candidato para ganar cultura y se convierte en un proscrito al que se le obliga a ocultar su rostro y a enmudecerse para no ser apresado y

encarcelado. Eso y no otra cosa es lo que ha sucedido en los levantamientos indígenas de la última década.

Cuando el Indio sale de los páramos, de los pueblos, de los barrios suburbanos, de los márgenes de las academias, de debajo de los puentes, de lo profundo de la calle y habla y su voz es su propio cuerpo negado e invisibilizado, el diálogo se desvanece porque no hay sujetos de diálogo, porque este diálogo tramposo solo admite sujetos abstractos no personas reales de carne y hueso. Porque los sujetos abstractos no interpelan, no cuestionan las lógicas del poder porque sus argumentos racionales carecen de contenidos de vida concretos. Así la interpretación del poder detrás de la verdad de la democracia y el diálogo es: o hablas desde tu condición de sujeto hueco capaz de reproducir la retórica del poder hasta el infinito o simplemente eres el bárbaro incapaz de diálogo al que hay que someter hasta el asesinato si es necesario. Es esa y no otra la lógica de dominación que se esconde detrás de la racionalidad del sujeto moderno y su interculturalidad manipulada.

La cultura occidental dominante sufre de sordera estructural. Sordera que la constituye y la define, pues es cultura dominante justamente porque no oye la voz del Otro que viene del otro lado. Lo extraño es que los que estamos del otro lado del poder cultural del Yo sigamos creyendo en las ilusiones ideológicas que se deslizan en los discursos sistémicos sobre una interculturalidad sesgada, creyendo que ciertamente la interculturalidad en nuestros países puede ser de carácter positivo y no simplemente un nuevo intento de ocultar la contradicción profunda sobre la que se ha levantado esta sociedad, de tapan la falla estructural que funda la totalidad cultural moderna.

Finalmente y para concluir esta parte, podemos decir que el fenómeno de la interculturalidad en la Modernidad capitalista, en tanto que hecho cotidiano, sistémico e institucional, se sostiene en la cultura del no-yo Indio y en la cultura del Yo individuo que como puntos de partida y de llegada son su última referencia. Ahora bien, como hemos visto en los dos tipos de relación cultural, la interculturalidad abstractamente considerada dentro del sistema de intercambio cultural capitalista no toma en cuenta uno de los puntos de referencia, esto es, no asume la identidad cultural real y concreta del Indio, pues la unidireccionalidad de la cultura occidental y sus significados monolíticos niegan al Otro al identificarlo con la negatividad. En el contexto de las sociedades andinas asimétricamente articuladas a la cultura moderna capitalista, mal podríamos hablar de la interculturalidad como invitación al reconocimiento de la diversidad y pluralidad cultura real y concreta y a partir de ello a una relación de respeto mutuo.

Después de este rápido debate, nos atrevemos a sostener que la interculturalidad en términos de experiencia cotidiana real es: a) cuando lo Indio es un significante que articula una identidad imaginaria cosida a los referentes culturales de occidente, la interculturalidad es una relación de dominación del Yo sobre el no-yo; b) cuando lo Indio es un significante despojado de su identidad imaginaria y por lo tanto descosido de los referentes culturales de occidente, la interculturalidad es una relación de absoluta confrontación.

Desde la perspectiva de la interculturalidad como relación de confrontación y de lucha, lo Indio debe ser entendido como una categoría política de liberación, para esto es necesario recordar que lo Indio existe después de la conquista. Lo Indio es el resultado del largo y doloroso proceso de expropiación material y simbólica llevada a cabo por las cruzadas civilizatorias de la Europa occidental en las tierras de lo que hoy conocemos como el continente americano. Lo Indio es así el efecto del empobrecimiento material, social y simbólico de los habitantes del Abya Ayala, proceso que aún hoy continúa.

De esta manera, la condición de ser (estar) Indio, que en rigor es no ser, no puede ser pensada por fuera del análisis económico, social y político ni por fuera de la lucha social y política. La absolutización del análisis cultural conlleva la abstracción de la diferencia de los pueblos indígenas que terminan convertidos en signos culturales carentes de espesor histórico, y susceptibles a ser disueltos en las negociaciones con el poder para establecer

el cómo entran en el modelo establecido por el nuevo orden de la mundialización cultural, que no ha dejado de ser homogeneizante.

Lo Indio, a nivel cultural y también, por qué no económico y político, podría ser considerado, desde el análisis Zizekiano, como el síntoma; es decir la parte que aunque inherente al orden universal existente no tiene un lugar adecuado dentro de él, es más no tiene un lugar si lo vemos desde la positividad de la sociedad actual. Es en este sentido que he planteado que lo Indio no es, pero que insiste por ser.

La insistencia por ser es el deseo de constituirse como Otro real, pero por fuera del horizonte histórico del mundo moderno capitalista. Esta insistencia por ser implica necesariamente que lo Indio, como parte constitutiva del antagonismo radical articulador del mundo actual, deje de ser la negatividad funcional a la universalidad existente y pase a ser la negatividad radical en lucha contra la lógica civilizatoria que lo niega como posibilidad de ser Otro, lo que involucra la emancipación humana universal.

Aceptando esta perspectiva de análisis, lo que aquí es lo Indio, en África es lo negro. No quiero decir con esto que la dimensión de lo Indio sea homogénea, ciertamente es inmensamente compleja y diversa; pero lo diverso, al contrario que lo diferente, no niega, ni resuelve de ninguna manera el antagonismo social existente en el mundo. Todo lo diverso que existe al interior de el Otro negado (cultural, sexual, étnico, etc.) está fatalmente atravesado por el antagonismo. Solo el reconocimiento de esto permite que el conjunto de luchas particulares dentro de la dimensión del otro negado no dejen intacto el proceso global del capital, como según dice Zizek, ocurre actualmente.

Cuando la categoría de lo indio sea liberada de su atadura puramente étnica por la dimensión de la política, que recupera las relaciones de poder encubiertas e invisibilizadas por el discurso del multiculturalismo y de la interculturalidad, entonces cada particularidad existente, al interior de lo Indio, recobrará su singularidad en la lucha contra el capital.

Aceptando como opción política la condición de ser Indio y entendiendo que este reconocimiento implica reconocer la imposibilidad de ser Otro real dentro del horizonte del capitalismo, no queda más opción que asumir el proceso de liberación, que es asumir el deseo de un porvenir distinto. Mientras se continúe pensando que lo Indio es una particularidad cultural y étnica más dentro de las diferentes particularidades culturales que existen en el planeta, la condición de ser Indio tiene dos posibilidades: a) Atendiendo a la estructura excluyente de la sociedad ecuatoriana, donde ser Indio significa estar en la escala última de la jerarquía social seguiremos en la desenfrenada paranoia de blanqueamiento que nos ha acompañado a lo largo de nuestra historia, o b) Atendiendo los discursos culturalistas, ideología propia del capitalismo tardío, aceptaremos ser una particularidad cultural donde los registros culturales, que hemos resignificado del pasado para resistir la arremetida del capital, terminarán volviéndose una forma funcional a la lógica excluyente, sea como desarrollo local autosostenible o como folclorismo de la diferencia del mundo globalizado.

Lo Indio negado como existencia positiva por la lógica excluyente del capital es por lo mismo el sustrato profundo que sostiene a la sociedad ecuatoriana. Y justamente por ser la excepción nos recuerda cómo funciona la lógica inherente al orden mundial y la imposibilidad de eliminar la exclusión dentro de la misma.

Retomando a Zizek, se puede sostener que en el caso ecuatoriano lo indio es: “el punto de excepción/exclusión inherente al orden concreto positivo, el abyecto, en tanto único punto de universalización verdadera que contradice la universalidad concreta existente”<sup>9</sup>, la

---

<sup>9</sup> Zizek, Slavoj, Estudios Culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998, p. 186.

universalidad del capital y por lo mismo la única posibilidad de emancipación social en el país. La única posibilidad de negar la negatividad que contiene la palabra y la existencia en negación de lo Indio y abrirse a la construcción de otra sociedad en la que la praxis social y cultural de los indios sea posibilidad cierta de un mundo más humano.

A partir de todo lo anotado, considero que estamos obligados a elegir la opción de acogernos a la identidad política de lo Indio; identificarnos con ese punto de excepción y acoger como propia, porque no es de otra manera, la lucha por la liberación que lo Indio en todas las épocas, desde la colonia, lleva adelante en toda su compleja diversidad.

### **Parte Tercera: Alcances y los límites del programa de Educación Intercultural Bilingüe**

La Educación indígena, que en sus inicios tenía la concepción de la Educación liberadora guiada por las propuestas pedagógicas de Paulo Freire y los planteamientos hechos por Monseñor Leonidas Proaño, sufre un cambio de concepción de la dimensión político-cultural a la dimensión étnico-culturalista. Este cambio va a modificar cualitativamente la orientación de la educación, cambio que se hace visible en la nominación del Proyecto que cambia de Educación Indígena a Educación Intercultural Bilingüe. ¿Qué implicaciones tiene este cambio de nombre? Creemos que muchas y muy importantes, pues va a reorientar el sentido del programa y va a incidir en los procesos organizativos del movimiento indígena a nivel local, nacional e incluso en su relación internacional. Además, la situación del movimiento indígena afecta decisivamente la historia política del país y sobre todo de las últimas décadas.

En las próximas líneas, se problematizan los cambios ocurridos en el Programa a raíz de su nueva nominación y al mantenimiento de la vieja estructura educativa occidental.

#### **3.1 La Educación Indígena atrapada en el discurso culturalista**

a) Es sintomático que el cambio que se opera en el nombre del programa, y que explicita la inclusión de la dimensión intercultural, se da en el contexto de la aplicación de las políticas neoliberales hacia los años '80s. Entendemos que la globalización conlleva un proceso cultural a nivel planetario conocido como mundialización, el cual integra debates de lo universal-particular, local-nacional, lo plural, lo diverso, la diferencia, las identidades, etc. Debates que se volvieron protagónicos en la escena política e ideológica a nivel mundial, tanto en los sectores de izquierda articulados a los movimientos sociales (Foro Social Mundial), cuanto en los sectores de poder articulados a los organismos internacionales de control mundial (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Naciones Unidas, etc.).

Para esta época, el discurso de la izquierda de los sesenta y setenta, vinculados a los sindicatos, a los partidos de izquierda y la Iglesia de base se debilitaban, perdían su protagonismo y con ello sus concepciones sobre la transformación social se volvían "obsoletas". En el caso de la educación, su contenido claramente político vinculado a la liberación y a la revolución se empezó a cuestionar desde concepciones de corte culturalista; este cambio implicaba el abandono de un marco teórico revolucionario por un marco teórico "democrático". El tema ya no se jugaba en términos de transformación social, sino en términos de negociaciones. Podemos observar este proceso en el abandono de corrientes de pensamiento como el marxismo, la teología de la liberación, la pedagogía de oprimido, etc., y la aceptación de las nuevas corrientes de pensamiento básicamente culturalistas.

Los debates cambiaron de aquellos que problematizaban el tema de la lucha de clases, a aquellos que se ocupaban del tema de la diferencia y el diálogo cultural.

Ya no se hablaba más de las luchas nacionales que confrontaban los Estados parasitarios al gran capital, sino que se trataban los temas de las luchas de las identidades culturales, étnicas, sexuales, de género, etc., en el marco de Estados en proceso de destrucción, es decir identidades que se iban liberando del peso de la identidad y la cultura nacional. Se dejó de plantear la lucha desde los parámetros de la justicia y la igualdad, y empezamos a hablar de tolerancia y diversidad. Es claro ver en estas transformaciones el avance del discurso cultural, en la mayoría de los casos, desarticulado del debate político y aun más del económico. Lo político quedó subsumido en lo cultural y lo económico aislado de su preocupación, así la insuperable contradicción de clases al interior del horizonte histórico de la Modernidad Capitalista fue reemplazada por la articulación de las diferencias en el contexto de la mundialización capitalista.

La diferencia, por fuera del análisis económico-social, dejó de ser antagónica y devino en negociable y tolerable. La diferencia en la diversidad de la mundialización y de la pluralidad abstracta busca consensos, acuerdos, negociaciones que permitan cierto tipo de participación de las minorías en las estructuras de poder dominante; pero nunca el cambio o la destrucción de esas estructuras. La "integración" de la diferencia en la diversidad es una nueva manera de administrar el poder de la dominación en el contexto de la globalización; los que controlan el destino de la sociedad siguen siendo los que deciden quién entra en el "nosotros", en el sistemamundo, a qué lugar y en qué condiciones. Esta lógica es, por supuesto, una forma refinada de ocultar la contradicción, de impedir que podamos ver el lugar histórico social de nuestra existencia, es decir de reconocer la situación de explotación y opresión en la que vivimos.

El discurso de la diferencia en la diversidad termina por convertir a las personas y a los pueblos en datos estadísticos y en signos culturales. Esto implica una mirada del mundo como mundo dado y estático donde los sujetos son, de una vez y para siempre, ocupantes de un espacio estructurado por fuera de los procesos sociales. De hecho, este discurso tiende a afirmar identidades culturales y sociales rígidas, en la medida en que se las constituye de manera abstracta, negándolas como construcciones históricas. Así, se habla de pueblos o comunidades kichwas, mapuches, mestizos, etc., cuya identidad se plantea a manera de funciones simbólicas dentro del juego de la multiculturalidad global. Identidades sígnicas que, "libres de relaciones de poder y de determinaciones económicas", pueden entrar en el juego de la negociación cultural y disolverse como identidades en conflicto, con la lógica homogeneizadora y dominante de la cultura del capital. El hecho de que en el proceso de mundialización se promueva la diferencia no-antagónica no implica que haya desaparecido la lógica homogeneizante de la cultura occidental. Es totalmente posible homogeneizar por medio de despojar a las identidades de su espesor político e histórico.

La diferencia despojada de su conflictividad intrínseca con el poder cultural occidental-céntrico deja de ser una relación de oposición con el poder hegemónico, para convertirse en una suerte de puente de conciliación de las clases, las mismas que han sido encubiertas en la pureza del discurso cultural. La diferencia deja de ser una reivindicación cultural y social del oprimido, reivindicación de sus valores y experiencias de lucha que relativizan y deslegitiman la cultura de la dominación, y pasa a ser un dato cultural. Es fácil ponerse de acuerdo y llegar a consensos, cuando lo que se discute desde la diferencia no-antagónica no afecta el orden de la realidad vigente, cuando lo que se negocia no involucra la reconstrucción de las estructuras sociales sobre las que se reproduce el sistema hegemónico. El terreno en común que se ha construido desde el discurso culturalista de la diferencia funcional es un terreno sin posibilidades de incidir en la transformación social, porque de hecho ese ya no es uno de sus objetivos históricos.

El discurso hegemónico, a través de sus organismos internacionales, impone políticas culturales a nivel mundial basadas en estas nuevas visiones ideológicas. Así, se comenzó a hablar del respeto a la diferencia, haciéndonos creer que el Yo, encubridor del Otro, reconocía la Otridad. El respeto a una diferencia "no peligrosa" a una diferencia que, como ya se dijo, estaba despojada de su espesor histórico, esto es de su contenido de clase. Este respeto conllevó a formas extremas de "relativismo cultural" donde la diferencia

terminaba aniquilada, incluso en su nivel más superficial, es decir en su nivel signico. Tanto carnaval de la diferencia light hace que todo valga, desde las reivindicaciones culturales de los pueblos oprimidos hasta las reivindicaciones nacionalistas de grupos fascistas. A fin de cuentas, qué es lo que legitima o no las identidades culturales y sus diferencias, los “juegos libres” del mercado y las pautas valorativas de la industria cultural.

La educación indígena, que en sus inicios era concebida como educación popular y liberadora, pasó a ser pensada dentro del marco de este nuevo discurso culturalista, para ser más exactos, diremos de esta nueva ideología del poder. Se puso énfasis en la diferencia cultural y en la identidad étnica como componentes estructurantes del programa de educación, de ahí el carácter intercultural de la misma que analizaremos en las líneas siguientes. Ubicados como diferentes no antagónicos al interior de un contexto mundial de muchos diferentes, el Indio pierde la perspectiva de la liberación y la revolución, en tanto que el asunto no es luchar por la liquidación de las estructuras sociales que lo oprimen, sino negociar un espacio en el reparto cultural del mundo global. Esta negociación será viable por medio de la interculturalidad, esto es en la posibilidad de adquirir, por medio de la educación, los instrumentos que nos permitan “ganar” un espacio dentro de las instituciones moderno-occidentales, y desde allí gestionar ciertas políticas culturales y en unos casos sociales; sentirnos integrados a pesar de que en realidad somos excluidos.

b) El debilitamiento de los Estados Nacionales trae como consecuencia la emergencia de la diversidad cultural contenida en la imposición de la identidad nacional y el apareamiento de nuevas identidades sociales emergentes de los últimos procesos de exclusión producidos por la expansión del capital en su época tardía. La apertura de la diferencia socio-cultural es potencialmente peligrosa para la estabilidad del nuevo sistema mundial controlado por las multinacionales, en este contexto se hace necesario el control de la diferencia, la misma que ya no puede ser totalmente neutralizada por la lógica homogeneizadora en la educación formal moderna. ¿Qué hacer? Simple, es necesario abordar el fenómeno para construirlo, esto es, dotarlo de sentido y así debilitar el poder de su diferencia. Se generan así discursos que interpelan a la diversidad y pluralidad emergente para que éstas, en su respuesta, queden cosidas a los nuevos sentidos de realidad organizados desde el poder. Uno de estos discursos es el de la multiculturalidad-interculturalidad que está articulado al de la diversidad, la diferencia, la pluralidad, la tolerancia, etc. Es importante ubicar cómo el reconocimiento de la diversidad social y cultural desde las instancias del poder hegemónico implica su inmediato control; pues este reconocimiento conlleva su construcción signica, que no es más que la apropiación descontextualizada de esta diferencia, que en el plano económico y social devienen en desigualdad, pero en el plano puramente cultural devienen en diversidad.

La Educación intercultural es entonces una invitación, desde el Estado y más allá de él, del Banco Mundial, al reconocimiento de la diversidad cultural, al reconocimiento de nuestro carácter de Estado multinacional y pluriétnico. Esta aceptación implica la exigencia del respeto mutuo a esta diferencia, siempre y cuando como es ya conocido esta diferencia no implique un más allá del horizonte histórico del capital. Esta invitación es en sí misma una interpelación que parece decir pueblos o etnias diversas súmense al carnaval postmoderno de la diversidad y del respeto cultural, súmense a este consenso de reconciliación mundial sin pasar por la liquidación de las estructuras que los ha sometido por más de 500 años. Curiosamente, los pueblos respondieron a la interpelación del poder y asumimos estas ideologías como propias y las hicimos prácticas de nuestro proceso político. Se integró en la educación el componente intercultural y sin saberlo se encaminó la educación popular indígena, en el caso del Ecuador, como mecanismo para la integración y la armonía social en un país profundamente contradictorio, que aún no ha resuelto las causas de esa contradicción social.

Es sintomático que la propuesta de la EI en América Latina surja en el contexto del debilitamiento de los Estados Nacionales, si entendemos que es la lógica del Estado

Nacional la que ha controlado históricamente el peligro que la diferencia cultural implicaba para el control vía homogenización de las identidades culturales.

Como sabemos la educación formal tradicionalmente ha cumplido, junto con la evangelización dominante, el proceso de homogenización de los pueblos de América Latina. Justamente, como vimos en las líneas anteriores, el carácter autoritario, jerárquico, abstracto, etc., de la estructura educativa occidental ha hecho posible el control y el sometimiento de la diferencia cultural y social, tanto de los pueblos premodernos cuanto de las clases subalternas. En el momento en que los Estados Nacionales de la periferia latinoamericana se comienzan a debilitar, por efecto de las políticas neoliberales, se hace palpable también el surgimiento de la diferencia, que si no es controlada fácilmente deviene en antagonismo social y cultural, y en amenaza al orden mundial. La migración, la exclusión, la marginación, el empobrecimiento creciente de la mayoría de pueblos periféricos, tanto al interior de los países ricos como fuera de ellos, genera, en el contexto de la globalización, serias amenazas a la estabilidad mundial; pues se produce el reaparecimiento de contradicciones sistémicas que históricamente habían sido controladas por los Estados Nacionales y sus instituciones. ¿Qué hacer entonces con este resurgir de identidades culturales potencialmente peligrosas?

Reconstruirlas o construirlas como subjetividades ligadas al nuevo orden cultural mundial, subjetividades sujetas a la lógica del mercado mundial. Esta construcción se hace básicamente por medio de la educación y la comunicación de masas que son los dos mecanismos utilizados en la globalización. Las identidades se construyen poniendo énfasis en lo regional y lo local antes que en lo nacional, hay que tomar en cuenta que los capitales despojados de sus bases nacionales se incrustan por todo el planeta poniendo de relieve lo regional y lo local como base de sus operaciones transnacionales<sup>10</sup>, curiosa similitud. Según dice Díaz y Alonso: “El discurso de la interculturalidad como valor fundamental en el ‘nuevo orden’ intenta el control del particular, mediante la conversión de las diferencias en identidades integrables al todo mundo globalizado neoliberal. Es la centralidad de los nuevos modos de acumulación la que posee la capacidad de admitir y dictaminar que de aquello inter puede ser aceptable y culturalmente aceptable”<sup>10</sup>. Es más fácil “negociar” con una identidad étnica, sexual, urbana, etc., mediática y antropológicamente construida y encerrada en su particularismo que con un Estado Nacional.

La interculturalidad en el proceso educativo permite la integración de las diferencias en la simulación de un intercambio cultural dado al interior de la estructura de la educación formal. En primer lugar, como ya se dijo, la cultura despojada de su dimensión política es la manera de aniquilar la diferencia antagónica de los pueblos oprimidos con las elites opresoras por medio del aniquilamiento de la diferencia real del subalterno. La interculturalidad es una forma de encubrimiento y control del conflicto social sobre el supuesto reconocimiento de la “diferencia cultural” del otro, y la consecuente tolerancia que el Yo demuestra en el establecimiento de políticas sociales (educación) que, a partir de la victimización del otro, lo asisten confinándolo a la naturalización de su miseria. En segundo lugar, la interculturalidad, al interior de la misma estructura de la educación formal, de ninguna manera puede ser un intercambio de experiencias o un diálogo por el cual las diferentes culturas o identidades compartan sus imaginarios simbólicos y sus prácticas culturales, pues la estructura de la educación formal es autoritaria y jerárquica por lo que la cultura del oprimido siempre va a recibir y no a compartir<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Díaz, Raúl; Alonso, Graciela, “Integración e Interculturalidad en épocas de integración” Antropología del Ciberespacio, Ed. Serie Plurimínor, Quito, 1999, p. 32.

<sup>11</sup> 11 Idem. p. 33.

La integración cultural que desarrolla la interculturalidad en la educación sigue manteniendo el carácter sesgado, en la medida en que siendo puramente cultural no garantiza la integración económica ni social de manera afirmativa. Resulta de esto que las identidades subalternas están integradas a un nivel sígnico y permanecen excluidas a nivel social, vía políticas asistencialistas. De otro lado, la educación intercultural permite la formación técnico-instrumental de pueblos que hasta ahora por su diferencia cultural no eran funcionales a la racionalidad de la economía capitalista. Sabemos, por los estudios realizados, que la EIB en el Ecuador ha formado un gran número de técnicos indígenas con capacidad de manejar los programas de desarrollo implementados por el Estado y de ciertas organizaciones no gubernamentales dedicadas al desarrollo; es decir pueden gerenciar los programas de asistencia social y manejar las nuevas formas de control político del movimiento indígena. Muchos de los dirigentes indígenas formados en la EIB hoy son funcionarios de organismos internacionales de control mundial.

### 3.2 La Educación Indígena atrapada en la estructura la educación occidental

c) Ligado a lo dicho hasta aquí sobre el papel ideológico del discurso de la interculturalidad en la educación, habría que preguntarse si la Educación Intercultural Bilingüe ha superado la vieja y obsoleta estructura educativa jerárquica con contenidos pedagógicos autoritarios, discriminatorios y excluyentes de la diferencia; que es lo mismo que preguntarse si la EIB ha instituido nuevas relaciones sociales que ciertamente impliquen el reconocimiento y el respeto a la alteridad, al Otro, a la diferencia. O si ¿es simplemente una rearticulación de las relaciones de dominación en el terreno de la educación con alcances de control social más amplios?

El desplazamiento de la educación popular por la educación intercultural sería el desplazamiento de lo político por lo cultural, el desplazamiento de la revolución por la “participación un poco más democrática” en la sociedad capitalista. Resultaría entonces que la educación intercultural bilingüe es: “una vía de escape simbólica a la contradicción entre “ajustes” y democracia en la que se pretende articular la inclusión política formal con la exclusión económica real”<sup>12</sup>. Pero una educación intercultural cierta en nuestro país debe necesariamente partir o empezar de lo siguiente 1) Del reconocimiento real del Otro, del Indio, y su diferencia; la misma que no se define únicamente por su universo simbólico, sino por su realidad histórica, económica,

<sup>12</sup> Idem. p. 38.

144

Natalia Sierra y Angel Tibán

social y política. De no darse este supuesto, la interculturalidad no es más que una retórica del poder. El reconocimiento de la condición histórica-social del Indio implica el reconocimiento de la legitimidad de su lucha de liberación, pues el reconocimiento de su diferencia es el reconocimiento de su situación de subalterno, de su condición de oprimido. A partir de aquí entonces podemos hablar, intercambiar y compartir experiencia, imaginarios, ilusiones, deseos, expectativas, luchas y resistencias. 2) La EIB no puede ser exclusiva de lo que se conoce como pueblos indígenas, es decir no puede ser un sistema paralelo a la educación pública y privada nacional. No tiene sentido hablar de interculturalidad para los pueblos indígenas y no para los llamados mestizos; uno se preguntaría dónde radica la interculturalidad en la educación, donde está el inter, pues el sistema de EIB parece ser exclusivo y al mismo tiempo excluyente. Exclusivo de los indígenas y excluyente de ellos mismos, parece que son algo aparte de la sociedad ecuatoriana, un aparte con una particularidad que los excluye. ¿Acaso los llamados mestizos no estamos inmersos en procesos de intercambio cultural permanente?

¿Acaso los llamados mestizos no integramos en nuestra identidad un dimensión indígena fundamental? ¿Por qué entonces solo los llamados indios tienen que educarse en la interculturalidad entre la cultura andino-indígena y la cultura blancomestiza?

Por qué solo los indios tienen que conservar su idioma kichwa; ¿acaso los llamados mestizos no estamos atravesados por el universo simbólico andino-indígena aún cuando no manejemos el idioma? Todas estas preguntas que parecen no tener

respuesta cuestionan la validez de la EI como proceso de integración real. 3) Si la sociedad ecuatoriana ya ha reconocido su carácter plurinacional, pluriétnico y plurilingüístico, la educación nacional debería promover el aprendizaje de los idiomas, los lenguajes, las concepciones, los imaginarios, las prácticas, las experiencias de todos y cada uno de los grupos culturales que conforman esta diversidad o al menos de las dos matrices culturales que forman la identidad de la mayoría de los habitantes de este país. Sin esta multidireccionalidad del intercambio no entiendo cómo se puede desarrollar la educación intercultural bilingüe como proceso de integración horizontal y democrática. Más allá de esto, la EIB termina siendo una política social que aparentemente permite la conservación de la cultura del indio, en el contexto del avance de la cultura del blanco; pero nunca un intercambio. Es un programa social, una pequeña compensación al perjuicio que el sistema colonial provocó en los pueblos indígenas, una indemnización que no resuelve el problema, sino que lo esconde. 4) En el contexto de una sociedad profundamente racista donde el Indio ha sido discriminado, explotado, excluido es ingenuo pensar que su cultura sea valorada, más aún si tomamos en cuenta que las relaciones y las estructuras de dominación no han desaparecido. En este sentido, lo que el indígena supuestamente conserva de su

145

La educación intercultural bilingüe en el Ecuador

cultura, por medio de la EIB le sirve siempre y cuando se vuelva mediador entre su pueblo y los sistemas sociales dominantes o traductor, es decir mestizo. Si no es así, lo conservado no le sirve de mucho; pues, por el contrario, los saberes ancestrales de su cultura generalmente no son funcionales para la integración en la racionalidad productiva capitalista, y los saberes de su cultura de lucha y resistencia no solo carecen de funcionalidad, sino son peligrosos para el orden. Desde esta perspectiva, uno puede explicarse por qué muchas evaluaciones del programa de EIB arrojan el dato de que muchos indígenas prefieren poner a sus hijos en la escuela formal hispana; pues ésta les da mayores posibilidades de integración en la sociedad, integración que sabemos es absolutamente sesgada. Si la EIB no es parte de un proceso de liquidación de las desigualdades económicas y sociales, no pasa de ser un programa de asistencia social que alivia momentáneamente el dolor y que, a la larga, alimenta la enfermedad histórica del Indio.

d) A más de todos los cuestionamientos hechos hasta aquí sobre el sistema de EI, el hecho de que la EIB se desarrolle con la misma estructura de la educación formal es quizá su mayor debilidad, su mayor fracaso. Más allá del “novedoso” componente intercultural, el sistema de EIB en el país se ha manejado sobre la utilización de las mismas estructuras y prácticas de la educación formal hispana, lo que quiere decir que las relaciones sociales interpersonales son las mismas relaciones y prácticas de dominación que organizan la educación formal. Sigue siendo una educación con un profundo carácter autoritario, el mismo que se expresa en que: 1) tiene como horizonte la reproducción de las relaciones de dominación, pues su contenido político de liberación ha sido sustituido por la conservación étnico-cultural al interior del sistema dominante. 2) La relación entre educadores y educandos no ha cambiado, sigue siendo una relación entre el poseedor del saber y el carente del mismo, entre el sujeto conocedor y el objeto depósito de ese conocimiento; no hay diálogo posible en esta relación, ni cultural ni de ningún tipo. De ahí que no tienen ninguna importancia los contenidos culturales distintos que organicen la malla curricular; pues la estructura, la relación de dominación es el único contenido cierto que se transmite al educando. 3) La relación jerárquica y autoritaria de la educación entre educadores y educandos “doméstica” a los últimos a ser dependientes de los poseedores del conocimiento, lo cual implica entrenarlos para su dependencia y sumisión ante la élite social dirigente, sea esta la blanca-mestiza o la india-mestiza, lo importante es mantener una subjetividad sometida y dependiente. 4) La ausencia del diálogo en la educación implica necesariamente la liquidación de la palabra del educando; que es al mismo tiempo la negación de la pregunta, desde la duda, que

146

Natalia Sierra y Angel Tibán

cuestiona el mundo dado. Quien se sitúa en el papel de objeto, en el papel pasivo, no pregunta; solo espera recibir la orden, la dirección, para hacer y cumplir lo ya dicho. 5) La educación formal, intercultural o no, no sitúa la condición de opresión, explotación y dominación en la que se encuentra el pueblo, en este caso el indígena. Más aún, el discurso de la interculturalidad encubre esa situación con la supuesta diversidad-igualdad cultural. Partir de la recuperación y conservación cultural del pueblo indígena es lo mismo que negar la historia de violencia que arrebató a ese pueblo su patrimonio cultural, es desconocer la violencia ejercida durante siglos y por lo tanto desconocer la necesidad de la lucha de liberación, único camino para la soberana construcción cultural de los pueblos subalternos. 6) La permanencia de esta estructura educativa instaura en los oprimidos al opresor, sus prácticas de dominación, sus concepciones discriminatorias y racistas, sus imaginarios excluyentes, etc., esto sin importar si el educador es indígena o no, pues es el lugar en la estructura lo que define su carácter autoritario. De esta manera se reproduce las relaciones de dominación; es triste, por ejemplo, constatar que muchos indígenas educados por el sistema de educación formal, cuando logran por ello ocupar ciertos cargos de dirección técnico-administrativa reproducen con sus compañeros de comunidad las mismas prácticas de discriminación de las cuales hemos sido víctimas durante años. 7) La reproducción de la misma estructura educativa formal y de sus relaciones las presenta ante la mirada del indígena oprimido como naturales y eternas, lo cual quiere decir que el autoritarismo, la dominación, la explotación, la discriminación no son relaciones históricas del sistema colonial, sino relaciones naturales, absolutas ante las cuales hay que someterse y resignarse. Esta distorsión ideológica es mucho más eficaz cuando los contenidos de la educación son supuestamente propios, cuando a través de esa estructura se socializa los contenidos culturales del pueblo indígena, pues aunque los contenidos cambien y sean diversos la relación sigue siendo la misma. 8) La interiorización de las relaciones autoritarias produce en el oprimido la disminución cada vez mayor de su autoestima y de su identidad. Más allá de que en la educación se use la lengua del indio, el lugar subalterno que ocupa en la estructura educativa deslegitima su identidad individual y en esa medida se desconoce su identidad cultural, pues la primera es resultado de la segunda. Si el que se educa no puede hablar porque cumple el papel pasivo de receptor del conocimiento; cómo puede intercambiar, compartir, su horizonte cultural; cómo es posible la interculturalidad al interior del proceso de educación, si solo el educador es el sujeto de la palabra. 9) Al interior de esta estructura de educación, el conocimiento deja de ser la posibilidad de construcción y reconstrucción del mundo; es decir no posibilita la transformación crítica de la cultura. Todo lo contrario, reproduce los imaginarios y las prácticas culturales

147

La educación intercultural bilingüe en el Ecuador

cosificadas al interior de la estructura simbólica dominante, en la medida de su carácter pragmático e instrumental. Es un conocimiento cosificado, en rigor es un conjunto de informaciones que son transmitidas, narradas de manera autoritaria al individuo y que en su asimilación lo configuran en un sujeto funcional a la reproducción del orden social. En el caso específico de la EIB, la utilización del kichwa es clave para asegurar la transmisión de información desde el mundo occidental al mundo indígena.

10) La EIB ha sido reducida a la integración del idioma kichwa en el proceso de educación y en su nivel más empobrecido de traducción. En este sentido no es un cambio cualitativo la educación con el uso exclusivo del castellano o la educación donde se ha integrado además el kichwa, resulta algo muy parecido a la inclusión de la obligatoriedad del aprendizaje del inglés en las escuelas formales del sistema nacional.

11) Al interior de las estructuras educativas formales, la apuesta intercultural, diciendo que el inter como relación de diálogo es posible en sociedades profundamente desiguales y contradictorias como la nuestra, es por decir lo menos imposible. Las relaciones autoritarias y jerárquicas entre el educador y el educando de ninguna manera promueven el diálogo, este no existe entre el sujeto educador y el objeto educando, pues el diálogo se da sobre el mutuo reconocimiento de sujetos de diálogo. Si el educador no reconoce en el educando un sujeto de opinión, es decir de palabra, es decir de conocimiento y cultura, no tiene un interlocutor con quien dialogar, no hay

intercambio de ningún tipo y menos cultural. De esta manera, la educación se reduce al traspaso de información de comunicados; en este caso, con el componente cultural se daría un traspaso de información y comunicados culturales, lo que convierte a la cultura en una realidad estática. El educando no tiene más que memorizar la información y repetirla, práctica que atrofia su imaginación creadora. “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan”<sup>13</sup>.

a) EIB reproduce los mismos vicios de la educación formal, esto es replica las mismas relaciones de dominación, pero agravadas con la falsa idea de que se desarrolla un proceso de democratización articulado al reconocimiento de la diferencia, el respeto y la tolerancia. Es ideología del nuevo poder global, pues la exclusividad de la EIB para el mundo indígena muestra la permanencia de profundos sistemas de exclusión

13 Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. México, XXI, 54ª Edición, 2002. Pág. 163.

148

Natalia Sierra y Angel Tibán

que aparecen como integración diferenciada al nuevo orden global. Encapsulado el programa a nivel de las comunidades indígenas, uno se pregunta ¿qué alcance real tiene la propuesta en la sociedad ecuatoriana?, ¿qué modificaciones ha provocado en las relaciones entre el mundo indígena y el llamado mundo blanco-mestizo?, ¿qué beneficios ha aportado al fortalecimiento del movimiento indígena? Preguntas que cuestionan la propuesta más allá de los discursos hegemónicos de la época de la mundialización. El reconocimiento del Otro no se reduce a la aceptación de su cultura y menos cuando ésta es concebida como folclore, el Otro no es una realidad atrapada en la historia prehispánica, ni una idea de las nostalgias postmodernas de un pasado idílico. El Otro es un mundo de vida y desde él habla y argumenta, y si no se reconoce ese mundo de vida no hay reconocimiento ni respeto de su diferencia. Una educación no dominadora debe partir del reconocimiento de ese mundo de vida tal cual es, y no a partir de lo que el poder quiere que sea; ahora por ejemplo se piensa al otro cultural desde esas visiones románticas que lo vuelven un objeto de museo, un objeto de conocimiento, un objeto de tolerancia, un objeto de los programas de desarrollo y asistencia, etc., pero un objeto al fin, nunca un sujeto, un interlocutor. Si la educación alternativa no parte de reconocer esta realidad de objeto en que ha sido convertido el oprimido para desde allí buscar la liberación, entonces es mejor quedarse con la educación formal, que al menos no se muestra como posibilidad de cambio.

Otra pregunta que surge es ¿cómo se puede producir una educación distinta para el indígena, sin que sea liberadora es decir política, sobre un espacio social y una estructura educativa profundamente anti solidaria, anti comunitaria, discriminatoria, racista, etc.? Cómo se puede pensar en la educación intercultural bilingüe como posibilidad de democratización y participación real cuando la ausencia de relaciones dialógicas al interior del proceso educativo conllevan a la pérdida de la identidad de los indios, más allá de las “buenas intenciones” del programa. Cómo se puede hablar de respeto a la diferencia, si cuando el Indio hace explícito su mundo de vida queda expuesto a la agresión del educador; aún cuando éste formalmente sea también indígena, en términos del lugar que ocupa en la estructura, es el poder de negación de la diferencia. Cómo podemos hablar de democratización, tomando en cuenta que la estructura de educación autoritaria es esencialmente etnocéntrica o ¿acaso el programa de EIB ha construido otra estructura educativa no céntrica?

La EIB supone la relación entre la sociedad occidental y la comunidad indígena, entre el universo cultural del occidente moderno y el universo cultural de la comunidad andina indígena. Históricamente estas dos realidades socio-culturales se han

149

La educación intercultural bilingüe en el Ecuador enfrentado, pues la racionalidad de dominio y dependencia del Yo-occidental ha instaurado entre ellas una relación de conflicto, de enfrentamiento e incluso de guerra. En este contexto, marcado por la asimetría de las relaciones interculturales, ¿cuál es el papel de la EIB en esta histórica diferencia cualitativa entre la sociedad moderna occidental y la comunidad andina indígena? Partiendo del hecho de que se construyó el discurso de la interculturalidad desde el horizonte de la racionalidad cultural de la sociedad moderna occidental, podríamos encontrarnos con que el acceso de las otras culturas a esta discursividad, a esta argumentación, no solo es limitado, sino incluso incompatible con la racionalidad de las otras culturas. Podría ser que las culturas o las identidades subalternas realmente no busquen el diálogo bajo los parámetros impuestos por la racionalidad moderna occidental, bajo los parámetros de la estructura de la educación occidental. El tema no es que la cultura subalterna tenga espacio en la EIB para exponer sus expectativas, sus perspectivas valorativas, sus experiencias, sus necesidades o sus intereses; sino si esta cultura tiene y quiere las mismas posibilidades de concepción, argumentación, discursividad, metodologías, etc., que la sociedad que ha planteado la interculturalidad. “No es pues la diferencia entre dos comunidades que poseen ‘concepciones valorativas’ distintas, sino de

comunidades que poseen concepciones distintas acerca de la naturaleza de sus concepciones

valorativas”<sup>14</sup>. La distancia y la diferencia es demasiado grande para no poner atención y simplemente querer imponer una racionalidad dialogal eurocéntrica. El discurso y las prácticas de la EIB persisten en una concepción universalista y abstracta de su posibilidad, como si esta apuesta de intercambio, en los términos planteados por los organismos internacionales de corte occidental, se pudiera aplicar en cualquier realidad, en cualquier relación, como si su concepción fuese aplicable a todo proceso de intercambio cultural. Esta visión conlleva a demandar de las culturas subalternas su adaptación acrítica a las políticas desarrollistas de occidente. Para la aplicación de políticas sociales, es importante tomar en cuenta la realidad histórica concreta de las comunidades, lo que implica que no son susceptibles a ser tratadas y medidas con los parámetros de otra cultura y menos aún en una relación de dependencia y dominio. Por último, en el propio terreno cultural, es importante señalar que “El ‘mundo premoderno’ de una sociedad moderna no es igual al de una sociedad premoderna (no básicamente occidental) Nuestra premodernización no es equivalente a la premodernidad de la Europa de los siglos XVI o XVII”<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Ramírez, Mario Teodoro, *Ética de la comunicación intercomunitaria*, Debate en torno a la Ética del discurso de Appel, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1994, p. 100.

<sup>15</sup> Idem. p. 100.

150

Natalia Sierra y Angel Tibán

Sin desconocer los logros políticos que el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe ha permitido a la organización indígena del país, y en atención al debate que hemos realizado hasta aquí, para vislumbrar las posibilidades que tiene a futuro el programa de EIB es necesario formularse la siguiente pregunta: ¿para qué educamos por fuera del sistema formal hispano? Todo programa o proyecto seguirá siendo subsidiario del orden social hegemónico; si el horizonte de sentido que concibe el programa no contiene una crítica social, política, económica y cultural del sistema capitalista, un cuestionamiento al etnocentrismo de la racionalidad occidental formulado desde más allá del propio horizonte epistemológico europeo, que no es el más allá premoderno, sino el más allá del Otro negado, el más allá del deseo de liberación. El programa de EIB concebido desde el mismo horizonte epistemológico europeo occidental no repara en el hecho de que el conflicto y la diferencia cultural no son solo teóricos, sino fundamentalmente políticos y práctico-vitales.

Desde un horizonte epistemológico eurocéntrico, la EIB difícilmente puede generar el proceso de construcción de un mundo distinto, esto es de un universo de significado otro que organice una sociedad que permita la existencia de lo diferente y diverso real. Si la concepción básica no es replanteada en términos políticos, el programa

va a reproducir la diferencia o en rigor la desigualdad entre las comunidades indígenas y la sociedad nacional; invisibilizando el hecho de que esta diferencia no es ahistórica, es decir no es ontológica, sino resultado del proceso histórico de dominación social y cultural. Por otro lado, su aplicación conlleva necesariamente la aceptación acrítica del universo discursivo de la sociedad occidental y con él de su universo cognitivo. Esta aceptación, posible a través de la imposición de la estructura educativa occidentalcentrada, destruye las formas de vida supuestamente pre-discursivas, pre-argumentativas, pre-rationales, pre-modernas de las comunidades indígenas dominadas<sup>16</sup> por no responder a las exigencias del discurso y del diálogo racional. Habría que pensar que las formas de vida de las comunidades indígenas y dentro de ellas las formas culturales propias no son "...la manifestación dogmática de autoafirmación comunitaria totalmente encapsulada. Las formas de vida antidiscursivas adquieren un carácter de resistencia políiticocultural: poseen su propia 'justificación' su propia 'racionalidad'"<sup>17</sup>.

Si la educación indígena no parte del reconocimiento de que: "...la realidad de la comunidad tradicional, específicamente de las comunidades latinoamericanas, es

16 Idem. p. 102.

17 Idem. p. 102.

151

La educación intercultural bilingüe en el Ecuador

incomprensible sin el reconocimiento de la función que las formas de dominación económico-cultural

han ejercido en su constitución"<sup>18</sup>, no es posible que promueva ni el diálogo entre las distintas comunidades oprimidas ni la organización política para la liberación.

Tal ceguera impide por otra parte la "...fundamentación y construcción del acceso a la discursividad distinta de aquellas propias de la cultura moderna (cultura totalmente alfabética, institucionalizada en formas objetivas, donde el saber científico es la concepción

oficial del mundo)"<sup>19</sup>. De ahí que se diga por ejemplo que: "Con la EIB debemos preparar a la nueva generación para enfrentarnos a la globalización, es decir la EIB también debe recoger las ventajas de la globalización; debemos preparar para la migración, porque ya no

hay tierras productivas y los pobres se ven obligados a migrar las ciudades con todos sus hijos,

para ello deben ser competitivos y usar los dos idiomas perfectamente"<sup>20</sup>. De esta opinión se

deduce que la EIB, en el imaginario de sus actores, debe servir no para luchar contra las reglas de opresión, sino para poder integrarnos mejor a ella.

Finalmente, aceptando que este tema tiene una complejidad inconmensurable que no se resuelve en una investigación, sino en procesos de diálogo real, queremos dejar planteado que el destino del programa debe partir de la pregunta ¿para qué queremos educar y educarnos? Más allá de los argumentos, lógico-epistemológicos, pedagógico-educativos, sociales y culturales se requiere de una fundamentación histórico-política capaz de asumir ciertamente el reto que todo pueblo oprimido tiene: Su liberación, en la posibilidad de construir un mundo distinto. ¿Cuál? Nunca lo sabremos, pero lo que sí es posible es empezar a caminar con horizontes distintos de aquellos que se nos han impuesto como absolutos.