

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO FENÓMENO SOCIOLÓGICO EN LAS REALIDADES INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA: EL CASO DE ECUADOR

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
INSTITUTO UNIVERSITARIO HEGOA
MÁSTER UNIVERSITARIO EN GLOBALIZACIÓN Y DESARROLLO
TRABAJO FIN DE MÁSTER

TUTOR: JOSEBA I. ARREGI-ORUE
ALUMNO: GERMÀ GARCÍA RUÍZ
CURSO 2016/2017



Resumen: El fenómeno de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) entronca con los procesos históricos y políticos que han tejido las complejas realidades de las poblaciones indígenas, en las sociedades de América Latina. Desde un planteamiento sociológico crítico, la presente tesina trata de señalar los principales elementos epistemológicos que han conformado dicha relación, así como su vinculación con el advenimiento de la Modernidad contemporánea. Abordando el caso específico del Ecuador, y proponiendo elementos de discusión para cambios hacia nuevos paradigmas basados en la equidad, la justicia histórica y la ecología social.

Palabras clave: educación intercultural, interculturalidad, Pueblos Indígenas, marcos epistemológicos, colonialidad-decolonialidad, paradigmas emancipatorios, ecología social.

AGRADECIMIENTOS:

Quisiera expresar mi gratitud a personas que, de un modo u otro, me han permitido llevar a cabo la presente tesina:

A Joseba Arregi, por tutorizarme y guiarme en el proceso a pesar de las dificultades y las carencias de tiempo.

A Catherine Walsh, Juan Carlos Qariy, María Gabriel López, Luz María Mullo y a Ainhoa García de Albéniz Ramos, por concederme parte de su tiempo y conocimientos para las entrevistas.

A David Muñoz-Quiros Ovejero por su ayuda y consejos con los aspectos formales.

A Marisa Lamas por tenerlo todo siempre a punto.

Y a todas las personas con las que he compartido el curso en Hegoa – alumnado y profesorado – por enseñarme.

a D, S y B.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	1
1.1.- PRESENTACIÓN: DEL MULTICULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD. LA CONVIVENCIA CON LA DIVERSIDAD.....	1
1.1.1.- CONSTRUCCIONES NACIONALES Y DESTRUCCIÓN DE PIs	2
1.2.- HIPÓTESIS.....	5
1.3.- OBJETIVOS	5
1.4.- METODOLOGÍA	6
1.5.- MARCO TEÓRICO.....	6
1.6.- ¿A QUIÉNES CONSIDERAMOS COMO PUEBLOS INDÍGENAS?	8
2.- LA MODERNIDAD COMO MARCO OPRESOR.....	10
2.1.- EN TIERRA DE NADIE.....	12
2.2.- LA CONQUISTA EPISTEMOLÓGICA	14
2.3.- VACIANDO UN CONTINENTE	16
2.4.- LAS REPÚBLICA Y LA DOMESTICACIÓN INDÍGENA.....	20
2.5.- EL ETNOCIDIO COMO FACTOR DE DESARROLLO.....	23
3.- RESILIENCIAS. EI CAMBIO DE PARADIGMA Y EL MOVIMIENTO INDÍGENA.....	26
3.2.- LOS SENDEROS DE LA DIPLOMACIA Y <i>EL CUARTO MUNDO</i>	30
3.3.- LA <i>DECLARACIÓN</i> , EL <i>CONVENIO</i> Y LA <i>CONVENCIÓN</i>	35
3.4.- COMPLEJOS PROCESOS DE EMPODERAMIENTO	41
4.- LA EIB COMO HITO DEL MOVIMIENTO INDÍGENA: EL CASO DE ECUADOR.....	48
4.1.- DIVERSIDAD INDÍGENA	50
4.2.- LA EIB EN ECUADOR A PARTIR DE 2008.....	55
4.3.- LA UPV/EHU EN LA EIB Y EL CASO DE AMAWTAY WASI.....	61
4.3.1.- LA UPV/EHU EN LA EIB.....	61
4.3.2.- LA UNIVERSIDAD <i>AMAWTAY WASI</i>	65
5.- CONCLUSIONES.....	69
6.- ENTREVISTAS	74
7.- BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES.....	75

1.- INTRODUCCIÓN

1.1.- PRESENTACIÓN: DEL MULTICULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD. LA CONVIVENCIA CON LA DIVERSIDAD.

Las sociedades latinoamericanas se caracterizan por estar constituidas por relaciones asimétricas y desiguales, entre quienes no quieren recordar y quienes no pueden olvidar.

Boaventura de Sousa Santos

La Epistemología del Sur

A una década de la **Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas** (de aquí en adelante, Pls), y a casi tres décadas de la aprobación del **Convenio 169º de la OIT**, los dos hitos más importantes en el reconocimiento internacional de los pueblos indígenas como sujetos de derecho, Ollantay Itzamná (2017) se pregunta; ¿Hacia dónde vamos?

En el actual marco de la Globalización capitalista, cuyas contradicciones internas en materia de un retroceso en los DD.HH. (Fernández, 2017) parecen apuntar a un reforzamiento del neoestatalismo y un cuestionamiento de los procesos liberalizadores del comercio mundial, sigue vigente la cuestión de cuál es el lugar de los Pls, históricamente subyugados bajo políticas de exclusión en la construcción de los Estados postcoloniales.

En el caso de América Latina tras decenios de luchas por el reconocimiento de la singularidad cultural los movimientos indígenas lograron abrir brecha para la asunción, por parte de los Estados, de la diversidad social y las realidades multiculturales. Como un primer paso hacia el reconocimiento como sujetos colectivos de derechos políticos, reflejado – en mayor o menor grado – en proyectos constituyentes de las últimas dos décadas, cuyos últimos y más destacados exponentes serían los casos de Ecuador (2008) o Bolivia (2009) que se proclaman como Estados plurinacionales e interculturales. Sin embargo; *los derechos declarados, mientras no haya sujetos que los ejerzan y defiendan, y autoridades que garantice su cumplimiento, no cambian la realidad cotidiana de los pueblos* (Itzamná, 2017).

En este contexto, la educación – así como sus instituciones, sus metodologías o sus marcos ideológicos – se erige como un ámbito de relación y permanente conflicto y disputa entre los distintos procesos históricos y actores políticos que han conformado las realidades sociales. En el que el pasado resulta siempre una esfera del presente. Y éste, una arena de disputa por la modificación o la reproducción de determinados status quo. La denominada Educación Intercultural Bilingüe (de aquí en adelante, EIB) – surgida en el marco de la apuesta de los PIs por asumirse como sujetos culturalmente autodefinidos y socialmente reconocidos, se desarrolla en la constante disyuntiva de determinar a qué modelo de convivencia política representa. En la que la lengua y las epistemologías propias – sometidas a profundos procesos de destrucción durante siglos – una vez asumida la compleja y dificultosa tarea de reconstrucción e integración en la realidad contemporánea, se convierten en puntos de referencia y herramientas de reivindicación y construcción colectiva.

Nos encontramos, por tanto, ante un largo, poliédrico, complejo, y muchas veces contradictorio fenómeno sociológico que tiene como protagonistas a los PIs y sus relaciones con los Estados y el conjunto de las sociedades. De unos países, recordémoslo, cuyos límites y fronteras – tanto físicas como epistemológicas – han sido históricamente tejidos a espaldas, cuando no en contra, de los PIs, en lo que hoy denominamos América Latina.

1.1.1.- CONSTRUCCIONES NACIONALES Y DESTRUCCIÓN DE PIs

Cuando los nuevos Estados latinoamericanos ganaron su independencia el nacionalismo moderno ya había asumido su forma clásica, como resultado de las aportaciones de Inglaterra, Estados Unidos, y la Francia revolucionaria. Fue de estos tres países de donde los latinoamericanos extrajeron la mayor parte de las ideas políticas (Sierra, 2015, pág. 20). Las élites criollas de las repúblicas postcoloniales, en su afán por legitimar internacionalmente el nuevo orden político y de reforzar el control interno sobre las poblaciones, se lanzaron a una estrategia militarista neocolonial en la que las poblaciones indígenas resultaban una molestia para los proyectos de creación de identidades nacionales, en un dramático proceso de alienación que llegaría hasta bien entrado el siglo XX.

En América Latina las reformas jurídicas e institucionales decimonónicas aspiraban a generar naciones unitarias e identitariamente homogéneas, sobre el eje del mestizaje y la asimilación según el modelo liberal de ciudadanía. Por

lo que – ya en el siglo XX – se planteará el denominado “problema del indio”; Es decir, el encaje de la persistente diferencia cultural en sociedades supuestamente homogenizadas. De cuya institucionalización surgirá el indigenismo; en el cual los PIs constituyen un objeto de gestión en manos de la sociedad hegemónica. Bajo este planteamiento se profundiza en las políticas educativas de asimilación. Conformadas por un férreo monolingüismo en castellano – de nuevo inspirado en las premisas estatistas francesas y su concepción de la “lengua nacional” como eje vertebrador de la sociedad – por el que las “otras” identidades, no solo indígenas pues es también el caso de la población afrodescendiente, son marginadas y recluidas en esferas residuales de folklorización. Así; reificado, estigmatizado, e invisibilizado, lo indígena se considera en proceso de extinción. Y su población paulatinamente subsumida en las lógicas del Estado.

No sería – como veremos – hasta mediados del pasado siglo; cuando la convergencia entre esferas críticas en el pensamiento sociológico occidental y dinámicas de reivindicación y autoafirmación cultural de los pueblos indígenas acabaría por obligar a los poderes de los Estados a aceptar el carácter diverso de sus sociedades y la inviabilidad de su negación. Dando origen a una nueva concepción, el multiculturalismo.

El reconocimiento implícito de la diferencia indígena favorecerá; *el surgimiento de las primeras plataformas para la articulación de las luchas indígenas, impulsadas principalmente por las nacientes “élites intelectuales” indias: formados por instituciones indigenistas gubernamentales para servir de enlace y “agente aculturador” (...) bilingües y culturalmente híbridos, se “emancipan” de la tutela institucional y se convierten en influyentes representantes de regiones enteras, estableciéndose así como innovadores factores políticos.* (Dietz & Cortés, 2011, pág. 72).

El creciente carácter político de las reivindicaciones y movimientos indígenas – en su lucha contra la anunciada extinción – será el germen del que brotarán propuestas educativas de carácter emancipador. Que no solo propongan una mayor equidad en el acceso de las poblaciones indígenas al sistema educativo – tradicionalmente excluidas – sino el cambio de las propias estructuras de enseñanza, así como la creación de espacios de autonomía organizativa, que rompan con la negación de las identidades y cosmovisiones indígenas. Tratando de fomentar un cambio de paradigma en las relaciones sociales y políticas, y una vía de empoderamiento para los PIs.

La educación intercultural bilingüe – al menos sobre el papel – apuesta por superar las viejas hegemonías epistemológicas y construir nuevos modelos de sociedad.

En la reciente conmemoración del décimo aniversario de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la ONU afirmaba; *todavía existe una brecha entre el reconocimiento formal de los pueblos indígenas y la implementación de políticas específicas en cada lugar. Como resultado, los pueblos indígenas continúan enfrentando situaciones de exclusión y marginalización, así como también grandes obstáculos a la hora de gozar de sus derechos básicos* (Naciones Unidas, 2017).

La educación, no solo como derecho de acceso a los sistemas configurados por los Estados modernos. Sino también al mantenimiento, desarrollo y reivindicación de la propia epistemología. Desde la autonomía, así como desde el diálogo intercultural, que permita su ubicación en el actual mundo de realidades complejas e interconectadas, rompiendo los esquemas de dominación y subsidiariedad con los que se les ha impuesto la Modernidad.

Así, el carácter fundamental de la EIB en la agenda política de los Pls abre nuevos caminos a la cooperación. Especialmente interesante en el caso de Euskadi, donde existe un vínculo psicológico entre culturas agónicas (Landaburu, 1998) y (Arregi, 2013) y un interés recíproco por parte de los Pls en la experiencia de gestión autónoma en materia de educación. En este sentido la EHU/UPV ha desarrollado programas de fortalecimiento de la EIB en Ecuador (Gaintza & Celorio, 2015) basada en la integración, la inclusión, e interculturalidad de una ciudadanía democrática (Arregi & Belaustegi, 2015).

1.2.- HIPÓTESIS

La hipótesis de la presente tesina es que la educación – como fenómeno societal – resulta una esfera idónea para analizar los procesos de construcción social que configuran el presente. Para rastrear las huellas de un pasado que sigue formando parte del ahora. Y para formular propuestas fundamentadas de cambios emancipadores en el futuro. Desde dos puntos de vista principales:

1.- La denominada EIB se inscribe en ese proceso continuo y conflictivo que es la evolución de las sociedades humanas, como una apuesta por la superación de viejos órdenes epistemológicos frutos de la raíz colonial de los Estados latinoamericanos. Y en la actual coyuntura histórica, la educación intercultural podría suponer una apuesta por la equidad política, la justicia histórica, y la construcción social desde el reconocimiento de la diversidad.

2.- El paso de la esfera ideal a la compleja realidad práctica – repleta de paradojas y contradicciones – supone siempre un riesgo de cooptación y vaciamiento por parte de los poderes establecidos de cualquier concepto con carga transformadora.

1.3.- OBJETIVOS

- Rastrear los contextos en los que se origina la EIB y su actual estado, para formular algunas conclusiones sobre su posible evolución en clave emancipadora.
- Ofrecer una visión crítica, de conjunto, del modelo de las relaciones de los Estados postcoloniales en América Latina con los Pueblos Indígenas (PIs) y sus vinculaciones con las políticas educativas.
- Desarrollar un análisis de caso. La EIB en el Ecuador.
- Aportar una síntesis descriptiva sobre la conformación del marco histórico de la Modernidad – como fenómeno civilizatorio – así como de la epistemología de la colonialidad, aún presente en nuestros días.

1.4.- METODOLOGÍA

Con una metodología en base a un análisis e investigación cualitativos socio-históricos, además de entrevistas semiestructuradas en profundidad a personas vinculadas o especialistas en el fenómeno de la EIB y su contexto, el cuerpo principal del presente trabajo se compone de tres partes.

En la primera de ellas, se ofrecerá un recorrido histórico y un retrato epistemológico de la relación colonial entre las poblaciones indígenas de América y la conformación de la Modernidad europea a partir del siglo XVI. La segunda de las partes, abordará los procesos de cuestionamiento y resistencia – originados durante el siglo XX – frente al status quo derivado de la colonización y heredado por las repúblicas latinoamericanas. Con especial hincapié en las organizaciones de los PIs, y en el desarrollo de sus estrategias y discursos políticas. Es en este contexto donde surge la reivindicación de la educación intercultural, como herramienta de cambio social, empoderamiento, y superación de subsidiariedad epistemológica. Finalmente, en la última de las partes del cuerpo principal de la tesina, se analizará el propio fenómeno de la Educación Intercultural, o Educación Intercultural Bilingüe. Así como el complejo contexto en el que instaura y las contradicciones de su desarrollo. A través de un estudio de caso; Ecuador.

El proceso de construcción del contenido será presentado en forma de ensayo, en el que se recogerán y vincularán, en un proceso de construcción dialéctica, la investigación realizada a través de literatura, ensayos, y artículos especializados, fuentes primarias institucionales, fuentes secundarias mediáticas, y entrevistas. Tratando de focalizar las ideas fuerza señaladas en la hipótesis principal del trabajo – conformando la estructura principal del mismo – y teniendo en cuenta la necesidad de síntesis derivada de los límites de extensión propios de un tesina.

1.5.- MARCO TEÓRICO

La investigación de este trabajo se ha fundamentado en las propuestas teóricas en torno a la interculturalidad, como vehículo de superación de los marcos de relación colonial en las estructuras sociales en las sociedades latinoamericanas.

Ha tomado como marco de referencia epistemológico propuestas en torno a la sociología crítica del colectivo interuniversitario y multidisciplinar

Modernidad/Colonialidad. Integrado por grupos de investigación y creación de discurso teórico en distintas universidades de las Américas.

Propuestas reflejadas en la compilación; *Pedagogías Decoloniales* (Walsh, 2011), y definidas como; *Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo (...) la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.* (Walsh, 2011, págs. 28-29).

Así como producción ensayística especializada en educación multicultural e intercultural. Es el caso de Gunther Dietz – antropólogo y profesor de la Universidad Veracruzana Intercultural (México) – y autor de; *Multiculturalismo, interculturalidad y Educación. Una aproximación antropológica* (2003). En el que se aborda la evolución del marco conceptual y de las prácticas asociadas a la gestión de la diversidad social, étnica, y cultural. Describiendo; *este trasfondo ante el cual se produce el encentro de la pedagogía con la antropología.* (Dietz, 2003, pág. 63). Del mismo modo, se ha recurrido a los análisis desde dentro de las propias experiencias de educación intercultural. Como ejemplo el libro; *Comunicación Intercultural. A diez años de la Universidad Intercultural de Chiapas* (Seijas & Suárez, 2015). Que analiza, desde una visión crítica, los valores y las carencias de la interculturalidad como fenómeno educativo.

En relación al estudio de caso – Ecuador – se han abordado experiencias teórico-prácticas surgidas de los movimientos de los Pls, desde mediados del siglo XX, con figuras históricas como la de Dolores Cuarcango. Así como la trayectoria, en materia de propuestas de pedagogía política, de la CONAIE¹ y su rol en la difusión de la educación intercultural. Recurriendo también a las fuentes institucionales y jurídicas, tales como el Ministerio de Educación del Ecuador o la Constitución de la República del Ecuador, y la documentación y argumentación sobre la que sostienen el actual sistema de educación intercultural bilingüe.

Por último, se ha recurrido a sendos ensayos sobre la experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay

¹ Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador.

Wasi, del activista y educador Luis Fernando Sarango, en torno al conflicto de legitimidades establecido con el Estado.

Para la elaboración del marco histórico de la Modernidad y las relaciones de dominación colonial derivadas, se ha partido de planteamientos de la historiografía crítica. En la línea de obras como; *El Continente Vacío* (Subirats, 1994) *Etnografías Coloniales* (Solodkow, 2014) en las que se cuestionan los parámetros epistemológicos del humanismo y su pretensión universalista, en referencia a autores clásicos como Bartolomé de las Casas, Bernardino de Sahagún, o Francisco de Vitoria, en otros.

En cuanto a la trayectoria de los procesos de resistencia y resiliencia indígena, los cambios de paradigma en la antropología y la sociología académicas, y la evolución de las estrategias de diplomacia internacional indígena con el surgimiento del denominado *Cuarto Mundo*, se ha optado por la línea de análisis de autores como Arregi (2011) o Chirif y García (2011). Así como análisis sobre la evolución desde el indigenismo institucional al indianismo político, en obras como; *Indianismo e Indigenismo en América* (Franch, 1990). Además recurrir a sendos monográficos en torno al ámbito jurídico y de los DD.HH. A saber; *Pluralismo jurídico y los pueblos indígenas* (Mallol, 2012), y *Declaración sobre los Derechos de Los Pueblos Indígenas. Hacia un Mundo Intercultural y Sostenible*. (Molinero, Martínez, & Falces, 2009).

Por último, con el fin de obtener datos cualitativos primarios, y de recurrir a fuentes especializadas en torno a tanto a la teorización como a la acción de la interculturalidad, se han realizado la siguiente relación de entrevistas, cuyo contenido se intercala a lo largo del contenido del trabajo, referidas en la bibliografía.

1.6.- ¿A QUIÉNES CONSIDERAMOS COMO PUEBLOS INDÍGENAS?

Tomando como referencia la definición contenida en el **Convenio 169** cuatro dimensiones relacionadas a los pueblos indígenas: el reconocimiento de la identidad, el origen común, la territorialidad y la dimensión lingüística y cultural. (CEPAL, 2014).

La ONU reconoce al menos 5.000 grupos indígenas, considerando una población de 370 millones de personas – de los cuales 50 millones residen en América – en algo más de 70 países alrededor del mundo. Reuniendo las siguientes características individuales y colectivas:

- Libre identificación individual como persona de un pueblo indígena y aceptación como tal por la comunidad.
- Continuidad histórica con sociedades precoloniales.
- Fuerte vínculo con los territorios y los recursos naturales circundantes.
- Sistemas sociales, económicos o políticos bien determinados.
- Idioma, cultura y creencias diferenciados de las del Estado moderno en el que se ubican.
- Decisión de conservar y reproducir sus formas y sistemas de vida propios.

2.- LA MODERNIDAD COMO MARCO OPRESOR.

Un análisis en profundidad de la compleja historia social de las Américas, aconsejaría no homogenizar en la descripción e interpretación de la gran diversidad de experiencias y procesos que, a partir de la llegada europea, han tenido lugar en la región. Sin embargo, siguiendo el hilo conductor de la raíz colonial a partir de la cual se ha construido la Modernidad en el Continente, podríamos concluir que ésta se ha erigido como un claro marco opresor en relación a las poblaciones indígenas, así como del conjunto de colectivos y estratos dominados y excluidos; *El imaginario del mundo moderno* – afirma Mignolo (2007, pág. 63) – *surgió de la compleja articulación de fuerzas de voces oídas o apagadas, de memorias compactas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias y de historias que se contaron y cuentan desde la doble conciencia de que genera la diferencia colonial.*

Esa diferencia colonial – como herramienta de dominación – se establece a partir de la expansión europea de los siglos XV y XVI, el contacto con otras esferas humanas que acabarán subyugadas, y la construcción de un discurso al servicio de dicha expansión y dominación – entendida como una suerte de destino manifiesto² (Clavin & Drury, 2015) – en el que la alteridad, lo ajeno, lo Otro, quedará reducido a un ámbito de inferioridad, rechazo y control que legitimen todo el proceso.

Así, el Continente Americano, escenario geográfico en el que se desarrollará dicha lógica, quedará convertido en un espacio de frontera. Un lugar de encuentro y asedio de las alteridades colonizadas – como arma de construcción de las nuevas estructuras sociales y políticas – sometiéndolas a *more pain, more racism, less hope, less self-esteem* (Paruzzo & Engert, 2010), en un largo proceso por el cual se conformarán nuevas identidades en permanente conflicto, que configurarán el complejo, diverso, y dramático, puzle de realidades de las Américas.

La llegada europea al continente que conocemos como América se produce en el marco histórico del inicio de la Modernidad. Una nueva era impulsada por la necesidad de consolidación y crecimiento de las estructuras políticas seculares – los Estados – en términos de competencia territorial y

² *Doctrina que empezó a implantarse en EE.UU., hacia la mitad del s. XIX, según la cual, en conformidad con el estado natural de las cosas, el país debía extenderse hacia el oeste y hacia el sur y abarcar todo el continente.* (Clavin & Drury, 2015, pág. 15)

económica – lo que hoy entenderíamos como geoestrategia – e impregnada por las proyecciones de un *Orbis Christianus* en plena crisis de autoridad de la Iglesia Católica, pese a haberse impuesto sobre realidades de una Europa cosmopolita y plurireligiosa, en beneficio de un proyecto universalista y radicalmente uniformador (Subirats, 1994) que acabarán llevando la presencia europea y su influencia al conjunto del planeta (de la Puente, 2000).

Será a través de este complejo proceso de cambio político, social, económico y ambiental como se conforme lo que Wallerstein (2004) denomina el Sistema Mundo. Esto es; un marco de relaciones desiguales e interdependientes semilla de nuestra actual Globalización. En las que primero los ejes de poder de Europa, y posteriormente de Occidente, ocuparán una posición hegemónica manteniendo al resto de esferas en la subalternidad. Así, quedarán definidos los roles políticos y económicos a escala global que, a pesar de los matices y evoluciones durante los siglos posteriores, seguirán (y siguen) vigentes en nuestra era contemporánea. Quizás justamente en la actual coyuntura histórica se manifiesten indicios de que los ejes de poder en el mundo se desplazan hacia una nueva distribución. Pero no es la intención de este capítulo realizar una descripción pormenorizada de los procesos que han conformado la Modernidad, sino el ofrecer un análisis sobre el desarrollo histórico en el que ésta ha justificado su expansión, contacto, y posterior dominio sobre los Pls de las Américas. Por el que resulta imposible tratar la idea de América Latina como un concepto aislado del sistema mundo, pues es el resultado de la expansión comercial europea y el motor del capitalismo (Mignolo, 2007). Sustentada sobre las bases epistemológicas de la colonialidad y la construcción de alteridades y hegemonías que la justifiquen.

Será justamente la dicotomía convertida en imagen poética por Kipling (1899) – *mitad demonios mitad criaturas*³ – los dos polos entre los que alternará la visión que sobre las poblaciones indígenas elabore la epistemología colonial. Puras abstracciones al servicio de un discurso autolegitimador, que relegaba a una esfera de invisibilización a la multiplicidad de identidades humanas con las que la maquinaria colonizadora se iba encontrando y deglutiendo. Y es que – escribe Mignolo (2007, pág. 30) – *la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia (...) las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de quienes quedaron fuera de la categoría de seres humanos.*

³ Rudyard Kipling recurría a esa imagen en su poema *The White Man's Burden* (1899): "To serve your captives' need/ To wait in heavy harness/ On fluttered folk and wild/ Your new-caught, sullen peoples/ Half-devil and half-child".

Un eje, perpetuado a través de una relación traumática entre la realidad conformada a partir de la llegada europea al Continente y las realidades coexistentes. Un conflicto que, a pesar de sus múltiples aristas y evolución, mantiene patrones comunes y sigue vigente en nuestros días.

2.1.- EN TIERRA DE NADIE

Por todo ello pensáis someter a vuestro dominio dichas tierras e islas y también a sus pobladores y habitantes reduciéndolos - con la ayuda de la divina misericordia- a la fe católica, tal como conviene a unos reyes y príncipes católicos, y siguiendo el ejemplo de vuestros progenitores de gloriosa memoria.

Bula *Inter Caetera*. 1493.

A 4 de mayo de 1493 (Fernández, 2004) se fechaba la segunda bula papal *Inter Caetera*, que vería la luz con la firma de Alejandro VI. Por la cual, y junto al Tratado de Tordesillas, el Reino de Castilla pretendía asegurarse la primacía en la posesión y conquista de la mayoría de los territorios del Nuevo Mundo. Eran los precedentes del derecho indiano, el conjunto de normas jurídicas vigentes en América durante la dominación hispana (Wolkmer, 2014).

La incorporación de los nuevos territorios a un ordenamiento jurídico internacional, reconocido por las potencias europeas en liza, no solo permitía organizar las relaciones globales en virtud de una determinada hegemonía, sino que iniciaba la transformación de esos territorios en una realidad diferente, forjada durante el proceso de la historia colonial y la expansión de las ideas e instituciones occidentales (Mignolo, 2007).

El inicio de la penetración hispana en el Nuevo Mundo se hacía de la mano del poderío militar y una autoimpuesta misión evangelizadora, amparadas por el discurso de una racionalidad humanista que articulaba la lógica de dominación (Subirats, 1994). Así, el saqueo y la guerra, en tanto que fases materiales del proceso colonial, hicieron posible el posicionamiento del conquistador como un ser antropológicamente superior, y la consiguiente categorización degradada de lo indígena (Solodkwo, 2014) Produciéndose; *una especie de esquizofrenia. Entre esclavizar y someter, por un lado. Y, por el otro, evangelizar, y por lo tanto, hacer de esas personas evangelizadas*

nuestros pares, con las que no podemos hacer lo que nos dé la gana. Esto es el Derecho de Gentes, con Francisco de Vitoria y Bartolomé de Las Casas. (Martí i Puig, 2016)

Sin embargo, esa supuesta contradicción resulta en realidad la doble cara de una misma concepción; aquella que consideraba el nuevo continente como *terra nullius*, tierra vacía, sin propiedad, tierra de nadie. Esto es, en ausencia de ordenamiento político; vacía, así mismo, de cultura, entendida como atributo propio y plenamente humano. Vacía, por tanto, de verdadera civilización. Y a disposición de las potencias europeas, que verán en el Nuevo Mundo, no solo el almacén de materias y recursos al servicio de su expansión comercial y territorial – que acabará, como hemos dicho, por alimentar la maquinaria del futuro capitalismo global – sino también la oportunidad de reafirmarse como portadores del verdadero estandarte civilizatorio, aquél capaz de convertir al mundo a su imagen y semejanza. Para ello ambas vías, la político-militar (dominación territorial) y la cultural-religiosa (dominación epistemológica) son necesarias y complementarias; *La espada y la cruz marchaban juntas en la Conquista y despojo colonial* (Galeano, 1994).

En el caso hispánico; la colonización tiene un componente feudal y mesiánico (Martí i Puig, 2016) patrocinado por una Corona que busca reafirmar su proyecto imperial. Iniciado y fortalecido en territorio peninsular ibérico con la destrucción de Al Ándalus y el paulatino sometimiento, influencia o presión, por parte del Reino de Castilla, sobre el resto de comunidades políticas peninsulares.

En el caso de lo que hoy es Norte América, al menos en un primer momento, se trata de una población colona proveniente de la revolución agraria así como de la reforma calvinista, que busca encontrar nuevas tierras donde establecerse libre de las presiones político religiosas del Viejo Continente. Ambas experiencias, sin embargo, comparten un elemento esencial común; el del encuentro con comunidades humanas que no pueden comprender, cuya presencia se entremezcla con el desarrollo de sus fines. Fruto de esa dramática relación, surgirán las complejas realidades americanas que marcarán buena parte del devenir global en los siguientes siglos.

2.2.- LA CONQUISTA EPISTEMOLÓGICA

Vosotros, los habitantes de la Nueva España y todos los demás indios de estas Indias Occidentales, sabed; que todos habéis vivido en grande tinieblas de infidelidad e idolatría en que os dejaron vuestros antepasados.

Bernardino de Sahagún
Hª General de las cosas de la Nueva España

Grosfoguel (2014) señala cuatro procesos históricos, a caballo entre los siglos XV y XVII, coincidentes y determinantes en la formación de las estructuras de conocimiento en la Modernidad europea. Para ello recurre al concepto de epistemicidio, que podemos definir como un proceso por el cual se subyugan o suprimen formas de conocimiento. Dichos procesos de destrucción o subyugación son constitutivos en la formación misma de la Modernidad, en cuanto que proyecto civilizatorio, ya que determinan la forma en que ésta se entiende a sí misma y se proyecta, así como las relaciones que establece con aquellas otras realidades humanas con las que se relaciona.

Si el hegemonismo es la clave en la relación con la alteridad en la Modernidad, los discursos en los que se justifican configuran el mapa mental que lo sustentan; *Los viajeros del s. XVI fueron a América con ideas precisas de lo que podrían encontrar allí. Fueron buscando hombres salvajes y gigantes. Fueron en busca de la Fuente de la Eterna Juventud, de ciudades pavimentadas de oro. El discurso etnográfico que comienza tempranamente en la historia de Occidente, sostiene y legitima gran parte de la autoridad y el autoritarismo de la epistemología occidental* (Solodknow, 2014, pag. 24)

Y esa autoridad está basada, en buena medida, en la concepción de que las tierras americanas eran el escenario de una Cruzada (Subirat, 1994) de la cual se derivaba el consiguiente proceso de unificación compulsiva de formas de vida, de sistemas de reconocimiento de lo real, de representaciones, de creencias y de memoria. Una Cruzada entendida como proyecto civilizatorio propio frente a la barbarie ajena. Se trataba de construir una nueva realidad, erigida sobre las ruinas de una realidad previamente existente y necesariamente subyugada y reducida a una mínima expresión. En la extensión de su proyecto universalista, la Modernidad asumía la tarea de transformar el Mundo en función de sus intereses y a su imagen y semejanza,

basada en la idea cristiana de un orden homogéneo y universal (Subirats, 1994).

Desde un punto de vista de la historia social europea, la Corona Hispánica representa, precisamente, un contrapunto a la Modernidad. Estandarte de la Contrarreforma (di Camillo, 2016), el poder hispano se presenta a sí mismo como némesis de las corrientes reformistas protestantes del centro y norte de Europa. No obstante, en un plano más amplio, la vinculación hispana con el Nuevo Mundo acaba convergiendo con el conjunto de las corrientes europeas, en su dimensión epistemológica colonial.

La evolución del vínculo cultural hispano con el mundo indígena se inicia bajo la influencia de las ideas humanismo renacentista en las primeras misiones franciscanas, en la que la aculturación evangelizadora convive con cierta curiosidad integradora de la cultura indígena; *es éste un momento complejo y muy contradictorio. Hay una dinámica de imponer una cultura y, a la vez, minoritariamente, de reconocer una cultura ajena. Es el fenómeno del inculturación. Es lo que se ha llamado la Contraconquista. Generalmente religiosos que empiezan a preocuparse por la realidad del otro* (Martí i Puig, 2016. Entrevista). Como es lógico, en la enormidad territorial del Nuevo Mundo y la diversidad de experiencias y contactos, se llegarán a superar algunos prejuicios (Pino & Lázaro, 1995) pero la sociedad colonial no llegará nunca a aceptar una imagen indígena plenamente humana.

Y es que esa preocupación por la realidad ajena, tiene un carácter eminentemente pragmático, el de comprender a la otredad para poder incidir sobre ella de manera más efectiva. *Necesario fue destruir todas las cosas idólatricas, y todos los edificios idólatricos*, escribía Bernardino de Sahagún (Puig & Dietz, 2014) en su *Historia General de las cosas de la Nueva España*; *y aún las costumbres de la república que estaban mezcladas con ritos de idolatría (...) fue necesario desbaratarlo todo y ponerles en otra manera, que no tuviese ningún resabio de cosas de idolatría* (Solodkow, 2010).

Sahagún es plenamente consciente de que solo con el poder coercitivo no era posible la verdadera evangelización y la implantación de un nuevo orden político; la transformación de indígenas – seres atrapados en el salvajismo – en verdaderos humanos. Se trata de extirpar el mal idólatra – de destruir una realidad preexistente – y de sumar almas al cobijo de la Iglesia Universal – erigir una nueva realidad –. El proceso de tipificación y clasificación etnográfica de los diferentes aspectos de la cultura indígena fue acompañado por un

proceso pedagógico que intentaba, mediante la educación de los jóvenes, borrar la memoria étnica y construir un nuevo sujeto.

Es ésta una forma de apropiación cultural, que discurre paralela a la apropiación territorial y política. En un proceso de subordinación del sujeto indígena bajo las condiciones de la domesticación. (Subirats, 1994) Y es que la colonización es también un acto de nombrar por primera vez las cosas desde el sujeto colonizador (Solodkow, 2014). Negando al sujeto colonizado su experiencia previa multiseccular, así como la capacidad de construir y relatar la realidad, es decir, de crearla.

2.3.- VACIANDO UN CONTINENTE

La Corona consideraba tan necesaria la explotación inhumana de la fuerza de trabajo aborigen, que en 1601 Felipe III dictó reglas prohibiendo el trabajo forzoso en la mina y, simultáneamente, envió instrucciones secretas ordenando continuarla, “en caso de aquella medida hiciera flaquear la producción”.

Eduardo Galeano
Las Venas abiertas de A.L.

La colonización no se limitó, evidentemente, al plano abstracto de los discursos y la epistemología, sino que estos tuvieron su dramática traslación al plano de los hechos concretos y tangibles. Formando el marco opresor que configuraría la relación traumática de las poblaciones indígenas con la Modernidad occidental.

Paralelamente a la construcción del ideario de superioridad europea – heredada, como veremos, por las sociedades criollas de las futuras repúblicas – se teje el conjunto de estructuras de control y explotación de la población indígena; *ambicionaron convertirse en señores de vasallos. Esa ambición pudo concretarse a través de la institución como el de la Encomienda* – germen de las futuras haciendas que vertebraran los modelos de asentamiento y explotación territorial – en las que *todo indígena varón entre 18 y 50 años, era considerado tributarito de la Corona de Castilla* (de la Puente, 2000, pág. 179)

a través de su pertenencia al de encomendero – su señor y una suerte de tutor legal – para quien debía trabajar y tributar. O la Mita⁴ – esto es el derecho del gobierno colonial al trabajo forzado por parte de la población indígena – en actividades clave como; la producción de alimentos, la minería, la construcción de edificación pública, caminos, pueblos y canales de riego (de la Puente, 2000).

Se trataba, por un lado, del traslado del antiguo orden feudal a las posesiones del Nuevo Mundo, y, por el otro, de la sofisticación burocrática y militar, así como el aumento de la capacidad de control y coerción de los gobiernos imperiales/coloniales. (Obvia decir que a este orden de cosas debía sumarse la institucionalización de la esclavitud en sus diversas formas, y la llegada de población africana secuestrada para dicho fin).

Con especial incidencia en el área andina y mexicana, la institucionalización de las herramientas explotación colonial, correría paralela a la cooptación y asimilación de las clases altas de las sociedades indígenas, ya al servicio de los intereses de la metrópolis – una vez asegurada la inviabilidad de la estructura social original y vaciadas sus figuras de poder real – como vehículo de profundización en el control social y la asimilación del conjunto de la población.

Con la explotación y el desmontaje de las estructuras sociales, políticas, culturales y económicas indígenas, no solo se producía su dominación, sino que se daba inicio a la configuración de una nueva realidad, en todos sus aspectos trascendentes, muy distinta a la que hasta entonces había regido su desarrollo. Por las que sus vidas acabarían vinculadas a la conformación del Sistema Mundo del capitalismo global en ciernes, a través de la implantación de los nuevos sistemas de mercantilización y propiedad privada, que trajo consigo el inicio de un destino histórico común – homogenizador y substitutivo de la antigua diversidad – para los distintos territorios americanos (de la Puente, 2000), en base a un rol de subsidiariedad y sobreexplotación, propio de las futuras economías de enclave primario exportadoras características en la región.

Los criterios de reciprocidad territorial, propios del *ayllu* andino o el *calpulli* mexicana, como formas de organización económica y social basadas en la interacción diversificada entre diferentes áreas y ecosistemas interconectados, dieron paso a la preeminencia de concentración en base a criterios de potencial productivo – principalmente minero – y la concentración de actividad y mano de

⁴ “La “mita” era una máquina de torturar indios. El empleo de mercurio para la extracción de plata hacía caer el cabello y los dientes y provocaba temblores indomables. Galeano, Eduardo. (Galeano, 1994, pág. 63).

obra, contribuyendo a desarraigar a importantes contingentes de población que se convertirían y vagabundos (de la Puente, 2000). Un ejemplo paradigmático en la colonización hispana es el de Potosí – en la actual Bolivia – ciudad fundada a más de 4.000 mil metros de altitud, para la explotación de los yacimientos de plata en el cerro del mismo nombre, que llegaría a ser una las ciudades más grandes del mundo y sobrepasaba a la mayoría de las urbes europeas, con un población en 1650 de 160.000 habitantes (Pazos, 2007).

Otro ejemplo, esta vez en la colonización lusitana, es el de São Paulo, fundada por jesuitas, una de las grandes ciudades del actual Brasil, y enclave surgido como puerto y mercado de esclavitud.

Ambos casos son arquetípicos del modelo *de saqueo y apropiación sistemática vinculado a la división internacional del trabajo capitalista en centros metropolitanos y países periféricos* (coloniales), *lugares de producción extractivista considerándolos habitados por sujetos racionalmente inferiores (...) que destruyen el equilibrio ecológico del lugar y practican formas de violencia brutales* (Grosfoguel, 2014).

Así; *la sociedad que resultó de la mezcla de europeos trasplantados, de esclavos africanos y población indígena sojuzgada era inevitablemente compleja* (de La Puente, 2000, pág. 255). Y añadiríamos, altamente estratificada. Una estratificación reflejada en todos los órdenes; desde el económico, al político, laboral, cultural, que tendría su trasposición en los diferentes ordenamientos a través de los cuales se fijaba y perpetuaba. En el ámbito jurídico hispano se establecían dos categorías, dos esferas básicas – asignándoseles intereses antagónicos – sobre las cuales construir el orden social y definir las relaciones de poder; la República de Españoles y la República de Indios (de la Puente, 2000):

Doble Estatus Jurídico

<u>República de “Españoles”</u>	<u>República de “Indios”</u>
<p>Población <i>criolla</i>: Europea de origen o emigrada. Restos de élite indígena asimilada.</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Población <i>mestiza</i>: Subalterna a la anterior. Aunque fuera del estatus inferior indígena.</p>	<p><i>Miserables de derecho.</i> Población indígena vasalla, considerada incapaz de administrarse a sí misma.</p> <p>Sometida a trabajo forzado y tributos a la Corona. Bajo la tutela secular de encomenderos, o de órdenes religiosas.</p>

(Fuente: de la Puente, 2000, 256. Elaboración propia)

En los lugares de producción extractivista – (Grosfoguel, 2014) parafraseando a Fanón⁵ y Sousa Santos⁶ – en los espacios de la periferia considerados como zonas del no-ser planetaria por ser concebidos como habitados por sujetos racialmente inferiores (...) la materialidad de la dominación pasa por el despojo y la violencia.

Miserables de derecho no se trata de una expresión descriptiva, sino de una figura jurídica específica en la legislación indiana, que designaba a población no integrada en la sociedad colonial, sino dependiente y sometida a ésta, por la cual despojaba de cualquier derecho y relegada a una categoría sub humana; *La cuestión de la condición jurídica del indígena era, por consiguiente, decisiva, dado que no sólo permitiría orientar las medidas legislativas relativas a la población aborígen, sino que, a través de ellas, también condicionaría el sitio que los indígenas deberían ocupar en la sociedad y la economía que se estaban construyendo* (Cunill, 2011, pág. 231).

Así, las divisiones entre la población integrada en la sociedad colonial configurarían las futuras pertenencias y conciencias de clases la evolución del mundo colonial hispano. Mientras que en la denominada población mestiza, cajón de sastre en la categorización sociológica, en la que se inserta una mayoría social formada por clases bajas de diferentes orígenes, se establecerá una suerte de perverso anhelo por *blanquear* su identidad – esto es, alejarla en lo posible de las identidades subyugadas, estigmatizadas, y excluidas, de indígena y afro – será entre las élites criollas, acreedoras de poder y privilegio por su origen y estatus, donde surja el desentendimiento respecto a un poder metropolitano hispano debilitado en su decadencia – e incapaz de reconfigurarse en la geoestrategia de las nuevas coyunturas históricas – que acabará desembocando en la fundación de las repúblicas en latinoamericanas que escasamente alterarán las lógicas del sistema de etnocracia colonial, más allá del cambio de manos en el poder (Pazos, 2007).

⁵ Frantz Fanon. Psiquiatra y escritor de lengua francesa. Originario de Martinica. Uno de los ideólogos histórico y referencia del movimiento de descolonización global.

⁶ Catedrático en Sociología y abogado portugués. Referente actual en el análisis epistemológico crítico sobre la colonialidad.

2.4.- LAS REPÚBLICAS Y LA DOMESTICACIÓN INDÍGENA

Vamos a constituirnos en un Estado, es decir, a someternos todos a un poder supremo que legisle, gobierne y dirima.

Kant

La Paz Perpetua

Con la creación de los nuevos Estados en América Latina, a partir de 1810-1820. Las élites políticas criollas van a ser los hijos – literal y políticamente – de colonizadores. En un modelo de Estado; que aspiran a integrarse en el concierto internacional, lo importante es que seamos blancos, hasta cierto punto, y si no seremos mestizos. Y hay toda una lógica del mestizaje, por la que supuestamente los indígenas van a desaparecer en una nueva ciudadanía liberal. (Martí i Puig, 2016). Los procesos de construcción nacional engloban procesos de conquista de las esferas humanas que han suponían fronteras para las nuevas estructuras de los Estados. Una dinámica que tiene su reflejo en todas las Américas, desde los Oestes en EE.UU. al desierto en Argentina.

Éste es uno de los imaginarios más poderosos en lo que se ha venido en denominar el colonialismo interno, constitutivo de los órdenes sociales latinoamericanos; en la que los pueblos, minorías o naciones colonizadas por el Estado-nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y el neocolonialismo a nivel internacional. Como afirma Silvia Rivera Cusicanqui (2015), el colonialismo es un *proceso arquetípico*. Un modelo de relacionalidad, impulsado por la construcción de una superioridad propia, frente a una alteridad subyugada y subalterna, a su servicio y dependiente de aquélla. Un proceso de penetración, expropiación, y vaciado de la autoimagen autónoma del ser colonizado. Es decir, una herramienta de adquisición y perpetuación de un status de poder por parte del ser colonizador. Y, como tal, asimilada, legitimada, y reproducida, por las élites que se auparon al control de las sociedades tras la retirada de la Corona Hispana de América Latina.

Así, los procesos de Independencia; *se traducen en una degradación sensible de la condición del indio. El régimen republicano refuerza el sistema de explotación en el que España había hecho entrar a la población indígena, despojándola de sus defensas mediante la intensificación de sus aspectos feudales. El colonialismo externo es reemplazado por una forma brutal de*

neocolonialismo interno que se mantendrá localmente en algunos países de América Latina hasta la mitad del siglo XX, sin experimentar entre tanto considerables modificaciones estructurales (Favre, 1998, pág. 35).

Erigidas sobre la base de un idealismo ilustrado y liberal, en sus proyectos políticos para los nuevos Estados latinoamericanos las élites criollas se presentan a sí mismas como estandartes de una modernidad emancipadora. Por la cual la sociedad resulta el conjunto de individualidades *libres* en un marco político, jurídico, y burocrático común; inspirado en los tres principios republicanos de Kant (2003). A saber; La *libertad* de los miembros de una sociedad, la *dependencia* de una única legislación común, y la *igualdad* por su condición de ciudadanía.

Sin embargo, ese paraguas teórico de *igualdad* – como principio abstracto importado de los postulados jeffersonianos estadounidenses y la Francia revolucionaria – resulta una mera proposición nominal, enfrentada a unas estructuras sociales intensamente estratificadas y piramidalmente organizadas, donde las múltiples caras de la violencia; social, jurídica, y militar, constituyen la verdadera herramienta de construcción de un poder político en el que la inequidad es norma.

Paralelamente la expansión y profundización en la división del trabajo y la producción capitalista – acorde con el proyecto liberal de las nuevas repúblicas y su inserción en el concierto internacional – favoreció un incremento en la apropiación de tierras por parte de los capitales urbanos y hacendados, en detrimento de las estructuras comunitarias campesinas e indígenas. Lo cual provocaría, por un lado, la expulsión de importantes contingentes de población y el aumento de migración hacia ciudades y núcleos urbanos, engrosando las filas de un proletariado fácilmente explotable. Así como, por el otro, el recrudescimiento del dominio territorial de las grandes haciendas agrarias sobre las formas de vida y poblaciones.

La desvertebración de comunidades en el contexto de un liberalismo que rechazaba el régimen de propiedad comunal, considerándolo perjudicial e inadmisibles por la dificultad de incorporarlo al nuevo orden político y social (de la Puente, 2000), no solo supuso el desarraigo en términos demográfico, sino también el intento de desmontaje de las estructuras de organización y pensamiento vinculadas a una determinada forma de relacionalidad; *Las influencias que viene de Europa, y también de los núcleos urbanos, están inscritas en parámetros de un individuo que se piensa a sí mismo. Dentro de un reconocimiento de derechos y deberes, en el que se inscribe. En cambio en el mundo Andino tienes otra estructura mental. No está presente solo el individuo, sino la comunidad, lo colectivo. Es difícil que las personas se pienses desde su*

ego, su estructura mental siempre está proyectada hacia Otro. A partir de ahí hay una interpretación del mundo de una manera diferente (Qairy, 2017. Entrevista).

El orden político de los Estados se construye a partir de un centro – individual, autoconsciente, y reconocido – eje vertebrador del sistema legal y jurídico liberal; *y su aplicación entra en conflicto con la concepción de los pueblos originarios, entre los que existe un modelo interpretativo por el que el individuo no existe solo, sino que está habitado por otros (Qairy, 2017. Entrevista).* Dicha ontología no solo conforma una determinada epistemología o interpretación del mundo, en sentido abstracto, sino que se plasma en dinámicas de efectivas de relación, uso y formas de propiedad de la tierra y los espacios de vida; *no es solamente la relación con la tierra – en el sentido de un determinado modelo de propiedad – sino que el valor de la tierra, el agua, la persona va entretrejida como una unidad. No se separa. Tanto es así que la tierra es una “persona”, el agua también. Tienen el mismo valor que un ser humano. Todos son “seres”. Más allá del aspecto material del mundo (Qairy, 2017. Entrevista).*

Lo cual resulta incompatible con los parámetros de un sistema productivista en expansión, en el que los elementos de la naturaleza se convierten en meros recursos para la creación, acumulación e intercambio de capital. Es decir, a disposición de los individuos y sus aspiraciones. Aspiraciones, siempre en disputa, de cuya pugna se constituye la estructura política común, esto es el Estado liberal. Que, en último término, actúa como una proyección de esa misma individualidad, autoreconocida e independiente de un entorno y sus elementos – convertidos en objetos de apropiación – sobre los que impone su voluntad.

No se pretende afirmar que en los sociedades indígenas no existiera la noción de producción u organización del trabajo (ni relaciones de estratificación o inequidad) sin embargo; *producción no es lo mismo que productivismo – afirma Silvia Rivera Cusicanqui (2015) – producción es un arte creativo que tiene que ver con las formas de organizarse para criar y reproducir los bienes comunes, la vida, y la biodiversidad. Y será, precisamente, a través de prácticas concretas y diversas como las comunidades indígenas han logrado sobrevivir a la maquinaria homogenizadora colonial capitalista y productivista, desarrollando una suerte bagaje cultural de resistencia que les ha permitido continuar existiendo como colectivos (Qairy, 2017. Entrevista).*

2.5.- EL ETNOCIDIO COMO FACTOR DE DESARROLLO

En toda América Latina existen sociedades profundamente estratificadas. Todo el proceso de modernización, ha existido a través de una sociedad fragmentada. El “desarrollo” – entendido como la configuración de una sociedad de libre mercado y régimen político liberal – no ha generado ni igualdad ni equidad (Martí i Puig, 2016).

Este marco de relaciones, sitúa a las poblaciones indígenas en una posición de debilidad estructural. Sometidas al rechazo étnico y cultural, económicamente arrinconadas en los estratos sociales más bajos, y políticamente desamparadas por falta de representación entre los sectores de poder, se han visto sacudidas por unos vaivenes de una historia en la que se les pretendía asignar un rol subsidiario. Incluso en proyectos o coyunturas de corte progresista, de voluntad reformadora cuando no emancipadora, que han acabado por reproducir las lógicas de asimilación y desmontaje de las identidades y epistemologías indígenas, tal y como habían venido haciendo los órdenes autoritarios, liberales y/o burgueses a los que pretendían transformar o combatir.

Caso paradigmático es el de José Vasconcelos, en el México postrevolucionario de los años veinte del siglo pasado, quien desde la Secretaría de Instrucción Pública apostaría por la creación y desarrollo de las Misiones Culturales, a modo de *nueva cruzada* contra el analfabetismo (Martí i Puig & Dietz, 2014). Por las que, además de ofrecer una base alfabetizadora entre las capas más bajas de la población, se impulsaba el aprendizaje en torno a técnicas agrícolas y de pequeña industria, siguiendo el modelo en voga en los EE.UU., con el que extender el modelo capitalista y la conversión de individuos y familias en productores y consumidores. (Martí i Puig & Dietz, 2014, pág. 36) Todo ello, envuelto una dinámica de ensalzamiento de lo mestizo, como vía para la consecución de la unidad social y el desarrollo del país, a través de lo cual lo indígena debía integrarse y asimilarse, en lo que Vasconcelos denomina la *raza cósmica*.

Sin embargo, la realidad es tozuda, y continua habiendo indígenas que no se sienten mestiza. Y el Estado Mexicano, que es un Estado muy paternalista, acaba encontrando una herramienta, el Instituto de Indigenismo. Cuya creación tiene que ver con dos lógicas; Una es ser conscientes de que los indígenas aún existen, la otra es una lógica de folklorización de algo que se considera en extinción (Martí i Puig, 2016).

El ejemplo mexicano, con todas sus peculiaridades, responde a una lógica común en el conjunto de América Latina. Por la cual la institucionalización de la problemática indígena corre paralela a los intentos de desarrollo de los Estados durante el siglo XX, así como la extensión – en términos nominales – de una ciudadanía universal y homogenizada que permita un mayor control por parte de los poderes públicos, sin que por ello se cuestionen las relaciones de poder y la estratificación que articulan las sociedades tras el fin de la colonia hispánica y el surgimiento de las repúblicas. En las que se desarrollaría; *una “política científica” un racismo oficialmente sancionado; se tendía a considerar a indígenas, mestizos y negros como irremediablemente incompetentes; de hecho, como obstáculos para el progreso de la nación* (Williamson, 2008, pág. 296)

Del descontento por esa carencia de equidad y justicia social – en la coyuntura de Guerra Fría y bloques tras la Segunda Guerra Mundial – surgirán a mediados del siglo XX, a lo largo y ancho del Continente, movimientos insurreccionales o revolucionarios, que contarán entre sus filas a población indígena. Es el caso de la Bolivia de 1952. En la que el MNR (Movimiento Nacionalista Revolucionario), que llegaría al poder con el objetivo de propiciar la ruptura con un sistema político excluyente, así como la elección de gobernantes por parte de los sectores excluidos, indígenas y mujeres. (Pazos, 2007) Sin embargo, una vez instaurado el nuevo poder, en una de las poblaciones más diversas de América, operó con el mismo sentido asimilacionista de sus antecesores (Pazos, 2007). Para ejercer los derechos reconocidos por la nueva Constitución buena parte de la población, que tenía como lengua materna una lengua indígena, se veía obligada a utilizar la lengua castellana, la única lengua del Estado.

Así mismo, el desmontaje sistemático de las estructuras de población y producción comunitaria indígena tradicionalmente llevado a cabo por los poderes políticos y económicos, sería agudizado por el nuevo Estado nacionalista Revolucionario (Pazos, 2007), en su voluntad de asegurar el control territorial y social, tanto en áreas andinas como amazónicas, en las que fomentó la migración hacia núcleos urbanos y/o de producción industrial. Todo lo cual, no solamente supondría una profundización en la desvertebración de los órdenes materiales de la organización indígena, sino, sobre todo, una clara voluntad de subsumir sus órdenes sociales en roles y categorizaciones propias de las sociedades occidentalizadas. De esa lógica se derivaría la mimetización de la población indígena, diversa y compleja, en una categoría homogénea y simplificada, la del *campesinado*. Que la izquierda y los movimientos

revolucionarios utilizarían para tratar de constituir una conciencia de clase con la que aglutinar estratos sociales oprimidos frente a las élites burguesas.

De todo lo expuesto en los diferentes apartados de este capítulo, dedicado a las dinámicas del *Marco Opressor*, bajo cuyo signo ha condicionado la existencia de los pueblos indígenas de las Américas, durante los últimos siglos de colonialismo y sus herencias; resulta una lógica de relación que lejos de formar parte del pasado se inscribe y determina las realidades de nuestros días. Pues, como la psicología social nos enseña, el pasado es también una dimensión del presente. Y la vinculación de ambos acaba por determinar el rostro del futuro.

Es ahí donde la esfera educativa – como marco en el que convergen los procesos históricos que han conformado una sociedad – se erige en un campo de disputa y construcción epistemológica, de formas de entender el mundo y, por tanto, de actuar en él. Siempre, como veremos, con la dicotomía de sus potencialidades y aspiraciones en conflicto. Esto es; la de reproducir un determinado status quo, o revertir el orden establecido.

3.- RESILIENCIAS. EL CAMBIO DE PARADIGMA Y EL MOVIMIENTO INDÍGENA.

Una de las facetas más visibles fue el nacionalismo cultural que prosperó en los años veinte y treinta del siglo XX (...) en dos frentes: hacia el extranjero (sobre todo ante la América Anglosajona imperialista) para favorecer la nacionalidad y la diferencia; y hacia el interior, para integrar la nación y homogenizarlo culturalmente (...) esto es, desindianizar.

Rodolfo Stavenhagen

Desde el inicio mismo de las colonizaciones tuvieron lugar múltiples procesos de resistencia y lucha indígena. *Volveré y seré millones*, cuentan que afirmaría Tupac Amaru en 1781, poco antes de ser ejecutado en el Cuzco, junto a parte de su familia y varias de las personas que habían liderado una de las revueltas más importantes a lo largo de la historia colonial hispánica en América, poniendo en jaque a las autoridades del Virreinato del Perú.

Fruto del descontento popular por la sobreexplotación y abuso – acrecentado por las reformas económicas que la Corona impondría durante aquel siglo XVIII ⁷ – y el consiguiente recrudecimiento de sus condiciones de vida, la revuelta pronto aglutinaría entre sus heterogéneas filas no solo a población indígena y esclava afro del altiplano, sino también a mestiza e incluso criolla (Razón de su explosivo crecimiento inicial, así como de los difíciles equilibrios de intereses en su desarrollo).

Envuelto de aura mesiánica y redentora - no ausente de carga eminentemente política⁸, cuyo impulso sería aprovechado por proyectos independentistas criollos en el siglo XIX, así como reivindicado en la construcción, como veremos, de movimientos políticos indianistas durante en el siglo XX – este episodio formaría parte de un largo historial de revueltas, levantamientos, y resistencias indígenas, y otros estratos tradicionalmente oprimidos, que recorren la historia social y política del Continente.

⁷ Durante el reinado de Carlos III se aumentarían impuestos, multiplicaría el cobro de impuestos aduaneros, e incrementaría la presión sobre los trabajos mineros, en especial para la obtención de plata, con las que hacer frente a la crisis financiera de la Corona hispana.

⁸ El movimiento se extendería por territorios de las actuales Colombia, Venezuela, Bolivia, Argentina, Chile, y Ecuador. En los que se declararían abolida la Mita, extinguidos los nuevos impuestos, tratando de desmontar el aparato burocrático colonial.

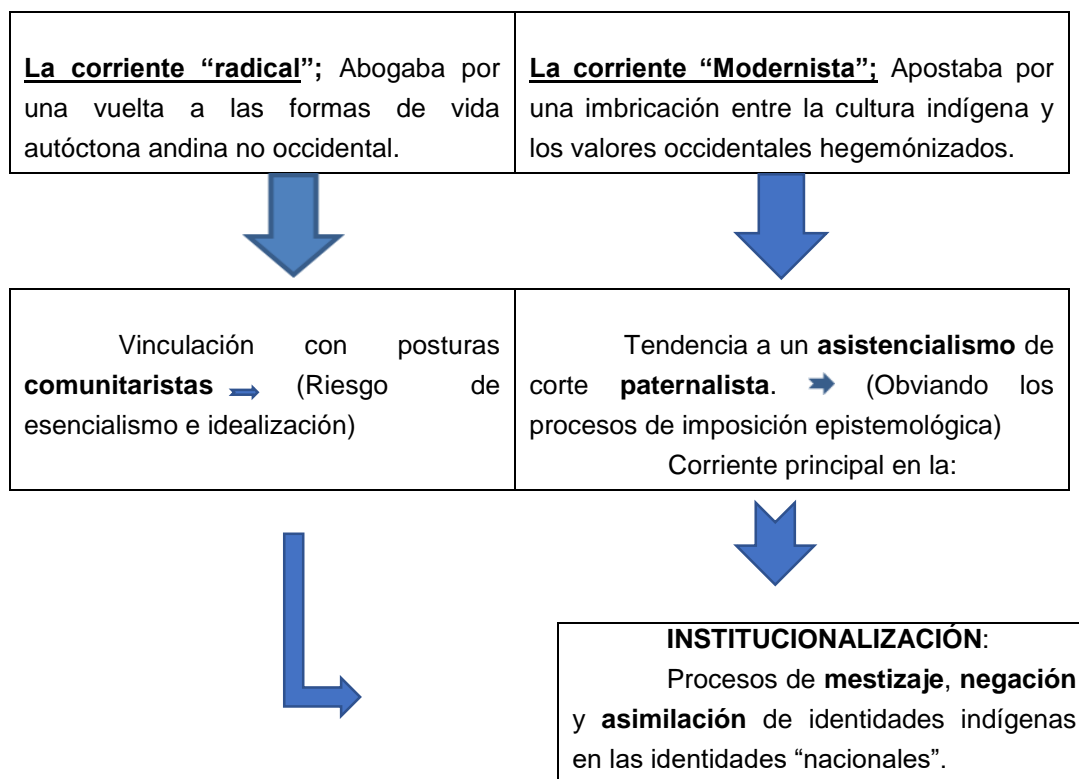
Otro de los numerosos ejemplos es la rebelión indígena en el Yucatán, tras la constitución del México independiente, en la denominada Guerra de Castas⁹ iniciada en 1847. Fruto de nuevo del recrudescimiento en las condiciones de vida de la población indígena – así como buena parte de la mestiza – y de las disputas durante la conformación del México moderno. De ellas surgiría el movimiento de la Cruz Parlante, una insurrección maya por el control territorial; imbuida de *cosmovisiones precoloniales que consideraban que en el proceso de su existencia el cosmos había sido sucesivamente creado, destruido, y recreado* (Baradas, 1989, pág. 13), e imbricada con el tamiz religioso por el cual la cristología y los mitos propios se fundían en una promesa de redención para la población oprimida; tanto desde un punto de vista de clase socio-económica, como el de pertenencia a una esfera civilizatoria sometida bajo siglos de dominación.

De la pérdida de referencias sociales y epistemológicas propias, o su desvirtuación, bajo las estructuras de sometimiento de la colonialidad – es decir, la lógica de relaciones que emana de un régimen colonial, continuada tras el fin éste – se deriva una compleja esfera de sincretismo en las manifestaciones culturales de los estratos oprimidos. Así, a través de la imposición del cristianismo, como herramienta de homogenización y control de la población, se desarrolla en una mezcla con tradiciones locales que impide una conversión completa, un borrado pleno de la cosmovisión colonizada y formas de pensamiento y recreación del mundo, la epistemología, derivadas¹⁰. El sueño de la homogeneidad produce híbridos. Territorios de frontera, heterogéneos y complejos, de cuyos márgenes acaban emergiendo movimientos de resistencia. Impuros, rebeldes frente al esencialismo impuesto por el orden hegemonizado. Entretejando la historia de resistencias y resiliencias de las poblaciones indígenas. Frutos de coyunturas concretas y dramáticas, y gérmenes de futuras propuestas plenamente políticas reconocidas internacionalmente. En la línea de Luis Macas (Subirats, 1994) cuando afirma que; *la estrategia indígena debe abandonar lo milenarista y plantear el sentido histórico de la civilización.*

⁹ En Nueva España – el México colonial – se llamaba castas a los mestizajes de indígenas con otros grupos, en la red de estratificación étnica, económica y política de la sociedad. La Guerra de las Castas fue un periodo de conflictividad armada, que se extendería en la Península del Yucatán durante la segunda mitad del s.XIX.

¹⁰ *Es verdad que los mayas lograron preservar una parte muy importante de su cosmovisión y elementos como la concepción del tiempo cíclico, que sirvieron de ejes ordenadores en el sincretismo religioso. De modo que la religiosidad antigua permaneció de manera subrepticia expresándose constantemente en los rituales prohibidos que se denominaron idolatrías.* (Bracamonte-Sosa, 2007, pág. 124)

Durante el primer tercio siglo XX – y el desarrollo de las disciplinas de etno-sociológica – se extiende a lo largo de América Latina un indigenismo culturalista, por el que la sociedad hegemónica construía un reaceramiento a *lo indígena*, a través de la dicotomía que en el Perú de los años veinte representaban dos corrientes:



(Fuente: Pino & Lázaro, 1995, págs. 274-277. Elaboración propia)

Para el indigenismo institucionalizado el objetivo esencial era la práctica *desaparición del indio (...)* herencia del paternalismo de “defensores de los indios” como *Las Casas*, en cuya cristianización se hallaba implícito el más profundo *etnocidio* (Franch, 1990, pág. 11). Así, la evangelización y sus métodos eran substituidos por la secularización forzosa en los marcos del Estado-nación. En una política integracionista, consistente en extraerle de su comunidad, convertirle en un sujeto subsidiario e intentar que asuma; *que solo triunfará en su nuevo ambiente si olvida por completo sus costumbres de origen*. A través de la *integración socialmente segmentada*, la *marginalidad urbana*, la *alienación cultural* y la *explotación económica*, que provocan tanto el *colonialismo interno* como la *dependencia exterior* (Pino & Lázaro, 1995, pág. 280-281). Sin embargo, pese a este empeño en la aculturación, seguirán existiendo indígenas que no se sienten mestizos (Martí i Puig, 2016) una realidad que algunos Estados decidirán afrontar mediante el refuerzo de la

Administración y la creación de institutos indigenistas¹¹. Basados en *una lógica* paternalista y folklorizante, propia de la corriente asimilacionista que Lázaro Cárdenas¹² sintetizaría al afirmar que el objetivo era; *Mexicanizar a los Indios y no indianizar a México*. No será hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se quiebre el aparente consenso académico y político en torno al indigenismo asimilacionista. Así, en las conclusiones del *Congreso Internacional de Americanistas* – celebrado en Stuttgart en 1968 – se exigía explícitamente a los gobiernos el fin de la alienación de la tierra indígena, así como la protección de las poblaciones indígenas.(Franch, 1990, pág. 12).

Al año siguiente, en 1969, tenía lugar la denominada *Reunión de Barbados* – un encuentro de antropología e indigenismo – en cuya *Declaración* final se haría referencia explícita, por primera vez, a la responsabilidad de antropólogos y misioneros en el sometimiento de las poblaciones indígenas, así como a la necesidad de autogobierno como medida de restauración histórica y política. (Franch, 1990, pág. 13). Pronto, se popularizaría en el discurso académico el término *etnicido*¹³. Y la reivindicación por el reconocimiento de lo indígena, a nivel nacional e internacional, durante las décadas siguientes.

En cuyo contexto tendrían lugar numerosos encuentros internacionales, y el surgimiento de una agenda indígena paralela a una corriente crítica en el mundo académico que – como veremos – acabarían por impulsar toda una jurisprudencia sobre derechos de los Pls.

Entre 1975 y 1980, se celebrarían; el Consejo Mundial de Pueblos Indígenas (Canadá), el I Congreso Indígena de América Central (Panamá), *Barbados II*, y la Conferencia Internacional de ONGs sobre discriminación de Pls en las Américas. En los cuales se abordarían temas como; el derecho de autodeterminación de los Pls, nuevas formas de represión en los Estados, o la necesidad de reconocimiento como naciones e inclusión en el Derecho Internacional (Franch, 1990).

Este evidente cambio de paradigma, por el cual el mundo académico oficialista – al menos desde sectores críticos – reconfigura su posición respecto de; la situación, las necesidades, las características, y el rol de las poblaciones indígenas, tanto desde un punto de vista histórico como contemporáneo, ilustra

¹¹ Siguiendo el patrón del Serviço de Proteção aos Índios brasileño, creado en 1910. Y del Instituto Nacional Indigenista mexicano, de 1948.

¹² General y Presidente de México (1934-1940).

¹³ Acuñado por el etnólogo francés Robert Jaulin (1928-1996). Se refiere a la destrucción de las culturas subyugadas y su epistemología.

el tránsito de los postulados clásicos del *Indigenismo*, a la ideología del *Indianismo*:

<p>Indigenismo: Corriente académica y política, en la que tanto lo indígena como las personas indígenas resultan subsidiarios, en virtud de una relación desigual que les confiere el estatus de objetos de análisis y gestión.</p>	<p>Indianismo: Ideología considera a las sociedades indígenas como sujetos, capaz de genera estructuras de pensamiento y acción, así como modelos culturales y políticos, propios y la necesidad del concurso de la sociedad hegemónizada del Estado-nación.</p>
---	--

Por último, resulta importante señalar que la dinámicas descritas no hubieran sido posibles sin el protagonismo y la influencia de las PIs. Sus trayectorias de luchas y reivindicaciones. Así como las capacidades desarrolladas de resiliencia; mediante la construcción de alianzas, y el tejido de estrategias de empoderamiento endógenas. Como trataremos de ilustrar en el apartado siguiente.

3.2.- LOS SENDEROS DE LA DIPLOMACIA Y EL CUARTO MUNDO

Ante la necesidad de “hablar” a sus interlocutores europeos y luego criollos, tuvieron que crear un discurso distinto (...) para hacer frente a la situación colonial, el discurso indígena destinado a los “extraños” se inscribe en la relación conflictiva entre colonizado y colonizador.

Testimonios, Cartas y Manifiestos Indígenas.

Tras el fin de la II Guerra Mundial; la constitución de la ONU (1945) y la **Declaración Universal de los DD.HH** (1948) asentaban las bases de un sistema de Derecho Internacional. Se daba inicio a los procesos de descolonización de los territorios que, hasta entonces, habían estado bajo el dominio directo de las potencias globales. Una dinámica que abarcaría la práctica totalidad del siglo XX, pero que tendría entre las décadas de 1950 y 1970 el grueso de su actividad. Surgía entonces un movimiento en torno a los DD.HH. que – como afirma (Arregi, 2011, pág. 57) – *animó no sólo a los individuos sino a las naciones sin Estado, minorías y pueblos indígenas a*

reivindicar la igualdad, la no discriminación y sus derechos colectivos como miembros de sociedades singulares, que merecían protección especial, autogobierno y voz propia en las Relaciones Internacionales.

En ese escenario, en el que la edificación de un orden jurídico mundial reconocido sigue teniendo al Estado como la unidad de análisis y como el actor central de las relaciones (Arregi, 2011) Las estrategias de resiliencia indígena se abren hacia dos vías complementarias:

Una vía exterior; con el desarrollo de lo que podríamos denominar como *paradiplomacia*¹⁴ indígena. Por la cual los PP.II. aspiran a convertirse en sujetos políticos internacionales.

Una vía interior; por la cual los PP.II. reclaman ser reconocidos en su singularidad y diferencia como *naciones*¹⁵, como sujetos políticos, dentro de los Estados.

En 1947 la ONU crea la **Subcomisión para la Prevención de las Discriminaciones y la Protección de las Minorías**, asesora de la **Comisión de Derechos Humanos**. Línea refrendada dos décadas más tarde con la redacción, en 1966, de los siguientes pactos; por los que se reconocen el derecho a la autodeterminación y el mantenimiento de la cultura propia, como freno a las políticas asimilacionistas:

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

En la línea de los derechos individuales clásicos de la Declaración de 1948.

En cuyo artículo 27 se declara; *“No se negará a las personas pertenecientes a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.”* (ONU, Oficina del Alto Comisionado de DD.HH., 2017)

¹⁴ *El conjunto de acciones ejercidas internacionalmente y protagonizadas por los Pls La estructura organizativa del movimiento no se basa fundamentalmente en el carácter gubernamental o administrativo que puedan tener algunas comunidades.* (Arregi, 2011, pág. 61).

¹⁵ El reclamo del reconocimiento como naciones – que caracteriza especialmente a las estrategias de organizaciones de Pls. en Las Americas – esto es sujeto reconocido de carácter cultural y político, e interlocutor del Estado, además de favorecer en el empoderamiento de los movimientos indígenas, implícitamente reconoce al Estado como estructura básica de relaciones políticas. Lo cual favorece la paulatina aceptación de sus algunas de sus demandas, al no ser interpretadas éstas como amenaza directa para la integridad del Estado. Dos ejemplos actuales son sendas constituciones de Ecuador y Bolivia, y su reconocimiento de la plurinacionalidad del Estado.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

En cuyo artículo 1 se declara; *“Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural.”*

En 1975, con el impulso de organizaciones indígenas y a iniciativa de George Manuel – representante del pueblo Shuswap de la Columbia Británica y dirigente de la National Indian Brotherhood¹⁶ – se crearía el **Consejo Mundial de Pueblos Indígenas (CMPI)** organización internacional no gubernamental, en defensa de los derechos y preservación de los pueblos indígenas. En cuya carta fundacional se recogían 17 puntos, ratificados en su IV asamblea, entre los cuales:

II.- Todos los pueblos indígenas tienen el derecho a la libre determinación. En virtud de este derecho, pueden determinar libremente su desarrollo político, económico, social, religioso y cultural en conformidad con los principios que se establecen en la presente declaración.

III.- Todos los Estados nacionales en los que viven los pueblos indígenas reconocerán la población, el territorio y las instituciones que pertenecen a dichos pueblos.

VII.- Los pueblos indígenas tienen el derecho a determinar la forma, estructura y jurisdicción de sus propias instituciones.

X.- Los pueblos indígenas tienen el derecho inalienable a sus tierras tradicionales y al uso de los recursos naturales que les han usurpado sin su consentimiento libre y fundamentado, los que deberán serles devueltos.

XIII.- No se llevará a cabo ninguna actividad ni procedimiento que directa y/o indirectamente provoque la destrucción de la tierra, el aire, el agua, los glaciares, la fauna, el medio ambiente o los recursos naturales sin el consentimiento libre y bien fundamentado de los pueblos indígenas afectados.

XV.- Todos los pueblos indígenas tienen derecho a ser educados en sus propias lenguas y a establecer sus propias instituciones de enseñanza. Sobre una base de igualdad y no discriminación, las lenguas de los pueblos indígenas deben ser respetadas por los Estados nacionales en todos los tratos que se establezcan entre ambas partes.

¹⁶ Organización de pueblos indígenas de Canadá, más tarde *Assembly of First Nations*. Se enfrentaría a las políticas asimilacionistas propuestas por el primer ministro Pierre Trudeau. Padre del actual, Justin Trudeau

XVI.- Todos los tratados que se acuerden entre los pueblos indígenas y representantes de los Estados nacionales tendrán total validez ante el derecho nacional e internacional.

Se iniciaba así una línea de discusión y construcción política que cuestionaba dos principios básicos de la concepción liberal en la edificación del Derecho Internacional en materia de DD.HH. Esto es:

De manera explícita:

El monopolio de los Estados como entes exclusivos de articulación y representación política.

De manera implícita:

La asunción del individuo como eje sobre el que pivotan y se dirige el reconocimiento de derechos.

Las organizaciones indígenas asumían representar a colectivos, que en virtud de su identidad compartida pretendían conformar sujetos políticos. En una apuesta por la ampliación de los marcos democráticos, y la visibilización de relaciones de poder basadas en la dominación histórica y la subsidiariedad de colectivos subyugados, que debían ser asumidas y reemplazadas por criterios de justicia política y equidad cultural. El autoreconocimiento como colectivos cultural, económica, jurídica y políticamente oprimidos, y las iniciativas internacionales de los PIs encaminadas a la subsanación de dicha situación, acaban vinculándoles a otras esferas de reivindicación, de lo que se ha venido a denominar como el Cuarto Mundo. Esto es, la *integración de movimientos de ámbito local, estatal y regional que se agrupan, mantienen contacto, e intercambio de información, diseño de agendas comunes y una acción coordinada, sobre todo en los espacios ONU* (Arregi, 2011, pág. 65).

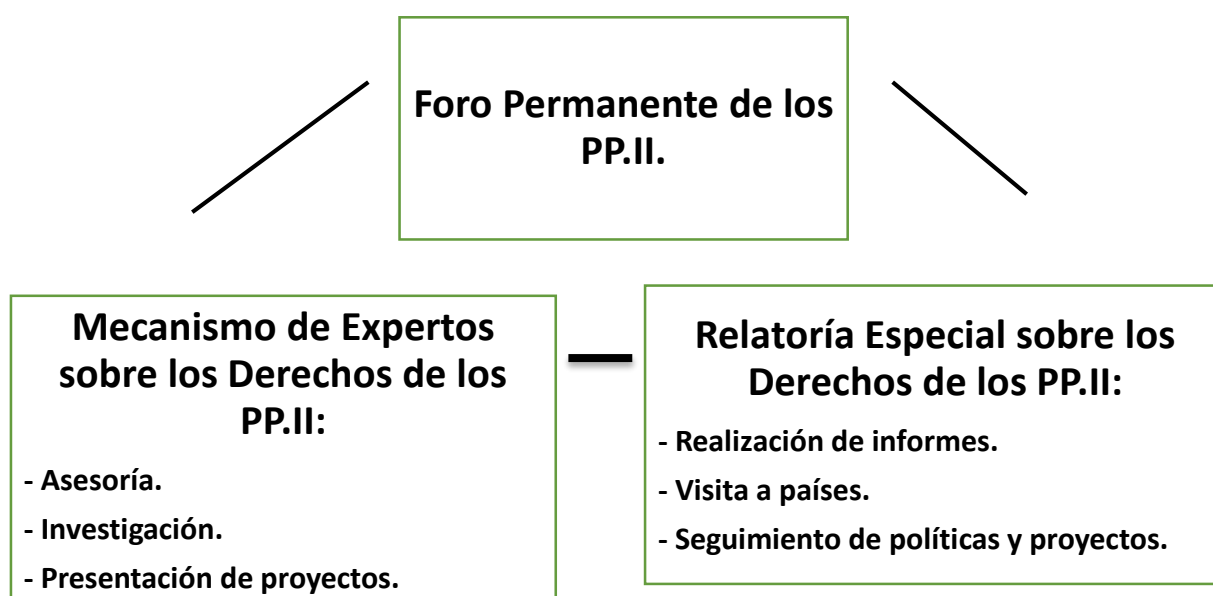
Siguiendo la línea iniciada por el **CMPI**, en 1982, se crea en Ginebra el **Grupo de Trabajo de las Poblaciones indígenas (GT)**. Con el objetivo de elaborar normas internacionales para la promoción y protección de los DD.HH. en relación a los PIs. En 1985 el **GT** inicia un **proyecto de declaración de derechos de los pueblos indígenas**. Finalmente aprobado en 1994. A partir de lo cual se formó, a su vez, el **Grupo de Trabajo sobre la Declaración**

sobre los **Derechos de los Pueblos Indígenas** que debía elaborarla. El Proyecto abogaba, entre otros, por los siguientes aspectos:

- Los derechos y las libertades de los pueblos indígenas, incluidos el mantenimiento y el desarrollo de características e identidades étnicas y culturales.
- La protección contra el genocidio y el etnocidio.
- El mantenimiento de estructuras económicas y modos de vida tradicionales.
- La libre determinación, el autogobierno o la autonomía de los pueblos indígenas en cuestiones relacionadas con sus propios asuntos internos y locales.
- La protección del medio ambiente.

Sin embargo, debido a la negativa y las presiones de algunos Estados y sus intereses corporativos, el proyecto permanecería en un largo proceso de gestación durante más de una década. Durante la cual, en 2000, la ONU establecía el **Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas**. Que debía reunirse, al menos, una vez al año en plenario. Haciéndolo por primera vez en 2002¹⁷.

En la actualidad, es uno de los tres mecanismos de las Naciones Unidas dedicado a las cuestiones específicas de los Pls:



(Fuente: ONU. Alto Comisionado para DD.HH. Elaboración propia)

¹⁷ Habiéndose hasta la fecha 16 periodos de sesiones. Fuente: (ONU, Foro Permanente para los Pueblos Indígenas)

Aunque tanto el *Foro* como el resto de mecanismos no son órganos de decisión vinculante en el funcionamiento de la ONU – pues como decíamos los Estados siguen siendo la unidad de representación legitimada en sus estructuras de poder – su existencia representa un cambio de estatus en la presencia internacional de los Pls, quienes; *Gracias a su acción exterior han pasado de ser objetos pasivos a convertirse en sujetos activos y copartícipes en el desarrollo de nuevas políticas y estándares internacionales* (Arregi, 2011, pág. 145).

3.3.- LA DECLARACIÓN, EL CONVENIO Y LA CONVENCION.

El pueblo/ grupo subyugado, para liberarse, ha de purgarse sobre todo de la autoimagen despectiva, que fue la principal arma de los colonizadores para imponerse.

Frantz Fanon

La intensa labor de movilización indígena culminaría con la aprobación, el 13 de septiembre de 2007 en la **Asamblea General de las Naciones Unidas**, de la **Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**. Que, junto al Convenio 169 de la OIT y la Convención de los Derechos de la Infancia, se erigen como los más importantes instrumentos en materia del Derecho Internacional en favor de los Pls como sujetos de representación

Si bien la Declaración no establece ningún derecho nuevo, es clara en cómo éstos deben vincularse a las condiciones específicas de los Pls. Dadas las circunstancias históricas bajo las cuales han sido violados sus derechos humanos durante tanto tiempo (Stavenhagen, 2009) Culminando un laborioso y complejo proceso de negociación y discusión política y diplomática, la declaración sería aprobada con el voto favorable de 144 Estados, 11 abstenciones, y los votos en contra de 4 países; EE.UU., Canadá, Australia y Nueva Zelanda.

Probablemente dos de los mayores valores de la *Declaración*, sean el reconocimiento explícito internacional – en plena coyuntura histórica de la Globalización – de la relación traumática de los Pls con la constitución de la Modernidad y las actuales estructuras políticas de los Estados-nación, y la necesidad de reparación social, política, y jurídica de las situaciones derivadas de los diferentes procesos de colonización y abusos de poder. Así como la ampliación de la perspectiva basada en la tradición liberal de derechos individuales (Stavenhagen, 2009) hacia la concepción de los derechos de sujetos colectivos.

En su Art. 20 expone que; *los Pls desposeídos de los medios de subsistencia y desarrollo tienen derecho a una reparación justa y equitativa* (Ilsa, 2009, pág. 179) Y en el Art. 8 afirma; *Los pueblos y las personas indígenas tienen derecho a no sufrir asimilación forzada o destrucción cultural (...) los Estados establecerán mecanismos para la prevención y el resarcimiento* (Molinero, Martínez, & Falces, 2009, pág. 373). La voluntad expresada en estos puntos probablemente trate de superar un escollo que algunos años antes resultó imposible durante la **Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia**, celebrada en Durban, Sudáfrica, en 2001. En la que se hacía referencia a la desposesión y la discriminación histórica de los Pls, pero no se responsabilizaba claramente a los Estados colonizadores de la misma ni se les exhortaba a acción alguna. Por lo que, en el Art. 28 de la *Declaración* se especifica que; *Salvo que los Pls hayan convenido libremente en otra cosa, la indemnización consistirá en tierras, territorios y recursos de igual calidad extensión y condición jurídica, o en una indemnización monetaria u otra reparación adecuada* (Molinero, Martínez y Falces, 2009, pág. 378).

Otra de las esferas clave en las realidades de los Pls es la de la identidad cultural y política, y ésta se vincula con la autonomía para desarrollarlas y ejercerlas. La *Declaración* aborda dicha cuestión en varios de sus puntos. En el Art. 5 señala; *Los Pls indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales*. Y en el Art. 9; *tienen derecho a pertenecer a una comunidad o nación indígena, de conformidad con las tradiciones y costumbres de la comunidad o nación*. Sin embargo, ninguna de esas realidades es contemplada fuera de la actual estructura de relación política, en la que los Pls y los territorios en los que habitan – independientemente de que tengan algún grado de control sobre ellos – forman parte de alguno de los Estados-nación, la unidad básica sobre la que pivota las estructuras de representación

internacional. Por eso, en su Art. 6 señala escuetamente que; *Toda persona indígena tiene derecho a una nacionalidad*. Aunque la verdadera cuestión espinosa es la de la legitimidad del poder político y quién lo determina. La *Declaración* lo aborda en varios de sus artículos. Por ejemplo, en el Art. 3 dice; *Los Pls tienen derecho a la libre determinación*. Pero en el siguiente Art. 4 matiza; *tienen derecho a la autonomía o el autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales*. Pues, en última instancia – centrándonos en la región latinoamericana – el contenido de la *Declaración* supone un cuestionamiento implícito a los modelos de Estados unitarios, política y culturalmente unitarios, imperantes desde la instauración de las repúblicas postcoloniales, aunque sin que esto suponga cuestionar su existencia.

En su Art. 36 combina ambas perspectivas, afirmando que; *Los Pls, en particular los que están divididos por fronteras internacionales, tienen derecho a mantener los contactos, las relaciones y la cooperación de carácter espiritual, cultural, político, económico, y social, a través de las fronteras. Los Estados adoptarán las medidas para facilitar el ejercicio*. Y, sobre todo, en el artículo final, 46; *El ejercicio de los derechos establecidos en la presente Declaración estará sujeto exclusivamente a las limitaciones determinadas por la ley – esto es la legislación propia de cada Estado – y con arreglo a las obligaciones internacionales en materia de DD.HH – es decir, aquéllas reconocidas por los Estados –*.

A pesar de los matices señalados, la *Declaración* supone un incuestionable avance en la concepción de qué supone reconocer y articular derechos para poblaciones tradicionalmente subyugados en el orden social y político contemporáneo; *hasta hace poco tiempo negados sistemáticamente por muchos Estados, y cuya especificad había sido omitida por el derecho internacional* (Aylwin, 2009, pág. 293). El conjunto de los mismos se agrupan en las siguientes áreas:

<p>Derechos Políticos:</p> <p>Art. 3.- A la libre determinación.</p> <p>Art. 7.- A no sufrir genocidio (reconociéndose su existencia)</p>
<p>Derechos Económicos:</p> <p>Art. 23.- Definir su propio desarrollo.</p>
<p>Derechos Jurídicos:</p> <p>Art. 34.- Mantener y desarrollar sus estructuras institucionales y jurídicas.</p>
<p>Derechos Territoriales:</p> <p>Art. 26.- Mantener y fortalecer su propia relación con la tierra, territorios, aguas, mares costeros, y otros recursos que han poseído u ocupado y utilizado de otra forma.</p>

Derechos Culturales:

Art.15.- Implantar y controlar instituciones y docentes.

La principal debilidad de la *Declaración* es su carácter no vinculante, sin fuerza jurídica que haga obligatorias sus disposiciones a los poderes estatales. No tiene, por tanto, el mismo estatus de una convención o un tratado internacional – se trata de un documento de derecho blando –. Sin embargo, más allá de la discusión – todavía vigente – sobre el grado de vinculación que debería tener, su aprobación constituyen una clara fuente de argumentación para la creación de ordenamientos jurídicos y estructuras sociales con nuevos paradigmas, en los que la equidad social y la interculturalidad se contemplan como ejes transversales.

EL CONVENIO 169

Adoptado por la **Organización Internacional del Trabajo (OIT)** en Ginebra, el 27 de junio de 1989, el **Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes**, en substitución del anterior Convenio 107, nació con el objetivo principal de defender; el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan.

Hasta la fecha ha sido ratificado por 22 Estados en el mundo. La mayoría, 14, en América Latina; Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y la República Bolivariana de Venezuela. Además de países de otras regiones; Dinamarca, España, Fiji, Nepal, Noruega, los Países Bajos y República Centroafricana. La ratificación del convenio compromete a; adecuar la legislación de acuerdo a las disposiciones contenidas en el Convenio. Asimismo a informar periódicamente a los órganos de control de la OIT su aplicación práctica y responder a las preguntas, observaciones o sugerencias de esos órganos de control.

La adopción del Convenio 169 pretende impulsar un nuevo paradigma en la vinculación de los Estados con los Pls. Superando la política asimilacionista, del anterior Convenio 107 (1957) e imperante en la legislación internacional y nacional hasta la fecha, En la que no les consideraba ciudadanía de pleno derecho, ni se contemplaban derechos colectivos que

reconocieran y ampararan sus diferencias sociales, políticas, etc., respecto de las sociedades hegemónicas.

En su Art. 3 afirma; *Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación.* Y en el Art. 4; *deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos.* De igual forma, se aborda la relación política de los Estados – que como en el caso de la *Declaración* son considerados la unidad básica y legítima de representación política – con los PIs. En el Art. 6 se dispone que; *los gobiernos deberán consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, para la adopción y aplicación de políticas y legislación que les afecte directamente.* Aunque no establece en qué grado la opinión de los PIs debe ser vinculante en dicho proceso.

Otro de los aspectos que el Convenio aborda es el de la legislación aplicable a las comunidades. Considerando siempre el marco estatal como el de referencia, en su Art. 9 determina que; *deberán respetarse los métodos a los que los pueblos interesados recurren tradicionalmente para la represión de los delitos cometidos por sus miembros.* Pero aclara que solo; *en la medida en que ello sea compatible con el sistema jurídico nacional.* En este sentido, la referencia al marco jurídico – más allá del propio *Convenio* y sus áreas de aplicación – resulta un elemento clave para abordar el contexto en el que se desarrolla la vida de PIs, así como el orden social en el que éstos se inscriben y la naturaleza política del Estado en el que viven; cuestionando con una visión monista del Derecho, en la que se niega la naturaleza jurídica a los sistemas normativos indígenas (Mallol, 2012).

El Convenio 169 aborda el del uso y la propiedad de la tierra – cuya vinculación por parte de los PIs, tal y como definíamos en la introducción, es un elemento esencial para su consideración como tales – En su Art. 14 asume que; *Deberá reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan.* Y exhorta a los gobiernos a; *tomar las medidas que sean necesarias para determinar las tierras que los pueblos interesados ocupan tradicionalmente y garantizar la protección efectiva de sus derechos de propiedad y posesión.*

Precisamente la propiedad, el uso, y el acceso de los elementos y recursos de los territorios es uno de los elementos de mayor conflictividad entre los PIs y los Estados – entendidos a éstos últimos no solo como estructuras sociales y políticas, sino también como representaciones del modelo industrial

capitalista global – en el que el *extractivismo* se convierte en un elemento de violencia y desestructuración para los Pls y sus contextos sociales y ecológicos.

Por ello, al menos con la voluntad de hacer copartícipes a los Pls de decisiones que les afectan directamente, el Convenio 169 prevé, en su Art. 15, que los gobiernos deberán; *establecer o mantener procedimientos con miras a consultar a los pueblos interesados, a fin de determinar si los intereses de esos pueblos serían perjudicados, y en qué medida, antes de emprender.*

Dicho artículo ha servido de inspiración para la adopción de las denominadas *leyes de consulta previa*, presentes en la legislación de diversos países de América Latina. Mostrando, por un lado, avances en la concepción de equidad social. Y, a la vez, ejemplificando en los reiterados incumplimientos o tergiversaciones por parte de las autoridades estatales y los poderes económicos, cómo la esfera nominal – incluso en el ámbito legislativo – no es suficiente para generar transformaciones de calado si éstas no suponen cambios en las formas de actuación y relación entre actores sociales.

El Convenio 169 supuso un referente de apoyo a las reivindicaciones de los Pls y de inspiración para futuros cambios en políticas y legislaciones nacionales, en materia de educación. Recogida en varios de sus artículos, se muestra como un elemento imprescindible para el reconocimiento como sujetos – individuales y colectivos – de pleno de derecho en las sociedades modernas. Así como un vehículo de transmisión de conocimientos, cultura e identidades propias, y valoración de la diversidad en sociedades complejas y de altamente estratificadas:

Art. 27: Derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación. Y participación en la formulación y ejecución de programas de educación.
Art. 28: Enseñanza a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua. Y Adopción de disposiciones para preservar lenguas indígenas.
Art, 29: Recepción de conocimientos generales para la participación en igualdad.
Art. 31: Adoptarse medidas de carácter educativo frente a los prejuicios existentes respecto a los Pls.

LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

Aprobada el 20 de noviembre de 1989, por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Y ratificada por veinte países inicialmente, hoy son ya 195 – todos los reconocidos por la ONU a excepción de EE.UU. –, se ha convertido en el acuerdo más ratificado de la historia. Su carácter de tratado internacional le otorga un estatus vinculante. Por lo que se ha constituido el **Comité de Derechos del Niño** al que cada país debe rendir cuenta de la evolución de sus políticas.

En su Art. 30 establece que cualquier niña o niño; *que sea indígena le corresponde el derecho, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.*

3.4.- COMPLEJOS PROCESOS DE EMPODERAMIENTO

*Indixs somos todxs en tanto personas colonizadxs.
Descolonizarse es dejar de ser indix y volverse gente. Gente
es una palabra interesante porque se dice de maneras muy
distintas en cada idioma.*

Silvia Rivera Cusicanqui

Durante los años 60 del pasado siglo, en un contexto histórico marcado por las tensiones de la Guerra Fría y un orden tecno-industrial y militar que expande su influencia sobre los últimos territorios remotos del planeta, la Amazonía se erige en símbolo de la cara oscura del desarrollo contemporáneo. Del cual, los Pls en América Latina, privados de los sistemas de representación política, y excluidos de presente e historia se convierten en víctimas propiciatorias, despertando la solidaridad entre las corrientes a favor de los derechos civiles y los procesos de descolonización (Betancur, 2011).

Durante los años 70 y 80 se formarán las principales organizaciones indígenas de la región, especialmente en los países andino-amazónicos (Perú, Colombia, Bolivia y Ecuador), a partir de experiencias previas de carácter local (Betancur, 2011). La autodefinición como indígenas – trascendiendo los

marcos asimilacionistas a partir de los que se había tejido las estructuras sociales postcoloniales de los Estados-nación – conllevará el paulatino cuestionamiento y separación de identidades impuestas, la formación de estructuras de representación, la articulación de proyectos políticos, así como la construcción de agendas propias. Veamos tres ejemplos:

En México, las luchas indígenas, aunque dispersas y atomizadas, comienzan a desarrollar estrategias de reivindicación al margen de las organizaciones campesinas (Burguete, 2011) en las que hasta entonces habían permanecido subsumidas tras la Revolución de 1911. Iniciativas que el Estado Mexicano pronto trata de institucionalizar y controlar. Así, en 1973, el gobierno federal impulsa el **Movimiento Nacional Indígena** (MNI) y dos años más tarde, en 1975, crea el **Consejo Nacional de Pueblos Indígenas** (CNPI). Inspirados por la corriente indigenista en boga en la época, su objetivo es el de profundizar en la aculturación de los Pls y su mayor integración en la identidad nacional.

Sería a finales de la década siguiente cuando los movimientos indígenas – auspiciados por el auge de un indianismo crítico y la propia carga de experiencia – y cuestionando no solo la orientación de las organizaciones gubernamentales sino también su capacidad de representación, apuesten por una mayor autonomía organizativa. Se creará entonces, en 1988, el **Frente Independiente de Pueblos Indios** (FIPI), reclamando protagonismo político de los Pls en sus respectivas regiones. Para respaldarlo se celebraría, un año más tarde, el **Primer Foro Internacional sobre Derechos Humanos de los Pueblos Indios**. Y tras una segunda edición surgiría el **Frente Nacional de Pueblos Indígenas** (FRENAPI).

Dicho proceso de empoderamiento tendrá un episodio significativo y multiplicador de la presencia pública de los movimientos indígenas, el 1 de enero de 1994, con el alzamiento¹⁸ del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Sin ser éste un movimiento exclusivamente indígena, sí establecía las demandas indígenas en la base de sus propuestas de cambio a favor de la justicia y equidad social. Reflejándolo en los postulados de su **Primera Declaración de la Selva Lacandona**, en la cual afirmaban ser; *producto de 500 años de luchas* – en una evidente referencia al inicio de la

¹⁸ La fecha escogida pretendía también simbolizar la resistencia frente a los proyectos de expansión en el dominio corporativista global. Ese mismo día entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA, siglas en inglés). Por el cual se liberalizaban las relaciones comerciales con EE.UU. y Canadá. Lo cual según el EZLN y otros movimientos críticas supondría un incremento en los niveles de estratificación social y un deterioro en las condiciones de vida de amplias capas de la población.

colonización europea y su continuidad en las políticas de los Estados-nación – por las cuales pretendía; a *los pueblos liberados elegir, libre y democráticamente, a sus propias autoridades administrativas* (EZLN, 1993).

En la Amazonía – desde un punto de vista general – sería durante la segunda mitad del siglo XX, con el recrudecimiento de las actividades extractivistas y la acumulación de tierras en detrimento de las comunidades indígenas, cuando comenzarían a articularse procesos de asociación y coordinación.

En 1974 el gobierno peruano aprueba la conocida como *Ley de Comunidades Nativas*¹⁹. El proceso de elaboración de la ley generó espacios de reflexión entre delegados de comunidades que sentarían las bases de futuras agrupaciones (Chirif & García, 2011) tales como; la Organización Kichwaruna Wangurina – en la región del río Napo – o el Consejo Aguaruna Huambisa (CAH). En un territorio extenso y de muy compleja comunicación por tierra, en el que los ríos se convierten en las vías de desplazamiento e integración de las comunidades. Así, en la segunda mitad de la década de 1970 existían ya varias organizaciones indígenas, agrupadas por cuencas fluviales, encargadas de relacionarse con organismos del Estado (Chirif & García, 2011).

La extensión de los conflictos armados entre guerrillas, paramilitares y Estado, que tendría lugar durante las décadas siguientes y de cuyas dinámicas serían víctimas las poblaciones amazónicas, frenaría los procesos de vinculación y asociación. A pesar de lo cual, en 1979 nacía la **Coordinadora de Comunidades Nativas de la Selva Peruana** (COCONASEP), rebautizada un año después como **Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana** (AIDASEP) que en la actualidad aglutina a 65 federaciones, de 1.809 comunidades, y una población de más de 650.000 personas. Agrupados en 16 familias lingüísticas, la organización se ha descentralizado en divisiones regionales.

Sin embargo, a pesar del *significativo avance de los discursos teóricos* – asumidos por las organizaciones – (*territorio, libre determinación, concepción intercultural de la educación y la salud, entre otros temas*) *no siempre concuerda con las condiciones reales en que se debaten los problemas comunales, que la gente debe enfrentar cotidianamente con diversos actores económicos y sus discursos sobre desarrollo.* (Chirif & García, 2011, pág.113) En un complejo entorno amazónico, en el que el modelo productivista

¹⁹ Cuya denominación completa es; Ley de Comunidades Nativas y de Promoción Agropecuaria de las Regiones de Selva y Ceja de Selva.

hegemónico acrecienta paulatinamente su presión sobre las comunidades, cuya existencia y control sobre el territorio representan un freno para el aprovechamiento de los recursos destinados a la agroindustria, la minería y el mercado global.

Muestra de ello es el cambio constitucional de 1993 – promovido por el gobierno Fujimori – *que pondría fin a un largo periodo de garantías constitucionales para las comunidades indígenas que se había iniciado en 1920, cuando eliminó el carácter inembargable e inalienable de las tierras comunales.* (Chirif & García, 2011, pág. 124). En una política de (re)conquista de la Amazonía que se traduce en un incremento paulatino de las amenazas para la supervivencia indígena y el equilibrio ecológico de la región. Esta situación de asedio dificulta la capacidad de las organizaciones indígenas para liderar procesos políticos y mecanismos de resiliencia en las comunidades.

No obstante, la existencia de redes de organización permite la generación de respuestas, al menos, frente a situaciones de emergencia. Como es el caso de los episodios de resistencia y respuesta indígena durante 2009 – en el denominado *Baguazo*²⁰ – que lograrían que el gobierno de Alán García acabara por derogar los decretos cuestionados por las organizaciones indígenas, por los cuales concedía permisos de explotación a empresas mineras – en virtud del TLC acordado con EE.UU. – sin atender a los procesos de consulta previa como establece el Convenio 169 de la OIT, ratificado por el Estado Peruano.

Una pequeña y dramática victoria parcial, en un proceso de intensificación de una política caracterizada por la falta de respeto por las formas de vida de los pueblos indígenas y el menosprecio por las características intrínsecas de los bosques amazónicos (Chirif & García, 2011) considerados meros reservorios al servicio de los procesos productivos de una Globalización, erigida como la tercera fase histórica de colonización de los, hasta fechas recientes, últimos territorios al margen de las cadenas extrativas del planeta.

²⁰ Episodio de resistencia y respuesta a la violencia estatal, en el que 33 personas – según la versión gubernamental – perdieron la vida y una fue declarada desaparecida.

En Ecuador, tras una década de vaivenes de la política nacional, en el que la legitimidad de la principal coordinadora indígena y el movimiento político **Pachakutik**²¹ quedaría mermada por las complejas relaciones internas y las redes de nepotismo y cooptación de los poderes estatales; *en las organizaciones indígenas, particularmente de la CONAIE, la crítica proveniente de ciertas corrientes, especialmente de base amazónica y costeña, había distanciado la dirigencia y las bases.* (Ortiz, 2011, pág. 191) A pesar de lo cual, su participación en las negociaciones de la Asamblea Constituyente, iniciado en 2007²², supuso la asunción en el centro del debate de varios temas clave para las organizaciones, a saber:

- **El reconocimiento de la plurinacionalidad.** (Frente a posiciones más conservadoras que abogaba por un enfoque multiculturalista de menor calado político).
- **El derecho a la autodeterminación y al autogobierno indígena**
(Sin cuestionar la integridad territorial del Estado).
- **La incorporación del derecho al consentimiento previo, libre e informado, en la gestión y las políticas de explotación de la naturaleza.** (Recogido en la Declaración sobre Pueblos Indígenas de la ONU de 2007 y en el Convenio 169 de la OIT).

(Fuente: Ortiz, 2011. Elaboración propia)

A pesar de que la reforma constitucional resultante sería considerada – junto a la nueva Constitución Boliviana (2009) – como el texto constitucional más radical del mundo con respecto a la provisión de protección legal de la naturaleza y la integración de la cosmovisión y las dinámicas de organización indígena (Lalander & Peralta, 2012) las discrepancias durante el desarrollo del proceso entre la CONAIE y el Pachakutik con Alianza País – del presidente Rafael Correa – lejos de disminuir, se profundizaron hasta impedir la

²¹ Organización política creada en 1995, integrada por sectores y organizaciones sociales: indígenas, campesinos, afroecuatorianos, trabajadores públicos y privados, mujeres, jóvenes, cristianos de base, ecologistas, intelectuales comprometidos, etc.

²² La Asamblea Constituyente tendría lugar entre el 30 de noviembre de 2007 y el 25 de octubre de 2008, formada por 130 congresistas, en Ciudad Alfaro.

convergencia de ambas iniciativas en un proyecto unificado; *El gobierno entiende que el fortalecimiento del Estado consiste en recuperar para el ejecutivo la autoridad sobre todas las decisiones relevantes de política pública. La CONAIE opina que el fortalecimiento del Estado debe ir de la mano con una democratización de la toma de decisiones mediante la participación directa de organizaciones civiles en espacios colegiados de definición de la política pública* (Lalander & Peralta, 2012, pág. 49).

Dicha diferencia de criterio refleja uno de los dilemas principales en la construcción de un orden democrático; ¿Quién detenta el poder y cómo éste se articula y legitima? Así, la apuesta por el reforzamiento estatal como garante de soberanía frente a injerencias externas y las dependencias derivadas – presentes en la misma raíz colonial del Estado – corre el riesgo de reproducir viejas inercias de acaparamiento, concentración del poder de los antiguos órdenes altamente estratificados que pretende revertir. En nombre de la representatividad pública.

Un ejemplo de lo cual, resulta de la apuesta gubernamental por la extensión de la minería metálica a gran escala – favoreciendo el control en la exportación, el crecimiento económico, la consolidación del mercado interno, y la creación de rentas derivadas para las políticas del Estado – La CONAIE, por el contrario, se opone a esta estrategia porque la concibe como una prolongación de la economía petrolera y por el peso que le atribuye a los impactos ambientales y sociales (Lalander & Peralta, 2012) En lo que el presidente Correa llegó a calificar de *izquierdismo y ecologismo infantil* que podría comprometer *el futuro de esta patria digna y soberana* (Ecodiario.es, 2009).

Con un símil análogo al de Alán García – ex presidente de Perú – que consideraba las resistencias indígenas y ambientalistas a los proyectos de megaminería – de los que hablamos más arriba – igual que la actitud *del perro del hortelano que no come ni deja comer* (Jiménez, 2009). Afirmando que; *las tierras y demás recursos en manos de comunidades indígenas y campesinas están mal usadas o son desaprovechadas por falta de tecnología, de afán de superación y de visión empresarial.* (Chirif & García, 2011, pág. 115). Recurriendo a los viejos esquemas de desprecio epistemológico colonial – ya sea desde el estatismo o desde la hegemonía de clase capitalista – que reservaba a las poblaciones indígenas – y el resto de los estratos sociales subyugados – un rol de perpetua subsidiariedad.

Finalmente. Un análisis de los movimientos sociopolíticos indígenas – de los que en este apartado hemos pretendido ofrecer una muestra – no debería pasar por alto la heterogeneidad que los agrupa, evitando la tentación del esencialismo y teniendo en cuenta que, como todo proyecto humano, están en continua evolución a través de sus logros, sus carencias, sus potencialidades, y sus contradicciones.

4.- LA EIB COMO HITO DEL MOVIMIENTO INDÍGENA: EL CASO DE ECUADOR

Somos como la paja del páramo, que se la arranca y vuelve a crecer.

Dolores Cuarcango.

El 15 de noviembre de 1988, mediante el Decreto Ejecutivo 203 de reforma del **Reglamento General de la Ley de educación**, se institucionalizaba la educación intercultural bilingüe, EIB. Para lo cual se creaba la **Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB)**. Un órgano gestionado por representantes de comunidades indígenas, entre cuyas funciones se hallaban la gestión, planificación y elaboración de currículos y materiales didácticos, así como la coordinación con el Ministerio de Educación y las propias organizaciones indígenas integrantes en la **Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE**. En 1993, el Ministerio de Educación oficializaba el acuerdo marco mediante la creación del **Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)** entre cuyos fines se esgrimían los de; *contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales; recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas y difundir el modelo tanto en la población indígena como entre la de habla hispana* (Arellano, 2008, pág. 74).

Era aquél un episodio histórico fruto de largos procesos de reivindicación de los Pls por el reconocimiento como sujetos de derechos sociales y políticos. Fundada en 1985 – durante el gobierno autoritario y represivo de León Febres Cordero (1984-1988) – la CONAIE y el movimiento indígena del Ecuador se habían convertido en una de las referencias más influyentes en el Continente; *tanto por la estructura organizativa de sus bases sociales como por la profundidad y los alcances de sus propuestas políticas que apuntaban, especialmente, a las cimientos coloniales del Estado-nacional, como la causa estructural de todas las formas de injusticia vigentes.* (Muyolema, 2015, pág. 3). La CONAIE, edificada sobre tres ideas principales: tierra, cultura y autodeterminación se asumía heredera de tradiciones de lucha indígena y popular.

En materia de educación, tomaba el testigo de figuras históricas como la de Dolores Cacuango²³ y las escuelas comunitarias de Cayambe. Quien, en la línea de lo que Paulo Freire desarrollaría en su pedagogía crítica y popular ²⁴, asumió la educación como herramienta para la justicia social y la transformación política. Por lo que la escuela se convertía no solo en lugar de encuentro y transmisión de conocimientos, sino también en esfera simbólica de creación de espacios de empoderamiento en un contexto social caracterizado por la rígida estratificación, la inequidad, y la exclusión de los sectores oprimidos.

Afirmando que; *así como el sol alumbró a todos, hombres y mujeres, así la educación debe alumbrar a todos, sean ricos o pobres, amos o peones*²⁵. Dolores Cacuango trabajó bajo el prisma de construir; *otro modelo de relaciones, que estén basadas en principios distintos* – Anticipando lo que más tarde serán los conceptos de – *descolonización y despatriarcalización, como cuestiones centrales de la construcción cultural de lo que hemos llamado modernidad* (Celorio, 2016).

Además de su apuesta por el kichwa como lengua de uso en la escuela para revaloración de la realidad sociolingüística de las comunidades y su identidad, Cacuango construiría un modelo de enseñanza en el que materias como matemáticas o disciplinas sociales compartirían espacio con actividades locales como el cultivo de la tierra, la confección de cedazos, el tejido de fajas, los bailes y la música tradicional (Velasco, 2012) Consciente de que; *esos espacios y ritos en los que participan las familias, lo que desde nuestro punto de vista podría ser considerado mero folklorismo, es una herramienta para defender su cultura* (Arregi, 2017. Entrevista).

Durante las siguientes décadas surgirían nuevas iniciativas de educación indígena y popular; como las **Escuelas Populares Radiofónicas del Ecuador (ERPE)**, germen del posterior **Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH)**. Las **Escuelas Indígenas Simiatug**, las **Escuelas Indígenas Quilotoa**. O las Escuelas Bilingües de la **Federación Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana**, posteriormente **Confederación de Pueblos y Nacionalidades**

²³ (1881-1971) *Lideresa kichwa. Activista en las organizaciones; El Inca, Pan y Tierra, y Tierra Libre. Vinculada al Partido Comunista, Dolores Cacuango se convirtió en una de las figuras representativas del movimiento por la reforma agraria de mediados del siglo XX. Fundaría, en 1946, junto a María Luisa Gómez de la Torre, las Escuelas Comunitarias Indígenas del Ecuador, posteriormente prohibidas y perseguidas por la dictadura de Ramón Castro Jijón.* (Kersfeld, 2014)

²⁴ Paulo Freire (1921-1997). Educador brasileño y activista. Referente de la educación popular. Principal representante del movimiento Pedagogía de la Liberación. Autor de numerosos libros, entre ellos; *Pedagogía del oprimido* (1970).

²⁵ Instituto Nacional de Meritocracia.

de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) actualmente integrada en la CONAIE.

Un tejido de experiencias a través de las cuales la educación bilingüe – denominada así en un primer momento de reivindicación del idioma como estandarte de la identidad – y posteriormente intercultural – concepto más amplio que pretende aglutinar el conjunto del bagaje cultural de los pueblos – ocuparán un espacio central en las estrategias de resiliencia, la construcción de discurso político de las comunidades, y sus propuestas de relación con el Estado.

4.1.- DIVERSIDAD INDÍGENA

Según el Gobierno Ecuatoriano la población indígena representa el 7% de la población²⁶, sumando algo más de 1 millón de personas (CEPAL, 2014) Con una distribución desigual, y mayor presencia en zonas agrarias andinas y amazónicas. Dicha proporción se obtiene mediante encuesta en la que la población se autoidentifica en categorías preestablecidas que, a tenor de los resultados de la última estimación del Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010) arroja la siguiente distribución:

ETNIA	% (2010)
Indígena	7
Negra	7,2
Mulata	(Sin datos)
Montubia	7,4
²⁷	
Blanca	6,1
Mestiza	71,9
Otras	0,4

(Fuente;Velasco, 2012)

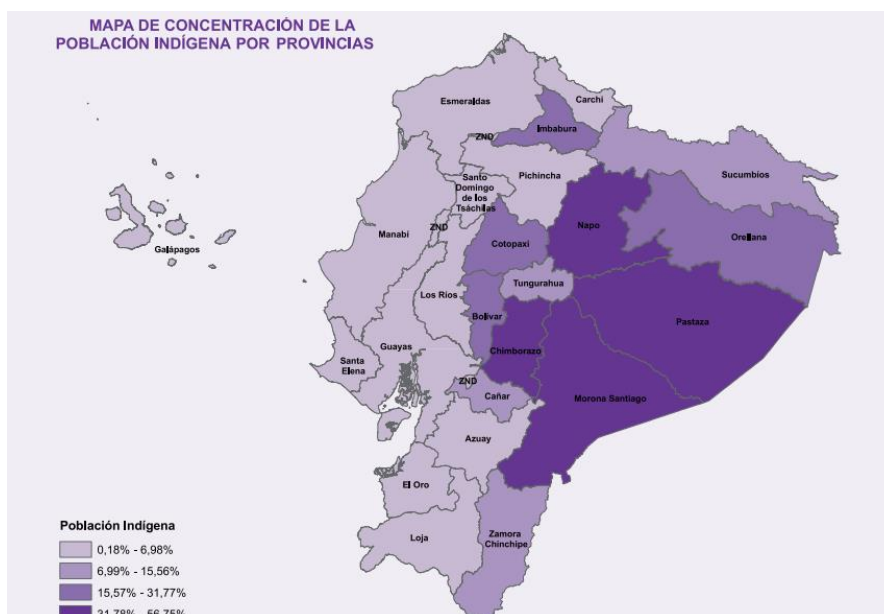
²⁶ Instituto Nacional de Estadística y Censos, *Censo de Población y Vivienda 2010*.

²⁷ Etnia mestiza, de origen afordescendiente, caucásica, e indígena

Cabría preguntarse hasta qué punto la combinación de categorías en apariencia unívocas (blanca, .negra, indígena) con otras más imprecisas (Montubia, mestiza) en las que se entrecruzan criterios de división y prejuicios culturales, puede crear un dibujo certero de la diversidad étnica y las diferentes identidades, o responden a criterios de estratificación social históricos.

Del mismo modo, ¿hasta qué punto la autodefinición como “indígena”, en sociedades históricamente erigidas sobre la negación y el rechazo de dicha identidad – con largos procesos de desestructuración social y estrategias asimilación, tales como suburbialidad urbana o la conversión en campesinado – no es una metodología sesgada que asegura la minimización estadística?

En cualquier caso la población catalogada y autoreconocida como indígena resulta a su vez un colectivo diverso. Agrupado en nacionalidades, definidas éstas como; *colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económica, política y legal. En una nacionalidad pueden coexistir diversos pueblos o comunidades indígenas, que mantienen características culturales comunes -la lengua y el territorio-, a la vez, manifiestan ciertas diferencias entre sí, en virtud a su religiosidad, vestimenta y dialecto* (Chisaguano, 2001).



(Fuente: APNEyS. 2012)

En el último censo nacional (2010) son definidas 14 nacionalidades, según criterios de autoidentificación (CONEPIA, 2010)²⁸. Tsáchila, Chachi, Epera, Awa, Kichwas, Shuar, Achuar, Shiwiar, Cofán, Siona, Secoya, Zápara, Andoa y Waorani. Situándose la Kichwa como el grupo más numeroso, con más del 85% de la población (CONEPIA, 2010).

Siendo, en su conjunto, los territorios amazónicos los que albergan mayor diversidad de poblaciones e identidades indígenas. De las catorce lenguas nativas existente, nueve se sitúan en la región amazónica:



(Fuente: CONEPIA.2010)

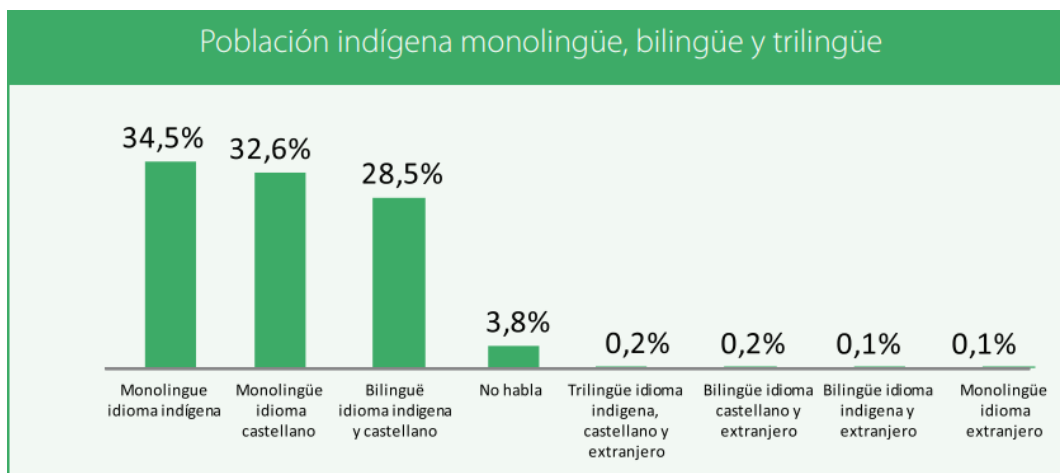
En relación a la lengua de uso, tres son las situaciones mayoritarias; representando cada una de ellas aproximadamente un tercio de la población. Así, existe un porcentaje considerable de población que habla solamente idioma indígena. Casi el mismo porcentaje se sitúa la población monolingüe de castellano. Y algo menor es la población bilingüe.

Entre las lenguas indígenas, como en el caso de las nacionalidades, existe una clara preeminencia del kichwa²⁹. Lo cual – más allá de razones demográficas – resulta en parte fruto de procesos históricos de aculturación en

²⁸ En el Ecuador hay catorce nacionalidades. Si bien, previo al Censo, se realizaron campañas para la autoidentificación, no todos asumen una identidad particular como pueblo o nacionalidad. Es así que, de 100 pobladores indígenas, solo 86 se identifican como parte de una nacionalidad o pueblo específico, en números porcentuales corresponden al 85,7%; mientras que 14 de cada 100 indígenas no saben responder ¿a qué nacionalidad o pueblo pertenecen? (CONEIPA, 2010, pág. 13).

²⁹ Una de las lenguas más habladas en Ecuador, Perú y Bolivia. Y en menor medida Colombia y Argentina; Según los procedimientos metodológicos que utilizan los investigadores las diferencias son manifiestas, en todo caso, porque las cifras resultantes oscilan entre los 340.000 y los 3 millones de hablantes en Ecuador (Moseley, 2010, pág. 96).

favor de dicha lengua y detrimento de otras – presente ya durante el incanato – durante la época colonial y posteriores repúblicas.



(Fuente: CONEPIA.2010)

Cuando, con el objetivo de facilitar la evangelización y la asimilación, se priorizó el uso de la lengua kichwa como la representativa del conjunto de las poblaciones indígenas, impulsando su uso. Lo cual, unido a los cambios demográficos asociados, originaría la variante de kichwa amazónico.

Dicha preeminencia se trasladaría a la organización de la DINEIB, en la que el kichwa se convirtió en la lengua prioritaria tanto en la visibilidad pública, como en la elaboración de programas y currículos escolares.

Caso contrario lo hallamos en del záparo – lengua con unos pocos centenares de hablantes en la Amazonía del Ecuador y el Perú – o la lengua sia pedee – hablada por otros pocos centenares de personas en la provincia noroccidental de Esmeraldas – las cuales, según el *Atlas de Lenguas del Mundo en Peligro* de la UNESCO, se hallan en situación crítica. Esto es; *el lenguaje no se utiliza para la comunicación diaria. A menudo esos ancianos sólo recuerdan parte de su lengua y no la utilizan de modo permanente, ya que sólo quedan pocas personas con las que hablar en ella* (UNESCO, 2010, pág. 12).

Otro ejemplo significativo es el de la nacionalidad Shuar, cuya lengua³⁰ representa el 9% de la población indígena del país (CONEIPA. 2010). En Ecuador la hablan alrededor de 80 mil personas – cerca de veinte mil en el Perú – ubicadas en las provincias de Zamora Chinchipe, Morona Santiago y

³⁰ Las lenguas; shuar, chicham, achuar chicham y shiwar chicham forman la Familia lingüística Jíbara. Presente principalmente en territorios amazónicos de Ecuador y Perú.

Pastaza, con grupos en Napo, Sucumbíos y también en algunos enclaves de la Costa (Mejeant, 2001). Ya desde finales de la década de 1960 contaban con el Sistema Radiofónico Shuar – antes mencionado – que acabaría constituyendo el denominado *Plan Integral de Escuelas Radiofónicas Shuar*, con programaciones de contenido cultural y educativo (Vélez, 2008) posteriormente integrado en la estructura de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB). Lo cual les ha permitido generar espacios de transmisión y defensa de la lengua propia frente a la paulatina aculturación en favor del castellano.

En relación a la lengua, la diversidad étnica y la identidad, aparece la cuestión de si la supervivencia de ésta resulta imprescindible para la pervivencia de la identidad de un grupo o una nacionalidad indígena.

Numerosos estudios han mostrado el estrecho vínculo entre la lengua y la cultura. El proceso de socialización en una cultura se debe, en gran medida, a la adquisición en y por la lengua (...) En situaciones multilingües en las que las personas se encuentran situadas asimétricamente desde el punto de vista del poder social se dan lugar a actitudes de discriminación y exclusión por parte del grupo dominante hacia el grupo minoritario (...) un factor fundamental a la hora de analizar el corte intergeneracional de transmisión de la lengua (Hirsch, González, & Ciccone, 2006, págs. 109-110)

No en vano la aculturación lingüística ha sido una de las principales estrategias de asimilación y desestructuración social. Sin embargo, desde un punto de vista que contemple la identidad como un proceso en permanente construcción, la cuestión arroja otros matices; *Hay una parte de la población que habla lengua originaria. Otra parte aprendió a disimular con la lengua que entonces era extranjera. Pero la identidad pervivió (Qariy, 2017. Entrevista)*

¿Qué ocurre entonces con el caso mencionado de las lenguas como el záparo, prácticamente desaparecido? ¿Significa que su identidad colectiva y vinculación individual con ésta se ha roto definitivamente?; Se generan formas o estructuras que enmascara la identidad. La lengua es importante pero precisamente la transmisión oral de la cultura hace la identidad más elástica. Ya que; como es bien sabido, la identidad se suele asociar a procesos dinámicos y relacionales. En un proceso de permanente reelaboración. (Palacios, 2015, pág. 503)

Todo lo cual no cuestiona la evidente vinculación entre lengua, identidad y autoreconocimiento; *en los cuales los hablantes construyen su identidad a partir de su interacción con los otros hablantes. En este contexto, la lengua se convierte en un poderoso instrumento ambivalente de cohesión.* (Palacios, 2015, pág. 503).

Así, el prestigio social que el grupo mayoritario otorga a las lenguas indígenas puede determinar en gran medida los procesos de conservación o sustitución de éstas. Por ello; *con mayor frecuencia la pérdida de la lengua indígena se impone en estas comunidades en un proceso de sustitución lingüística constante. En este sentido, es habitual que las generaciones más jóvenes hayan perdido la lengua indígena.* (Palacios, 2015, pág. 512).

Esto resulta especialmente visible en contextos de alienación urbana, en los que; la herencia de la *emigración forzada genera situaciones de violencia sociolingüística. Teniendo la persona que sobrevivir en un contexto hostil, en el que las redes de parentesco – en sentido amplio – se diluyen, y prima la individualización* (Qariy, 2017. Entrevista).

4.2.- LA EIB EN ECUADOR A PARTIR DE 2008

Art. 28.- *Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.*

Tomo II. Capítulo Segundo. Sección Quinta.

Constitución de la República de Ecuador .2008.

La Constitución Ecuatoriana de 2008 establece el kichwa y el shuar como idiomas oficiales de relación intercultural. Y reconoce que; *los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.*³¹

A partir de 2010, el gobierno ecuatoriano acomete una reforma en el modelo y la organización de la educación intercultural. *El nuevo modelo*

³¹ Constitución de la República de Ecuador. Título I. Cap. 1. Art. 2. 2008.

educativo se inició con la reestructuración total del Ministerio de Educación (...) con un nuevo órgano funcional que agrupa a las provincias del Ecuador en 9 zonas claramente definidas (González, Toyofuku, & Escobar, 2014, pág. 203):

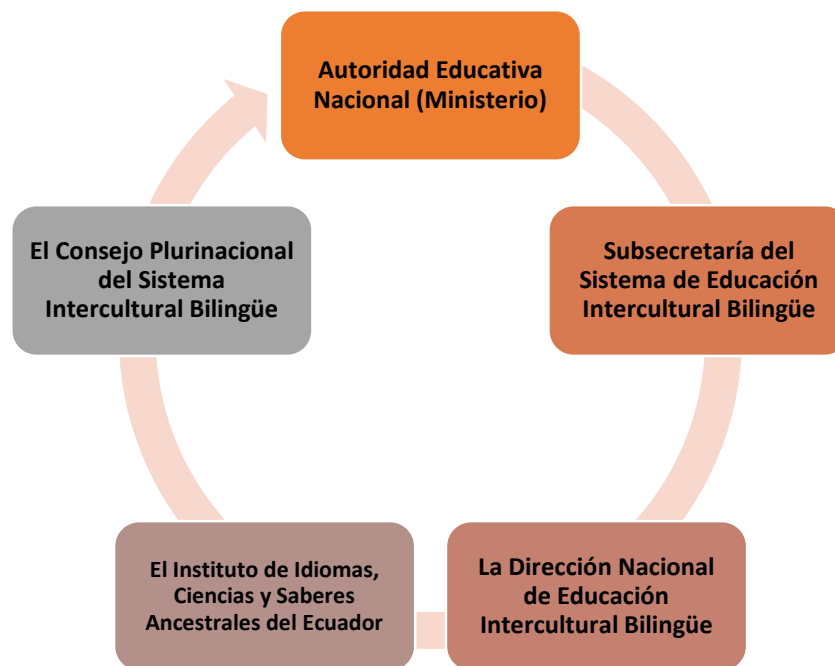
Zonas	Provincias
1	Esmeraldas, Carchi, Imbabura, Sucumbíos.
2	Pichincha, Napo y Orellana.
3	Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Pastaza.
4	Manabí, Santo Domingo de los Tsachilas.
5	Bolívar, Guayas, Los Ríos, Santa Elena y Galápagos
6	Azuay, Cañar y Morona Santiago.
7	El Oro, Loja, Zamora Chinchipe.
8	Guayaquil, Zamborondón Duran.
9	Distrito Metropolitano de Quito.

(Fuente: Ministerio de Educación)

En 2011 se expedía la **Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)**, la cual afirma; *La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador. Reconociendo; el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural; así como en otros de relación con la comunidad internacional (Título I (Capítulo único) Art.2)*

Así mismo establecía un nuevo organigrama. Para ello, se constituye el **Proyecto Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe**³². La DINEIB es absorbida y substituida por la **Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)** y la **Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe** dependientes directamente del Ministerio de Educación. Y se establecen los perfiles de alumnado y lo niveles de actuación, para los alrededor de tres mil centros educativos, diez mil docentes y más de ciento ochenta mil estudiantes (2011):

³² Estableciendo un periodo de cuatro años; 2011-2014.



(Fuente: LOEI. Elaboración propia)

Tantos los datos y cifras estadísticas (2010) como la categorización por niveles proceden de la propia DINIEB, siendo adaptados a los nuevos criterios de gestión. En lo que no se trata tanto de un cambio de modelo educativo, sino de una redefinición de roles. Por la cual el Ministerio de Educación asumía el control pleno en la gestión, en detrimento de las organizaciones indígenas, hasta entonces con un considerable nivel de autonomía en la etapa anterior.

Niveles	Estudiantes	Docentes	Centros
Educación Infantil Familiar Comunitaria (< 6 años)³³	15.525	614	641
Educación Básica (A partir de 6 años)	119.424	6408	2.197
Bachillerato y Pos bachillerato	18.910	1829	151
Alfabetización³⁴	29163	1500	1500
Total	183.022	10351	2.989

(Fuente: Ministerio de Educación. Elaboración propia.)

³³ Nivel educativo focalizado en el cultivo inicial de valores y elementos culturales propios, la potenciación y desarrollo de las capacidades individuales. Destinado a cubrir necesidades educativas y de integración de un colectivo históricamente desfavorecido. (Fuente: DINEIB)

³⁴ Nivel educativo para ofrecer la posibilidad de una instrucción básica, destinado a personas adultas y jóvenes, en colectivos con altos niveles de analfabetismo.

La anterior cuádruple división muestra las dos etapas educativas principales que la Educación Intercultural cubre en el Ecuador. A saber; la educación infantil (primaria) y juvenil (secundaria), además de ofrecer espacios educativos para una alfabetización básica – en contexto en los que aún existen capas de población en analfabetismo –. Sin embargo, las propias cifras ilustran una desigual la cobertura primaria y secundaria, así como la inexistencia de educación intercultural superior.

Durante los más de veinte años previos a la reforma de 2011, la EIB además de suponer un logro de los procesos de lucha de las organizaciones indígenas, significaba también la existencia sobre el terreno – en el entorno de las comunidades donde ésta se desarrolla – de dos sistemas paralelos; de la propia EIB y el denominado *currículum nacional*, esto es el sistema educativo ordinario en el que no se tenía en cuenta criterios de interculturalidad. Dicha situación suponía, por un lado, la disyuntiva para algunas familias indígenas de escoger entre ambos, y por otro, debido a una cierta estigmatización y desvaloración de la EIB, entre el conjunto de la población o entre las propias comunidades, fruto de los prejuicios históricos hacia la identidad indígena.

En la actualidad; *En las comunidades, por lo general, predomina el sistema Intercultural – aunque en algunos casos hay los dos – desde las Instituciones lo que hacemos es manejar el currículum nacional insertándolo en el currículum intercultural bilingüe. El estudiante no tiene mayor dificultad, se combinan sin dificultad.* (Mullo, 2017. Entrevista).

La solución adoptada a la anterior dicotomía parece haber sido la inserción de las escuelas de comunidades indígenas en el *currículum nacional*, añadiendo a éste aspectos de EIB; *El Currículo podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación.* (LOEI. Título III. Cap. I. Art. 19).

Ante lo cual cabría preguntarse si no supone, de facto, una continuación de dos sistemas paralelos (Educación, 2017)³⁵ y una subalternización de la EIB. Puesto que, si bien los programas educativos destinados a las poblaciones indígenas se han integrado en el *currículum nacional*³⁶ fuera de éstas no se han implantado criterios de interculturalidad.

³⁵ El Ministerio de Educación estipula, junto a la Educación General Básica (EGB) y el Bachillerato General Unificado Unificado (BGU) – con sus respectivos niveles – las modalidades de Educación General Básica Intercultural Bilingüe y el Bachillerato Intercultural Bilingüe.

³⁶ ³⁶ Si bien existen en la EBN Bilingüe manuales para las 14 nacionalidades indígenas.
Fuente: <https://educacion.gob.ec/egb-intercultural-bilingue/>

Así, el **Reglamento General a la LOEI** señala; *la obligatoriedad de los currículos nacionales en todas las instituciones educativas del país independientemente de su sostenimiento y su modalidad.* (Título I. Cap. 3. Art.9).

Se necesita una mayor implicación de la sociedad en la EIB, para facilitar la valoración por parte de los jóvenes. Los aprendizajes, los saberes, los conocimientos, que existen en las comunidades. Debemos ir aprendiéndolo, practicándolo (Mullo, 2017. Entrevista). Sin embargo, resulta difícil que exista una mayor valoración social de la interculturalidad educativa si ésta continúa restringida a los curriculums destinados a las comunidades indígenas. Y no se convierte en un elemento transversal de las políticas educativas para el conjunto de la población. A pesar de que la Constitución de 2008 estipula que; *el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país* (Título IV. Cap. I. Art. 343).

Sin ir más lejos, no se imparten conocimientos básicos de lenguas indígenas en los planes de estudios generales – en los que la única lengua vehicular es la castellana, con módulos de inglés – que supusieran un acercamiento a la cosmovisión y la epistemología de las comunidades, más allá del esencialismo y la construcción de una alteridad subsidiaria y minorizada.

Si bien haciendo un esfuerzo por la superación de los prejuicios históricos sobre la identidad indígena. Entre los libros de texto del *currículum nacional* general hallamos, a modo de ejemplo, el Módulo de *Ciencias Sociales para 6º Grado* En cuya *Unidad 6: los pobladores del Ecuador*, leemos; *Los indígenas, como ningún otro sector del país, han contribuido al desarrollo de la conciencia de la diversidad. Y la diversidad es también característica de los propios pueblos indígenas. Entre ellos hay diferencias, como entre los indios serranos y los amazónicos, o entre los agricultores rurales, artesanos y comerciantes urbanos* (Educación, 2017).

Las razones esgrimidas por el Gobierno del Ecuador para la toma de mayor control sobre la EIB – frente a las que la CONAIE mostraría su disconformidad, iniciándose una etapa de distanciamiento a partir de 2011 – ponían en cuestión la gestión de DINIEB y el papel de la propia CONAIE, aduciendo; *La baja calidad y cobertura de los servicios educativos de los pueblos y nacionalidades que garantice la permanencia de las lenguas y*

culturas. E identificándola con carencias como; *limitada aplicación del conocimiento propio, débil articulación del currículo, limitada formación de docentes o escasa cobertura* (Tipán, 2011, pág. 4)

La EIB, que por muchos años estuvo bajo control o semiautonomía de las organizaciones indígenas queda bajo el rango total del Ministerio, y éste comienza un proceso de supuesta “modernización”. La función de la escuela dentro de las comunidades se rompe (Walsh, 2017. Entrevista).

Un elemento ilustrativo de los nuevos criterios del Gobierno, en materia de EIB, es la creación de las **Unidades Educativas del Milenio**. Denominadas así al inscribirse dentro de las Metas de Desarrollo del Milenio, cuya *Declaración* Ecuador había firmado en 2005. Dichas escuelas pretenden convertirse en la infraestructura educativa zonal centralizadora y de referencia; *Con estas escuelas van cerrando las de las comunidades, el alumnado tiene que desplazarse a zonas alejadas de las comunidades, en las que se encuentran con un currículum estandarizado, en el que la interculturalidad es una palabra vaciada de significado* (Walsh, 2017. Entrevista).

Según la estrategia gubernamental; *Las Unidades Educativas del Milenio proporcionarán la oferta educativa que complementen las necesidades de la comunidad donde ésta se emplace; la oferta podrá cubrir la Educación General Básica y Bachillerato* (Educación, 2017). Favoreciendo la concentración de servicios en la que además de las aulas se dispone de; *equipamiento moderno, bibliotecas comunitarias, laboratorios, canchas deportivas y espacios culturales. De lo que se trata es de mostrar cómo para entrar en el mundo global hay que dejar atrás la comunidad, como algo atrasado, algo no desarrollado, algo que no permite el buen vivir, pues éste está en la lógica de desarrollo del Estado* (Walsh, 2017. Entrevista).

En último término, nos hallamos frente a un conflicto de legitimidades sobre quién debe tener la capacidad de gestionar y dirigir el rumbo de la EIB. Sobre cuáles deben ser los roles del Estado y de las organizaciones indígenas. Reflejando así la trascendencia poliédrica de la educación, como esfera en la que se entrecruzan las relaciones que conforman un orden social. Por tanto, en la esfera de disputa y construcción política constante propia de las sociedades contemporáneas, a la que se suma la compleja relación histórica de los poderes estatales con el mundo indígena; *El hecho de que la Constitución de 2008 nombrara un Estado Plurinacional e Intercultural, como eje transversal, fue un triunfo de las luchas. Abrió muchas esperanzas. Sin embargo, en la práctica la realidad es otra. Históricamente la estrategia del Estado ha sido homogenizar la población, construir una identidad nacional excluyente, que no*

funcionó. En Ecuador, como en otros países, no hay una nación, sino una estructura que se llama Estado, que además no ha sido muy funcional (para el conjunto de la población) La estrategia de este gobierno es más compleja. Establece un nivel de reconocimiento – nominal – al tiempo que deslegitima las organizaciones indígenas y construye sus propias estructuras, divide organizaciones y coopta liderazgos. El problema es que la interculturalidad es una dinámica que procede de abajo, y cuando llega arriba es transformada en otra cosa. (Walsh, 2017. Entrevista)

4.3.- LA UPV/EHU EN LA EIB Y EL CASO DE AMAWTAY WASI

El Ayni, da vida al aprendizaje, el intercambio de saberes. Si el saber es compartido todo esfuerzo deber ser recompensado. Recibir y nuevamente entregar conocimiento.

Susana García. Jorge Solís

4.3.1.- LA UPV/EHU EN LA EIB

Entre los años 2000 y 2015 la Escuela de Magisterio de la UPV/EHU – con sede en Vitoria-Gasteiz – desarrolló un proyecto de cooperación con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB); *consistente en el envío de más de un centenar de estudiantes a realizar su Practicum en escuelas comunitarias indígenas de la provincia de Pastaza, en la Amazonía ecuatoriana* (Murguialday, 2016).

Pastaza se halla situada en la denominada zona oriental amazónica del país; Recibe su nombre del río que la separa meridionalmente de la provincia de Morona Santiago y limita al norte con las provincias de Napo y Orellana. Las principales lenguas indígenas presentes en este territorio pertenecen a las familias lingüísticas *kichwa* y *jíbara*.

En términos administrativos y de planificación, Pastaza se ubica en la Zona 3, junto a las provincias de Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo, siendo la de mayor superficie:



(Fuente: Secretaría Nacional de Planificación y

Desarrollo)

El proyecto de cooperación se presentaba con los siguientes objetivos, expuestos en el monográfico; *Cooperando desde la UPV/EHU (Fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador* (Gaintza & Celorio, 2015, pág. 35):

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - En relación a la EIB sobre terreno: | <ul style="list-style-type: none"> Refuerzo de la EIB Apoyo a los PIs Promoción del Sumak kawsay Defensa de la Amazonía. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Para el alumnado en prácticas: | <ul style="list-style-type: none"> Capacitación en interculturalidad Innovación pedagógica Desarrollo de ciudadanía global Compromiso ético en la coop. |

El programa de prácticas consistía en la estancia de tres meses en contextos de desarrollo de EIB con comunidades indígenas. A través de un proceso de observación participante, por el cual el alumnado se integraba en parte de las dinámicas educativas a la vez que trataba de evaluarlas. Tras el cual elaboraba una memoria en la que exponía las conclusiones de su experiencia. Varias de las experiencias narradas en el citado monográfico:

Bibliotecas escolares en centros de EIB en Pastaza (Gaintza & Celorio, 2015, págs. 131-144)

Evaluación, a través de un estudio descriptivo, de ocho centros. Cuatro del contexto urbano y cuatro del contexto rural.

Elementos analizados; existencia o ausencia de biblioteca, funcionamiento, materiales de lectura e idioma, valoración social.

Conclusiones: Solo dos de los centros (ambos rurales) disponen de biblioteca.

En tres de los ocho centros existen rincones de lectura.

Presencia casi exclusiva de lecturas en castellano.

Falta de financiación.

Persistencia de la transmisión oral entre las comunidades.

Análisis de la realidad para la mejora de las práctica en centros educativos (Gaintza & Celorio, 2015, págs. 145-160.)

Realizado en ocho escuelas de siete comunidades.

(Dos en el núcleo urbano de Puyo, y seis en zonas rural circundantes).

Conclusiones: Conocimiento desigual de kichwa ente comunidades (lengua indígena mayoritaria entre las comunidades, presencia mínima de shuar)

Materiales didácticos en kichwa y castellano.

Heterogeneidad en las metodologías didácticas. Reflejo tanto de la diversidad sociológica, como de ciertas carencias de coord.

Entre las conclusiones comunes tras la experiencia de estudiantes de la UPV/EHU en contextos de EIB, destaca la disparidad existente entre la teoría educativa y sociológica y la práctica sobre el terreno en realidades complejas y a veces contradictorias; *Otra cuestión es la percepción de los indígenas sobre qué les hace indígenas – más allá de la lengua – la cosmovisión y las tradiciones* (Velasco, 2012, pág. 65).

Una cosmovisión y unas tradiciones, constitutivas de epistemologías y formas de vida rechazadas por el modelo social hegemónico. *Durante siglos los pueblos indígenas han tenido que soportar represión, discriminación e invisibilidad (...) gracias a su resistencia, lucha y movimientos han logrado reivindicar sus derechos y conseguir diferentes niveles de reconocimiento y respeto. Esto ha supuesto la creación de la propuesta indígena Sumak Kawsay, y junto a ello, la transformación en la educación con la creación y desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe. Pero el discurso no siempre coincide con la realidad y lo que plantean las elites indígenas (y gubernamentales) no se refleja en las comunidades* (Velasco, 2012, pág. 3).

Itziar Aldave Velasco (2012, págs. 57-64) apunta algunas posibles causas:

Fragmentación inter nacionalidades indígenas.
Carencias en la formación del profesorado.
Poca presencia de la interculturalidad en el conjunto de la sociedad.
Insuficiente peso y reconocimiento político del movimiento indígena.
Escasez y criterios de financiación.

Lo cual reflejaría la dificultad – y las contradicciones – de implantar un sistema educativo en contextos sociales bajo continua amenaza, en el que la supervivencia de las comunidades es puesta en continua cuestión por el contexto socio político.

La idea del Buen Vivir – Sumak Kwasay – se aleja del consumo como modelo de construcción social. No se trata tanto del bien individual, sino del bien comunitario. Los trabajos comunales, como la minga³⁷ en el que todos ayudan y luego se hace una fiesta para agradecer (...) Pensábamos que veríamos una mayor integración de conocimientos propios en el desarrollo escolar, pero no era así (García de Albéniz, 2017. Entrevista).

La educación inicial era en kichwa³⁸ pero a medida que ascendía, se usaba más el castellano. Y en bachiller era en castellano, como vehículo para poder salir de la comunidad. Generando la sensación que el kichwa no sirve fuera de la comunidad – lo cual es uno de los fenómenos de desvaloración y desvertebración social – Por eso estaban en la disyuntiva sobre el modelo y a metodología, con qué soportes y qué rol debería tener su cultura en el curriculum – de manera paralela al sistema oficial – tratando de aprovechar los testimonios de gente mayor, para transmitir sus conocimientos en su lengua, en el entorno escolar, siguiendo su tradición oral (García de Albéniz, 2017. Entrevista).

³⁷ La minga (minka en kichwa) es una antigua tradición de trabajo comunitario o colectivo con fines de utilidad social.

³⁸En referencia a la comunidad Pakayaku, de la provincia de Pastaza (Ecuador).

4.3.2.- LA UNIVERSIDAD AMAWTAY WASI

Uno de los ejemplos de las contradicciones, disyuntivas, y relaciones de poder que articulan el fenómeno de la EIB, es el caso de la **Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi**.

Fue una propuesta de educación superior desarrollada desde el movimiento indígena, iniciada en 1996 en la confluencia de la CONAIE y el partido político Pachakutik; *nos dimos cuenta de que faltaba un componente fundamental localizadas en las áreas técnica y científica. Al principio pensamos hacer una serie de escuelas de capacitación para jóvenes, dirigentes, compañeros y compañeras, pero esos cursos no tenían sustento, era necesario lograr toda una formación política y técnica* (Genner, 2003, pág. 35).

En 2003 el proyecto superaba el peritaje realizado por la Universidad Central del Ecuador. Sin embargo no lograba ser reconocida como institución pública por el Ministerio de Educación, ni la financiación necesaria para su desarrollo por parte del Estado. Aun así, la gestión y presiones del movimiento indígena lograban que se aprobara en 2004 la ley por la cual se oficializaba – como institución privada – la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidad y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi³⁹. Un año más tarde, en 2005, era aprobado el Estatuto Orgánica de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, pasando a formar parte del Sistema Nacional de Educación Superior.

Se trataba de constituir un modelo de educación superior en cuyo funcionamiento; *la universidad no puede imponer desde arriba paquetes curriculares, reconociendo que la comunidad beneficiaria ya no es más objeto sino sujeto* (Mato, 2009, pág. 201) Desde un punto de vista, por el cual el actual modelo de EIB a pesar de que supone; *una etapa necesaria que nos permite asimilar muchas lecciones en el caminar de las nacionalidades y los pueblos indígenas por lograr su libre determinación* (Sarango, 2014, pág. 42) se considera que debe ser superado. Ya que tiende a ser un sistema altamente burocratizado, en un cada vez mayor alejamiento de las dinámicas organizativas de los pueblos indígenas, que acaba por reproducir las lógicas de aculturación históricas. (Sarango, 2014)

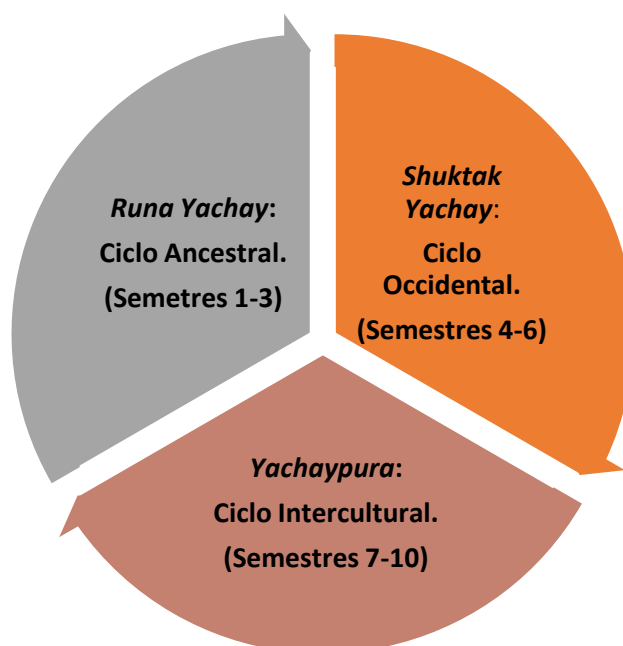
³⁹ La institución recibiría el apoyo ONGs internacionales británicas suizas, italianas y españolas.

Para ello trataban de articularse modelos de aprendizaje y relación, basados en cinco principios. Los cuales, a su vez, debían ser representados en cinco centros universitarios principales. A saber:



(Fuente: (García & Solis) Elaboración propia)

La combinación de dichos principios articulaban los ciclos de aprendizaje y conocimiento. En una relación dialéctico que trataba de romper con la relación de subsidiariedad – o la misma negación – de los conocimientos indígenas respecto a la epistemología occidental. Así, los periodos de cinco cursos, con diez semestres, se distribuían de la siguiente manera:



(Fuente: (García & Solis) Elaboración propia)

El objetivo final era la configuración de un conocimiento cimentado en la interculturalidad en sentido pleno; *no solo para indígenas, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador* (Mato, 2009, pág. 193).

En cuanto al uso de las lenguas, pese a que la Constitución del Ecuador manifiesta que; *El Estado respetará y estimulará su conservación y uso* (Tít. 1, Art. 2) y la presencia en los curriculums de EIB, no existen planes específicos de recuperación. En un contexto político, cultural, y mediático adverso para su pervivencia, en el que buena parte de la juventud indígena tiene una baja autoestima respecto al uso de su lengua. Por lo que Amawtay Wasi apostaba por una mayor inmersión en los contextos socioculturales a través de las denominadas Comunidades de Aprendizaje. Como esferas de convivencia intergeneracional y educación informal, fomentando los espacios de diálogo como los denominados *Tantanakyukuna* (reuniones), con el objetivo de lograr un intercambio de conocimientos y experiencias, en torno a los propios procesos de formación universitaria.

En teoría debía tratarse de un nuevo paradigma de educación, construido comunitariamente, en relación de sujeto a sujeto, practicado y evaluado por los propios actores (Mato, 2009). La lengua vehicular de Amawtay Wasi era el kichwa, siendo necesaria la superación de tres niveles de dicha lengua para la superación del séptimo semestre formativo. Con la paulatina incorporación de una segunda lengua, cuyos niveles deberían obtenerse para la graduación, esto es, la superación de los diez semestres (Cinco cursos), en los diferentes programas formativos:

Programas	Niveles	Trazas o Caminos	Título	Semestres
Educación Formal	Pregrado	Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral	Arquitecto	10 semestres
		Agroecología	Ingeniero	10 semestres
		Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural	Licenciado	8 semestres ⁽⁶⁾
		Turismo Comunitario	Ingeniero	10 semestres
	Postgrado	Investigación Intercultural	Diploma Superior	16 créditos
Derechos Humanos y Pueblos Indígenas		Maestría	64 créditos	
Educación Informal	Promotores	Agroecología y Liderazgo	Promotor	3 semestres
		Liderazgo y Turismo Comunitario	Promotor	3 semestres
		Comunicación Intercultural y Comunitaria	Promotor	2 semestres

(Fuente: Mato, 2009)

El reto – siguiendo las indicaciones de la **Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe** (2008) – *era la incorporación el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes, y programas. No solo la inclusión de indígenas, afrodescendientes, y otras personal culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transforma a éstas. La interculturalización, como proceso de transformación interna y externa que dé cuenta de las realidades sociales, culturales, políticas y económicas.*

La existencia de Amawtay Wasi terminó con la reforma educativa emprendida por el Gobierno Ecuatoriano a partir de 2010. En 2011, el **Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior** (CEAACES) – órgano certificador gubernamental – determinó que la Universidad Intercultural de las Naciones y los Pueblos Indígenas no cumplía con los estándares necesarios para su reconocimiento como institución de educación superior, procediendo a su cierre. Lo cual, desde el punto de vista de los promotores del proyecto, respondía a una visión neoindigenista del rol de la EIB y una negación de los propios principios de interculturalidad que, en base a la nueva Constitución, afirmaba defender. Afirmando que los procesos de acreditación deberían incluir criterios sociales y comunitarios que expresen los intereses, propuestas y sensibilidades de pueblos y comunidades, así como la elaboración de indicadores y nuevos mecanismos de acreditación.

5.- CONCLUSIONES

1 En los Estados de América Latina con presencia poblaciones indígenas, las sociedades multiculturales se caracterizan por las divisiones y brechas que separan la cultura en el poder y las culturas indígenas o minoritarias. Configurados por relaciones de poder desiguales y férreas estructuras de estratificación, en los países latinoamericanos se produce una doble vía de exclusión de los Pls. A saber; la pertenencia a culturas subyugadas e históricamente perseguidas, y su ubicación mayoritaria entre las clases más bajas de la estratificación social. Lo cual cristaliza en una fragilidad estructural y una gran dificultad para revertir los procesos de exclusión que ello conlleva. Y, a la vez, supone una enmienda implícita al modelo de Estado-nación surgido de los procesos postcoloniales, y su capacidad para dar cabida a la diversidad humana que los habita con criterios de equidad y justicia social. Una de las dimensiones a menudo soslayada y no suficientemente integrada en el análisis de esta relación es la existencia de un epistemicidio sistémico, constitutivo a la conquista del Nuevo Mundo y el posterior orden político colonial, y convertido en objetivo de *desarrollo* en las políticas nacionales aplicadas por las repúblicas independientes desde el siglo XIX en adelante.

2 En este contexto el protagonismo del Estado como actor central en el diseño e implantación de políticas educativas y enfoques metodológicos, supone un reflejo de su rol hegemónico en el seno de unas relaciones sociales, en las que los distintos grupos tienden a establecer vínculos de bilateralidad con aquél, desatendiendo las relaciones multilaterales potencialmente posibles en sociedades tan diversas. Por lo que se tiende a perpetuar los modelos de férrea estratificación a los que hacíamos referencia, en lo que la sociología denomina cierre social, como herramienta de construcción política.

3 La creación de un marco internacional de reconocimiento y apoyo a los derechos colectivos e individuales de los Pls, ha hecho posible que se desarrollaran estrategias de frente al epistemicidio y pro educación propia como estrategias de resistencia y empoderamiento. La denominada EIB resulta un ejemplo paradigmático de ello. Fruto, en buena medida, de la agenda de reivindicación indígena desde mediados del s. XX y considerada por ésta como herramienta de construcción de sujetos políticos y culturales de pleno derecho en las realidades contemporáneas, la EIB no tarda en ser objeto de cooptación

por parte de los poderes hegemónicos, no solo estatales sino también económicos. Todo lo cual comporta que el significado y sentido del concepto de interculturalidad dependa de quién y con qué objetivo se utilice. Pudiendo, por tanto, servir de impulso al cambio social o de refuerzo de un determinado status quo.

4 A este respecto, Gunther Dietz (2016) propone diversas líneas de análisis, que asumo, desde un punto de vista crítico:

La interculturalidad no es una categoría, sino una forma de relación entre grupos en sociedades complejas y diversas. Se trata, por tanto, de una herramienta transversal de análisis y, sobre todo, de actuación. Que cuestiona el status quo basado en la hegemonía de unos determinados actores sobre la subsidiaridad de otros. Es decir, una enmienda al modelo colonial y sus herencias contemporáneas.

La vinculación con los Pls ha acabado por suponer una simplificación de la EI como sinónimo de éstos. Sin embargo, su verdadero valor radica en su capacidad para influir en el conjunto de las sociedades contemporáneas. En las que resulta necesaria la superación del Estado como interlocutor hegemónico de las relaciones sociales, a favor de mayores espacios de encuentro, autonomía y autodeterminación, entre los diferentes actores e identidades sociales.

Precisamente, en relación a la identidad. La interculturalidad resulta un apuesta por la superación de concepciones esencialistas – fruto de procesos de destrucción y dominación históricos – por una concepción dinámica que contemple la cultura como un proceso de construcción permanente, en debate y discusión entre los diferentes protagonistas.

Así, la interculturalidad es una concepción que asume el carácter conflictivo de la sociedad. En la que conviven diferentes intereses, agendas, identidades y proyectos. Por lo que debería tratar de romper con el modelo tradicional de relaciones basadas en la dominación, la verticalidad, la inequidad y la homogenización, propias de los procesos coloniales y asimilacionistas.

5 Las políticas educativas en favor de la EIB constituyen un área de cooperación al desarrollo de gran interés entre sujetos políticos no estatales. Como es el caso de Euskadi y su vinculación con los PIs en el Ecuador. A través de la experiencia llevada a cabo por la EHU/UPV – entre los años 2000 y 2015 – en materia de apoyo al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB); consistente en el envío de más de un centenar de estudiantes a realizar su *Practicum* en escuelas comunitarias indígenas de la provincia de Pastaza, en la Amazonía ecuatoriana.

Resulta una apuesta por la creación de redes, sinergias y convivencia más allá de la centralidad estatal. Basada en la apuesta por la interculturalidad y la construcción de una ciudadanía, a la par cosmopolita y local. Así como el respeto, la defensa, y la ampliación de DD.HH. tanto individuales como colectivos.

Una de las áreas estrategias en este campo debería ser la colaboración con la capacitación del profesorado indígena que debe desarrollar la EIB. Cuya necesidad resulta especialmente palpable tras la experiencia de la DINEIB ⁴⁰ en el Ecuador, cuyo protagonismo del movimiento indígena fue substituido y ocupado por el Gobierno nacional. Argumentando, precisamente, entre otras razones, las carencias en esta materia. Más allá de la verosimilitud de la argumentación gubernamental, de lo que se trata es de discernir en quién y cómo se halla la legitimidad para establecer las líneas de actuación y el desarrollo educativo. Y qué tipo de relaciones políticas refleja la estructura resultante. No se trata, de nuevo, de imponer modelos, sino de aportar experiencias y bagajes en la recuperación e integración en curriculums educativos de elementos culturales, cosmovisiones, y modelos de relación política propios, con la lengua como herramienta vehicular y cohesionadora. En base a la ecología social y la equidad.

6 Lo que está en juego, por tanto, es la naturaleza de la estructura política y su plasmación práctica, en la que se inserta la vida de las comunidades y sus individuos. Es decir, qué tipo de Estado, cuáles son sus prioridades, a quién representa y cómo se vincula internacionalmente. La educación, en última instancia, es la plasmación de estas relaciones políticas.

⁴⁰ Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. Dependiente hasta 2010 de la CONAIE, substituida a partir de ese año por la Subsecretaría Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Gobierno Ecuatoriano.

En cuyo seno se dirimen conflictos entre distintas formas de entender, incidir y construir la realidad. La educación es una institución social, y por lo tanto una arena de discusión política. Una pugna por ver quién se sitúa en el centro del relato social y lo construye. Los colectivos y los individuos construyen la realidad. Pero quiénes y de qué manera. ¿Cuál es el grado de coacción necesario y moralmente aceptable, en una sociedad diversas y complejas? ¿

Quiénes y cómo deben ejercerlo? ¿Hasta qué punto es posible establecer un diálogo de saberes – en el fondo un diálogo civilizatorio – bajo modelos férreos de estratificación y concentración de poder?

América Latina tiene una larga historia de violencias, colonizaciones, dominios, y desencuentros. Ya es hora de construir desde otros paradigmas. Un primer paso, insistimos, sería la revisión del modelo de Estado-nación adoptado desde los procesos de independencia, y asumido como una maquinaria de control y homogenización, en manos de unas élites demasiado predispuestas a preservar los privilegios de su estatus. Dando paso a relaciones políticas en las que se reconozca la soberanía de sujetos múltiples, y los modelos de relación política pasen de ser unitarios a federados. En las que las relaciones de poder muten de una férrea verticalidad hacia la horizontalidad. No solo a nivel intraestatal sino también interestatal, de modo que el protagonismo y la capacidad de incidencia política y construcción de realidad se reparta y adopte un carácter verdaderamente colectivo.

Sin perder de vista la carga de idealismo de dicha propuesta, y de la complejidad de su plasmación práctica en la compleja y contradictoria realidad, insistimos en que la EIB puede – y debe – ser un instrumento con el que plantear formas de vida, de relaciones culturales, sociales y políticas, modelos de producción y vinculación con el entorno, en los que la diversidad humana sirva de bagaje para establecer relaciones no basadas en la dominación o la despropiación, sino en la construcción colectiva en torno a la equidad.

7 Finalmente, como se ha apuntado a lo largo de esta tesina; tanto la EIB como la interculturalidad – entendida ésta como elemento transversal de análisis y construcción social – no son esferas únicamente vinculables y restringidas a los Pls. Sino que se deberían convertir en elementos centrales en el desarrollo del conjunto de las complejas sociedades contemporáneas como es el caso de América Latina. De modo que sirvieran para su transformación, a favor de la justicia, la convivencia, la equidad y la ecología social (y, por supuesto, ambiental).

Por ello un acercamiento a la diversidad de esferas de interrelación que comporta la interculturalidad – vinculada al ámbito educativo u otros – abre interesantes vías de análisis académico y propuestas de desarrollo práctico futuras. Basada en el conocimiento mutuo, en la construcción colectiva, y en una apuesta por una mayor horizontalidad en las relaciones entre grupos sociales, identidades, y culturas. Entendiendo éstas no como categorías reificadas e inmóviles, sino como esferas en continua formación, conscientes de su bagaje histórico y a la vez de sus posibilidades futuras. A este respecto, María Gabriel López (2017. Entrevista) apunta desde Chiapas; *hemos ido aprendiendo, y esto ha dado lugar a que haya muchos colectivos, además de indígenas, que están trabajando desde la defensa de los derechos de mujeres, juventudes, migración, medios comunitarios. Y este entramado va permeando en lo que se hace en la Universidad. Es cierto que hay mucho que hacer. Es un aprendizaje constante.*

6.- ENTREVISTAS

Catherine Walsh. Socióloga. Doctora en estudios interdisciplinarios de educación, sociolingüística, y psicología cognoscitiva, por la Universidad de Massachusetts. Directora del doctorado en *Estudios Culturales Latinoamericanos* de la Universidad Andina Simon Bolivar (Quito).

Juan Carlos Qariy. Doctor en Derecho Internacional y Psiquiatría Social. Activista. Y miembro del colectivo *Comunidades Ancestrales..Quechua- Sicuani-Wasapampa*. (Santa Luzmilla. Comas).

Joseba I. Arregi Orue. Doctor en Relaciones Internacionales por la EHU/UPV. Profesor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela de Magisterio. EHU/UPV. Vitoria-Gasteiz.

María Gabriel López. Doctora en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Profesora de la Universidad Intercultural de Chiapas. Y coautora del libro; *Comunicación Intercultural. A Diez Años de la Universidad Intercultural de Chiapas* (2015).

Luz María Mullo. Profesora. De la Coordinación Zonal Sistema Nacional de Educación del Ecuador. (Zona 3. Provincias de Chimborazo, Cotopaxi, Pastaza y Tungurahua).

Ainhoa García de Albéniz Ramos. Graduada en Magisterio por la Escuela de Magisterio de la EHU/UPV. Autora de; *Sumak Kawsay, Jakintzen Ekologia eta Emakume Indigenak Hezkuntzan. Pakayakuko Kasu.* Gradu Amairako Lana. Gasteizko Iraskasleen U. Eskola. UPV/EHU. 2016. Vitoria-Gasteiz.

7.- BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Agencia Pública de Noticias de Ecuador y Suramérica. (8 de junio de 2012). *Chimborazo y tres provincias amazónicas tienen mayor porcentaje de población indígena*. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de <http://www.andes.info.ec/es/actualidad/3068.html>
- Arellano, A. C. (Noviembre de 2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Revista Alteridad*, 3(2).
- Arregi, J. I. (2011). *Cuarto mundo: la acción exterior de los pueblos indígenas como instrumento de cambio y reconocimiento internacional 1992- 2007*. Eumed.
- Aylwin, J. (2009). La Declaración de las Naciones Unidas y sus implicaciones para América Latina. En N. Á. Molinero, J. D. Martínez, & N. Z. Falces, *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (págs. 285-296). Madrid: Catarata.
- Baradas, A. M. (1989). *Utopías Indias. Movimientos Socioreligiosos en México*. Quito: Grijalbo/ Abya Yala.
- Betancur, A. C. (2011). *Movimientos Indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración*. Copenhagen: IWGIA.
- Burguete, A. (2011). Movimiento indígena en México El péndulo de la resistencia: ciclos de protesta y sedimentación. En a. Burguete, W. V. rivera, P. ortiz, a. Chirif, P. garcía, & X. albó, *Movimientos indígenas en américa latina. resistencia y nuevos modelos de integración* (págs. 12-41). Copenhagen: iWgia
- Celorio, G. (29 de junio de 2016). *Bidean- En el camino*. Recuperado el 10 de agosto de 2017, de <http://bidean.siberiafm.com/emancipar-la-educacion/>
- CEPAL. (2014). *Los Pueblos Indígenas en América Latina. Los avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: Sede de la CEPAL en Santiago (Estudios e Investigaciones).
- Chirif, A., & García, P. (2011). Organizaciones indígenas de la amazonía peruana - Logros y desafíos. En a. Burguete, W. V. rivera, P. ortiz., a. Chirif, P. García, & X. albó, *Movimientos indígenas en américa latina. resistencia y nuevos modelos de integración* (págs. 106-132). Copenhagen: iWgia.
- Chisaguano, S. (2001). *La Población Indígena del Ecuador. Análisis de Estadísticas Socio Demográficas*. Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censo.
- Clavin, T., & Drury, B. (2015). *El Corazón de Todo lo que Existe*. Madrid: Capitan Swing.
- CONEPIA. (2010). *Las Cifras del Pueblo Indígena. Una Mirada desde el Censo de Población y Vivienda*. Quito.

- Cunill, C. (2011). *El indio miserable: nacimiento de la teoría legal en la América colonial del siglo XVI*. Cuadernos intercambio.
- Cusicanqui, S. R. (18 de mayo de 2015). *Prácticas y discursos decoloniales*. Recuperado el 10 de 9 de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=dJU1DfUWo3c>
- Cusicanqui, S. R. (29 de septiembre de 2015). *Vivir Bien: ¿Un paradigma civilizatorio no capitalista?* Obtenido de III Foro Andino Amazónico de Desarrollo Rural: <https://www.youtube.com/watch?v=uzjABGdsLzY>
- di Camillo, O. (2016). *El Humanismo Español del siglo XV*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcw1124>
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y Educación. Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Dietz, G. (10 de marzo de 2016). *La interculturalidad: desafíos epistemológicos y respuestas antropológicas*. Recuperado el 25 de agosto de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=iUjvulNo8KQ>
- Dietz, G., & Cortés, M. L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Ecodiario.es. (19 de enero de 2009). Recuperado el 12 de agosto de 2017, de Rafael Correa firma la ley minera y critica el "izquierdismo infantil" de sus detractores: <http://ecodiario.economista.es/medio-ambiente/noticias/979748/01/09/Rafael-Correa-firma-la-ley-minera-y-critica-el-izquierdismo-infantil-de-sus-detractores.html>
- Educación, M. d. (2017). Obtenido de <https://educacion.gob.ec/curriculo-bgu/>
- EZLN. (1993). *Comandancia General del EZLN*. Obtenido de <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>
- Favre, H. (1998). *El indigenismo*. Fondo de Cultura Económica. .
- Fernández, Á. (24 de mayo de 2017). *El País*. Recuperado el 03 de 09 de 2017, de https://elpais.com/elpais/2017/05/23/planeta_futuro/1495541714_261247.html
- Fernández, A. R. (14 de septiembre de 2004). Recuperado el 17 de julio de 2017, de Centro Europeo para la Difusión de las Ciencias: <http://www.archivodelafrontera.com/wp-content/uploads/2011/08/GAL012.pdf>
- Fernández, A. R. (14 de septiembre de 2004). *Archivo de la frontera. Bula Inter-Caetera de Alejandro VI (1493) y las con-secuencias políticoadministrativas del descubrimiento de América por parte de Colón en 1492*. Recuperado el 17 de julio de 2017, de Centro Europeo para la Difusión de las Ciencias (CEDCS): <http://www.archivodelafrontera.com/wp-content/uploads/2011/08/GAL012.pdf>
- Fernández, A. R. (14 de septiembre de 2004). *Bula Inter- Caetera de Alejandro VI (1493)*. Recuperado el 17 de 07 de 2017, de Centro Europeo para la Difusión de las Ciencias: <http://www.archivodelafrontera.com/wp-content/uploads/2011/08/GAL012.pdf>
- Franch, J. A. (1990). *Indianismo e Indigenismo en América*. Madrid: Alianza Editorial.

- Galeano, E. (1994). *Las Venas abiertas de América Latina*. Madrid: S. XXI .
- García, J., & Solís, S. (s.f.). *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasy*. https://www.e-science.unicamp.br/prosul/admin/publicacoes/documentos/publicacao_607_UI NPI.pdf.
- García, P., & Chirif, A. (2011). Organizaciones indígenas de la amazonía peruana. Logros y desafíos. En A. C. Betancur, *Movimientos Indígenas en América Latina. A Resistencia y nuevos modelos de integración* (págs. 106-132). Copenhague : IWGIA.
- Genner, J. L.-O. (2003). En Universidad Intercultural de Ecuador: Diálogo de Organizaciones Indígenas con el Conocimiento Globalizador. Universidad de Sussex.
- González, N. A., Toyofuku, V. R., & Escobar, J. J. (2014). Análisis de la Reforma Educativa en el Ecuador. *QUIPUKAMAYOC. Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 22(42), 201-207.
- González, Á. S. (2015). *Discursos políticos, identidades y nuevos paradigmas de gobernanza en América Latina*. Laertes.
- Grosfóguel, R. (20 de febrero de 2014). *Grosfóguel y Dussel - Descolonización y Geopolítica del Conocimiento - UNAM*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=mySCGldLxQU>
- Hirsch, S., González, H., & Ciccone, F. (2006). Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. *Indiana*(23), 103-122.
- Isa, F. G. (2009). El Derecho de los Pueblos Indígenas a la Reparación Histórica. En N. Á. Molinero, J. D. Martínez, & N. Z. Falcés, *Declaración sobre los derechos de los Pueblos Indígenas* (págs. 157-192). Madrid: Catarata.
- Itzamná, O. (09 de agosto de 2017). *Servindi. Comunicación Intercultural*. Recuperado el 20 de agosto de 2017, de <https://www.servindi.org/actualidad-opinion/09/08/2017/hacia-donde-vamos-los-pueblos-indigenas-en-abya-yala>
- Jauregi, Z. G., & Díaz, J. J. (2015). *Cooperando desde la UPV/EHU. Fortalecimiento del sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zertbitzua.
- Jiménez, B. (1 de junio de 2009). *ElMundo.es*. Recuperado el 12 de agosto de 2017, de <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/06/11/internacional/1244692437.html>
- Kant, I. (2003). *La Paz Perpetua*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de Biblioteca Virtual Universal: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf>
- Kersfeld, D. (19 de febrero de 2014). *Dolores Cacuango, líder irrepitable*. Recuperado el 7 de agosto de 2017, de El Telégrafo: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/cultura/7/dolores-cacuango-lider-irrepetible>
- Lalander, R., & Peralta, P. O. (Enero- junio de 2012). Movimiento indígena y revolución. *Cuestiones Políticas* , 28(48), 13-50.

- Lienhard, M. (1992). *Testimos, Cartas y Manifiestos Indígenas (Desde la Conquista hasta Comienzos del Siglo XX)*. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Mallol, V. C. (2012). *Pluralismo jurídico y los pueblos indígenas*. Barcelona: Icaria.
- Martí i Puig, S. (1 de junio de 2016). *Bidean- En el Camino*. Obtenido de <http://bidean.siberiafm.com/mexico-y-la-universidad-multicultural/>
- Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Proceso de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO- IESALC.
- Mejeant, L. (marzo de 2001). Culturas y Lenguas Indígenas del Ecuador. *Revista Yachaikuna*(1).
- Mignolo, W. (2007). *La Idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Molinero, N. Á., Martínez, J. D., & Falces, N. Z. (2009). *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Madrid: Catarata.
- Moseley, C. (2010). *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Colección Memoria de los pueblos)*. UNESCO.
- Muyolema, A. (2015). La CONAIE en el ojo del huracán del correísmo. *Revista Alternativas*(4).
- Naciones Unidas. (9 de agosto de 2017). *Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de http://www.un.org/es/events/indigenousday/pdf/Backgrounder_10th_Anniversar_y_2017.pdf
- ONU. (2017). *Oficina del Alto Comisionado de DD.HH.* Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- ONU. (s.f.). *Foro Permanente para los Pueblos Indígenas*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/sesiones-del-foro-permanente.html>
- Ortiz, P. (2011). 20 años de movimiento indígena en Ecuador. Entre la protesta y la construcción de un estado plurinacional. En a. Burguete, W. V. Rivera, P. Ortiz, P. g. Alberto Chirif, & X. Albó, *Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración* (págs. 68-105). Copenhagen: iWgia.
- Orue, J. I., & Bedialauneta, U. B. (2015). Diálogos en la frontera: reflexiones sobre indígenas globalizados y su pertinencia para una didáctica novedosa de las Ciencias Sociales. En Z. G. Jauregi, & J. J. Díaz, *Cooperando desde la UPV/EHU. Fortalecimiento del sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador* (págs. 163-181). Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Palacios, A. (2015). *La lengua como instrumento de identidad y diferenciación: más allá de la influencia de las lenguas amerindias. En; Variación lingüístico-discursiva y categorización sociocultural: fronteras sociolingüísticas y*

- simbólicas en contextos multiculturales*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Paruzzo, D. P., & Engert, V. (2010). *Diferencia Colonial: Lugar de Encuentro*. *Borradores*, X-XI, 2.
- Pazos, J. G. (2007). *Bolivia. La construcción de un país indígena*. Barcelona: Icaria.
- Pino, F. d., & Lázaro, C. (1995). *Visión de los otros y de sí mismos*. Madrid: CSIC.
- Puente., J. d. (2000). *Historia común de Iberoamérica*. Madrid: Edaf.
- Puig, S., & Dietz, G. (2014). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Bellaterra.
- Sarango, L. F. (2014). *El Paradigma Educativo en Abya Yala. Continuidad histórica, avances y desafíos*. URACCAN.
- Seijas, M. Y., & Suárez, M. G. (2015). *Comunicación Intercultural. A diez años de la Universidad Intercultural de Chiapas*. San Cristóbal de las Casas: UNICH/Ediciones Navarra.
- Solodkow, D. M. (2010). Fray Bernardino de Sahagún y la paradoja etnográfica: ¿Erradicación cultural o conservación enciclopédica? *The Colorado Review of Hispanic Studies*, 8, 203–223.
- Solodkow, D. M. (2014). *Etnógrafos coloniales. Alteridad y escritura en la conquista de América (siglo XVI)*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Stavenhagen, R. (2009). Los Pueblos Indígenas como nuevos ciudadanos del mundo. En N. A. Molinero, J. D. Martínez, & N. Z. Falces, *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (págs. 19-36). Madrid: Catarata.
- Subirats, E. (1994). *El Continente Vacío*. Madrid: Anaya; Mario Muchnik.
- Tipán, J. (2011). *Proyecto Fortalecimiento de la Educación Intercultural*. Quito: Dirección Nacional de Educación Intercultural. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Velasco, I. A. (2012). Investigación sobre el diagnóstico de la Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Pastaza. Trabajo Fin de Máster. Master on line en Estrategias, Agentes y Políticas de Cooperación al Desarrollo. Hegoa.
- Vélez, C. (septiembre- diciembre de 2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Educación y Pedagogía*., XX.
- Wallerstein, I. M. (2004). *Capitalismo Histórico y Movimientos Antisistémicos. Un Análisis de Sistemas-Mundo*. Madrid: Akal.
- Walsh, C. (2011). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Pensamiento Decolonial.
- Williamson, E. (2008). *Historia de América Latina*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Wolkmer, A. C. (s.f.). *RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO*. Recuperado el 25 de 07 de 2017, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/wolk1.rtf>

