

REPENSAR LA
Interculturalidad

JORGE GÓMEZ RENDÓN
Editor

Philipp Altmann
José Benjamín Inuca
Johannes Waldmüller

Artes
EDICIONES
E N S A Y O

UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

Rector, Ramiro Noriega

Consejera de Investigación y Relaciones Internacionales, Mónica Lacarrieu

Vicerrectora Académica, Teresa Gutiérrez

Vicerrector de Relaciones Internacionales y con la Comunidad, Andrey Astaiza

UARTES EDICIONES:

Director, Fabián Darío Mosquera.

Editora gráfica, María Mercedes Salgado.

Repensar la Interculturalidad

COLECCIÓN ENSAYO

Editor, Jorge Gómez Rendón

Autores:

Philipp Altmann, José Benjamín Inuca, Johannes Waldmüller .

ISBN 978-9942-977-04-5

Universidad de las Artes

Malecón Simón Bolívar y Francisco Aguirre

Guayaquil, Ecuador (090313)

Teléfono (+593) 4 259 0700

ediciones@uartes.edu.ec

www.uartes.edu.ec/ediciones

Índice

Prólogo por Jorge Gómez Rendón	8
La interculturalidad entre concepto político y <i>one size fits all</i> Philipp Altmann (Universidad Central del Ecuador)	13
Kawsaypura yachay tinkuy. Convergencia y confrontación de saberes “entre culturas” José Benjamín Inuca Lechón (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales)	37
Aportes de la filosofía intercultural al debate ecuatoriano Johannes M. Waldmüller (Universidad de las Américas)	72
Aproximaciones semióticas a la interculturalidad Jorge Gómez Rendón (Universidad de las Artes)	109
Biografías de los autores	158

Prólogo

El libro que el lector tiene en sus manos empezó a gestarse a partir de la mesa redonda “La memoria y la palabra: encuentro y desencuentro de saberes y mundos”, organizada por la Universidad de las Artes como parte de los eventos de la Feria Internacional del Libro de Quito en su versión 2015. A partir de la temática planteada inicialmente en torno al papel de la palabra en el diálogo de saberes, las propuestas de los panelistas derivaron la discusión hacia el plano de la interculturalidad. Una vez celebrado el evento, se planteó conformar un grupo de trabajo para continuar discutiendo sobre el tema con miras a una eventual publicación, en la cual se incluirían otras propuestas que llevaran la discusión de la interculturalidad a la esfera de las artes. La obra que presentamos aquí contiene las contribuciones de cuatro de los cinco panelistas que conformaron la mencionada mesa, reservando aquellas relacionadas con las artes para otra obra que espera ver la luz en los próximos meses, y de la cual la presente pretende sentar los elementos para una teoría crítica que permita reflexionar sobre las manifestaciones artísticas interculturales.

Esta obra colectiva está vertebrada por la necesidad que encuentran los autores de problematizar lo intercultural y la interculturalidad, y hacerlo desde perspectivas que de alguna manera han estado ausentes o mal representadas en las discusiones sobre el tema en nuestro país. Estas perspectivas incluyen, entre otras, el análisis del discurso, la historia de la educación, la filosofía intercultural y la semiótica. Con provenir de diferentes disciplinas de las ciencias sociales, dichas contribuciones se proponen críticas y constructivas a la vez: críticas en cuanto cuestionan algunos de los supuestos sobre los que descansa el paradigma de la interculturalidad; constructivas en cuanto elaboran categorías de análisis nuevas o novedosas dentro del debate. En ambos casos, el propósito de este ejercicio crítico es trazar nuevos horizontes de interpretación que enriquezcan no sólo la teoría sino sobre todo la práctica intercultural.

El primer artículo propone un análisis del discurso político del concepto de interculturalidad desde sus orígenes dentro y fuera del Ecuador en los años sesenta y setenta hasta la Constitución de 2008. Su autor, Philipp Altman, revisa con especial detalle la consolidación de la interculturalidad como concepto político que durante los años ochenta y noventa llegó a consolidar el discurso del movimiento indígena a partir de su propuesta en torno a la educación intercultural bilingüe. Altmann demuestra cómo desde finales de los años noventa empieza a producirse un vaciamiento del concepto de interculturalidad en el discurso del Estado plurinacional e intercultural. Este vaciamiento se agudiza a partir de la última Constituyente, a través de la introducción de la interculturalidad como criterio transversal de la política pública. La indistinción entre interculturalidad descriptiva e interculturalidad político-normativa sería la clave para entender la maniobra discursiva que cooptó el concepto para despolitizarlo. La historia de la interculturalidad se lee así como la historia de un proyecto fracasado de autodeterminación discursiva del movimiento indígena, un fracaso que demuestra que los grupos llamados subalternos sí tienen voz, pero que no encuentran interlocutores que

reconozcan como legítimas sus condiciones de enunciación política. La pregunta con que Altmann concluye su ensayo es importante porque de algún modo sirve de hilo conductor para el resto de contribuciones de este volumen: ¿por qué no fue posible entender al otro?

La propuesta de Benjamín Inuca comparte con la anterior una lectura crítica del proceso histórico de la interculturalidad. En su caso, el énfasis está en aquella parte del proceso que demostró ser medular en la constitución de la interculturalidad como concepto político-normativo: la educación intercultural bilingüe. Inuca propone interpretar la historia de la educación intercultural bilingüe como un proceso de convergencia y confrontación de saberes entre culturas. Para ello recurre a una serie de categorías de la lengua kichwa que describen de manera más dinámica el diálogo de saberes que planteó desde un inicio el proyecto de la educación intercultural bilingüe. Estratégica para su argumento es la noción de *tinkuy*, entendida no sólo como encuentro o convergencia sino principalmente como confrontación. Según este autor, el *yachay tinkuy* o confrontación de saberes de la educación intercultural bilingüe no refleja la imposición de modelos y contenidos de la sociedad dominante, sino las rupturas discursivas causadas por la introducción de conceptos elaborados por los propios pueblos kichwas del Ecuador. El *tinkuy* revelaría así el aspecto antagónico de todo encuentro intercultural, un encuentro que se produce en la radicalidad de las diferencias. El valor del concepto de *tinkuy* tal como lo desarrolla Inuca se encuentra en la apertura que ofrece para pensar el diálogo intercultural como una arena discursiva donde los significados y los mensajes no se transmiten como si de objetos se tratara, sino que se construyen a través de una negociación más o menos exitosa según la medida en que están garantizadas las condiciones del acto enunciativo. Leída desde el *tinkuy*, la pregunta de por qué no fue posible entender al otro implica necesariamente una respuesta asociada con las condiciones objetivas que hicieron posible o no esta negociación de sentido.

La filosofía intercultural enmarca la contribución de Johannes Waldmüller, que procura aplicar algunas de sus herramientas conceptuales al análisis de la interculturalidad en el Ecuador, con particular atención a dos casos de alguna manera paradigmáticos, el cierre de la Universidad Amawtay Wasi y la Ley de Comunicación. La discusión del concepto de cultura desde una perspectiva filosófico-antropológica sirve como punto de partida para exponer la teoría de los centrismos. Cada centrismo –el expansivo, el integracionista, el separatista y el transitorio– articula un modo del encuentro intercultural, caracterizado por la imposición, la falta de intervención, la separación o el intercambio. Como en el caso del *tinkuy*, ningún encuentro intercultural modulado por un centrismo se lleva a cabo de manera pacífica, aunque es posible avizorar en el último de ellos una alternativa dialogal que no se basa necesariamente en protocolos logocéntricos al estilo habermasiano y que más bien toma la forma de un polílogo basado en formas de comunicación sensorial más allá de la voz y la letra. El concepto de polílogo supera una visión estático-esencialista de cultura porque reconoce que todas las culturas participan en un intercambio constante que se orienta a la mutua enculturación a partir de la revisión justificada y argumentada de opiniones y creencias. Al contrario de esta perspectiva, Waldmüller demuestra que la Ley de Comunicación promueve la representación de los actores sociales en los medios de una manera esencialista, monolítica y superficial que resulta excluyente de otros colectivos. La concepción estática de la cultura y la identidad cierra los ojos al dinamismo de los encuentros interculturales, los mis-

mos que producen mezclas e hibridaciones abyectas a los ojos del purista y que con demasiada frecuencia quedan fuera del debate de lo "intercultural". Esta posición se revela incluso en el caso de la Universidad Amawtay Wasi, que pese a su programa de legitimación de conocimientos, sabidurías y técnicas indígenas dentro del espacio estratégico de la educación universitaria, no logró superar una concepción esencialista de la cultura. Como sostiene Waldmüller, la interculturalidad tomada en serio, requiere de espacios establecidos y protegidos para asegurar las condiciones de intercambio, espacios descentralizados que no sean controlados desde el poder porque entonces cierran las posibilidades al polílogo. Se trata, en resumen, de expandir los horizontes simbólicos para volverlos realmente interculturales.

La contribución que cierra esta obra colectiva recoge algunas herramientas conceptuales desarrolladas en los capítulos anteriores, con miras a configurar un programa de indagación a largo plazo. Estas primeras aproximaciones se ocupan de la naturaleza semiótica de toda confrontación intercultural. Siguiendo los argumentos de Altmann, reconocemos que la interculturalidad ha sido vaciada y despolitizada a través de un secuestro por parte del discurso estatal y su conversión en espectáculo por parte de los medios. Esto ha hecho que hoy en día la interculturalidad lleve el ropaje del mito barthesiano, que naturaliza como estado de cosas aquello que realmente es un proyecto político aun no materializado. Más todavía, aun cuando nació como propuesta política por parte del movimiento indígena para toda la sociedad, la interculturalidad se confunde con algo que sólo incumbe a los indígenas, sea en su relación con la sociedad nacional, sea en la relación de esta con aquellos. Esta indigenización de la interculturalidad tiene como consecuencia el impedirnos asumirla como un proyecto político nacional, y es urgente rescatarla de este reduccionismo. Este rescate exige una revisión de los conceptos de cultura e identidad con los que trabajamos dentro y fuera del Estado. Solo entonces estaremos en condiciones de abrir en doble vía la práctica intercultural mediante la visibilización y el agenciamiento de nuevos sujetos sociales, y alcanzar así el polílogo como forma ampliada del diálogo intercultural. Para ello es necesario no sólo reconocer la naturaleza creativamente confrontativa de los encuentros interculturales sino también abrir espacios de convivencia intercultural en lo cotidiano y ampliar el horizonte de comprensión a través de la legitimación y el uso de una pluralidad de lenguajes no sólo verbales sino también, en especial, sensoriales, y por lo tanto, artísticos. La semiosis colonial se basó en la naturalización de la lengua y la letra como los únicos códigos legítimos de comunicación, sentando las bases del glotocentrismo y el grafocentrismo, y desconociendo la legitimidad de otros lenguajes, que pasaron entonces a ser considerados no-sistemas en oposición a la lengua y fueron reducidos a su aspecto estético o lúdico. La valorización y potenciación de estos lenguajes en su modalidad simbólica puede ser la vía principal hacia nuevos horizontes de comprensión que fomenten no sólo un polílogo intercultural, sino además, en su forma radical, un polílogo ecológico para hacer frente a la nueva relación con los seres de la naturaleza que reclama el buen vivir. La propuesta deviene así un programa semiótico de creación de literacidades alternativas y textualidades pluricéntricas.

Jorge Gómez Rendón
Editor

La interculturalidad entre concepto político y *one size fits all*: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano

Philipp Altmann

Universidad Central del Ecuador

Resumen

La Constitución vigente desde el 2008 define al Ecuador como un país intercultural. A partir de este documento, una serie de políticas del estado e iniciativas desde la sociedad civil se inscriben en un proyecto difuso que comparte poco más que el término intercultural y una interpretación generalmente culturalista y etnicista de éste. La interculturalidad es sistemáticamente despolitizada y no significa mucho más que un convivir en armonía y diversidad. Esto contrasta fuertemente con la introducción de la interculturalidad en el Ecuador. En la década de 1980 y con mayor claridad desde el año 1995, la interculturalidad fue utilizada como herramienta de mayor definición, primero, para la educación bilingüe y, después, para un proyecto político del movimiento indígena. Esta contribución propone un análisis del discurso centrado en el concepto de la interculturalidad. Traza en lo posible la historia de este concepto, los caminos y trasfondos de su integración en el país y su difusión en varios niveles, incluyendo el nacional y el internacional. De esta manera, se verá la interculturalidad como un punto nodal que representa y –hasta cierto punto– define al discurso en el que aparece. De este modo se podrá entender la diferencia entre las varias comprensiones de interculturalidad en diferentes ámbitos sociales.

Palabras clave: movimiento indígena, educación intercultural bilingüe, interculturalidad, historia de conceptos, análisis de discurso.

Shunku Yuyay

Mamakamachiyka 2008 watamanta Ecuador llakta kawsaypura awashkatami risichin. Kay kamachiyta killkashka pachamanta, llaktayukkunapash, shinallatak

Mamallaktamantapash tukuypak kak llankay ñankunata wallpashka. Chay kawsaypura yuyaykunaka /paktaykunaka runakunapak kawsaymantalla, ñawpamanta kawsak llaktakunamanllami shutichin. 'Kawsaypura' yuyayka / rimanakuyka asha ashami chushakyachishpa rishka. Kunanpika chikan llakta kawsaykuna, tukuypura pakta kawsay charinatallami nisha nin. Shinapash, kallari-pika shuktak muskuykunata, shuktak yuyaykunatapashmi mashkarka. Kay yuyayka 1980 watakunapi, ashtawanka 1995 watapi ishakay shimipi kawsaypura yachayta wiñachinkapak, shinallatak ñawpamanta kawsak llaktakunapak shuk llaktayay tantanakuyta wiñachinkapak mutsurishka. Kay killkapika kawsaypura yuyaymanta imashina kallari-shkata, ima ñankuna katishkata, pikunallata kimi-chishkata rimanka. Shinallatak Ecuador llaktapi, ista llaktakunapi imashina kay rimanakuy mirarishkamantapashmi rimanka. Shinami chikan tantanakuykunapipash, chikan kuskakunapipash, wakin hatun yachana wasikunapipash kawsaypura rimanakuyka chawpishka kan.

Kunancha Shimikuna: ñawpamanta kawsak runakunapak wankuri, ishka-yshimipi kawsaypura yachay, kawsaypura, yuyaykunata wiñachishkamanta, rimay yachay.

Abstract

The Constitution valid since 2008 defines Ecuador as an intercultural country. From this document on, a series of politics of the state and initiatives from the civil society are inscribed in a broad project that shared little more than the term intercultural and a generally culturalist and ethnicist interpretation of it. Interculturality is systematically de-politicized and does not mean much more than a living together in harmony and diversity. This contrasts strongly with the introduction of interculturality in Ecuador. In the decade of the 1980s, and with major clarity since the year 1995, interculturality was used as a tool of major definition first for bilingual education and after for a political project of the indigenous movement. This contribution proposes a discourse analysis centred on the concept of interculturality. It is going to trace as far as possible the history of this concept, the ways and backgrounds of its integration in the country and its diffusion on different levels, both nationally and internationally. By this, interculturality will be seen as a nodal point that represents and -to a certain point- defines the discourse it forms part of. Thus, it will be possible to understand the difference between the different interpretations of interculturality in different social sectors.

Keywords: indigenous movement, bilingual intercultural education, interculturality, history of concepts, discourse analysis.

El concepto de interculturalidad probablemente es uno de los más debatidos en nuestro tiempo. Una serie de académicos se dedican a estudiarlo y definirlo, y casi todos los que trabajan sobre cultura opinan sobre él. Ya no es posible pensar la etnicidad sin al menos discutir la idea de interculturalidad. En este contexto, las críticas son obvias: si hablamos de interculturalidad presuponemos que existen culturas como ‘contenedores’ relativamente cerrados e identificables de manera relativamente clara. Lo intercultural es lo que pasa entre esos contenedores. La contradicción se hace obvia: no se puede estudiar lo intercultural desde dos bases epistemológicas opuestas. Por lo tanto, la crítica común es que el “proceso intercultural trata [...] de procesos étnicos y no realmente de procesos para interrelacionarse entre culturas”¹. A ello se debe que buena parte de los críticos de la interculturalidad propongan una transculturalidad que representa mejor los límites fluidos entre las culturas. Esta discusión gira en torno a un concepto empírico o descriptivo de interculturalidad². El auge de las discusiones sobre el concepto puede indicar la formación de un nuevo campo de estudio o una nueva teoría transdisciplinaria. Lo que haría falta es algún tipo de coherencia o cierre. Hasta ahora, el concepto descriptivo de interculturalidad es un concepto vacío que significa poco más de lo que sus componentes revelan: algo que pasa entre culturas.

Pero también existen otros conceptos de interculturalidad: una interculturalidad en el sistema del arte (que se discutirá en una futura publicación), una interculturalidad epistemológica, comunicación intercultural, etc. Y la interculturalidad como concepto político o normativo que puede darse desde dos lados: desde los excluidos y marginados que demandan la interculturalidad como la posibilidad de participar sin renegar su identidad; y desde los estados, en cuanto a un trato con “poblaciones que son pensadas como los otros de los proyectos nacionales a lo largo y ancho del planeta”³. Aunque existen voces que entienden la interculturalidad política como algo derivado de la interculturalidad des-

1 Cornelia Giebeler, “Conceptos de Inter-, Trans-, e Intraculturalidad en la Educación”, *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, editado por Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler (Eschborn: GTZ, 2010), 17.

2 Un buen ejemplo sería Eduardo Restrepo, “Interculturalidad en cuestión: Cerramientos y potencialidades”, *Ámbito de encuentros* 7(1) (2014): 9-30.

3 Axel Rojas, “Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia”, *Revista Colombiana de Antropología* 47(2) (2011), 178.

criptiva⁴, aquí los dos conceptos se consideran separados pero interrelacionados. La poca claridad conceptual no es algo accidental. El hecho de que la interculturalidad aparezca como un concepto vacío o como “una olla grande para meter todo lo que tiene que ver con procesos migratorios, interétnicos, comunicativos e interrelaciones dentro de los grupos y los individuos”⁵, llegando al extremo de “decir que todo lo social es intercultural”⁶, es un esfuerzo por convertir un concepto político relativamente claro –que vamos a analizar a continuación– en un término *one size fits all* o ‘talla única’, que sirve para contener a todos los actores imaginables –sin comprometerse con cambios reales.

El presente texto ensaya una historia de la interculturalidad como concepto político en el Ecuador. Para ello emplea un análisis del discurso basado en conceptos, lo que significa que no se reduce a la historia de un concepto aislado, sino que entiende la interculturalidad como punto nodal de uno o diferentes discursos políticos existentes en el país. Primero se analizarán brevemente los posibles orígenes del concepto y su trasfondo social y político. En una segunda parte se revisará la educación indígena y su relación con el concepto de interculturalidad. Sigue una tercera parte dedicada a la definición que el movimiento indígena ofrece del concepto. En una cuarta y última parte se analizará el vaciamiento estratégico del concepto por parte de varios actores.

Posibles orígenes de la interculturalidad

El concepto de interculturalidad, al contrario de otros conceptos manejados por el movimiento indígena como plurinacionalidad, nacionalidad indígena o *Sumak Kawsay*, tiene una historia muy poco estudiada en relación con la abundancia de textos que lo discuten⁷. Según parece, hay tres posibles fuentes del concepto. Galo Ramón detecta los orígenes de la interculturalidad en el campo de la educación en los Estados Unidos durante la década de 1960⁸. García y Tuasa tienen la teoría de que el

4 Giebeler, “Conceptos de Inter-, Trans-, e Intraculturalidad en la Educación”, 15.

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*, 18.

7 Catherine Walsh, “Políticas y Significados Conflictivos”, *Estudios Interculturales 2* (2000): 11.

8 Galo Ramón, “¿Plurinacionalidad o interculturalidad en la Constitución?”, en *Plurinacionalidad. Democracia en la Diversidad*, editado por Alberto Acosta y Esperanza Martínez (Quito: Abya-Yala,

sociólogo francés Edgar Morin inventó el concepto en los setenta para crear las bases de una renovación cultural⁹. La tercera fuente no va más allá de algunas pistas. De 1961 a 1976 funcionó en Cuernavaca, México, el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), un centro de educación cercano a la teología de la liberación y al socialismo no-dogmático, bajo la gestión de Ivan Illich¹⁰. De hecho, este tercer camino tiene potencial para explicar los otros dos: puede que la interculturalidad se desarrollara en el contexto de la relación más estrecha entre teólogos de la liberación y pueblos indígenas en América Latina. Para ello recurrieron a un concepto que se estaba gestando en el Norte Global, y Edgar Morin se dejó inspirar en sus viajes por el continente.

Lo que podemos rescatar es que la base para la introducción y difusión de una serie de nuevos conceptos que discuten las relaciones interétnicas se creó durante los años setenta, auge del indianismo y los movimientos indígenas, por un lado, y de la antropología comprometida, por el otro, con puntos de contacto alrededor de los encuentros de Barbados¹¹. En este contexto se re-articula la “lucha por el reconocimiento político de las etnias, que implica concretamente formas y niveles variados de autonomía”¹². En lugar de entenderse los indígenas como campesinos y, por lo tanto, como clase revolucionaria o necesitada de ayuda estatal para el desarrollo, se conciben a sí mismos como nacionalidades definidas por estructuras sociales, legales, económicas, entre otras, y, por lo tanto, capaces de y con derecho a la autogestión. Ahora bien, si cada “grupo étnico debe ser aceptado como una unidad política en la organización del estado”¹³, es necesario plantear la pregunta acerca de la relación entre los grupos étnicos. En esta época nacen y renacen conceptos que son utilizados hasta hoy como nacionalidad indígena y multinacionalidad o plurinacionalidad. También aparecen alusiones a

2009): 133.

9 Fernando García y Luis Alberto Tuasa, *Estudio sobre legislación intercultural en el Ecuador* (2007), 18, <http://www.cebem.org/cmsfiles/archivos/derechos-ecuador.pdf>.

10 Martina Kaller-Dietrich, *Ivan Illich (1926-2002), Sein Leben, sein Denken* (Weitra: Bibliothek der Provinz, 2008).

11 Guillermo Bonfil Batalla, “Las nuevas organizaciones indígenas (hipótesis para la formulación de un modelo analítico)”, *Journal de la Société des Américanistes* 65 (1978): 209.

12 Bonfil Batalla, “Sobre la liberación del Indio”, *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales* 8 (1977): 98.

13 *Ibid.*, 99.

la interculturalidad. Así, para Guillermo Bonfil Batalla, la antropología tiene que ocuparse de “los problemas de la situación intercultural”¹⁴.

También se recuperan y redefinen conceptos que fueron discutidos en el antiguo indigenismo estatal. La interculturalidad como concepto descriptivo fue, según Axel Rojas, uno de estos conceptos activos ya en los años cincuenta. En el proceso, el concepto se hace “más prescriptivo”¹⁵ en cuanto a propuestas para cambiar relaciones históricas de opresión. Así comienza a ser visibilizado como proyecto y no como descripción de las cosas, abriéndose por lo tanto a una comprensión normativa. En este cambio discursivo, la antigua política indigenista es cuestionada y revisada. En “la Reunión Gubernamental de los Países de América Latina y el Caribe de 1981 [...] el concepto se presenta [...] como una propuesta ética y políticamente superadora frente al fracaso de las políticas integracionistas y asimilacionistas”¹⁶. Esta reunión quizás fue uno de los momentos claves en la difusión del nuevo concepto, y con él, de una nueva visión sobre la relación de los pueblos indígenas con los estados nacionales en la región. Por lo tanto, se puede considerar la interculturalidad como “un avance significativo respecto a los antiguos conceptos de ‘multiculturalismo’ y de ‘pluriculturalidad’”¹⁷. No obstante, en lugar de una propuesta novedosa que conlleva un re-pensar la sociedad y las culturas, por el contexto en el cual surgió, la interculturalidad “fue asumida no como deber de toda la sociedad sino como reflejo de la condición cultural del mundo indígena”¹⁸. Esto se contrapone a la comprensión de la interculturalidad “como proceso y práctica que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada”¹⁹ por parte del movimiento indígena.

Por este trasfondo de la difusión del concepto de interculturalidad, no sorprende que en Ecuador entrara asociado con la educación. Según Catherine Walsh, el concepto “fue inicialmente promovido más

14 Bonfil Batalla, “Las nuevas organizaciones indígenas...”, 212.

15 Alex Rojas, “Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia”, *Revista Colombiana de Antropología* 47(2) (2011): 174-175.

16 Liliana Tamagno, “Interculturalidad. Una revisión desde y con los pueblos indígenas”, en *Diversidad Reconocimiento. Aproximaciones al Multiculturalismo y la Interculturalidad en América Latina*, editado por Diario del Campo, Suplemento 39, (2006): 25.

17 Galo Ramón, “¿Plurinacionalidad o interculturalidad en la Constitución?”, 134.

18 Walsh, “Políticas y Significados Conflictivos”, 11.

19 *Ibid.*, 12.

por organismos extranjeros y educadores blanco-mestizos que por las propias organizaciones y comunidades indígenas”²⁰.

Educación intercultural y comprensión de la diferencia cultural

Los intentos de una educación indígena autogestionada en el Ecuador, “donde los indígenas empezaron a desempeñar un papel protagónico dentro de la educación formal”²¹, son casi tan antiguos como el movimiento indígena mismo²². En Cayambe, Pichincha, nacieron en 1945 escuelas sindicales indígenas a través de una colaboración entre la primera organización indígena nacional, la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios), y los partidos socialistas y comunistas de la época. Persona central en este primer esfuerzo de alfabetización bilingüe fue la lideresa indígena Dolores Cacuango. En este contexto “se comenzó a revalorizar el idioma kichwa –aunque como forma de transición para obtener acceso a la cultura blanco-mestiza– y los valores de la cultura indígena, como el espíritu comunitario”²³.

A partir de los años sesenta se sumaron al esfuerzo una serie de programas radiofónicos de educación a distancia, manejados sobre todo por la Iglesia Católica. Los más grandes son el SERBISH (Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar) de la orden religiosa salesiana, y las ERPE (Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador) de Leonidas Proaño, Obispo de Riobamba y representante de la Teología de Liberación en el país. Las ERPE, enfocadas en la alfabetización de adultos kichwas en kichwa y ubicadas en Chimborazo, tenían el objetivo explícito de “concientizar a los campesinos indígenas de su situación de extrema explotación, discriminación, marginalización y opresión”²⁴. El SERBISH fue resultado de los esfuerzos organizativos de los salesianos, que en 1964 llevaron a la creación de la FICSH (Federación Interprovincial de

20 *Ibid.*, 13

21 Elena Lazos y Evelyne Lenz, *La Educación Indígena en el Páramo Zumbahueño del Ecuador: Demandas, Éxitos y Fracasos de una Realidad*, 2004, 6, http://www.latautonomy.org/SEIC_18feb.pdf.

22 Para una discusión más profunda de la educación indígena en el Ecuador, véase Altmann 2015.

23 Lazos y Lenz, *La Educación Indígena...*, 6.

24 *Ibid.*, 7

Centros Shuar), un paso adelante en la construcción del SERBISH desde 1972 “para la difusión de un programa de alfabetización bilingüe en shuar y en español”²⁵. Más allá de la educación primaria y la alfabetización bilingüe, el objetivo era “recuperar las tradiciones indígenas y fortalecer la autoestima de los shuar”²⁶. Es allí donde aparece por primera vez el concepto de interculturalidad en el país, cuando en 1980 el SERBISH integra lo intercultural en su nombre²⁷.

Parece que el marco conceptual en el cual se ubica este cambio en la comprensión de la educación indígena—además, por los propios indígenas—es el de la teología de la liberación y de los antropólogos comprometidos de los encuentros de Barbados. De hecho, dos antropólogos venezolanos involucrados en las preparaciones del primer encuentro de Barbados formularon, durante el congreso de americanistas de 1979 celebrado en Lima, una idea que parece inspirar bastante lo que hoy día conocemos como interculturalidad:

La interculturación consiste básicamente en el mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto modo la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales. No hace falta insistir en que un programa típico de interculturación ha de centrarse en torno al idioma nativo como compendio simbólico de la cultura como totalidad. En consecuencia, una sociedad interculturada suele ser una sociedad bilingüe o multilingüe en la cual tanto la lengua local como la nacional o mayoritaria tienen sus funciones específicas sin que por ello se presenten situaciones de conflicto o competencia²⁸.

25 *Ibid.*, 7-8

26 *Ibid.*

27 Luis Enrique López, “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal”, en *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis Enrique López (La Paz: FUNPROEIB, Plural, 2009), 137-138.

28 Esteban Mosonyi y Omar González, “Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Venezuela)”, en *Lingüística e indigenismo moderno de América. Trabajos presentados al XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*, Vol. 5 (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1975), 307-308.

Esta idea fue muy influyente en las discusiones sobre educación indígena en el continente. Así, a principios de los años ochenta en Colombia, la interculturalidad fue conceptualizada como la capacidad de apropiarse críticamente de elementos de otras culturas si se lo desea²⁹.

Después de la vuelta a la democracia en 1978, el gobierno ecuatoriano bajo la presidencia de Jaime Roldós se dedicó a revisar y fortalecer la educación en el campo. Así, se integraron programas en kichwa en la campaña de alfabetización que formó parte del Plan de Desarrollo 1980-1984³⁰. Estos programas se apoyaron, en parte, en las iniciativas de los indígenas, a las cuales, más allá de las dos ya expuestas, se suma una en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en Quito. Allí se formó, a partir de 1974, un grupo de jóvenes indígenas, entre ellos, Luis de la Torre, Luis Macas, Luis Montaluisa, Cristóbal Quishpe y Rosa Bacasela, quienes lograron implementar en esta universidad la enseñanza del kichwa. Este mismo grupo creó posteriormente el CIEI (Centro de Investigaciones para la Educación Indígena), que planificó la alfabetización en kichwa entre 1980 y 1984 a partir de una estructura de educación experimental con 724 centros educativos para adultos y 300 escuelas para niños, sobre todo en Cotopaxi³¹. En este contexto, las organizaciones y comunidades indígenas pudieron participar de manera amplia en los esfuerzos de la educación básica³².

La experiencia de la educación bilingüe contribuyó “al surgimiento y al fortalecimiento de las organizaciones indígenas, habiendo pasado por ellos varios de los primeros líderes indígenas”³³, marcando profundamente el movimiento indígena actual. Con las condiciones favorables después de la vuelta a la democracia se pudieron constituir estructuras de educación y formación continua para el movimiento y sus miembros que se podrían considerar espacios libres en el sentido de Poletta³⁴, esto es, organizaciones tradicionales como escuelas, iglesias, etc. que no son directamente políticas y por lo tanto permiten el mantenimiento de la memoria colectiva y las estrategias combativas aún en momentos de

29 Rojas, “Gobernar(se)...”, 182.

30 Lazos y Lenz, *La Educación Indígena...*, 10.

31 Montaluisa, “Participación Comunitaria en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador”, en *La Educación Indígena en las Américas*, SIT Occasional Papers, Paper 1, (2003): 88.

32 Lazos y Lenz, *La Educación Indígena...*, 10.

33 *Ibid.*, 6.

34 Francesca Polletta, “‘Free spaces’ in collective action”, *Theory and Society* 28 (1999): 1-38.

represión de las organizaciones políticas.

Paralelamente, la educación indígena se profesionalizó a partir de una serie de investigaciones sociolingüísticas y educativas desde 1981, cuando se constituyó el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. Así fue como en mayo de 1985 el Ministerio de Educación suscribió un contrato con la agencia de cooperación internacional alemana GTZ para un proyecto de Educación Bilingüe Intercultural. El programa era experimental y comenzó en el año escolar 1986-1987, funcionando durante seis años e incluyendo organizaciones kichwas locales y regionales³⁵. Uno de los resultados fue la creación de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) como departamento independiente dentro del Ministerio de Educación en noviembre de 1988³⁶. La DINEIB tenía la responsabilidad de la educación bilingüe intercultural³⁷, incluyendo las organizaciones anteriores y todas las escuelas donde más del 80% de los alumnos eran indígenas³⁸. Aunque se estableció que todo el personal de la DINEIB tuviera la aprobación de las organizaciones indígenas y hablara una de las lenguas indígenas del país, apenas la mitad de los 5.000 profesores cumplieron este requisito³⁹. La DINEIB estaba bajo el control de las organizaciones indígenas en cuanto a la selección del personal, al material didáctico y al currículo, mientras que el Estado daba el financiamiento⁴⁰. Aquí se encuentra el mayor problema de la educación intercultural bilingüe: desde que se creó, la DINEIB tuvo problemas de presupuesto, tanto para la infraestructura como para los salarios (por ejemplo, 80 dólares al mes en la Amazonía en 2005)⁴¹. Por estas razones y por las debilidades en la enseñanza en materias como inglés o computación, su aceptación fue más bien baja. En Imbabura, por ejemplo, la matriculación bajó de 11.500 estudiantes en 1989 a 10.795 inscritos en 2006⁴². Por lo tanto, mientras la educación intercultural

35 Anita Krainer, *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador* (Quito: Abya-Yala, 1996): 46.

36 Lazos y Lenz, *La Educación Indígena...*, 11.

37 Krainer, *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador*, 38.

38 Carmen Martínez Novo, "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena", en *Repensando los Movimientos Indígenas*, editado por Carmen Martínez Novo (Quito: FLACSO, Ministerio de Cultura del Ecuador, 2009), 179.

39 Montaluisa, "Participación Comunitaria en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador", 89-90.

40 Martínez Novo, "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena", 179-180.

41 *Ibid.*, 180-181

42 *Ibid.*, 183

bilingüe fue concebida con “un carácter claramente identitario y reivindicativo”⁴³, en la práctica no siempre pudo cumplir con esas expectativas. A principios del año 2009, el gobierno ecuatoriano dio por terminada la autonomía de la DINEIB y asignó su control al Ministerio de Educación⁴⁴.

Durante la década de los años ochenta la interculturalidad se convirtió en un paradigma a nivel de política educativa. En una Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bilingüe en México en 1982 se revisaron las políticas nacionales acerca de la diversidad étnica y se recomendó hablar de ‘educación intercultural bilingüe’ en lugar de ‘educación bilingüe bicultural’⁴⁵. Esta tendencia se repitió en Europa al mismo tiempo. Los textos oficiales utilizaban sobre todo el término ‘intercultural’ “cuando se trata de plantear la educación en contextos plurales”⁴⁶.

La interculturalidad como concepto político en el discurso del movimiento indígena

La educación intercultural bilingüe se implementó con este nombre desde 1980, y en su concepción básica, desde mucho antes. En este contexto se ensayaron una serie de métodos de educación influyentes—aunque las reflexiones sobre qué puede entenderse por ‘intercultural’ se reducen a unas pocas contribuciones que generalmente no provienen de los indígenas. Por eso es importante destacar no sólo la obvia conexión entre la educación intercultural y el concepto de interculturalidad sino también las diferencias.

Desde los años setenta los movimientos indígenas del continente comienzan a desarrollar una serie de conceptos propios o apropiados para fortalecer un discurso diferente. Nace la demanda de autonomía territorial⁴⁷ y poco más tarde el concepto de nacionalidad indígena con estructuras sociales propias dentro de un territorio dado y con derecho a

43 Walsh, “Políticas y Significados Conflictivos”, 12.

44 Martínez Novo, “La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena”, 179-180.

45 Walsh, “Políticas y Significados Conflictivos”, 11.

46 Margarita Bartolomé, “Introducción: un reto a la educación intercultural”, en *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, editado por Margarita Bartolomé (Madrid: Narcea, 2002), 18-19.

47 Federación de Centros Shuar, *Solución original a un problema actual* (Sucúa: Federación Shuar, 1976), 129.

la autonomía⁴⁸. Según una de las primeras publicaciones de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador):

El movimiento indígena creó instrumentos conceptuales y discutimos la coherencia de nuestros postulados teóricos con la práctica cotidiana. Así, adoptamos el concepto de nacionalidad indígena entendida como una comunidad de historia, lengua, cultura y territorio; luchamos porque se reconozca el carácter plurinacional, pluriétnico y plurilingüe de la sociedad ecuatoriana; por el reconocimiento de los territorios nativos en tanto son la base de nuestra subsistencia y de la reproducción social y cultural de las diferentes nacionalidades; por el respeto a la diversidad e identidad cultural, por el derecho a una educación en lengua nativa con contenidos acordes a cada cultura; por el derecho al desarrollo autogestionario y por el derecho a tener una representación política que permita defender nuestros derechos y levantar nuestra voz⁴⁹.

Este desarrollo tiene que ser considerado como la creación de un lenguaje político propio que rompe la necesidad de representación a través de no-indígenas, todavía presente hasta los años setenta y en algunos grupos hasta hoy. Mediante conceptos como nacionalidad, territorio y plurinacionalidad, el subalterno puede hablar – pero nadie lo escucha, como demuestra la sorpresa generalizada que siguió al levantamiento nacional indígena en 1990. El programa del sujeto subalterno no ha sido analizado adecuadamente como para constituirse en algo que se puede elevar por encima de los intelectuales representantes de este mismo sujeto⁵⁰. De esta manera, el nuevo discurso con nuevos o renovados conceptos clave permite crear una nueva identidad indígena que convierte a una parte de la población considerada como pasiva en un actor de lucha que está abierto a coaliciones amplias entre iguales⁵¹. La CONAIE logró posicionarse

48 Nina Pacari, "Las culturas nacionales en el estado multinacional ecuatoriano", *Cultura. Revista del Banco Central del Ecuador* VI (18a) (1984): 113-123.

49 Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro Proceso organizativo* (Quito: Tincui/CONAIE & Abya-Yala, 1989), 279.

50 Gayatri Chakravorty Spivak, "Can the Subaltern Speak?", en *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*, editado por Patrick Williams y Laura Chrisman (New York: Harvester & Wheatsheaf, 1994), 80.

51 CONAIE, *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro Proceso organizativo*, 268-269.

como portavoz y como elemento identitario de los pueblos indígenas.

Es en este contexto donde entra la interculturalidad como concepto político, introducido como opuesto a la plurinacionalidad en el mismo discurso. En 1995 se reorganizó la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN) alrededor del concepto de interculturalidad, incluyendo temas de género, desarrollo y democracia interna⁵². Con esto la FENOCIN amplió su visión tradicional

estrictamente campesinista y clasista, a una organización que se define como pluriétnica, pluriregional, [...] que lucha por la equidad de clase, étnica, de género y generacional, que busca un desarrollo sustentable con identidad y que defiende los derechos humanos y colectivos⁵³.

Se puede argumentar que esta renovación se debe, al menos en parte, a la casi total hegemonía de la CONAIE en ese momento, fundamentada por las grandes movilizaciones de los años 1990, 1992 y 1994, y la publicación de su primer proyecto político en 1994. Era claro que existía un interés público por entender los problemas sociales no solamente desde una visión materialista de la lucha de clases, sino también a nivel identitario.

El concepto de interculturalidad pretende entender “de manera compleja al país [analizando] al mismo tiempo las diferencias étnicas existentes, como los procesos de interculturalidad creados históricamente”⁵⁴. De esta manera rechaza a los “fundamentalistas étnicos”⁵⁵ que únicamente se enfocan en lo étnico, dejando de lado posibilidades de contacto por encima de las fronteras étnicas. Punto central de esta crítica es una concepción cerrada de territorialidad étnica – una concepción que, por cierto, no aparece en los textos oficiales de la CONAIE y sus filiales.

La noción de pueblos centrada en la territorialidad como espacio continuo es una camisa de fuerza para sectores que tienen territorialidades no continuas y especialmente para los indígenas urbanos que tienen otras formas

52 Confederación Nacional de Organización Campesinas, Indígenas y Negras, *Hacia el nuevo Milenio. Porque en el campo está la fuerza del Desarrollo de la Identidad y la Vida*, s.l. (Quito: FENOCIN, 1999), 13.

53 *Ibid.*, 103

54 *Ibid.*, 150

55 *Ibid.*

de identidad y reproducción social. Muchos de los territorios en los que viven los indígenas son pluriétnicos, interculturales, de los que no se puede, ni debe sacar a los mestizos, salvo que se tenga una idea de limpieza étnica que provocaría una enorme conflictividad social⁵⁶.

Si bien la FENOCIN no rechaza “la autonomía de las sociedades indígenas y afroecuatorianas”, pretende reconocer “la existencia real de una transición y continuum indígena-negro-mestizo, como una oportunidad para forjar una alianza estratégica y fomentar la interculturalidad”⁵⁷. Esto se contraponen directamente a la fundamentación estratégica de la autonomía territorial, donde existe “un pueblo con una lengua común, una cultura común, un territorio común y vínculos económicos comunes”⁵⁸. La relación que la FENOCIN establece entre estado y territorialidad étnica es otra, diferente a la de la CONAIE y sus antecesores, quienes demandan el reconocimiento y la garantía estatal “a cada una de las nacionalidades de la propiedad de su territorio, registrándolo debidamente en forma colectiva, inalienable y suficientemente extensa para asegurar su crecimiento demográfico y su desarrollo cultural”⁵⁹. Por la misma razón, la FENOCIN nunca integró la plurinacionalidad entre sus demandas: para ellos, no hace falta una revisión del estado a nivel de la organización territorial. Para la FENOCIN, se trata más bien de

lograr la reestructuración de la sociedad indígena, negra y campesina del país, fortaleciendo al mismo tiempo los espacios de autonomía de las diversas identidades como los espacios interculturales que permitan su relación creativa y armoniosa, para impulsar en el país un proyecto pluricultural de reforma de funcionamiento de la sociedad y el estado⁶⁰.

De este modo se incluye la “pluralidad jurídica, educativa, de lengua, de identidad y en materia de salud”⁶¹ en un sistema que permite el continuo contacto entre las culturas y de esta manera el cambio de un régimen a

56 *Ibid.*, 153

57 *Ibid.*, 156

58 Nina Pacarí, “Las culturas nacionales en el estado multinacional ecuatoriano”, 115.

59 *Ibid.*, 122.

60 FENOCIN, *Hacia el nuevo Milenio...*, 121.

61 *Ibid.*, 156

otro si es lo que desea la persona o el grupo en cuestión. Esto presupone “un conocimiento profundo”⁶² de las otras culturas. La idea se parece al argumento de Will Kymlicka, quien aboga por un interculturalismo local más que por un interculturalismo global, en tanto el conocimiento de las culturas vecinas puede parecer menos atractivo por la historia de siglos de exclusión y discriminación⁶³. Por lo tanto—y en eso la FENOCIN concuerda con el máximo exponente académico del multiculturalismo—es necesario crear una “ciudadanía intercultural”⁶⁴ capaz de superar la historia de conflictos y explotación y establecer contactos duraderos entre iguales. Para eso se necesita un estado que “institucionaliza la interculturalidad y la autonomía, de manera de garantizar al mismo tiempo la relación comunicacional con el mundo mestizo, así como el reforzamiento de las identidades indias o negras”⁶⁵. Esto se pretende mediante la creación de “organismos pluriculturales y un pensamiento intercultural que le dé viabilidad”⁶⁶.

Más concretamente, la FENOCIN propone una combinación entre interculturalidad y autonomía de esta forma:

La autonomía india debe entenderse como autonomía política de competencias y funciones, que puede empatarse con el concepto de descentralización de la gestión política y el manejo de recursos; y que puede incluir a grupos no indígenas. De esta manera se plantea: la creación de circunscripciones territoriales indígenas, que tengan niveles de autonomía, pero al mismo tiempo de incorporación y representación en los niveles seccionales, de parroquias, cantones y provincias. Se construirían entonces, espacios autónomos indígenas y negros; y espacios interculturales en todos los organismos seccionales. En el nivel nacional, se combinaría al mismo tiempo, la autonomía india y negra, con la alianza intercultural; en tanto que se buscaría la representación en el estado, en todos los espacios del poder ejecutivo, legislativo y judicial⁶⁷.

62 *Ibid.*

63 Will Kymlicka, “Multicultural states and intercultural citizens”, *Theory and Research in Education* 1 (2) (2003): 160.

64 *Ibid.*, 161

65 FENOCIN, *Hacia el nuevo Milenio...*, 157.

66 *Ibid.*, 103

67 *Ibid.*, 157

De esta manera, la interculturalidad propuesta por la FENOCIN se convierte en una alternativa a la propuesta de plurinacionalidad de la CONAIE. Contiene los mismos elementos, pero es menos radical en cuanto a los aspectos étnicos, dejando espacio para unas ideas poco claras y definidas de los contactos interculturales.

Rápidamente, la CONAIE integró una versión propia del concepto en su discurso. Desde 1997 articula la interculturalidad con la plurinacionalidad y con la idea de la unidad en la diversidad⁶⁸, elementos discursivos ya establecidos desde los años ochenta. Así, la entiende “como un flujo e interinfluencia de valores en doble dirección”⁶⁹. En este sentido, tiene que ser “un eje transversal para todos los actos e instancias de la gestión pública”⁷⁰. Un elemento de esto sería la implementación de la educación intercultural bilingüe para todos los ecuatorianos.

La concepción de interculturalidad de la CONAIE no es separable de la plurinacionalidad. Se trata de “una interculturalidad crítica que cuestione las relaciones de poder económico, político y cultural”⁷¹, construida y ejecutada de manera participativa e igualitaria por todos los sectores de la sociedad, que necesariamente tiene que poner en cuestión las estructuras de esta y del estado existente. Es una interculturalidad decolonial. Por eso, la CONAIE la contrapone a la multiculturalidad:

La noción de multiculturalidad es indiferente al tratamiento político de los grupos diversos, es decir promueve la cultura hegemónica y la segregación a la cultura subordinada, oculta las relaciones de desigualdades e inequidades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos en relación de otros. A diferencia, la interculturalidad propugna un cuestionamiento profundo de la colonialidad del poder, a la vez que promueve el diálogo de saberes, de pensamiento, de conocimiento, epistemologías, y espiritualidad en una ruta de ida y vuelta de mutuo aprendizaje e intercambio⁷².

68 Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. *Proyecto Político de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador* (2001), 5.

69 Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, *Las nacionalidades indígenas y el Estado Plurinacional* (Quito: CONAIE, 1997), 17

70 *Ibid.*

71 CONAIE, *Proyecto político para la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural. Propuesta desde la visión de la CONAIE 2012* (Quito: CONAIE, Fundación Pachamama, 2013), 35.

72 *Ibid.*, 33

El concepto político de interculturalidad en ambas versiones propone una reconstrucción democrática y participativa de la sociedad y el estado y no se reduce a demandar mayor participación para un determinado grupo. Las diferencias en cuanto a la definición de territorio y los grados de autonomía territorial indican un punto de quiebre que fue utilizado en contra de las dos propuestas en varias ocasiones, siendo la más importante la Constituyente 2007-2008.

Vaciamiento de la interculturalidad: el Estado plurinacional e intercultural

Desde los años noventa existe un concepto normativo bien definido de interculturalidad en el Ecuador. Con el desarrollo del movimiento indígena, se va precisando e incluyendo aspectos poco discutidos anteriormente. Si bien ha quedado claro que existe una contraposición entre dos conceptos políticos de interculturalidad dentro del movimiento indígena, subyace a ambas la contraposición a un concepto de interculturalidad del Estado que se asemeja al viejo indigenismo. El concepto estatal de interculturalidad se presenta como descriptivo o técnico—con metas relativamente claras que se pueden alcanzar mediante medidas políticas—y no como político, en el sentido de un proyecto abierto y en debate. Necesariamente ya se sabe qué hay que hacer y cómo hacerlo. Esto explica el papel de los indicadores cuantitativos para las agencias estatales. Al tiempo que esta interculturalidad es abiertamente normativa, renuncia a su aspecto político. Se define como deseable, pero en ella discusiones sobre la interculturalidad y sus contenidos carecen de sentido—a menos que se quiera abogar por un racismo abierto, imposible en el discurso político contemporáneo. Esto puede considerarse un vaciamiento estratégico—el concepto es vaciado de todos sus elementos políticos y convertido en algo técnico que permite discusiones solamente acerca de la aplicación, pero no del objetivo. La falta de definición del concepto—obviamente fuera de su uso político por el movimiento indígena—es utilizada estratégicamente para implementar una política de segregación del otro como otro. La confusión entre la interculturalidad descriptiva y la interculturalidad normativa-política es parte fundamental de esta maniobra discursiva: el concepto normativo-político es desvalorado por ser

utilizado por actores políticos contrarios al régimen y reducido así a unas ideas mínimas de igualdad. En la misma medida, la confusión entre lo intercultural y el concepto de interculturalidad se convierte en un arma discursiva; se puede reclamar que los actores nunca definieron demandas concretas haciendo referencia a una larga historia de contradicciones marcada más por prácticas que por teorías.

Se puede considerar la Constituyente 2007-2008 como un momento de quiebre en el desarrollo de la interculturalidad. Mientras que antes había una serie de definiciones de la interculturalidad, a veces contradictorias, la necesidad de traducirla en un concepto, no político en el sentido amplio que lo usan las organizaciones sociales, sino de política de estado en sentido estricto, significa una traducción y un cierre del concepto. La multilateralidad creativa se convierte en unilateralidad autoritaria. Lo asombroso es la participación en este ejercicio de vaciamiento, de intelectuales que se autodefinen como críticos. Esto es notable en el caso de Galo Ramón, quien defendió la plurinacionalidad en varias ocasiones, pero en la discusión sobre la Constitución concluye que la "plurinacionalidad es un concepto ambiguo y de menor alcance que la interculturalidad"⁷³, acogiendo las críticas no fundamentadas de la FENOCIN a las que nos referimos anteriormente. De manera más reflexiva, Catherine Walsh se suma a la crítica de los conceptos del movimiento indígena, entendiendo la interculturalidad como radicalización de la plurinacionalidad:

Mientras que la plurinacionalidad reconoce y describe la realidad del país en la cual distintas nacionalidades indígenas (cuyas raíces predatan el Estado nacional) conviven con pueblos afroecuatorianos, blancos y mestizos, la interculturalidad apunta a las relaciones y articulaciones por construir. Es decir, la interculturalidad es una herramienta y un proyecto necesario en la transformación del Estado y de la sociedad, pero para que esta transformación sea realmente trascendental necesita romper con el marco uni-nacional (o mejor dicho no nacional), recalcando lo plural-nacional no como división, sino como estructura más adecuada para unificar e integrar⁷⁴.

73 Ramón, "¿Plurinacionalidad o interculturalidad en la Constitución?", 125-127.

74 Catherine Walsh, *Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2008), 16.

Para Walsh, la plurinacionalidad es necesaria para superar la colonialidad y el racismo que definen la sociedad actual. No obstante, falta un enfoque en las relaciones entre los diferentes grupos. Por eso, “la interculturalidad tiene que ser dimensión central y constitutiva de la conceptualización y de la organización de este nuevo Estado”⁷⁵. Hay que destacar que Walsh no está abiertamente en contra de los conceptos del movimiento, entendiendo la plurinacionalidad de la CONAIE “como proyecto de la interculturalidad”⁷⁶. Sobre esta base, Walsh criticó tempranamente la Constitución, dado que para ella “la nueva propuesta parece retroceder”⁷⁷. No es el lugar para poner en duda la integridad intelectual de estos y otros críticos de los conceptos del movimiento indígena. Se puede asumir que las posiciones presentadas brevemente responden a la conciencia ética del investigador político. Pero en el contexto del presente trabajo, las intenciones de las personas involucradas no tienen mucha importancia. Lo que queda de la discusión alrededor de la Constituyente es que estas críticas, especialmente donde carecen de base empírica, reducen la legitimidad de un discurso político formado durante décadas. La interculturalidad apareció no como una demanda fundamentada y legítima, sino como una palabra más. Por lo tanto, los intelectuales no contribuyeron a una discusión más profunda y respetuosa, sino terminaron tomando el lado de las élites. Esto no ha escapado a los líderes indígenas. Luis Montaluisa describe la estrategia discursiva en ese instante con las siguientes palabras:

Nos han oprimido no solo con las armas sino con las ideologías. Del dominio de esto último es más difícil liberarse. Nos han hecho creer que no valemos. Hasta hace unos años era un poco más fácil distinguir que los que impedían la interculturalidad eran los grupos de derecha, pero ahora también están los grupos disfrazados de socialistas que se han apropiado del discurso indígena y pretenden negar todo poder a las nacionalidades indígenas. El discurso que emplean para obstaculizar el empoderamiento de las nacionalidades indígenas es precisamente el de la interculturalidad para todos y todas. Con estas frases hechas invisibilizan los derechos consuetudinarios

75 *Ibid.*, 22

76 *Ibid.*, 26

77 *Ibid.*, 22

de las nacionalidades indígenas. En esta situación debemos reflexionar qué implica la interculturalidad. La interculturalidad no es un discurso. Hay que desenmascarar estos discursos. También tenemos que reconocer nuestras limitaciones, pero también nuestras fortalezas⁷⁸.

La base de cualquier interculturalidad deben ser los derechos, incluyendo los derechos colectivos territoriales⁷⁹. La invisibilización sistemática de este aspecto en las discusiones sobre la interculturalidad en tanto política de estado es llamativa. El resultado del vaciamiento estratégico del concepto de interculturalidad es un contacto desigual entre las culturas, donde la "cultura hegemónica termina imponiéndose sobre las culturas subalternas"⁸⁰. O sea, hay muy pocas diferencias entre la situación anterior, no-intercultural, y la instalación de una interculturalidad vaciada.

Es triste que tengamos que recordar la propuesta de Will Kymlicka, que muy poco de progresivo y emancipador tiene. Pero es una propuesta vinculada directamente a la política de estado y por lo tanto no necesita un esfuerzo de traducción. Kymlicka distingue el estado multicultural del ciudadano intercultural⁸¹ y aclara que el estado tiene la obligación de abolir leyes y prácticas institucionales que impiden la participación igualitaria de todas las culturas, así como abrir la representación simbólica para dejar de excluir a los excluidos históricamente. En este sentido, un estado multicultural tiene que luchar contra la discriminación y permitir una integración en la diversidad. Pero más allá de estas tareas obvias, el estado tiene la obligación de reconocer a los pueblos indígenas y sus demandas para una autodeterminación territorial⁸². Así, reconocerá a los ciudadanos como "diferentes en su lengua y cultura, pero también que los ciudadanos son diferentes de diferentes maneras y por lo tanto se van a relacionar con el estado por diferentes caminos, con diferentes formas de membresía multicultural en el estado"⁸³. Este estado multicultural cumple al menos con tres principios básicos: no es propiedad del grupo nacional dominante sino pertenece de manera igua-

78 Luis Montaluisa, "Interculturalidad y empoderamiento", en *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica* (Quito: UNICEF, 2008), 99.

79 *Ibid.*, 100

80 García y Tuasa, *Estudio sobre legislación intercultural en el Ecuador*, 13.

81 Kymlicka, "Multicultural states and intercultural citizens", 148.

82 *Ibid.*, 152

83 *Ibid.*, 153

litaria a todos los ciudadanos; las políticas de asimilación y exclusión son reemplazadas por políticas de reconocimiento y acomodación; y la injusticia histórica es reconocida⁸⁴. Obviamente, este estado necesita ciudadanos interculturales que estén abiertos a la diversidad—no necesariamente hasta el punto de comprensión mutua, pero sí de reconocimiento mutuo para poder entrar en negociaciones⁸⁵. Por lo tanto, es necesaria una comprensión mutua mínima, al menos acerca de la lengua y la cultura del otro⁸⁶. Así que Galo Ramón tiene razón cuando dice que

la construcción de una sociedad intercultural no sólo demanda del reconocimiento de la diversidad, su respeto e igualdad, sino plantea la necesidad de desterrar el racismo de manera activa, promover negociaciones permanentes entre los diversos para construir nuevas síntesis (inter-fecundación), lograr una comprensión plural de la realidad, canalizar los conflictos y construir un futuro equitativo e incluyente⁸⁷.

Pero se queda demasiado corto al olvidar que esta sociedad, aun sin racismo, no sería una sociedad de iguales. Existen otros mecanismos de exclusión a más de la discriminación abierta. Además, en ciertas circunstancias, la integración puede tener efectos más devastadores. De hecho, “la interculturalidad se ocupa de hacer conmensurable la alteridad, en un proyecto ambiguo que, al tiempo que produce la alteridad, busca integrarla”⁸⁸. Con ello está lejos de un mundo armónico. Se trata de una política de control del estado, “la interculturalidad opera como tecnología de gobierno de la alteridad: como un programa que define la manera en que deberán comportarse quienes son pensados como los otros de la nación”⁸⁹. Además, destaca Rojas, la interculturalidad tiende a reducirse a grupos que se entienden bajo parámetros étnicos y culturales⁹⁰; grupos que no se consideran así, quedan excluidos.

De esta manera, podemos considerar la interculturalidad como política de estado una forma de violencia epistémica que solamente admite al

84 *Ibid.*, 153-154

85 *Ibid.*, 165

86 García y Tuasa, *Estudio sobre legislación intercultural en el Ecuador*, 15.

87 Ramón, “¿Plurinacionalidad o interculturalidad en la Constitución?”, 134-135.

88 Rojas, “Gobernar(se)...”, 192.

89 *Ibid.*, 175

90 *Ibid.*, 192

otro como otro en el sentido de “podemos hablar como iguales en cuanto nos asumamos como diferentes”⁹¹. Que esta diferencia significa desigualdad casi nunca es objeto de reflexión, al menos no fuera del movimiento indígena; tampoco lo es el hecho de que el mismo lenguaje en que se puede hablar se defina exclusivamente de manera unilateral. La defensa del otro vuelve a ser “reconocimiento del Tercer Mundo a través de la asimilación”⁹² al propio lenguaje político. La interculturalidad del estado es elemento fundamental de este lenguaje.

Conclusión

La historia de la interculturalidad es la historia de un intento de auto-determinación discursiva del movimiento indígena, un intento de hacer posible que el subalterno pueda hablar, y la historia del fracaso de ese intento. En el intento participaron intelectuales no indígenas tanto al principio (Bonfil Batalla) como al final (Ramón, Walsh). Al principio, ofrecieron apoyo para la apropiación de conceptos que ya existían, re-leídos de manera emancipadora. Al final, terminaron traduciendo el lenguaje del otro al lenguaje de la sociedad mayoritaria, representando al que no puede hablar (políticamente). Aunque es la historia de un fracaso, debería darnos esperanza. Nos ha demostrado que es posible que los excluidos hablen y que, si bien por un momento, los intelectuales, políticos y demás integrantes de la sociedad mayoritaria excluyente, escuchen. Lo que debemos preguntarnos, siguiendo las recomendaciones de Walter Benjamin⁹³, es por qué no fue posible entender al otro, por qué aún entre los decoloniales y críticos subsiste el pensamiento occidental, y por qué el otro, efectivamente, no puede hablar. Hoy en día, el concepto de interculturalidad no promete liberación alguna. Interculturalidad es una manera de endulzar el mandato de la asimilación.

91 Gayatri Chakravorty Spivak, “Can the Subaltern Speak?”, 82.

92 *Ibid.*, 88

93 Walter Benjamin, “Sobre el concepto de historia”, en Walter Benjamin, *Obras*, libro I, vol.2, (Madrid: Abada, 2008), 305-318.

Bibliografía

- Altmann, Philipp. "El movimiento indígena ecuatoriano - educación como estrategia, interculturalidad como fin". En *Educación, Identidad y Derechos como estrategias de desarrollo de los Pueblos Indígenas*, editado por Rainer Gehrig y Práxedes Muñoz, 57-79. Murcia: Fundación Universitaria San Antonio, 2015.
- Bartolomé, Margarita. "Introducción: un reto a la educación intercultural". En *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, editado por Margarita Bartolomé, 13-25. Madrid: Narcea, 2002.
- Benjamin, Walter. "Sobre el concepto de historia". En Walter Benjamin, *Obras*, libro I, vol.2, 305-318. Madrid: Abada, 2008.
- Bonfil Batalla, Guillermo. "Sobre la liberación del Indio", *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales* 8 (1977): 95-101.
- . "Las nuevas organizaciones indígenas (hipótesis para la formulación de un modelo analítico)", *Journal de la Société des Américanistes* 65 (1978): 209-219.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro Proceso organizativo*. Quito: Tincui/CONAIE & Abya-Yala, 1989.
- . *Las nacionalidades indígenas y el Estado Plurinacional*. Quito: CONAIE, 1997.
- . *Proyecto Político de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador*, 2001, <http://www.conaie.org/congresos-de-la-conaie/ii-congreso-ed-la-conaie/99-proyecto-politico-de-las-nacionalidades-y-pueblos-del-ecuador?format=pdf>.
- . *Proyecto político para la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural. Propuesta desde la visión de la CONAIE 2012*. Quito: CONAIE, Fundación Pachamama, 2013.
- Confederación Nacional de Organización Campesinas, Indígenas y Negras. *Hacia el nuevo Milenio. Parque en el campo está la fuerza del Desarrollo de la Identidad y la Vida*, s.l. Quito: FENOCIN, 1999.
- Federación de Centros Shuar. *Solución original a un problema actual*. Sucúa: Federación Shuar, 1976.
- García, Fernando y Luis Alberto Tuasa. *Estudio sobre legislación intercultural en el Ecuador*, 2007, <http://www.cebem.org/cmsfiles/archivos/derechos-ecuador.pdf>.
- Giebler, Cornelia. "Conceptos de Inter-, Trans-, e Intraculturalidad en la Educación". En *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, editado por Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebler, 15-20. Eschborn: GTZ, 2010.
- Kaller-Dietrich, M. *Ivan Illich (1926-2002). Sein Leben, sein Denken*. Weitra: Bibliothek der Provinz, 2008.
- Krainer, Anita. *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala, 1996.
- Kymlicka, Will. "Multicultural states and intercultural citizens", *Theory and Research in Education* 1 (2) (2003): 147-169.
- Lazos, Elena y Evelyne Lenz. *La Educación Indígena en el Páramo Zumbahueño del Ecuador: Demandas, Éxitos y Fracayos de una Realidad*, 2004, http://www.latautonomy.org/SEIC_18feb.pdf.
- López, Luis Enrique. "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal". En *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis Enrique López, 129-218. La Paz: FUNPROEIB, Ptoral, 2009.
- Martínez Novo, Carmen. "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena". En *Repensando los Movimientos Indígenas*, editado por Carmen Martínez Novo, 173-196. Quito: FLACSO, Ministerio de Cultura del Ecuador, 2009.
- Mendoza, Alejandro y Fernando Yáñez. *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica*. Cuenca: UNICEF, 2008.
- Montaluisa, Luis. "Participación Comunitaria en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador". En *La Educación Indígena en las Américas*, SIT Occasional Papers, Paper 1, (2003): 85-92, <http://digitalcollections.sit.edu/sop/1>.
- . "Interculturalidad y empoderamiento". En *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica*, 99-104. Quito: UNICEF, 2008.
- Mosonyi, Esteban y Omar González. "Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río

- Negro (Venezuela)". En *Lingüística e indigenismo moderno de América. Trabajos presentados al XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*, Vol. 5, 307-314. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1975.
- Pacari, Nina. "Las culturas nacionales en el estado multinacional ecuatoriano", *Cultura. Revista del Banco Central del Ecuador* VI (18a) (1984): 113-123.
- Polletta, Francesca. "'Free spaces' in collective action", *Theory and Society* 28 (1999): 1-38.
- Ramón, Galo. "¿Plurinacionalidad o interculturalidad en la Constitución?". En *Plurinacionalidad. Democracia en la Diversidad*, editado por Alberto Acosta y Esperanza Martínez, 125-160. Quito: Abya Yala, 2009.
- Restrepo, Eduardo. "Interculturalidad en cuestión: Cerramientos y potencialidades", *Ámbito de encuentros* 7(1) (2014): 9-30.
- Rojas, Axel. "Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia", *Revista Colombiana de Antropología* 47(2) (2011): 173-198.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. "Can the Subaltern Speak?". En *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*, editado por Patrick Williams y Laura Chrisman, 66-111. New York: Harvester & Wheatsheaf, 1994.
- Ströbele-Gregor, Juliana, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler, eds. *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ, 2010.
- Tamagno, Liliana. "Interculturalidad. Una revisión desde y con los pueblos indígenas". En *Diversidad Reconocimiento. Aproximaciones al Multiculturalismo y la Interculturalidad en América Latina*, editado por Diario del Campo, Suplemento 39, (2006): 20-31.
- Walsh, Catherine. "Políticas y Significados Conflictivos", *Estudios Interculturales* 2 (2000): 9-24.
- . *Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2008.

Kawsaypura yachay tinkuy Convergencia y confrontación de saberes “entre culturas”¹

José Benjamín Inuca Lechón

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Resumen

Se describe la historia de confrontación de saberes de la interculturalidad desde la educación de los pueblos kichwas del Ecuador. Se analiza este discurso al ser elaborado por ellos mismos, con voz propia, en su propio idioma, con conceptos y significados que estructuran teorías propias. Así, el *yachay tinkuy* o confrontación de saberes se constituye en los espacios, tiempos y actitudes de ruptura conceptual de la cultura dominante nacional. Hay niveles de convivencia cultural como *llacta pura* o *llaktapura* (entre pueblos), *ñukanchikpura* (entre nosotros), *ayllapura* o *ayllupura* (entre familiares), *kawsaypura* (entre seres vivos) desarrollados por el *ayllu* (familia) y la *llakta* (territorio, pueblo), manteniendo estrategias educativas de resistencia y de autonomía cultural, de educación y manejo comunitario de la sabiduría, del uso de símbolos y ritos por fuera del poder dominante, del uso y transmisión oral de sus conocimientos y saberes, de la visión pragmática de sus saberes en relación con la *chakra* (sementera), la *allpamama* (madre tierra) y la *pachamama* (madre naturaleza).

Palabras clave: *ayllupura*, *llaktapura*, bilingüismo, interculturalidad, educación bilingüe intercultural.

¹ Investigación realizada con apoyo económico de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO – Ecuador, bajo la dirección del Dr. David Cortez.

Shunku Yuyay

Kay killkashkapika Ecuador llaktapi kichwa llaktakuna paykunapak yachaymanta kawsaypura hawa unayta rimanakushpa shamushkatami rikuchin. Kay yuyaykunataka kichwa runakunallatakmi kikin shimiwan, kikin shimipi sapan yachaykunata killkashpa /rimanakushpa wallpashka. Shinami Ecuador llaktapi kichwa llaktakunaka llakichik yuyaykunawanpash chimpapurashpa kawsaypura mashkaypika 'yachay tikuy' ñantami paskashka. Shinapash, chay ñanpika 'llaktapura' kawsayta, 'ayllupura' kawsayta, 'ñukanchikpura' kawsayta, shinallatak runakuna 'kawsaypuratapash' ayllupi, llakta allpapi paktachinatami mutsurin. Kichwa llaktakunaka kikin yachaywan, kikin kawsaywan, kikin unanchakunawanpash, wakinpika Mamallakta ushay kanchamanmi kishpirina ñantaka tarishkakuna. Shinami kikin yachaykunata kichwa rimaypi yaya-mamamanta churikunaman yallichishka; shinallatak 'chakrawanpash', 'allpamamawanpash,' 'pachamamawanpash' aylluyarishpa kawsashkata rikuchinmi.

Kunancha Shimikuna: ayllupura, llaktapura, ishkeyshimiyuk, ishkeyshimipi kawsaypura yachay.

Abstract

This contribution describes the history of the confrontation of knowledge about interculturality from the point of view of the education of Kichwa peoples in Ecuador. Discourses involved are analyzed inasmuch as they are elaborated by those same peoples, with their own voice, in their own language, with concepts and meanings structuring their own theories. Thus, *yachay tinkuy* o confrontation of knowledges takes place in spaces, times and attitudes of conceptual breakthrough in the dominant national culture. Distinct levels of cultural conviviality are involved in interculturality, such as *llakta pura* o *llaktapura* ("among peoples"), *ñukanchikpura* ("among us"), *ayllupura* o *ayllupura* ("among relatives and kin"), *kawsaypura* ("among living beings"), as developed by the family (*ayllu*) and the land and local people (*llakta*). Both *ayllu* and *llakta* levels preserve educational strategies of resistance and cultural autonomy, their particular forms of wisdom management, use of symbols, and practice of rituals outside of hegemonic power, as well as their own oral ways of transmitting knowledges, and their pragmatic view of these knowledges in relation to the crop field (*chakra*), the mother earth (*allpamama*) and the mother nature (*pachamama*).

Keywords *ayllupura*, *llaktapura*, bilingualism, interculturality, bilingual intercultural education.

Introducción

Llama la atención que desde las comunidades indígenas se haya planteado la interculturalidad como impronta de su educación. Igualmente, de las mismas comunidades indígenas nace el significado de vida buena y vida plena como alternativa al desarrollo, como proceso descolonizador, y se plantea como una aspiración de la educación de las nacionalidades indígenas y de los ecuatorianos.

No existe en realidad una investigación sobre el significado y la historia de la confrontación de saberes entre culturas o *kawsaypura yachay tinkuy* ni sobre la educación de los pueblos kichwas en el Ecuador. El *kawsaypura* (entre-culturas o interculturalidad) y el *sumak kawsay* (vida plena), planteados desde los pueblos indígenas, han generado encuentros, confrontaciones, choques, disputas, paradojas, contradicciones, imaginarios y memorias que cuestionan la relación de dominación, opresión y explotación. Ante esta situación, los pueblos kichwas crearon espacios, lugares y actitudes de encuentro y confrontación de saberes o *yachay tinkuy*, como se puede observar en prácticas culturales como la entrada de ramas de gallos y la toma de la plaza realizada en el *intiraymi* o fiesta del sol, o en procesos de lucha como la toma de las haciendas, las carreteras, las ciudades, las iglesias y otros lugares simbólicos. Al extraer el sentido de la toma se observa el *tinkuy*, que es convergencia, encuentro y, al mismo tiempo, confrontación, como podemos ver en las siguientes definiciones:

Tincu. La junta de dos cosas. *Tincuni*. Encontrarse topar o darse una cosa con otra. *Tincuni*, o *tincunacuni*, o *macanacuni*. Reñir o pelear travar la pelea y porfiar. *Tincunacuni*. Ser contrarios, o competir².

En los levantamientos de los pueblos indígenas se dieron confrontaciones, lo que generó procesos de *tikray*, entendidos como procesos de inversión. De estas confrontaciones surgieron nuevos significados como *riccharimui* (despiértate), *rikcharishun* (despertémonos), *jatarishun* (levantémonos, levantamiento indígena), *kawsaypura* (interculturalidad),

2 Diego González Holguín, *Vocabulario de la lengua QQuichua I*. (Quito: Corporación Editora Nacional / Proyecto Educación Bilingüe Intercultural, 1993), 342.

sumak kawsay (vida plena), que rompen los paradigmas de la imposición educativa, de la sociedad monocultural y del estado uninacional. Son conceptos kichwas que cuestionan profundamente la inclusión del indígena en la sociedad nacional, así como plantean el surgimiento de otros conocimientos no tomados en cuenta por la ciencia occidental. Pese a su importancia, no existe una genealogía de la emergencia y el proceso, de los logros y equivocaciones de la EIB desde una mirada confrontadora. De allí nace mi interés de investigación por comprender y describir la historia de la confrontación de saberes de la interculturalidad y el buen vivir, intrínsecamente vinculados a la educación desde y para los pueblos kichwas del Ecuador. El *tinkuy* de saberes es ruptura e intercambio de saberes tal como se plantea desde la "ecología de saberes"³. No solo es encuentro o diálogo de saberes, donde se comparte los saberes ancestrales⁴, sino también confrontación de saberes. Por eso proponemos el término kichwa *tinkuy*, que implica encuentro, confrontación, inversión y cambio, todo al mismo tiempo.

La pregunta central que se intenta responder es: ¿el *yachay tinkuy* o convergencia y confrontación de saberes da significado y sentido histórico a la interculturalidad y la vida buena en la educación de los pueblos kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX? También se trata de responder otras interrogantes: ¿cómo la interculturalidad y la vida buena se recrean en la educación de los pueblos indígenas si su vida se desenvuelve en una situación de dominación monocultural castellanizante, de opresión y explotación? ¿O solo llevan la impronta de la "igualdad formal pero que choca con la desigualdad fáctica"⁵? ¿Qué prácticas, vivencias y saberes de interculturalidad y vida buena se puede constatar en las iniciativas educativas de los pueblos kichwas? ¿La confrontación de saberes o *yachay tinkuy* de la interculturalidad y la vida buena aúpan procesos de emancipación, decolonialidad y pedagogías de la esperanza en los pueblos indígenas? ¿Cómo el estado y los actores externos, especialmente

3 Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (Montevideo: Ediciones Trilce, 2010), 52.

4 Fernando Urbina Rangel, *Notas para un diálogo de saberes*. Bogotá 15.04.2013, http://www.artesaniadescolombia.com.co:8080/Documentos/Contenido/9067_notas_para_un_dialogo_de_saberes.pdf.

5 Olaf Kaltmeier, "Educación intercultural y políticas de identidad", en *Construyendo Interculturalidad: Pueblos indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, compilado por Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler (Frankfurt: GTZ, 2010), 4.

las ONGs, han participado de esta eclosión de sentidos y significados del movimiento indígena en torno a la educación desde el *kawsaypura*?

Proponemos el análisis a partir de la experiencia educativa desarrollada por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), aunque evidentemente no es el único caso a la hora de analizar la interculturalidad de la educación de los pueblos kichwas ni tampoco la única ONG internacional que ha realizado procesos educativos bilingües e interculturales (kichwa y castellano) con el estado ecuatoriano. El PEBI impulsa, para el proceso educativo de las comunas kichwas, el uso de su lengua materna (kichwa) complementada con la segunda lengua (castellano), y cada lengua lleva la carga cultural de su respectiva sociedad, lo que permite a los niños kichwas aprender los saberes de las dos culturas en contacto: la kichwa y la mestiza. Mi interés es analizar la convergencia y confrontación de saberes en los espacios del PEBI.

Partimos de la hipótesis de que el *yachay tinkuy* o confrontación de saberes otorga sentido y significado histórico a la interculturalidad y la vida buena en la educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas desde mediados del siglo XX. El *kawsaypura yachay tinkuy* (confrontación de saberes entre culturas) cambia la matriz educativa desterrando la inclusión del indígena en la sociedad nacional para establecer nuevas pedagogías y nuevas formas de aprendizaje como alternativas a la educación para el desarrollo. Se forja de esta manera como el proceso de una educación emancipadora y decolonial.

La interculturalidad subsumida en el bilingüismo:
el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI).

El 12 de diciembre de 1984 el gobierno del Ecuador firmó con el gobierno de Alemania Federal un Convenio Internacional para la implementación del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) confiando su ejecución a la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit - GTZ) por la parte alemana, y al Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación y Cultura por la parte ecuatoriana⁶.

⁶ Matthias Abram, *Lengua, cultura e identidad. Proyecto EBI 1985 - 1990* (Quito: Ediciones Abya Yala, 1992).

Se encargó la ejecución del proyecto a nivel provincial a las Secciones de Coordinación Provincial de Educación Rural, a la Supervisión Provincial de Educación, a los Institutos Normales Bilingües y a los maestros. Las actividades eran coordinadas con las organizaciones indígenas. Confluyeron también en este programa entidades nacionales e internacionales que se dedicaban a la investigación y producción de recursos afines a la educación bilingüe⁷.

Los antecedentes de este proyecto se encuentran en el Convenio de Cooperación Económica y Técnica firmado en 1962 entre la República del Ecuador y la República Federal de Alemania; y en el Convenio de Cooperación para el Desarrollo de la Reforma Educativa Ecuatoriana a nivel primario, formalizado el 17 de diciembre de 1971, donde se crea la Misión Ecuatoriano-Alemana de Cooperación Educativa MEACE, para realizar los estudios preparatorios de aplicación de los planes y programas de estudio, los programas de capacitación para educadores, supervisores y administradores escolares y la elaboración de material didáctico. El 11 de abril de 1975, mediante Resolución Ministerial, se aprueba el Proyecto de Ayuda a la Escuela Rural Unitaria con Imbabura y Cotopaxi como provincias piloto, el mismo que entre 1977 y 1979 se amplía a las escuelas unitarias y pluridocentes del país. El 2 de julio de 1979, por Acuerdo Ministerial, se crea la Unidad de Administración de la Currícula (currículo) de la Escuela Rural-UACER bajo la dependencia de la Sección de Programación de Tecnología Educativa, en sustitución de la Misión Ecuatoriano-Alemana de Cooperación Educativa, con la finalidad de realizar una investigación sociolingüística y socioeducativa en las áreas quichuas, requeridas como fuente de información para la implementación de la política de desarrollo de la educación rural. De octubre 1981 a mayo de 1982 se realiza la investigación y se publica un informe donde se especifica la investigación sociolingüística realizada en áreas quichuas. Finalmente, el 12 de diciembre de 1984 esta Unidad de Administración de la Currícula de la Escuela Rural firma el Acuerdo del Proyecto de Asesoramiento para la implementación de la escuela rural bilingüe intercultural⁸. El objetivo es reformar la educación rural

7 Ministerio de Educación y cultura-MEC- y Sociedad Alemana de Cooperación Técnica-GTZ, *Documento de Información. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural* (Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, 1988), 37.

8 Departamento de Educación Rural Proyecto y programas (DERPP), *Proyecto Piloto de*

con aspectos culturales y lingüísticos kichwas, por lo que se seleccionan escuelas pilotos en comunas kichwas de varias provincias de la región interandina ecuatoriana.

Campos de acción del Proyecto EBI

El PEBI se desarrolló en cuatro campos que comprenden la capacitación, la investigación, la producción de material didáctico, y la difusión de la lengua y la cultura quichuas.

La capacitación se desarrolló en cuatro niveles: 1) la capacitación de 134 maestros indígenas bilingües del proyecto (100 bachilleres y 34 normalistas), seleccionados por las organizaciones indígenas provinciales, con dotación de herramientas necesarias para poner en práctica esta propuesta educativa en el aula; 2) la capacitación de maestros hispanohablantes de las escuelas bilingües en las que trabajaba el proyecto, sobre las particularidades del modelo educativo y la cultura quichua, mediante seminarios intensivos sobre técnicas pedagógicas y didácticas de educación bilingüe, clases demostrativas, seminarios sobre técnicas de investigación para la recuperación de datos culturales y lingüísticos del mundo quichua e inclusión en los contenidos del programa, así como capacitación en el manejo del material didáctico elaborado por el proyecto; 3) la capacitación del personal docente y autoridades de los institutos normales bilingües para redefinir el perfil profesional del maestro que forma estos centros educativos a fin de que responda a las necesidades educativas del sector y específicamente de la cultura indígena; 4) la capacitación de los funcionarios de la Sección de Coordinación Provincial de Educación Rural (SECOPE), de los directores de educación, de los supervisores provinciales y los directores de escuelas bilingües, para el seguimiento y evaluación de las provincias donde operaba el Proyecto: Imbabura, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay y Loja⁹. En estas escuelas piloto convergieron saberes de maestros indígenas bilingües con saberes de maestros hispanohablantes y también saberes de los funcionarios que debían dar seguimiento y evaluar los contenidos a desarrollarse en las escuelas bilingües. Los conocimientos

Educación Bilingüe Intercultural "EBI" (Quito: GTZ & DERPP, 1986), 2.

9 MEC y GTZ, *Documento de Información. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*, 25.

y saberes de los actores mencionados confluyeron en la cultura kichwa y la educación bilingüe. Allí empezó la confrontación de saberes kichwas con saberes mestizos, al proponer una educación bilingüe (kichwa-castellano) e intercultural, desplegada por maestros bilingües, frente a una educación mestiza castellanizante y aculturadora. Los docentes tomaron una posición frente a esta propuesta educativa, con los maestros bilingües defendiendo su cultura y el kichwa para la educación, y los maestros hispanos escudándose en la sociedad mestiza. Pero eran las familias kichwas, al interior de sus comunas y organizaciones, las que mantenían su cultura y su lengua a pesar de la fuerte acción aculturadora y la imposición del castellano. Entre la práctica de su idioma y su cultura y la aculturación con signo castellanizante y cristiano, en el espacio familiar y comunal kichwa se inició un bilingüismo que en forma cotidiana y consuetudinaria condujo en la práctica a aprender el idioma y la cultura de los progenitores, además de aprender y usar la cultura y el castellano impuestos por la sociedad mestiza.

La toma de conciencia colectiva de esta realidad les empujó a formular el bilingüismo para la educación de sus hijos. Entre el rechazo y la aceptación, el bilingüismo ya era parte de la comunicación de los kichwas. Las fases de *riccharimui* y *jatarishun* se identificaban claramente con la toma de conciencia colectiva de una escuela acorde a la cultura kichwa y la toma de la escuela –categoría occidental– para crear la educación bilingüe. El *kawsaypura* era tenue porque todavía no se daba la relación entre culturas sino más bien una tensión entre las sociedades indígenas y la sociedad mestiza, aunque al interior de los pueblos indígenas haya experiencias de intercambio cultural muy rico, como el manejo de sus idiomas y sus prácticas culturales. La ruptura que se dio con el uso del bilingüismo a nivel educativo en estas escuelas piloto fue la fuente que gestó los procesos de inversión de la lengua kichwa: de lengua excluida a lengua oficial para la educación. Aunque todavía no estaba claro, había una inversión de escuela rural a escuela bilingüe, y años más tarde, a escuela intercultural. El uso del kichwa para la educación abrió las puertas a la publicación de textos en este idioma para las escuelas bilingües, como veremos luego.

La investigación abordó la cultura quichua, centrándose en las variadas facetas de la realidad social, educativa, cultural y lingüística del

pueblo kichwa de la sierra ecuatoriana que permitieron establecer bases científicas para desarrollar el modelo de educación bilingüe intercultural en las diferentes áreas del saber y en lengua quichua. En este campo es necesario resaltar la investigación sobre el “diagnóstico sociolingüístico en cinco provincias de la sierra para detectar la posición del pueblo indígena, frente a la educación en general y frente a la educación bilingüe en particular”¹⁰ realizado por el personal del Departamento de Educación Rural entre 1981 y 1982. Las áreas concretas investigadas fueron:

- El desarrollo curricular, que permita introducir en el currículo elementos de la cultura kichwa, pero con una nueva propuesta educativa;
- La sociolingüística, que determina las tendencias actuales de las lenguas quichua y castellana en las comunidades estudiadas, los mapas parlantes, el uso del idioma y poder familiar en los migrantes indígenas en las ciudades;
- La lingüística quichua, que indica las tendencias de adaptación del lenguaje a los nuevos requerimientos de la comunicación, a fin de establecer normas morfológicas y gramaticales del quichua;
- La pedagogía indígena, donde el PEBI, para introducir en el proceso de enseñanza y aprendizaje las formas de transmisión del conocimiento de la cultura quichua, rescata los elementos necesarios para el desarrollo de una pedagogía quichua;
- La cultura, campo en el cual se busca “compilar y difundir los mitos, leyendas y poesía de la cultura quichua a nivel regional y nacional”¹¹

Dentro de la producción de material didáctico se elaboraron materiales generales y específicos. Los materiales generales, escritos en quichua o en castellano, se destinaron a las 74 escuelas del Proyecto para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura del kichwa, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y castellano como segunda lengua. Los materiales locales se destinaron a las escuelas de cada provincia to-

10 *Ibid.*, 26

11 *Ibid.*, 30

mando en cuenta la realidad de cada escuela y comunidad. En los textos y recursos didácticos se destacan los siguientes aspectos:

- Los textos son elaborados en función del niño al que van dirigidos y a la utilización que les da el maestro;
- Los textos describen la vida del niño, del medio natural y social que lo rodea;
- Los textos están escritos para que el maestro desarrolle el programa con una metodología adaptada al modelo de educación bilingüe intercultural;
- Las actividades programadas en los textos permiten la participación, reflexión y comunicación por parte de los niños y del maestro;
- La implementación de talleres de artesanía y carpintería en las provincias de Cotopaxi y Cañar para la elaboración de material didáctico en madera¹².

En la promoción y difusión de la lengua y la cultura quichuas, se destaca la publicación de investigaciones y la difusión en la sociedad ecuatoriana de los problemas relacionados con el mundo kichwa, con el fin de lograr el conocimiento de esta cultura y sensibilizar a la sociedad mestiza sobre estos temas. También dentro y fuera del país, se promovió el intercambio de conocimientos y experiencias sobre problemas relacionados con la educación bilingüe, las lenguas y las culturas vernáculas. Finalmente, se apoyó eventos científicos y culturales donde se rescataba, promocionaba y difundía la cultura kichwa¹³.

El PEBI, entre los años 1986 y 1993, publicó 52 textos escolares destinados a estudiantes kichwas de primero a sexto grado, es decir, para la educación primaria bilingüe intercultural, de los cuales ocho textos están escritos en castellano, hay un texto en tsa'fiki (lengua de la nacionalidad tsa'chila), otro en cha'palaachi (lengua de la nacionalidad chachi), otro en a'ingae (lengua de la nacionalidad cofán), y el resto está escrito en kichwa. Asimismo, el PEBI publica 38 textos entre guías y programas de educación, así como 38 textos de difusión. El proyecto publica

12 *Ibid.*, 32

13 *Ibid.*

además nueve gramáticas en lengua kichwa y la Serie Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe compuesta por 14 textos. Son interesantes los 26 números de la Revista *Pueblos Indígenas y Educación*, publicados conjuntamente con Editorial Abya Yala, así como los 57 informes del PEBI (1990-1993)¹⁴. Conforme al *yachay tinkuy* la transformación de la escuela rural primaria en una escuela enmarcada en la educación bilingüe intercultural era el objetivo del proyecto. Veamos ahora las confrontaciones que ha generado el PEBI.

Tikray o inversión de la escuela rural en escuela bilingüe intercultural

Un primer aspecto a tomar muy en cuenta es la escuela rural, que el mismo PEBI considera que no está diseñada propiamente para el área rural porque es una transposición de la escuela urbana al campo y no reafirma los valores propios del campesinado en general y del pueblo kichwa en particular¹⁵.

La escuela se denomina intercultural, abandonando la categoría bicultural. Hay que mirar la escuela en la que confluyen los estudiantes y los maestros como el espacio de relación entre la cultura de los mestizos o cultura urbana, representada parcialmente en el docente, y la cultura de los niños, quienes cuentan y se comunican en un idioma propio y diferente del idioma del maestro y proceden de un mismo contexto geográfico, cultural y subjetivo. Esta es la relación de saberes que más se asemeja a la relación intercultural, razón por la cual la escuela viene a denominarse intercultural. Sin embargo, prima en ella lo bilingüe, entendiéndose que se habla dos lenguas o se tiene dos lenguas, aun a sabiendas que en muchas fronteras territoriales indígenas se hablan más de dos lenguas para la comunicación cotidiana, como por ejemplo el idioma kichwa con el shuar chicham, con el a'ingae o con el pai'oca. A partir de la práctica y la comunicación bilingüe en las instituciones educativas de las comunidades, se plantea como meta la destreza comunicativa en dos lenguas, el kichwa y el castellano.

Si retomamos la educación intercultural, ¿es posible hablar de diá-

14 Teresa Valiente Catter y Wolfgang Küper, *Lengua, cultura y Educación en el Ecuador 1990-1993* (Quito: Ediciones Abya Yala, 1998).

15 DERPP, *Proyecto piloto...*, 3.

logo de culturas? La academia y los estudios interculturales han establecido distancias entre prácticas occidentales y tradicionales. Sin embargo, en la realidad cultural y comunicativa de los pueblos *kichwas* esta dicotomía existe de manera ambivalente, pues hay conocimientos operables surgidos de los pueblos indígenas que no pueden ser considerados tradicionales porque han nacido en el fragor de las relaciones o luchas con la sociedad dominante, como por ejemplo la educación intercultural, la educación para el *sumak kawsay*, la autonomía de pueblos y nacionalidades, la plurinacionalidad, el bilingüismo. Más que fronteras, existen espacios conceptuales que cruzan la vida no solo de los pueblos kichwas sino también de los otros pueblos, como afroecuatorianos, montubios y mestizos. El elemento 'lengua' es el factor fundamental a la hora de analizar la educación entre culturas. La inversión de la escuela rural con características urbanas en escuelas bilingües interculturales es el proceso conceptual y de saberes más visible impulsado por los pueblos kichwas durante los años ochenta. Aunque el cambio todavía no es visible, la inversión hacia una educación bilingüe e intercultural se da por la vivencia pragmática de los pueblos kichwas en dos culturas, la kichwa y la mestiza. Para los kichwas, las dos culturas son valederas y, por lo tanto, deben ser aprendidas en sus elementos culturales, especialmente en la lengua, la misma que les permite acceder a la otra cultura. En el análisis conceptual es necesario preguntarnos hasta qué punto los conocimientos de la propia cultura son valorados por los kichwas; y a su vez, preguntarnos hasta qué punto eran deseados los conocimientos de los mestizos y el aprendizaje del castellano. Resta por decir que el bilingüismo como estrategia educativa es una respuesta a esas dos interrogantes, que de alguna manera sientan las bases para una educación entre culturas, *kawsaypura*. El uso del kichwa y el castellano en la educación de los pueblos kichwas responde a la realidad comunicativa de las comunas, donde el kichwa se utiliza para la transmisión cultural interna, mientras que el castellano es utilizado para interrelacionarse con los mestizos, afroecuatorianos y montubios. El bilingüismo y la educación entre culturas es la fuente del *yachay tinkuy*.

Yachay tinkuy en un país pluricultural

El PEBI entiende que la calidad de la educación está relacionada con el concepto de la interculturalidad, tomando partido y siguiendo el informe de la Consulta Nacional de Educación Siglo XXI realizada entre enero y abril de 1992. Los temas que formaron parte del debate de dicha consulta fueron: educación y trabajo; la sociedad civil y el Estado en el sector de la educación; educación en un país pluricultural y la calidad de la educación. El tercer tema pone los cimientos de una educación basada en el carácter plurinacional de la sociedad ecuatoriana y la necesidad de armar una pedagogía y un método que apoye la interacción con el mundo exterior, y que este proceso se base en la experiencia propia del mundo kichwa, especificado como “nuestro” en confrontación hacia afuera con el grupo de los “otros”¹⁶. Hay un posicionamiento de nosotros como kichwas frente a los otros que son los mestizos; desde lo kichwa se confronta a los otros grupos. El informe de la consulta nacional habla de una educación en una sociedad con culturas diversas, remitiendo a la estructura social ecuatoriana sin profundizar en las relaciones e interacciones entre las culturas existentes. En este escenario el PEBI apuesta por la educación de o desde los pueblos kichwas, abriendo la puerta de la confrontación con la cultura dominante, con la cultura castellanizante. A partir de la Consulta Nacional de Educación, impulsada por la sociedad mestiza dominante, se toma en cuenta la educación bilingüe, la educación intercultural, la enseñanza de las tradiciones y costumbres del pasado, la difusión de valores culturales de los kichwas, el currículo comunitario y la relación entre la ciencia y las necesidades indígenas. Hay una convergencia y una confrontación de los conocimientos kichwas con los conocimientos mestizos, con la posibilidad de lograr una inversión y un cambio del sistema educativo.

Los resultados de la Consulta Nacional de Educación en cuanto a la educación en una sociedad con culturas diversas fueron:

El 70 % de las personas encuestadas se expresó a favor de la continuación de la educación bilingüe y el 91 % apoyó la educación bilingüe como una actividad importante que enseña las tradiciones y costumbres del pasado

¹⁶ Valiente y Küper, *Lengua, cultura...*, 15.

y ayuda a difundir los valores culturales y a elaborar un currículum comunitario propio. En general, el 73,9 % de los encuestados subrayó la importancia de una educación intercultural y el 60 % consideró que el progreso científico se debe adaptar a las necesidades de la población indígena¹⁷.

Esta consulta sirvió para la elaboración de una reforma curricular, aunque la educación bilingüe quedó relegada. La posición del Proyecto EBI en este proceso fue dar una respuesta desde adentro, ofrecer respuestas alternativas al modelo dominante de educación que se basaba en el enciclopedismo y se caracterizaba por la acumulación de información a través de la "memorización, repetición y reproducción de informaciones transmitidas"¹⁸. La pedagogía que propone el PEBI parte de una orientación práctica, de la realidad del niño kichwa, de la tradición de la cultura kichwa, y se basa metodológicamente en el modelo de mantenimiento de la lengua y de la cultura propia al optar por el kichwa como lengua materna. De esta manera, específicamente en la educación y a nivel de la sociedad nacional dominante, empieza el tratamiento de los contenidos de las demás culturas, inaugurando desde los pueblos indígenas la confrontación de saberes, que permite invertir y luego cambiar las lógicas de aprendizaje en base al bilingüismo y las culturas. Con el aprendizaje de los saberes de otras culturas en la educación de los pueblos kichwas se empieza a desarrollar la educación intercultural y la educación en dos idiomas; de esta manera comienza la educación bilingüe (kichwa-castellano), que es el inicio del cambio de la matriz educativa, de una educación monocultural hacia una educación entre culturas o intercultural, de una educación monolingüe castellana a una educación bilingüe kichwa y castellana.

La confrontación de saberes entre las culturas

Al afincarse en los saberes de la cultura kichwa como alternativa al modelo dominante de la educación nacional, el PEBI inaugura el *kawsaypura yachay tinkuy*. Hasta entonces había un camino de resistencia desde los pueblos indígenas por defender su idioma y su cultura para su educación. Sin

17 *Ibidem.*

18 *Ibid.*, 16

embargo, cuando el PEBI, siguiendo la misma vía de lucha de los pueblos indígenas, propone una educación en dos lenguas y en dos culturas, abre el debate sobre varios saberes que convergen y generan confrontaciones. En la educación de una sociedad con diversas culturas, pluricultural como la ecuatoriana, resalta la confrontación entre “nosotros” y los “otros”. El PEBI opta por la educación desde la lengua y la cultura kichwa, cuestionando y confrontando la educación castellanizante. El punto de convergencia es la educación, y los aspectos que confrontan son la educación en lengua y cultura kichwa, el currículo intercultural, la formación de docentes bilingües y la producción de material educativo en kichwa. Basadas en el uso de su idioma y su cultura, las organizaciones indígenas reivindican el derecho a una educación bilingüe e intercultural donde se reconozca la lengua vernácula como lengua de enseñanza; el derecho a que la CONAIE tenga en sus manos la educación del pueblo indígena para decidir cómo y para quién organizarla; la selección, formación y capacitación del personal docente de las escuelas bilingües; el control sobre el material didáctico a utilizarse en las escuelas bilingües, y la decisión sobre los contenidos del currículo escolar en el que se exprese la visión cultural del pueblo indígena¹⁹.

Sobresale también la confrontación de las tradiciones y costumbres frente a la modernidad. Los saberes tradicionales con la ciencia y la tecnología moderna se excluyen o se complementan, y crean también resistencias, miedos y hasta contradicciones. Por ejemplo, se excluyen cuando la explotación del bosque en forma acelerada y con maquinaria sofisticada destruye el ecosistema de donde el shuar o el kichwa amazónicos obtienen su alimentación y la materia prima para su vida. Mientras que se complementan cuando los saberes kichwas y los saberes hispanos ayudan a una comunicación entre las dos culturas. El PEBI apuesta a una “simbiosis entre la tradición y la modernidad”²⁰.

La interculturalidad, fundamental para la EBI, no es un concepto claro y uniforme. Desde los pueblos indígenas, la interculturalidad se ha convertido en una crítica muy fuerte contra el sistema pedagógico existente y está relacionada con las preguntas del para qué enseñar y para qué aprender algo. En este sentido, desde el PEBI se plantea que

19 MEC y GTZ, Documento de información..., 14.

20 Valiente y Küper, *Lengua, cultura...*, 23.

se aprendan los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana y la cultura propia, y que se transmitan y adquieran también los conceptos dominantes de la cultura universal o española. Valiente y Küper indican que este concepto es limitado porque la "interculturalidad completa solo existe si toda la sociedad respeta los valores y aportes culturales de todos y este respeto no se limita a que la minoría tolere los de la mayoría cultural dominante".²¹ La igualdad de trato respecto de los contenidos culturales y del idioma sigue siendo una deuda pedagógica en el Ecuador.

La interculturalidad es entendida y nace desde las relaciones e intercambios culturales entre las diferentes nacionalidades indígenas del Ecuador: cofán, siona, secoya, zapara, waorani, shuar, achuar, shiwiar, kichwa, tsa'chila, chachi, awa, épera, manteño-wankavilka, afroecuatoriana²², y los mestizos. Todas las nacionalidades son diferentes por su ubicación geográfica, su cultura y número de integrantes. El EBI se concentra en la población kichwa, para la cual elaboró el currículo y los materiales educativos y desarrolló la formación de docentes, dejando sin atención a las demás nacionalidades o tratando de que el currículo o los materiales se adaptaran a sus culturas. Para las organizaciones indígenas, la comprensión de las relaciones entre las diversas nacionalidades se desenvuelve entre el *kawsaypura* (entre culturas) y el *ñukanchikpura* (entre nosotros), haciendo una clara alusión a pueblos que viven en situación desventajosa en relación con la sociedad dominante. Pero saltan a la vista varias preguntas: ¿Es posible cubrir las necesidades de estas diferentes etnias en un solo currículo? O más bien, ¿se debe elaborar diferentes currículos para atender las diferencias de cada pueblo indígena? El principio de interculturalidad debe ser entendido conforme al entorno inmediato en que se desarrolla la nacionalidad. Este aspecto no ha sido abordado ni por el PEBI ni por la DINEIB.

El PEBI saca a la luz que la interculturalidad es "un esfuerzo de los indígenas para conocer y defender su propia cultura y dirigirse al otro para conocer y entenderle mejor y llegar a una convivencia positiva en esta sociedad dominada por la lengua y la cultura española"²³. Pero no ocurre que una cultura se acerque a la otra para que ambas aprendan mutuamente, pues no hay igualdad de condiciones ni de derechos. Es una

21 *Ibid.*, 32

22 Universidad Intercultural Amawtay Wasi, *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el buen vivir* (Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004), 152.

23 Valiente y Küper, *Lengua, cultura...*, 76.

estrategia unilateral de los pueblos kichwas, que asumen la interculturalidad como mecanismo de defensa de la cultura extraña y dispositivo de conservación de su identidad, de sus derechos y sus modos de vida. En el campo educativo, en los años iniciales de la educación básica formal, por lo menos el idioma y los saberes de la cultura tanto hispana como kichwa fueron parte de la práctica educativa intercultural.

La convergencia de los saberes planteados por el PEBI

¿Cómo se refleja la interculturalidad en las asignaturas de los textos elaborados por el PEBI? El siguiente párrafo describe la interculturalidad en los textos.

La interculturalidad se practica a través de la descripción del otro (en la lengua materna), la interacción entre indígenas y los otros (en castellano como segundo idioma), la apropiación de conceptos y prácticas de la otra cultura en la solución de problemas de la vida cotidiana (p.ej. en la matemática), la aplicación del conocimiento local y de la adaptación de otros elementos de conocimiento a las necesidades de las comunidades (en las ciencias naturales) y en la búsqueda de las razones de los conflictos sociales actuales, así como en un nuevo orden social basado en los valores tradicionales andinos (en las ciencias sociales)²⁴.

Se pueden anotar tres aspectos que aparecen en los contenidos de los textos escolares producidos por el PEBI: las experiencias de la propia cultura, la otra cultura y las relaciones de conceptos entre las dos culturas. A partir de la cultura kichwa, la otra cultura y las relaciones entre las dos, por primera vez en la historia de la educación ecuatoriana se observa la intención de estructurar el currículo con los contenidos referidos a la cultura propia y a la otra cultura. En “cultura kichwa” se habla de temas ecológicos, de la organización andina, de cuestiones de salud, de antecedentes históricos, de la vida cotidiana y de los fenómenos naturales, en un afán de enseñar la vida cotidiana propia de cada pueblo. En la categoría “otra cultura” están los pueblos indígenas no andinos y la población urbana. En la asignatura de kichwa, los niños conocen los valores éticos y morales de la cultura kichwa. Aquí, la interculturalidad puede ser entendida como la concurrencia de saberes de los diferentes pueblos

²⁴ *Ibid.*, 77

indígenas o la reflexión sobre sus diferentes valores y relaciones. Aunque los autores hablan de integración, lo que realmente se da es la confrontación por la existencia de culturas asimétricas, estableciendo un estado de lucha y confrontación permanente²⁵.

Lo interesante de esta confrontación es que invierte (*tikray*) el sujeto de relaciones, reemplazando la cultura occidental por la cultura kichwa y convirtiéndola en el centro desde el cual se observa las culturas de los "otros". Se intenta superar la inclusión de las nacionalidades indígenas en la sociedad nacional y en la cultura dominante, invirtiendo la inclusión en integración. Sin embargo, parece seguir manejándose la misma intención de inclusión, solo que desde el centro de la cultura kichwa, debido a que se busca y se anhela la cultura mestiza con la intención de que la sociedad nacional integre a los kichwas. Es decir, ya no es solo la sociedad mestiza la que busca integrar a los kichwas a ese imaginario de sociedad occidental, sino que ahora son ellos mismos quienes desean ser integrados. Desde esta visión sigue latente la búsqueda de participación en un intercambio igualitario. La interculturalidad se convierte así, en mi opinión, en un ideal para los pueblos indígenas, que esperan la respuesta de la sociedad mestiza. No hay cambio, la idea de inclusión en la cultura dominante, impulsada por la oligarquía ecuatoriana, también va siendo asumida por las organizaciones indígenas, al menos cuando se institucionaliza la educación bilingüe. En el *tinkuy*, en su convergencia y encuentro y después en su confrontación, vence el más fuerte, pero también significa el inicio de nuevas luchas. Esta confrontación de nuevas formas de pensar y hacer la educación en su proceso de institucionalización es lo que trajo el PEBI y que es posible evidenciar en los textos producidos por este proyecto.

En los textos de castellano como segunda lengua aparecen las costumbres y modales de los otros (mestizos, urbanos) para poder compararlos con el mundo propio del kichwa. Las visitas a otras familias o la descripción de otros lugares ofrecen la posibilidad de ampliar las vivencias kichwas. Estos textos presentan en forma reiterada la ciudad, mostrando establecimientos que no existen en la comunidad como estadios, museos, bibliotecas, parques, con la finalidad de desarrollar la curiosidad y el descubrimiento de las interacciones entre el mundo de

25 *Ibid.*

las experiencias propias y el mundo nuevo²⁶. Aunque esto es interesante para el niño kichwa, que la mayor parte del tiempo vive en el campo, no hay la misma consideración de sus vivencias desde la ciudad, por lo que el tratamiento de las culturas se vuelve exclusivo del niño kichwa. Es decir, este ejercicio educativo convierte la interculturalidad en elemento exclusivo de la educación de los niños kichwas, manteniendo el sistema educativo nacional monocultural y monolingüe.

En el área de las ciencias de la vida hay una relación entre la situación propia y la de los otros, abordada desde la tradición y el entorno propio y la aceptación selectiva de los conocimientos y experiencias de la cultura occidental moderna. Sobresale la descripción de las tecnologías andinas como el manejo del suelo, el uso de las plantas medicinales, las costumbres alimenticias o la protección de los recursos naturales de la cultura kichwa mayoritariamente rural. La intencionalidad de aprender la interculturalidad se expresa en la selección de estas tecnologías dependientes y subordinadas a los conocimientos universales, en la consideración de que garantizan el desarrollo de las capacidades y conocimientos tradicionales y su interrelación con los conocimientos existentes en las comunidades²⁷. Este tratamiento evidencia que los conocimientos kichwas, considerados tradicionales, deben estar supeditados a los conocimientos universales occidentales, por lo que la propuesta de interculturalidad queda desarticulada en beneficio de la aculturación o imposición de conocimientos. Si se considera que la tecnología de cualquier cultura parte de un modo típico de pensar, entre los pueblos indígenas hay una “relación particularmente estrecha entre el hombre y la naturaleza que se expresa en el principio de la reciprocidad, es decir, la ayuda y dependencia mutua en el ciclo de producción agraria y las fiestas, los ritos de fecundidad, el respeto de los ancestros y las creencias, costumbres y modales”.²⁸ Además de reflejar la cosmovisión kichwa, hay una complementación de las prácticas tradicionales con conocimientos modernos cuyo ejemplo más claro es el tema de la medicina tradicional y la moderna, que evidencia también la diferencia entre prácticas tradicionales y modernas. En el tratamiento de estos temas surge también el

26 Valiente y Küper, *Lengua, cultura...*, 79.

27 *Ibid.*, 81

28 *Ibid.*

significado del *sumak kawsay* o vida plena vinculado a la educación de los pueblos indígenas.

En el área de estudios sociales, los "otros" son mostrados como pobres y marginados y como ricos y poderosos situados en distintos países y continentes, con la finalidad de visibilizar las causas de los conflictos sociales, donde los pueblos indígenas deben comprender que la solución de sus problemas, generados por la opresión, la pobreza y el sufrimiento, pasa por la observación, comparación y conversación con otros grupos sociales. Al ampliar la visión de que la pobreza y la riqueza también existen en otros continentes, se genera el sentimiento de solidaridad que aumenta la fuerza espiritual de lucha y unidad de las organizaciones indígenas para terminar con estas injusticias. La solidaridad que genera la lucha por un mundo mejor procede de culturas autodefinidas como kichwa, shuar, achuar, siona, secoya, waorani, mestizo, montubio, afroecuatoriano, tsa'chila, chachi, awa, etc. Estas nacionalidades, que luchan contra la opresión y la pobreza, tienen diferentes culturas y hablan diferentes idiomas; a pesar de la denominación homogeneizante de indígena, tienen saberes muy diversos que convergen en la educación. Este es un claro ejemplo de que la interculturalidad se desarrolla entre quienes viven las mismas condiciones económicas, sociales y políticas, y en consecuencia desarrollan sentimientos de resistencia y confrontación contra las prácticas opresivas y explotadoras.

A nivel de saberes y conocimientos, ¿cómo se superará el conflicto indígena, más específicamente el kichwa, con los otros mayoritariamente mestizos? Quedó planteado hacia inicios de los años noventa que "no se sabe hasta qué punto los otros podrán o querrán unirse a esta forma de pensar y de cómo la necesidad de cambio podrá plasmarse en la práctica".²⁹ En estas últimas líneas hay un atisbo del horizonte histórico que los pueblos kichwas desean para sus hijos y que permite seguir manteniendo la esperanza de la educación para el *sumak kawsay*. Es en los niños y jóvenes en quienes se plasma la intención educativa conjuntamente planeada entre organizaciones indígenas y el apoyo de organismos internacionales.

29 Valiente y Küper, *Lengua, cultura...*, 84.

Tikray en la educación de los niños kichwas, pero sin cambio

A mi criterio, el corazón de las luchas educativas de las comunas kichwas y del *yachay tinkuy* es la educación de los niños kichwas, más allá de la alfabetización de los adultos kichwas. En torno a la educación de los niños kichwas giran aspectos tales como los contenidos de enseñanza, el idioma de aprendizaje y la comunicación, los objetivos educativos, la didáctica, la evaluación, los materiales educativos, incluso la implementación material y curricular de la escuela. No se circunscribe a lo que el Estado y la sociedad mestiza desean para la educación de los niños kichwas, sino que toma en cuenta los propios conocimientos, así como los saberes de las culturas con las cuales viven. Por ejemplo, en relación con el idioma materno, hasta la introducción del proyecto EBI, el kichwa no figuraba en el sistema educativo. Sin embargo, según una encuesta realizada en el período 1992-1993 entre 2841 personas, “el 71.8 % indican que el quichua es su lengua materna, solo el 23.8 % dice que es el castellano y el 2.6 % que son las dos lenguas”³⁰. Si se considera la distribución geográfica de las provincias con mayor número de población kichwa donde opera el Proyecto EBI y donde se aplicó la encuesta, “los más altos valores de quichua se encontraron en Chimborazo con el 91.9%, seguido por Imbabura con 81.9%, Cotopaxi con 80.1%, Bolívar con 78.5%, Tungurahua con 76.6%, Cañar con 73.5%”³¹. Saltan a la vista dos aspectos fundamentales que se convertirán, en los años siguientes, en disputa conceptual: primero, el avance continuo del castellano; y segundo, la defensa de la historia, la lengua y la cultura kichwas. Adquiere importancia crucial, con significado de confrontación, la aspiración educativa de las organizaciones kichwas para la formación de sus niños en su propia lengua y cultura. De las experiencias educativas autónomas y auto-gestionadas de las comunas kichwas, se toman sus propuestas educativas novedosas, apareciendo, en una lógica de mezcla cultural, la proyección de una “educación intercultural en el sentido de abarcar dos culturas y servir al conocimiento de contenidos y valores de ambas”,³² sin olvidar que el niño kichwa vive en las dos culturas. El bilingüismo en la educación de los

30 *Ibid.*, 130

31 *Ibid.*

32 DERPP, *Proyecto piloto...*, 4.

niños kichwa, que se inicia en el hogar, empieza a fortalecerse desde el sistema oficial como una estrategia de intervención, pero también como respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas. Hay una afinidad de saberes que facilitan el encuentro de acciones impulsadas desde el Estado y desde las organizaciones indígenas, que confluyen en la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

Visto desde el *yachay tinkuy*, especialmente desde la visión pedagógica, en el espacio escolar hay una inversión radical en la vida de los niños kichwas del sector rural con el inicio del PEBI, como se ve en el siguiente párrafo:

El paso de una vida en contacto directo con el entorno natural, la observación de los cambios de la naturaleza, el juego y el movimiento al aire libre, hacia una vida en un aula donde el niño debe permanecer sentado y copiar textos de libros o del pizarrón. Los juegos se limitan al recreo en el patio. El aprendizaje basado en la observación, la imitación y la experiencia concreta cede a un aprendizaje a través de la memoria y la repetición de contenidos, muchas veces pertenecientes a contextos completamente extraños y muy ajenos a las experiencias vitales cotidianas. Además, esta educación es impartida en un idioma que los niños no dominan o solo entienden de forma limitada.³³

Esta situación, sin embargo, todavía es tenue en el pensamiento de cambio anhelado para la escuela por las organizaciones indígenas y las familias kichwas. Las primeras todavía se encuentran concentradas en la lucha por la tierra al tiempo que las segundas no asumen ni comprenden muy bien la necesidad de una educación bilingüe. Cuando los conflictos de tierras van solucionándose, las familias se concentran en la educación y proponen que la escuela sea comunitaria, intercultural y bilingüe. Mientras tanto creen que como "sus hijos ya hablan quichua, la escuela debe enseñarles el castellano indispensable para sobrevivir en la sociedad global"³⁴. ¿Hay la intención en las familias kichwas de incluirse en la sociedad mestiza cuando quieren que sus hijos aprendan castellano y los conceptos culturales hispanos en lugar de su idioma y sus saberes? Creo

33 Valiente y Küper, Lengua, cultura..., 9.

34 *Ibid.*, 7

que sí, y esta es la contradicción que no permite levantar con fuerza el vuelo a la interculturalidad propuesta desde la educación. La interculturalidad pasa por un cambio de pensamiento valorativo del idioma y la cultura, y por la valoración pragmática de las otras culturas, de las otras nacionalidades y de la población urbana.

Otro aspecto a tomar en cuenta en este proyecto impulsado desde el Estado con apoyo de la cooperación internacional es que “la modalidad de educación bilingüe intercultural debe tomar como punto de arranque las propias comunidades y organizaciones campesinas indígenas”³⁵. Hay una ruptura con la lógica impositiva de la sociedad mestiza y la aristocracia ecuatoriana que hasta esos años era costumbre.

Tikray: el modelo de mantenimiento de la lengua kichwa del PEBI

Frente a esta realidad, el PEBI opta por el modelo de mantenimiento y desarrollo de la lengua kichwa que considera “las características socio-culturales y lingüísticas de los beneficiarios, su realidad organizativa y comunitaria para relacionarlos con la sociedad mestiza, sin querer integrarlos”³⁶. En la educación de las comunidades kichwas se evidencian varias formas de bilingüismo: hay educación bilingüe de transición, educación bilingüe de mantenimiento, educación bilingüe intercultural, educación bilingüe bicultural y educación bilingüe con el idioma materno como segunda lengua³⁷. La decisión del PEBI de trabajar con el modelo de educación bilingüe intercultural (bilingüismo de mantenimiento y desarrollo) genera dos consecuencias fundamentales: el “enriquecimiento, revitalización y desarrollo del idioma quichua” así como la “reforma escolar”³⁸. El desarrollo de la lengua kichwa en la educación fue oficializado desde 1982, pero la reforma escolar apenas tomaba cuerpo en 1992, con la Ley 150, en la cual se establece la autonomía técnica, financiera y administrativa de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. La categoría del bilingüismo se alimenta de las múltiples formas y experiencias educativas del uso del kichwa y del castellano, lo que desemboca en el “manejo de dos sistemas culturales y lingüísticos con sus

35 DERPP, *Proyecto piloto...*, 4.

36 MEC y GTZ, *Documento de información...*, 17.

37 Abram, *Lengua, cultura...*, 130 - 133.

38 *Ibid.*, 13

estructuras respectivas y promueve el desarrollo de la lengua vernácula... para todas las necesidades educativas"³⁹.

Si miramos el uso de los términos "bilingüe intercultural", podemos deducir que responde a una particular forma de hacer educación en los pueblos indígenas. El punto de partida es el bilingüismo en la educación, convirtiéndose la categoría intercultural en complemento de aquel. El bilingüismo también genera dos opciones, la de transición y la de mantenimiento. Este bilingüismo descarta la transición del kichwa al castellano para desarrollar el mantenimiento de la lengua materna en condiciones de igualdad con el castellano. El modelo de transición es abandonado por el PEBI porque "la integración de los indígenas al sistema social dominado por el castellano y la cultura occidental provoca fuertes pérdidas de identidad que solo pueden ser impedidas si la integración a la sociedad permite conservar la autonomía cultural"⁴⁰. Desde este posicionamiento educativo, el idioma kichwa se inscribe en el currículo como lengua materna o primera lengua de educación, y el castellano como segunda lengua. También descarta lo bicultural para asumir la interculturalidad como parte de la educación, considerando las múltiples culturas que existen a su alrededor.

El modelo de mantenimiento de la lengua y la cultura kichwas asumido por el PEBI avizora problemas que deben superarse para su plena vigencia: el apoyo decidido de las organizaciones indígenas; la formación de un mayor número de expertos y líderes para que se integren al sistema de la educación bilingüe intercultural y fortalezcan la base técnico-organizativa; la consecución de recursos financieros para el funcionamiento de las escuelas bilingües y para desarrollar nuevos trabajos lingüísticos, pedagógicos y de antropología cultural; la comprensión de que la interculturalidad debe imponerse más como principio de toda la sociedad y no solo en el marco de la educación de los indígenas.⁴¹

El PEBI se apoya en las reflexiones de Constantin von Barloewen (1992) para asumir el modelo de mantenimiento de la lengua y cultura kichwa:

Poner en marcha un proceso bilateral, un encuentro de dos culturas en

39 MEC y GTZ, *Documento de información...*, 17.

40 Valiente y Küper, *Lengua, cultura...*, 138.

41 *Ibid.*, 139

el que la cultura más débil pueda conservar su identidad a la vez que sus miembros puedan convertirse en inventores de nuevas tecnologías o integrarse al proceso de modernización sin perder su identidad.⁴²

Las preguntas que saltan desde la perspectiva del *yachay tinkuy* son dos. ¿Es posible un encuentro de dos o más culturas cuando existen diferencias sociopolíticas y culturales que impiden su concretización? ¿Es posible un proceso bilateral cuando desde la cultura fuerte, aun sin proponérselo, impone su cultura a la más débil? En la educación de la nacionalidad kichwa hay coincidencias y confrontaciones de saberes que además de generar procesos de fortalecimiento de la identidad o de integración cultural, generan en forma dinámica resistencias culturales y fusión de saberes. Estas expresiones producen nuevas situaciones que cambian los anteriores procesos en nuevas realidades, las que a su vez se confrontan con la situación reinante. En la confrontación de saberes se puede entender la convivencia de la lengua kichwa y el castellano que generan el bilingüismo, la interculturalidad, las nuevas identidades, las resistencias y las integraciones.

Siguiendo la línea del fortalecimiento del proceso de la interculturalidad, el PEPI opta por el “mejoramiento económico de los niños indígenas y la generación de un proceso en dirección a la igualdad de oportunidades frente a los niños de la ciudad y de los otros grupos étnicos”⁴³. Frente a la posición indígena de la CONAIE y la indigenista del CIEI, que manifiestan el propósito de la educación para la afirmación cultural en la propia sociedad con un interés funcional en la otra cultura, el PEPI opta por la educación intercultural, “cuyo resultado estratégico sea un alumno competente en los dos idiomas y las dos culturas”⁴⁴. La intención primera es proporcionar posibilidades igualitarias a los niños indígenas en el campo pedagógico, aunque va más allá al plantear que debe ser el propio niño “quien escoja y decida hasta qué grado está dispuesto a aceptar y apropiarse únicamente de la cultura kichwa y en qué grado quiere apropiarse y usar lo de la otra cultura, integrando o usando a discreción elementos de las dos culturas”⁴⁵. El resultado es el *tinkuy*,

42 Valiente y Küper, *Lengua, cultura...*, 139.

43 Abram, *Lengua, cultura...*, 136.

44 *Ibid.*, 138

45 *Ibid.*, 139

la hibridación o el ejercicio sincrónico de actos que provienen de los dos sistemas culturales opuestos, lo que permitiría “salir de la escuela adoctrinante para lograr una escuela en la que quien aprende sea confrontado con más de una alternativa y pueda decidirse soberanamente por una de ellas”⁴⁶. He ahí el reto de la escuela intercultural, que mediante el *yachay tinkuy* o la confrontación de saberes, el estudiante kichwa pueda fortalecer su propia cultura y logre acceder a los saberes de las otras culturas.

El docente bilingüe como inversión del docente hispano

El profesor bilingüe (kichwa y castellano) nace con el PEBI, por haber sido capacitado como docente para la escuela bilingüe intercultural. Hasta antes de este proyecto no había ninguna formación ni capacitación de docentes para el desarrollo de la educación bilingüe e intercultural. El PEBI inicia el proceso capacitando a 134 maestros indígenas bilingües del proyecto; capacita también a los maestros hispanohablantes de las escuelas bilingües en las que trabaja el proyecto; al personal docente y autoridades de los Normales Bilingües del país; y a los funcionarios y supervisores de la sección de Coordinación Provincial de Educación Rural (SECOPER)⁴⁷.

En esta parte nos centramos en el docente bilingüe, quien, por ser indígena, ser seleccionado por la organización kichwa, usar el kichwa y el castellano en la educación, se contrapone al maestro hispanohablante. El maestro hispano, denominado así por la ley de Educación y Cultura, estigmatizó al profesor bilingüe como indio para indios, renovando los prejuicios coloniales de discriminación y minimizando las escuelas bilingües frente a las escuelas hispanas como producto de la falta de conocimiento real de la propuesta de educación bilingüe intercultural.

En la capacitación de los docentes bilingües se evidencian factores como la organización de cursos con conocimientos demasiado altos en comparación con la base de formación general de los bachilleres de los colegios secundarios rurales y “demasiado multitemáticos y llenos

46 *Ibid.*, 142

47 MEC y GTZ, *Documento de información...*, 23 - 25.

de actividades”⁴⁸. El predominio del castellano en la enseñanza también perjudicaba a la educación bilingüe y a la formación del maestro bilingüe, pues había muy pocos docentes preparados para enseñar en quichua. Tampoco había material didáctico escrito en quichua para desarrollar los cursos de capacitación a los docentes. A pesar de estas dificultades empiezan a ocurrir cambios, aunque mínimos, en el uso del idioma kichwa por el docente en la enseñanza y en el discurso; el uso del kichwa o el castellano “para defender sus ideas en uno u otro idioma delante de un auditorio relativamente crítico”⁴⁹. Con la oficialización de la educación bilingüe intercultural, estos cambios serán más profundos. El docente bilingüe invierte el sistema del magisterio nacional ecuatoriano e inicia el cambio hacia un docente que debe responder a la realidad multilingüe y pluricultural del Ecuador.

En el aspecto pedagógico, se cuestiona el sistema educativo ecuatoriano que se basa en la memorización y la repetición de saberes desarrollada por el estudiante. Es importante señalar que “la cultura quichua de la Sierra contiene elementos de apropiación colectiva del saber, pero no contempla la repetición”⁵⁰. Sobre la apropiación colectiva del saber de los kichwas es necesario remitirse a la repetición colectiva de las coplas y estrofas que realizan en las mingas, *jaway*, fiestas y otros eventos. Pero no se trata de una repetición sin comprensión ni significado. Son expresiones y saberes que adquieren sentido en sus vivencias y acciones conectadas al tiempo y al espacio. Otro factor a tomar en cuenta es el desarrollo de la lectura y la escritura. Dado que el PEBI se concentró en los primeros años de primaria, permitió desarrollar experiencias pedagógicas en relación con la lectura y la escritura iniciales y tuvo que enfrentar el conocimiento de las letras impulsado por la alfabetización como una cuestión mecánica, pese a que ya había procesos en marcha con el sistema silábico. Lo importante del PEBI fue “trabajar con unidades mínimas de sentido, esto es, con palabras”,⁵¹ para pasar de una lectura mecánica a una lectura comprensiva y crítica. Un factor fundamental que cambia el paradigma pedagógico fue el impulso que el PEBI dio al aprendizaje de los niños, convirtiendo la enseñanza en complemento

48 Abram, *Lengua, cultura...*, 173

49 *Ibid.*, 174

50 *Ibid.*, 176

51 *Ibid.*, 177

de aquel. Sin embargo, los padres de familia presionaban a los maestros para que aceleraran los procesos, siempre en comparación con los niños de las escuelas hispanas. Resultaba difícil sacar a algunos maestros del sistema tradicional, autoritario y rígido. Solo los resultados palpables de hablar, leer y escribir en dos idiomas permitieron que tanto comunidades y padres de familia apostaran por la educación intercultural bilingüe para convertirla en sistema.

Convergencia de lo comunitario en la etnopedagogía y la etnociencia

Más allá del pensamiento denominado indígena, hay un pensamiento kichwa. Este pensamiento aflora en los conceptos elaborados por las comunas kichwas durante el proceso de formulación y creación de la educación autogestionaria y luego en la creación de la educación intercultural bilingüe. En este acápite describimos la etnopedagogía, la etnociencia y la comunitariedad. Estos tres conceptos que describe el PEBI ayudan a entender la existencia de saberes propios de las comunas kichwas, que, al ser confrontadas con el pensamiento criollo dominante, crean los escenarios de discusión y debate de su vigencia y prevalencia.

LA ETNOPELAGOGÍA (ÑUKANCHIKPURA YACHAKUY)

Cada pueblo tiene su sabiduría, su modo de explicar su situación y el origen del mundo, sus dioses y una manera de involucrarlos al quehacer cotidiano, su milenaria tradición de trabajar la tierra, observar la naturaleza, transmitir a los jóvenes la convivencia social y la relación con los animales, sin dejar en este proceso de transmisión vacíos demasiados grandes que pondrían en riesgo la sobrevivencia colectiva.⁵²

La transmisión de la sabiduría de un pueblo es transmitida en los actos colectivos y sobre todo en las relaciones familiares. No hay un solo profesor ni un solo aprendiz en estos actos. Quienes organizan y coordinan la minga, la fiesta, el ritual, enseñan a quienes desean participar. Son los niños y jóvenes quienes aprenden de estos actos. La socialización del niño kichwa se produce dentro de la familia y la comunidad; allí se

⁵² *Ibid.*, 146

consolida su idioma y los significados culturales que le permiten relacionarse con los demás. Es una minga del aprendizaje para la vida. Esta forma de hacer educación es retomada por el PEBI y se denomina etnopedagogía, que para los kichwas sería *yachakuy*, un estado permanente de aprendizaje para el *alli kawsay* o vida buena, donde la búsqueda de ser más humano está atravesada por la capacidad de aprender, comprender y compartir su vida con los demás seres. El *alli kawsay* es la vida cotidiana del kichwa que se desenvuelve en sus prácticas y expresiones culturales, mientras que *sumak kawsay* se remite al horizonte de aspiración como ser humano y como pueblo.

Etnociencia (*ñukanchik yachay*)

Otro aspecto que introduce el PEBI y que nos ayuda a entender las confrontaciones a nivel de las ciencias es lo que se llama etnociencia, la “ciencia ligada a la cultura de una sociedad concreta, que es uno de los sustentos de la educación intercultural”⁵³. En kichwa se traduciría por *ñukanchik yachay*, literalmente “nuestro saber”. Una denominación más acertada sería *kichwa yachay* o “saber kichwa”. La cultura concreta es kichwa, de donde emerge la ciencia, la misma que hay que recolectar, rescatar y describir. Se apuesta por el rescate de los contenidos del *kichwa yachay*, los cuales se consideran de gran importancia para la socialización del niño y la formación de su identidad: “la lengua y la etnohistoria, es decir, la historia de la comunidad en cuyo contexto el niño se orienta”⁵⁴. Los conocimientos de las comunas kichwas cuestionan la universalidad de la ciencia occidental. El niño kichwa aprendió su idioma en la familia, pero la escuela bilingüe intercultural no da continuidad pedagógica ni didáctica al aprendizaje de dicho idioma, como tampoco a los conocimientos adquiridos en el hogar. De ahí que el objetivo de la escuela bilingüe sea retomar y fortalecer las costumbres, pensamientos, comportamientos y la lengua materna adquiridos en la familia, que le permitan cimentar la credibilidad, la validez y la certeza de los códigos empleados en su propia cultura. La escuela debe desarrollar los contenidos de la cultura que el niño lleva a la escuela. Asimismo, el PEBI plantea la etnohistoria como “rescate y

53 *Ibid.*, 147

54 *Ibid.*

apropiación de la historia transmitida mediante la tradición oral, en el mito, la leyenda, el cuento”⁵⁵, lo que permite abordar la historia desde los sujetos reales y con los significados que ellos manejan sobre su realidad. Estas características, tildadas desde la lógica occidental como propias de una cultura ágrafa, posibilitan que el niño pueda “verse a sí mismo, a su familia y a su escuela en un contexto ligado a su realidad; y conforma el marco al interior del cual aprender y crecer tiene sentido”⁵⁶. La historia desde la comuna kichwa, en la cual se inscribe este trabajo, cuestiona la historia universal como la única valedera, aquella que no toma en cuenta la historia de la comuna. Se busca escribir una historia desde las comunas y los pueblos indígenas conectada a la historia nacional y mundial.

Lo comunitario (*ayllupura*, *llaktapura*)

Otro factor que permite comprender la realidad kichwa serrana del Ecuador y que es descrito por el PEBI es la vida comunitaria que pervive en las comunidades kichwas.

Mientras que en la sociedad “occidental” el bienestar, el perfeccionamiento y la madurez del individuo conforman el sumo bien, y el **ser colectivo** tiene que garantizar ese proceso individual; en la cultura indígena de la serranía el fenómeno es distinto: en cualquier momento el colectivo, la comunidad, el pueblo, la *tantanacui* tiene preferencia frente al individuo⁵⁷.

Desde la comprensión kichwa, este ser colectivo descrito por el PEBI no es más que la vida comunitaria, sus procesos y relaciones, que se evidencian en los diferentes niveles: el *ayllo pura*⁵⁸ o *ayllupura*⁵⁹ y el *llacta pura*⁶⁰

55 Abram, *Lengua, cultura...*, 148.

56 *Ibid.*

57 *Ibid.*, 149, énfasis añadido.

58 González Holguín, *Vocabulario de la lengua QQuichua I*, 40. Este autor señala que *ayllupura* significa “los de un linaje, o parientes”.

59 Casa de la cultura Núcleo de Sucumbíos, Shimiyukkamu /Diccionario Kichwa – castellano (Quito: Imprefep, 2007), 61. Se define *ayllupura* como familia extensa.

60 González Holguín, *Vocabulario de la lengua QQuichua I*, 208. González Holguín afirma que *llacta pura*, o *cayllapurallacta* son “los pueblos que están cerca o convezinos”. Este mismo autor establece que *pura* es “entre si uno con otro, o uno y otro”.

o *llaktapura*⁶¹ expresado en el *tantanakuy* (asamblea). En el *riccharimui tinkuy* la asamblea fue el espacio y el tiempo de debate, discusión y decisión de las comunas, la que permitió la toma de conciencia comunitaria. La vida comunitaria acreditada en *ayllupura* y *llaktapura* nace y se recrea en el “bien de la comunidad”, que prevalece sobre el individuo o sobre los privilegios y oportunidades personales. “La comunidad decide”⁶² en su *tantanacui*, que ordena y organiza todos los aspectos relacionados con su convivencia interna en la familia, en la comuna y con las demás comunas. La constitución de la vida comunitaria de los kichwas va en contravía del ideal personal de la sociedad occidental. La vida comunitaria será otro renglón de confrontación con el ser y el bienestar del espíritu individual con cuyo objetivo está estructurada la educación. En cambio, desde la decisión comunitaria, la educación es parte de la vida familiar y comunitaria, busca la transmisión colectiva de los saberes y actúa con procesos pedagógicos comunitarios que benefician a los niños y generan responsabilidades compartidas entre los padres de familia y los docentes. A partir de este significado y sentido de prevalencia de la vida comunitaria en la “transmisión del saber colectivo”, el PEBI posiciona la etnopedagogía. Si a ello sumamos el respeto por el aprendizaje en la convivencia entre culturas, veremos que se configura la pedagogía intercultural. Este enfoque cuestiona la formación y beneficio del aprendizaje netamente individual orquestado por la pedagogía elitista y personalizada. En la vida de la comunidad adquiere importancia lo comunitario para la educación, que genera varias vertientes de interpretación al interior de la educación bilingüe intercultural, como el aprendizaje para la subsistencia o *runa yachai*⁶³, donde la escuela comparte la socialización del niño junto con la sociedad nacional y la comunidad; también tenemos la pedagogía popular⁶⁴, que mira a la escuela como un espacio de participación comunitaria; y el comunalismo educativo⁶⁵, que ve la escuela absorbida por la comunidad y la familia. Desde el *yachay tinkuy* la educación comunitaria cuestiona

61 Casa de la Cultura, *Shimiyukkamu...*, 131. Se define *llaktapura* como compatriota, conciudadano.

62 Abram, *Lengua, cultura...*, 149.

63 José Yáñez del Pozo, *Runa Yachai. Socialización infantil y lógica de subsistencia en los pueblos indígenas del Ecuador* (Quito: Ediciones Abya Yala, 2003), 25.

64 Jorge Rivera Pizarro, *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe* (Quito: Ediciones Abya Yala, 1987).

65 José Sánchez-Parga, *Educación Indígena en Cotapaxi* (Quito: CAAP, PRODECO, SEIC, 2005), 78.

el perfeccionamiento antropocéntrico del “ser individual”, considerando que el “ser colectivo” que para nosotros es *ayllupura* y *llaktapura* garantiza la vida en comunidad. La formación individual cobra sentido y significado en la vida compartida en la comuna.

Ayllupura y *llaktapura* en un proceso de apropiación colectiva llegan a sintetizarse en *ñukanchikpura*. Este último concepto remite a la unidad de las familias, de las comunidades, de la unidad de los pueblos indígenas, sobre todo a la unidad de pensamiento. Esa unidad fue evocada durante el proceso colectivo del *riccharimui*, del *jatarishun*, del *kawsaypura* y del *sumak kawsay*, y formó parte de los procesos de fortalecimiento de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Este proceso de vida comunitaria impulsó los procesos de *kawsaypura* y *sumak kawsay* como planteamientos de las organizaciones indígenas del Ecuador, exigiendo la participación en las decisiones sobre la reforma educativa más allá de la reforma curricular, el respeto por las características de las nacionalidades indígenas, y la adaptación de los tiempos escolares a las condiciones del ciclo de producción andino⁶⁶. Mientras se sucedían estos hechos y el debate iba inclinándose en favor de la educación de los pueblos indígenas, se oficializó la educación intercultural bilingüe.

Conclusiones

En los años ochenta se puede ver claramente que los saberes de la interculturalidad a nivel educativo se encuentran formando parte de la propuesta lingüística que busca rescatar, fortalecer y desarrollar el idioma kichwa y las lenguas de las demás nacionalidades. Es un derecho reivindicativo que se concentra en el uso y mantenimiento de la lengua de la nacionalidad, afincado en la vida comunitaria de *ayllupura* y *llaktapura*. Con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe en los años noventa se da el *tikray*, desde el enfoque del bilingüismo hacia la primacía de la interculturalidad para la educación de los pueblos indígenas.

El *yachay tinkuy* o confrontación de saberes otorga sentido y significado histórico a la interculturalidad y la vida buena en la educación

66 Abram, *Lengua, cultura...*, 146.

intercultural bilingüe de los pueblos indígenas desde mediados del siglo XX. El *kawsaypura yachay tinkuy* (confrontación de saberes entre culturas) cambia la matriz educativa desterrando la inclusión del indígena a la sociedad nacional para establecer nuevas pedagogías y nuevas formas de aprendizaje como alternativas a la educación para el desarrollo. Se forja el proceso de una educación emancipadora y decolonial.

La interculturalidad subsumida en el bilingüismo dentro de la educación como política del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) inicia un proceso que va dando cuerpo a la propuesta de educación bilingüe e intercultural, la cual confronta el sistema educativo nacional ecuatoriano caracterizado por la asimilación del kichwa a la cultura occidental castellanizante. Nace la confrontación del maestro bilingüe con el maestro hispano, con el primero aunando esfuerzos por el manejo y uso en la educación de la lengua y cultura kichwas, así como del castellano y su cultura, y con el maestro hispano defendiendo la cultura mestiza y el castellano como únicos valederos.

En la toma de conciencia comunitaria nace la propuesta del bilingüismo (kichwa-español) y *kawsaypura* (entre culturas) en la educación. El PEBI asume el modelo de mantenimiento y fortalecimiento de la lengua como vía para generar una interculturalidad dentro de la educación de los pueblos *kichwas*. Esta política permite la publicación de varios textos escolares en kichwa y de materiales educativos para niños de educación primaria, donde se puede visualizar los saberes que denotan *kawsaypura* y *alli kawsay* como conceptos que cuestionan y confrontan el sistema curricular de la educación integracionista. En la lógica del *tinkuy* está también el *tikray* o inversión de la escuela rural en escuela bilingüe intercultural en comunidades *kichwas*, inaugurando nuevas maneras de abordar la educación y la pedagogía de los pueblos *kichwas* que confrontan la función y la estructura inequitativa de la educación.

La pluriculturalidad es posible entenderla a partir de la convivencia de las nacionalidades indígenas del Ecuador, quienes establecieron relaciones de cooperación, intercambio y lucha conjunta por su cultura, sus saberes y sus derechos. Para que el Estado les reconociera sus derechos, realizaron movilizaciones sociales o *jatarishun tinkuy*, lo que permitió ubicar en el escenario político y educativo la interculturalidad y la vida buena. En esta lucha se forjó el *ñukanchikpura* o “entre-nosotros”

como base del *kawsaypura yachay tinkuy* o confrontación de saberes entre culturas, e incluso confrontación con la ciencia y la tecnología modernas. Esta confrontación ha llevado a la sociedad dominante a considerar que la interculturalidad y la vida plena es cuestión solamente de los indígenas, sin percatarse que los pueblos indígenas plantean el *kawsaypura* y el *sumak kawsay* para todos los pueblos del Ecuador y del mundo.

En los textos producidos por el PEBI se mira la inversión de los otros a partir de los saberes propios y de la interiorización de las mismas condiciones de vida social, económica y política, catalogada como de pobreza y explotación. Son saberes de las nacionalidades y de los pueblos *kichwas* y son saberes de los otros, de los mestizos, de los afroecuatorianos y de los europeos, porque en la lógica eurocéntrica los otros son los pueblos indígenas, cuyos conocimientos no son válidos ni tienen la categoría de conocimiento moderno⁶⁷. El cambio fundamental dentro del *yachay tinkuy* es que en las escuelas bilingües se aprende entre familias (*ayllupura*), entre pueblos (*llaktapura*), la cultura *kichwa* (*ñukanchik yachay*) por medio de su lengua, rompiendo la dominación y la hegemonía de la educación integracionista, monocultural y castellanizante. El *ñukanchikpura yachakuy* o 'aprendizaje entre nosotros' es fundamental en la educación bilingüe intercultural. El corazón de las luchas educativas de las comunas y del *yachay tinkuy* es la educación de los niños *kichwas* más allá de la alfabetización de los adultos. El *ñukanchikpura* y el *ayllupura yachakuy* garantizan la vida comunitaria y configuran la transmisión del saber comunitario que cuestiona el perfeccionamiento antropocéntrico del ser individual.

No hay dialogo de saberes sino confrontación de saberes o *yachay tinkuy*. Según la fuerza de su proceso, esta confrontación puede desembocar en inversión o *tikray*, en renovación o *pachakutik*, en transformación de la realidad. Tan pronto se configura una nueva realidad educativa, se inicia el *yachay tinkuy*.

67 Edgardo Lander, "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander (Buenos Aires: CLACSO, 2000), 4-23.

Bibliografía

- Abram, Matthias. *Lengua, cultura e identidad. Proyecto EBI 1985 – 1990*. Quito: Ediciones Abya Yala, 1992.
- Casa de la Cultura Núcleo de Sucumbíos. *Shimiyukkamu / Diccionario Kichwa – español*. Quito: Imprefepp, 2007.
- Departamento de Educación Rural Proyectos y Programas. *Proyecto de Educación Bilingüe intercultural "EBI"*. Quito: GTZ – DERPP, 1986.
- González, Diego. *Vocabulario de la lengua QQuichua I*. Quito: Corporación Editora Nacional / Proyecto Educación Bilingüe Intercultural, 1993.
- Kaltmeier, Olaf. "Educación intercultural y políticas de identidad". En *Construyendo interculturalidad: Pueblos indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Compiladores Juliana Ströbele – Gregor, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler. Frankfurt: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, 2010.
- Lander, Edgardo. "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander, 4-23. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- Lander, Edgardo ed. *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- Ministerio de Educación y Cultura – MEC- y Sociedad Alemana de Cooperación Técnica – GTZ. *Documento de información Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*. Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, 1988.
- Rivera Pizarro, Jorge. *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*. Quito: Ediciones Abya Yala, 1987.
- Sánchez Parga, José. *Educación Indígena en Cotopaxi*. Quito: CAAP, PRODECO, SEIC, 2005.
- Santos, Boaventura de Souza. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.
- Universidad Intercultural Amawtay Wasi. *Sumak yachaypi, Alli kawsaypipash yachakuna*. Quito: Imprenta Mariscal, 2004.
- Urbina, Fernando. *Notas para el dialogo de saberes*. Bogotá: 2013. http://www.artesantiasdecolombia.com.co:8080/Documentos/Contenido/9067_notas_para_un_dialogo_de_saberes.pdf
- Valiente, Teresa y Wolfgang Küper. *Lengua, cultura y educación en el Ecuador 1990 –1993*. Quito: Ediciones Abya Yala, 1998.
- Yáñez del Pozo, José. *Runa yachai. Socialización infantil y lógica de subsistencia en los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2003.

Aportes de la filosofía intercultural al debate ecuatoriano: Un acercamiento a partir de la teoría de los centrismos

Johannes M. Waldmüller

Universidad de las Américas

Resumen

Durante las últimas décadas, la subdisciplina de la filosofía intercultural ha seguido emergiendo a lo largo de procesos de intercambio entre diferentes regiones del mundo (principalmente Europa, India, China y América Latina). Este capítulo introduce varios aspectos teóricos y prácticos que se consideran de relevancia para el debate en Ecuador sobre la interculturalidad. Tal abordaje se realiza mediante la discusión de algunos pros y contras de esta perspectiva, como la búsqueda interculturalmente compartida de nociones y funciones (“equivalentes homeomorfos”) que se encuentren más allá de formas de etnocentrismo cultural (un proceso llamado “polílogo”, en lugar de diálogo). A continuación, se presenta un marco analítico que permite discernir diferentes posiciones hacia un polílogo intercultural más honesto, con base en la teoría de los “centrismos interculturales” elaborada por el filósofo austriaco Franz Martin Wimmer. La segunda parte del capítulo utiliza este marco analítico para examinar dos debates prominentes en Ecuador con implicaciones en la interculturalidad: la Ley Orgánica de Comunicación de 2013 y la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, cerrada por las autoridades en el mismo año. La discusión de estos casos revela recurrentes falacias “centristas” que resulta necesario superar. Finalmente, se concluye argumentando que una mayor atención a los aportes de los debates internacionales sobre la interculturalidad podría resultar fértil para avanzar en esta dirección.

Palabras clave: filosofía intercultural, polílogo, multiculturalidad, Ecuador, Amawtay Wasi.

Shunku yuyay

Chunka watamanta kayman kawsaypura yuyay hawaka, Mamapachapi chikan llaktapura rimanakushpa shamushkami. Ashtawanka, Europa, India, China,

América Latina llaktakunapimi kaytaka apakunkuna. Kay umakillka yachaypika, Ecuador llaktapi kawsaypuramanta rimanakunkapak tawka iñukunata riksichishpami kallarin. Kawsaypuramanta rimanakuypika wakinkuna allí nishpapash, wakinkuna mana allí nishpapash, manapash kikin yuyaytallachu mishachina kan. Chaymanta, kay mashkay ñanpika, rimanakuypak rantika, kawsaypuramanta chikan rimashkakunatapashmi mutsurin. Katipi kawsaypuramanta chikan rimashkakunata chimpapurashpa yachankapakka, Austriamanta Franz Martin Wimmer amawta killkashka “centrismos interculturales” yuyaykunatami rikuchin. Ishkayniki umakillkapika kay yachay ñanta katishpa, 2013 watallapitak Ley Orgánica de Comunicación, shinallatak Mamallakta kamachikkuna “Amawtay Wasi” hatun yachay wasita wichkashkatapash rimanakuykunatami rikuchin. Kay ishka rimanakuykunata chimpapurashpaka, yanka kikinpaklla punkuta wichkashkashinami rikurin; chaymanta kanchaman paskashpa, karu llaktamanta yachay yanapaykunawan kimichishpa kawsaypura ñantaka sinchiyachinami mutsurin.

Kunancha shimikuna: ukkuyuyay, tawkarimay, tawkakawsay, Ecuador llakta, Amawtay Wasi.

Abstract

During the past decades, the sub-discipline of intercultural philosophy continued to emerge in exchange between different regions of the world (mainly Europe, India, China and Latin America). By discussing some pros and cons of this timely approach, such as the search for intercultural translated notions and functions (“homomorphous equivalents”) beyond all forms of cultural ethnocentrism (a process termed “polylogues” instead of dialogues), this chapter introduces various theoretical and practical aspects, believed to be of relevance for the intra-Ecuadorian debate on interculturality. Drawing in particular on intercultural centrism theory, elaborated by the Austrian philosopher Franz Martin Wimmer, an analytical framework is provided to discern different positions toward a more honest intercultural polylogue. Using this framework in an exemplary way, in a second step two prominent cases of the Ecuadorian debates are critically assessed with regard to their impact on interculturality: the Organic Communication Act of 2013 and the Intercultural University Amawtay Wasi, shut down by the authorities in the same year. As a result of the discussion of these cases, it is shown that neither approach manages to avoid certain centristic fallacies and that therefore more attention to international debates on interculturality would provide fruitful tools and advances for the domestic treatment of interculturality.

Keywords: intercultural philosophy, polylogue, multiculturalism, Ecuador, Amawtay Wasi.

Introducción

Con la adopción de la Constitución de 2008, la República del Ecuador se ha transformado en un país plurinacional e intercultural que reconoce a los numerosos pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos, montubios y otros, cada cual, según su auto-denominación, dentro de su territorio o en lo que actualmente se denomina la ‘tierra ecuatoriana’. Con la inclusión legal y oficial de conceptos como plurinacionalidad, interculturalidad y buen vivir (*sumak kawsay*), que apuntan a una diversidad social y política más allá del multiculturalismo liberal norteamericano desarrollado en los años noventa siguiendo las huellas de Charles Taylor¹, Will Kymlicka² y otros, supuestamente se inauguró una nueva relación social y política entre los pueblos originarios y la sociedad mayoritaria. Esta última, además, se autodenomina “mestiza”, una noción problemática si consideramos que la historia del concepto de “mestizaje” revela que la tendencia político-cultural ha sido su uso como medio para marcar distancia de grupos étnicos menos apreciados y asociar al “mestizo” con los grupos criollos, supuestamente más blancos y más “cultos”³. Es necesario reconocer que la idea de mestizaje, desde su inicio, tiene que ver con la experiencia diaria de la existencia inter-cultural, es decir, entre culturas, aunque no exista una definición exacta sobre la participación concreta de las culturas que intervienen.

Al contrario de un limitado multiculturalismo liberal, que presupone un régimen cultural mayor que integra de manera *primus inter pares* (‘primero entre iguales’) otras culturas y queda incuestionable en última instancia—como el estado real-colonial de Canadá, por ejemplo—la interculturalidad propone un movimiento mutuo de todas las partes involucradas hacia nuevos horizontes idealmente compartidos. Tal pro-

1 Charles Taylor, “The Politics of Recognition”, en *Multiculturalism and the “The Politics of Recognition”*, editado por Amy Gutmann (Princeton: Princeton Univ. Press, 1992), 25–75.

2 Will Kymlicka, *Liberalism, Community and Culture* (Oxford: Clarendon Press, 1989); Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights* (Oxford: Oxford University Press, 1995).

3 Javier C. Sanjinés, *Mestizaje Upside-Down* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2004); Karem Roitman, “Hybridity, Mestizaje, and Montubios in Ecuador” (QEH Working Paper 165, Oxford, marzo de 2008); Tanya Katerí Hernández, “Spanish America Whitening the Race - the Un(written) Laws of Blanqueamiento and Mestizaje”, en *Racial Subordination in Latin America. The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response* (New York: Cambridge University Press, 2013), 19–47.

puesta puede ser rastreada en la filosofía occidental e incluso en otros aportes críticos indígenas, por ejemplo, de Canadá⁴. Esto significa que, en lugar de dedicar de manera obligatoria secciones en medios de comunicación a temas interculturales (como lo demanda la ley de comunicación intercultural en Ecuador desde 2013⁵), rellenándolas principalmente de contenidos folclóricos sobre pueblos indígenas, la propuesta de la *interculturalidad*—no la de la *multiculturalidad*—apunta a fortalecer proyectos, investigaciones, actividades y espacios compartidos en el sentido de *ceteris paribus* ('entre iguales'), por ejemplo hacia el bilingüismo de toda la población ecuatoriana sin exclusión étnica. El problema con la multiculturalidad es que, al contrario de la interculturalidad, se basa en una noción desfasada de "cultura", marcada por una concepción estática y evolucionario-civilizadora del progreso social y económico, típica de la cultura occidental de los siglos XVIII y XIX, tanto para liberales como para marxistas.

No obstante, se ha argumentado que con la inclusión de dichos conceptos en la Constitución de 2008 se ha dado un importante paso hacia el cumplimiento y protección de los derechos colectivos y de grupos⁶ en la región latinoamericana. Además, por primera vez en el mundo, la Constitución ecuatoriana de 2008 reconoció los derechos de la naturaleza en el mismo rango jerárquico-legal que los derechos humanos, los cuales figuran en la Constitución como la última razón de ser del estado ecuatoriano bajo el régimen del buen vivir⁷. Los derechos de la naturaleza tienen, sin embargo, una delimitación concreta puesto que se refieren sobre todo a algunos aspectos restaurativos, gozosos y de protección⁸. El balance de los últimos ocho años revela que la implementación de los derechos de la naturaleza plantea difíciles problemas para la práctica jurídica ordinaria ante la falta de definiciones claras y reglamentos

4 Franz Martin Wimmer, *Einführung in die Interkulturelle Philosophie* (Wien: UTB Verlag, 2004), 20; Christoph Eberhard, "Human Rights and Intercultural Dialogue: An Anthropological Perspective" (International Institute for the Sociology of Law, Oñati, 2001); Alfred Taiiaki, "From sovereignty to freedom: Towards an indigenous political discourse", *Indigenous Affairs* 3 (2001): 22–34.

5 Asamblea Nacional, *Ley Orgánica de Comunicación*, 2013.

6 Peter Jordan, "Group Rights", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, septiembre de 2008, <http://plato.stanford.edu/entries/rights-group/>.

7 Ramiro S. Ávila, "El derecho de la naturaleza: fundamentos", en *La Naturaleza con Derechos*, editado por Alberto Acosta y Esperanza Martínez (Quito: Abya Yala, 2011), 173–239.

8 *Ibid.*; Eduardo Gudynas, *El mandato ecológico. Derechos de la Naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución* (Quito: Abya Yala, 2009).

detallados para su aplicación y validez. Frente a esta situación queda aún la interrogante sobre si los derechos de la naturaleza, más allá de lo declarativo, realmente significan un paso adelante en la protección de los derechos colectivos y los territorios en términos complementarios al régimen comparativamente débil del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) del año 1989⁹.

La presente contribución busca, en primer lugar, introducir definiciones y conceptos de la interculturalidad desde discursos y debates internacionales, los cuales divergen a grandes rasgos del entendimiento predominante en Ecuador en los últimos diez o quince años. Esto no significa negar los importantes aportes teóricos desde Latinoamérica en el campo de la interculturalidad, como los de José Martí, Gloria Anzaldúa, Fernando Ortiz o Ángel Rama. El propósito es más bien discutir algunas herramientas concretas para el análisis que emergieron por el constante trabajo en el campo de la filosofía intercultural, que se entiende como global *per se* y que incluye, por lo tanto, experiencias y contribuciones latinoamericanas. En segundo lugar, busca demostrar que el concepto de interculturalidad tal como es empleado en Ecuador, en realidad solamente extiende el concepto poco novedoso de multiculturalidad, pero con un toque folclórico, como resultado de otro concepto íntimamente vinculado, el de plurinacionalidad.

A través de la consideración y el análisis de algunos casos, como el de la Universidad Indígena Amawtay Wasi (clausurada en 2013) y de la aplicación de la ley de comunicación intercultural, sostengo que la demanda de interculturalidad enarbolada por el movimiento indígena tampoco se corresponde con los discursos establecidos a nivel internacional sobre la interculturalidad, los cuales, sin embargo, podrían ser útiles para avanzar con sus demandas políticas dentro del país. También, en este caso, es la noción estática y, por lo tanto, errónea de cultura la que sirve de base para las demandas políticas de los diversos movimientos indígenas hasta el día de hoy. Cabe entonces preguntarse, sin tener alternativa a una "cultura" monolítica, cerrada y mítica, ¿cómo determinar apropiadamente un "inter"- entre culturas?

9 Roger Merino Acuña, "Prior consultation law and the challenges of the new legal indigenism in Peru", *Hendu – Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* 5, no 1 (2014): 19–28.

¿Qué es cultura? ¿Qué es interculturalidad?

El concepto de cultura es quizás el más usado en las ciencias sociales y la historia, como afirma Immanuel Wallerstein¹⁰. Según este autor, representa un ángulo fundamental de las ciencias para comprender el mundo, en el sentido de definir ciertos grupos que comparten algunas características (uso 1), aunque todos los seres humanos compartan universalmente al mismo tiempo algunas características. Pero, además, sirve para determinar algunas especificidades compartidas dentro de algunos grupos (uso 2), en el sentido de una diferenciación interna. Es evidente entonces que en ambos casos varios individuos y sub-grupos comparten varias culturas al mismo tiempo (por ejemplo, ciertos individuos pueden asumirse como miembros de una cultura urbana trabajadora, definida por cierto estilo estético, etc. pero al mismo tiempo autodefinirse como mestizos, indígenas, shuar, latinos, etc.). Sin embargo, los usos planteados por Wallerstein destacan el empleo de la “cultura” como variable de comparación en relación con un referente de “civilización” (cultura o educación “superior”, arte “superior”, etc.).

Vale la pena recordar la etimología occidental de la noción “cultura” y su relación con estos dos usos fundamentales que hemos distinguido. “Cultura” viene del verbo latín “colere” que se refiere a actos de transformación de una sustancia hacia su mejoramiento¹¹. Lo encontramos en este sentido, por ejemplo, en “agrí-cola”, donde describe la transformación de la naturaleza en tierra laborable debido a la determinación de un acto humano. En varios idiomas se usa hasta hoy día el sufijo “cultura” para denominar actos individuales o sociales que involucran organización y configuración humana. En otras palabras, cultura se refiere a logros o resultados compartidos por algunos grupos humanos, lo cual implica una definición que excluye la naturaleza y que responde a su origen judeocristiano-aristotélico y filosófico-occidental. Por lo tanto, según la distinción aristotélico-cartesiana-hobbesiana¹², plantas,

10 Immanuel Wallerstein, “Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System”, *Theory, Culture & Society* 7, no 31 (1990): 5.

11 Wimmer, *Einführung in die Interkulturelle Philosophie*, 44.

12 Bruno Latour, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique* (Paris: La Découverte, 1997). El legado filosófico-científico occidental desde Aristóteles ha estado caracterizado por la separación entre seres racionales y animados y materia inanimada, es decir, todo lo que supuestamente no tiene capacidad de reflexionar ni sentir. Esta percepción del mundo encontró su

animales, montañas y piedras quedan reducidas a materia inanimada que simplemente “espera” su transformación por determinados actos humanos o “culturales”.

Por otro lado, es importante destacar el contexto histórico-colonial y político-económico del uso del concepto de cultura. Primero, como mostraron los pensadores de la decolonialidad, el sistema global de expansión acumulativa del capitalismo se fundó sobre la idea de una separación entre razas, géneros y una esfera humana, por un lado, y una esfera natural, por el otro¹³. Sin esta distinción jerárquica, la sobreexplotación de ciertos humanos, vistos como inferiores, así como de los suelos, bosques, pastos, etc. no habría sido posible. Durante la historia occidental y colonial siempre ha sido útil emplear un concepto *estático* de cultura que adscribe ciertos logros y resultados como inherentes a ciertos grupos. De esta manera se han creado líneas de separación y jerarquías dentro y entre varios grupos, típicamente en favor de aquellos más poderosos. De ahí la descripción de Wallerstein del concepto de cultura como un “campo de batalla” dentro del sistema global del capitalismo, signado por su doble cara de universalismo, pero también de racismo y patriarcado¹⁴. En el marco de un programa de acumulación y, por lo tanto, de “liberación” forzada de los individuos de sus relaciones sociales, familiares y territoriales, para convertirse en productores y consumidores según las necesidades del mercado, la cultura sirve como justificación múltiple según el interés momentáneo de la resistencia como también de los defensores del “progreso”.

Encontramos entonces que la palabra “cultura” en su uso actual no solamente describe sino también evalúa. En discursos políticos separatistas, por ejemplo, el concepto de cultura sirve para medir “lo otro” en relación con la propia “normalidad”. Visto históricamente, el concepto de cultura reemplazó en este sentido al concepto anterior y no menos

expresión más conocida en el pensamiento mecánico de René Descartes (*res cogitans* y *res extensa*) y de Thomas Hobbes, que concibió su influyente filosofía política sobre la presunción, entre otras, de que los animales son aparatos incapaces de sentir dolor.

13 Walter D. Mignolo, “Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica”, *Transversal* 1 (2012), <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es>; Walter D. Mignolo, *The Darker Side of Modernity. Global Futures, Decolonial Options* (Durham & London: Duke University Press, 2011).

14 Wallerstein, “Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System”.

dudoso de raza.¹⁵ En una variante más sofisticada se puede encontrar en la ciencia y la filosofía occidentales el uso de cultura como mecanismo para crear marginalidad respecto a un canon y, por lo tanto, para privar de logros cognitivos a ciertos grupos. Este fenómeno de racismo cultural, estrechamente ligado al pensamiento occidental, se manifiesta cuando se habla, por ejemplo, de “saberes ancestrales”, “conocimientos tradicionales” o “milenarios” versus “la ciencia” en singular¹⁶. En otra variante incluso más pernicioso, el racismo cultural se manifiesta a través de la presión, explícita o implícita, dirigida hacia grupos menos valorados socialmente para que demuestren constantemente su “normalidad” y sus logros, como requisito para obtener el reconocimiento de la sociedad dominante.

Los usos citados evidencian que las comparaciones entre individuos o grupos realizadas con el referente de “cultura” se basan frecuentemente en una noción estática de este concepto que no se corresponde con el hecho de que buena parte de los individuos en realidad registran al mismo tiempo múltiples pertenencias culturales, tanto en el mundo real como en el simulado¹⁷. Es decir, para la sociología, la antropología y la filosofía hoy en día parece mucho más adecuado partir de una noción crítica de cultura que la considera *dinámica*, procurando evitar las falacias de una identidad supuestamente fluida e intercambiable tal como la plantea el capitalismo híper-consumista. Nuestro aporte pretende responder precisamente a esta diferencia entre el “*anything goes*” (“todo vale”) del posestructuralismo y una concepción de cultura e interculturalidad dinámica-moderna. Según una concepción tal, no es suficiente haber nacido en un cierto lugar o ser educado de una cierta manera para compartir una cultura determinada. En otras palabras, cultura no significa un tipo de ‘mochila’ que cada miembro de una determinada sociedad porta automáticamente como su documento de identidad.

Si tomamos este entendimiento dinámico como base de la filosofía intercultural, podemos suponer que la interculturalidad se enfoca en

15 Wimmer, *Einführung in die Interkulturelle Philosophie*, 46.

16 Michael A. Uzendoski, “Los saberes ancestrales en la era del Antropoceno: hacia una teoría de textualidad alternativa de los pueblos originarios de la amazonia”, *Revista Investigativa Altoandina* 17, no 1 (2015): 5–16.

17 Jean Baudrillard, *Simulacra and simulations* (New York: Sémiotext(e), 1983). Nos referimos aquí a los perfiles online en los medios sociales, que supuestamente ganan cada día más importancia.

el intersticio, es decir, en un espacio de encuentros y posibles superposiciones, entre pertenencias culturales múltiples y modificables—sean auto-determinadas o atribuidas—tanto dentro de ciertos grupos como en la comparación de varios grupos. Sin embargo, tratar la interculturalidad como comparación de culturas, según una noción estática, expresaría un entendimiento simplificado y reduccionista en el que “cada una” sería vista como recipiente con tendencias y características únicas, uniformes, atemporales o puras, precisamente como nunca se presentan en la realidad.

Contrariamente a la creencia común, no hay ninguna cultura “pura”, es decir, ninguna cultura autóctona que no haya sido larga y constantemente influida por otra(s) cultura(s). Normalmente resulta mucho más fácil describir la cultura humana en general que diferenciar una cultura de otra. Más aún, el concepto de cultura siempre ha implicado la reflexión sobre el tratamiento del otro, con variadas connotaciones según actores y épocas. Es en este legado donde se inscribe hoy el proyecto de la filosofía intercultural¹⁸ que se enseña en algunas universidades como subdisciplina de la filosofía. Este proyecto de analizar y traducir conceptos claves de una(s) cultura(s) a otra(s) y al mismo tiempo proponer métodos y categorías para facilitar el encuentro intercultural, parece clave para acercarnos en un mundo cada vez más globalizado, al menos según la lógica del capital acumulativo.

18 Véase entre otros: Wimmer, *Einführung in die Interkulturelle Philosophie*; Eike Bohlken, “Interkulturelle Philosophie nach transzendentaler Methode. Grundzüge eines hypothetischen Universalismus”, *Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* 27 (2012): 5–21; Heinz Kimmerle, *Interkulturelle Philosophie zur Einführung* (Hamburg: Junius, 2002); Elberfeld, *Phänomenologie der Zeit im Buddhismus. Methoden interkulturellen Philosophierens*; Josef Estermann, *Andine Philosophie. Eine interkulturelle Studie zur autochthonen andinen Weisheit*, vol. 5, *Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität* (Frankfurt am Main: IKO, 1999); Raul Fonet-Betancourt, ed., *Zur Geschichte und Entwicklung der Interkulturellen Philosophie*, 39 vols., *Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität* (Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, 2015); Ram Adhar Mall, *Philosophie im Vergleich der Kulturen. Eine Einführung in die interkulturelle Philosophie* (Bremen, 1992); Gregor Paul, *Einführung in die interkulturelle Philosophie* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008); Notker Schneider y Ram Adhar Mall, eds., *Ethik und Politik aus interkultureller Sicht* (Amsterdam/Atlanta: Rodopi, 1996).

El encuentro de las culturas desde los cuatro centrismos

La filosofía intercultural consiste en un proyecto interdisciplinario que conjuga aportes de la filosofía, la sociología, la política y la teología para buscar y reflexionar en torno a modos posibles y concepciones fundamentales—como se discutirá más adelante—a fin de facilitar el diálogo intercultural. En otras palabras, el ejercicio interdisciplinario e intercultural debería llevar a nuevos horizontes transculturales compartidos. Según el filósofo alemán Gregor Paul, la filosofía intercultural es “la mejor medida para contrastar sin violencia las instrumentalizaciones racistas, culturalistas y políticas de lo cultural que amenazan la comunicación”¹⁹.

En el pensamiento del teólogo español Ramón Panikkar, conocido representante del diálogo interreligioso, un concepto clave de la filosofía intercultural se refiere a la búsqueda de “equivalentes homeomorfos”²⁰. Con este término se denominan conceptos compartidos por distintas culturas y parecidos en relación con el papel que cumplen en las sociedades, es decir, funcionalmente semejantes. Identificar equivalentes homeomorfos requiere el encuentro e intercambio constante y dedicado entre representantes de diferentes culturas a nivel político, intelectual (en universidades, escuelas, etc.), social y económico (mercados, empresas interculturales, etc.) con el objetivo de buscar y traducir nociones y conceptos claves de cada cultura e idioma entre sí. La filosofía intercultural estimula y facilita entonces el encuentro inter y pluricultural bajo la premisa de una apertura mutua de cada participante para entrar en un encuentro profundo que demanda inclinación y capacidad de autorreflexión en todas las fases del intercambio. Un supuesto necesario para evitar esencialismos y asegurar la fecundidad de tal ejercicio de interculturalidad es también la disposición para revisar las propias creencias y teorías²¹.

19 Wimmer, *Einführung in die interkulturelle Philosophie*, 12, traducción de Paul.

20 Raimon Panikkar, *Sobre el diálogo intercultural* (Salamanca: San Esteban, 1990).

21 Walter A. McDougall, “‘Mais ce n’est pas l’histoire!’ Some Thoughts on Toynbee, McNeill and the rest of us”, *The Journal of Modern History* 58, no 1 (1986) : 19: “Alguna vez la profesión del historiador era más o menos limitada, al menos en el mundo anglófono. Los historiadores profesionales estaban todos expuestos a la tradición clásica y a la cristiana, a una perspectiva anglocéntrica, y a un tema de interpretación común: el progreso de la libertad. Claro está, esta era la interpretación liberal (‘Whig’) de la historia, aquella que trazaba la ruta de peregrinación de la humanidad desde Mesopotamia al Monte Sinaí, a Runnymede, a Wittenberg, a ‘las dos cámaras del Parlamento y a la prensa libre’ – la misma interpretación asumía que los pueblos retrasados, si no llevaban lastres como el hinduismo, seguirían a los pueblos anglo-americanos hacia la libertad”, traducción del autor.

La filosofía intercultural que emergió en los años ochenta y noventa durante una serie de encuentros en la India, México, Alemania y Japón, y más tarde entre estas regiones, África y Latinoamérica, busca explícitamente distinguirse del legado occidental-colonial de la filosofía y las ciencias, que se expresó en la premisa ideológica del pensamiento occidental—sobre todo, de la filosofía occidental—como supuestamente superior respecto al resto del mundo. La filosofía intercultural nació de la comprensión de que la raíz de la filosofía occidental nunca fue puramente helénica sino fruto del intercambio constante con otras tradiciones de reflexión, como la egipcia, la núbida, la india, etc. En tal sentido, el filósofo alemán Karl Jaspers propuso la teoría del “tiempo axial” (*Achsenzeit*) que identifica el periodo alrededor del año 800 a. C. como aquel en que hubo desarrollos simultáneos en varias culturas respecto a la astronomía, la matemática, la filosofía y el arte²².

Si dejamos atrás la idea de cultura como algo estático y ubicable según alguna forma colonial de jerarquización, resulta necesario afirmar que todas las culturas se han desarrollado en intercambio constante con otras culturas. Por lo tanto, es poco relevante hablar de un diálogo entre culturas, y más apropiado hablar de un *polílogo*²³, es decir, de un encuentro constante entre varias culturas y subculturas donde unas suelen ser más fuertes o convincentes que otras. Si aceptamos la necesidad de superar la vieja idea colonial de que solo Occidente tiene pensamiento y reflexión “superior” mientras el resto de culturas y tradiciones de pensamiento no son más que saberes ancestrales, danzas, expresiones artísticas o formas de cultura que deben ser superadas para alcanzar el racionalismo moderno (lo que expresa de manera concisa la fórmula de la “colonialidad del saber”²⁴), entonces aparecen dos preceptos normativos para la búsqueda de la verdad: (1) una tesis filosófica no puede considerarse como bien fundada si emerge de personas pertenecientes a una sola tradición cultural; (2) hay que buscar en la medida de lo posible solapamientos entre conceptos y nociones filosóficas provenientes de diversas geografías o tradiciones

22 Karl Jaspers, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte* (München: Piper, 1989).

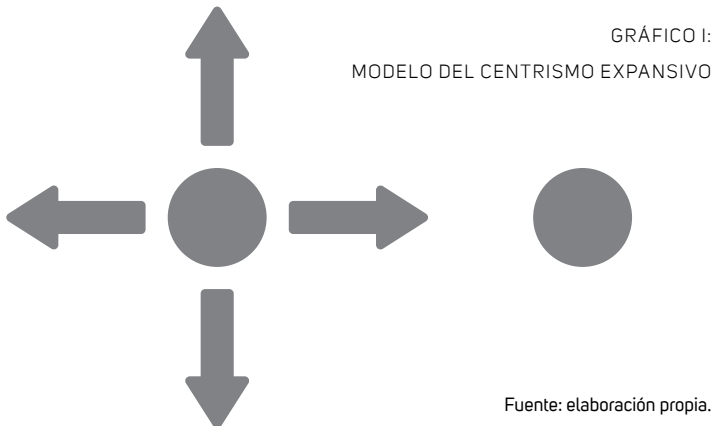
23 Wimmer, *Einführung in die Interkulturelle Philosophie*, 66–75.

24 Fernando Coronil, “Del eurocentrismo al globocentrismo: la naturaleza del poscolonialismo”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, ed. Lander (París: UNESCO, 2000), <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/127.pdf>; Anibal Quijano y Michael Ennis, “Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America”, *Neplanta: Views from South* 1, no. 3 (2000): 533–80; Mignolo, *The Darker Side of Modernity. Global Futures, Decolonial Options*.

de pensamiento porque es probable que muchas tesis bien fundadas hayan sido desarrolladas, de hecho, en más de una tradición cultural²⁵.

Con tales preceptos normativos se nos presenta la tarea de identificar algunos modos del encuentro intercultural que, por supuesto, no siempre se llevan a cabo en calma y diálogo pacífico. Teniendo esto presente, Franz Martin Wimmer, filósofo austriaco, elaboró una matriz de cuatro “centrismos” para analizar tales encuentros²⁶. Según Wimmer se puede destacar al menos cuatro arquetipos del encuentro cultural:

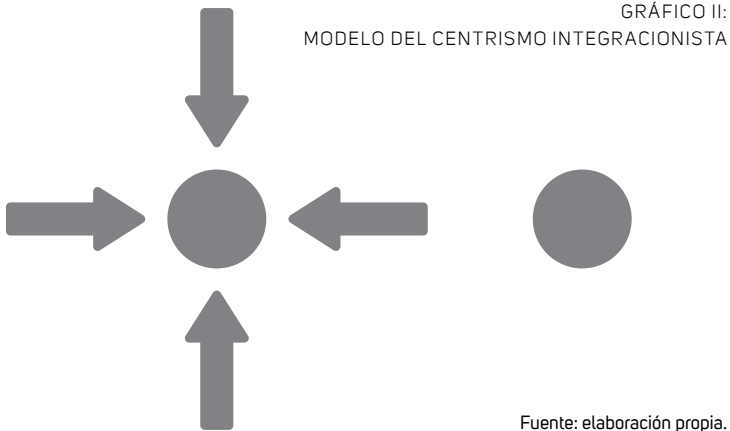
1) el *monólogo o centrismo expansivo*, que ocurre cuando no hay diálogo ni tampoco *polílogo*. Este arquetipo se basa en la idea de que cada tradición cultural, con su respectiva dinámica interna, tiende a considerar a las otras como “bárbaras”. Desde esta perspectiva hay que cambiar, transformar y finalmente superar las otras para expandir la propia cultura, entendida como superior. Aunque aquí se describe sobre todo un límite lógico del pensamiento más que una realidad pasada o presente (dado que de facto casi siempre ocurren absorciones culturales de una parte por otra), a esta figura corresponde el imperialismo cultural, la occidentalización, el proyecto civilizador y el eurocentrismo. Vale destacar, sin embargo, que cada tradición cultural puede tener rasgos de este centrismo en diferentes etapas de la historia; por lo tanto, no se refiere exclusivamente a Occidente.



²⁵ Wimmer, *Einführung in die Interkulturelle Philosophie*, 51, traducción de Wimmer.

²⁶ *Ibid.*, 54-58.

2) *La influencia unilateral o centrismo integracionista*: idea vinculada, por ejemplo, con la historia china; se encuentra, entre otras culturas, en el confucianismo y en concepciones taoístas sobre la “no intervención”. Tiene que ver con la idea de mantenerse con el flujo del Tao en lugar de imponer la voluntad o poder individual. Los filósofos taoístas, por ejemplo, a menudo aconsejaban a sus reyes no intervenir en ciertos asuntos políticos o jurídicos sino aplicar la justicia éticamente y actuar dando el buen ejemplo, de manera que este fuese tan irresistible que las masas seguirían al rey. En otras palabras, este centrismo se basa, primero, en la concepción de que existen algunas verdades que son definitivamente válidas; basta aplicarlas y los otros eventualmente las entenderán y seguirán. La segunda premisa es que otras culturas y personas ocupan lugares (o etapas) correspondientes en una escala conducente a la verdad. Como ilustración moderna es posible pensar en los modelos de presión diplomática aplicados dentro del sistema internacional de Naciones Unidas.



3) Una tercera forma arquetípica sostiene que culturas propias y ajenas existirían de manera separada, cada una como una isla respecto a la otra. En la teoría y la historia encontramos con esta figura el *supuesto no-encuentro o centrismo separatista* cuando se habla de diferencias insuperables y fundamentales entre culturas, por ejemplo, entre los pensamientos occidentales y orientales o la sociedad mestiza y la

“cosmovisión”²⁷ indígena. También se revela cuando se habla de lógicas otras o, supuestamente, incompatibles. Para la reflexión, esta figura significaría, si es defendida de manera consecuente, que en cierto punto se termina la argumentación porque en última instancia no se puede ir más allá de una tolerancia limitada. En este sentido, otros valores e ideas se aceptan hasta cierto grado, pero no se estima valioso entrar en un diálogo concreto sobre tradiciones, prácticas u opiniones. Es una figura que se encuentra frecuentemente en la etnofilosofía²⁸ y en ciertas posiciones radicales indigenistas, pero también en la famosa y por varias razones defectuosa tesis de la “lucha de las culturas” de Samuel Huntington²⁹. En cuanto a la etnofilosofía es importante hacer una precisión: aunque resulta válida su reacción emancipadora contra la hegemonía de la postura monocultural, es decir, de la tradición occidental y su pretensión de universalidad, no puede significar que ideas, nociones, teorías y prácticas compartidas dentro de algunos grupos étnicos sean accesibles o vinculantes únicamente para los miembros de aquellos grupos que se orientan según determinadas perspectivas “étnicas”. Tal posición conduciría a la renuncia del pensamiento argumentativo en general y quedaría, por lo tanto, tautológica.

27 La noción de “cosmovisión”, usada ampliamente para denominar conocimientos ancestrales, tradiciones y prácticas indígenas que por su integralidad van más allá de la “filosofía”, “Weltanschauung” o concepción socio-política, tiene su raíz en la filosofía alemana de Wilhelm Dilthey en el siglo XIX y resulta bastante problemática por su connotación histórico-colonial. Véase Attawalpa Oviedo, “El Buen Vivir posmoderno y el Sumak kawsay ancestral”, en *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*, editado por A.-L. Hidalgo-Capitán, A. Guillén García, y N. Deleg Guazha (Huelva & Cuenca: FIUCUHU, 2014), 270.

28 Según el teólogo y filósofo suizo Josef Estermann, el término etnofilosofía apareció por primera vez con Marcién Towa (Camerún) y Paulin Houtondji (Benin) en los años 1970. Véase a propósito Josef Estermann, *Apu Taytayku. Religion und Theologie im andinen Kontext Lateinamerikas (Ostfildern: Matthias Grünewald, 2012)*, 63. Todavía se encuentra la opinión de que la filosofía africana, la andina o la japonesa no representan más que etnofilosofías. Véase al respecto Anke Graness, “Is the debate on ‘global justice’ a global one? Some considerations in view of modern philosophy in Africa”, *Journal of Global Ethics*, 11(1) (2015): 126-140; Josef Estermann, *Si el Sur Fuera el Norte: Chakanas Interculturales Entre Andes y Occidente* (Quito: Ediciones Abya Yala, 2008). Esta posición es tan incorrecta como pretender que solo la filosofía europea es filosofía verdadera. Aquí nos referimos, sin embargo, al rescate del pensamiento indígena de una manera excluyente a continuación del *etnodesarrollo*, con los trabajos de Bonfil Batalla, Stefan Varese y Arturo Warman en los años sesenta en México.

29 Samuel Huntington, *Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order* (New York: Simon & Schuster, 1996).

GRÁFICO III:
MODELO DEL CENTRISMO

Fuente: elaboración propia.

Con la capacidad de cambiar perspectivas y una cierta voluntad para la empatía en el encuentro hacia la aculturación mutua se ubica el *centrismo tentativo* o transitorio. En este arquetipo, la revisión de opiniones, creencias y teorías propias no es el resultado de una coincidencia o moda sino de razones justificables y argumentables que aumentan la propia comprensión. En este proceso no es necesariamente relevante seguir un protocolo logocéntrico-occidental como lo diseñó, entre otros, Jürgen Habermas en sus *speech acts* de la ética del discurso³⁰. El proceso de intercambio polilógico puede tomar también otra forma sensorial o del “corazonamiento”³¹ hacia la superación de las supuestas diferencias ontológicas³². Lo que cuenta, sin embargo, es el reconocimiento *prima facie* del otro como fundamentalmente igual, con insumos potencialmente valiosos. Para obtener, formar y fortalecer tal actitud se requiere una educación con orientación intercultural, es decir, dirigida hacia el cambio de los patrones y visiones dominantes de la historia (unidireccional) que incluye el cuestionamiento de la ideología occidental del modernismo y el desarrollo, así como la apertura al estudio de otros idiomas, culturas y geografías actuales e históricas. Un polilogo intercultural bajo un centrismo tentativo requiere como condición *sine qua non* que todos los

30 Jürgen Habermas, *Moral Consciousness and Communicative Action* (Cambridge: Polity Press, 1990); Jürgen Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001); Jürgen Habermas, *Between Facts and Norms: Contributions towards a Discourse Theory of Law and Democracy* (Cambridge: Polity Press, 1996).

31 Patricio Guerrero Arias, *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser* (Quito: Abya Yala, 2010).

32 Mario Blaser, “Ontological Conflicts and the Stories of Peoples in Spite of Europe: Toward a Conversation on Political Ontology”, *Current Anthropology* 54, no 5 (octubre de 2013): 547–69; Mario Blaser, “The Threat of the Ymo: The Political Ontology of a Sustainable Hunting Program”, *American Anthropologist* 111, no 1 (2009): 10–20, DOI: 10.1111/j.1548-1433.2009.01073.x; David Graeber, “Radical alterity is just another way of saying ‘reality’ A reply to Eduardo Viveiros de Castro”, *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 5, no 2 (2015): 1–41; Eduardo Viveiros de Castro, “Who is Afraid of the Ontological Wolf? Some Comments on an Ongoing Anthropological Debate”, *The Cambridge Journal of Anthropology* 33, no 1 (2015): 2–17.

participantes dediquen su educación, voluntad, empatía y apertura a desarrollar entre sí nuevos horizontes verdaderamente inter-culturales. De ahí que la filosofía intercultural plantee propuestas metodológicas adicionales: entre otras, la descripción, traducción y reconstrucción adecuada de fenómenos culturales; la identificación de diferencias y cosas en común entre culturas y subculturas; la comprensión y explicación de dichas diferencias con el objetivo de llegar a una manera de hablar sobre cultura(s) alejada de posibles exotismos, esoterismos y mistificaciones en base a principios compartidos, es decir, haciendo explícito lo que tienen en común gente, comunidades, culturas, y sus fenómenos y expresiones, y aclarando diferencias para eliminar prejuicios.

GRÁFICO IV:
MODELO DEL CENTRISMO TENTATIVO



Fuente: elaboración propia.

Estos cuatro centrismos, que emergieron desde varios encuentros filosóficos-interculturales incluso más allá de Occidente, permiten analizar las formas y estrategias según las cuales los actores culturales perciben o estructuran el encuentro con representantes de otras culturas. Se distinguen actuaciones caracterizadas por imposición, falta de intervención, separación o intercambio. Es importante subrayar de nuevo que estas caracterizaciones no describen el comportamiento supuestamente ‘típico’ de ciertas culturas—lo que revelaría un entendimiento erróneo de las culturas como entidades estáticas y monolíticas—sino que pertenecen a cada cultura en diferentes etapas y momentos. Quedan, sin embargo, dos limitaciones importantes a estos cuatro arquetipos de la filosofía intercultural.

Primero, lo que está a menudo ausente en discusiones de filosofía intercultural es un acercamiento al tema de la cultura desde la *realpolitik*. Según el régimen internacional contemporáneo de los derechos humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas del año 2007 y de su predecesora,

la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989), el indigenismo³³ como corriente y movimiento político se ve obligado a destacar su alteridad cultural en comparación con la cultura dominante para obtener protección legal específica y apoyo internacional contra la sobreexplotación del subsuelo en sus territorios y reconocimiento a nivel nacional e internacional³⁴. Hay, por lo tanto, un importante trabajo antropológico e intracultural—dentro de las comunidades—dirigido a la restauración de tradiciones, canciones, cuentos, mitos, vestimentas, prácticas, técnicas, etc. Estos esfuerzos responden, por un lado, a las amenazas múltiples por parte de un estilo de vida moderno globalizador y monoculturalmente occidental-capitalista³⁵, y por otro, a la destrucción creciente de conocimientos importantes para la medicina o para adaptarse a, o evitar, el cambio climático y sus impactos negativos. Al mismo tiempo, el indigenismo tiene también la necesidad de obtener fondos y programas nacionales e internacionales para atenuar los efectos severos del maldesarrollo³⁶.

Estos aspectos de la política diaria sobre el rescate cultural apuntan a la necesidad de preguntarse quiénes son los ‘representantes legítimos de una cultura’. Esta pregunta no se refiere tanto a la identificación de representantes políticos de los pueblos indígenas³⁷—donde la representatividad puede tener una significación muy diferente—sino a la legitimidad de la representación. Organizar encuentros interculturales entre representantes de diferentes culturas requiere entonces investigar quién realmente quiere y puede hablar en nombre de una cierta cultura. En segundo lugar, se hace necesario interrogar críticamente la legitimidad de estos representantes, no tanto desde el punto de vista de la auto-atribución de la representación legítima, sino indagando con aquellos que deberían reconocer dicha representación.

Con respecto a la relación mestizo-indígena, el asunto de la representación legítima de una cultura ha sido analizado mediante las

33 Ronald Niezen, *The Origins of Indigenism: Human Rights and the Politics of Identity* (Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 2003).

34 Taylor, "The Politics of Recognition".

35 John Taylor, "Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being: Australian Perspectives on United Nations Global Frameworks", *Social Indicators Research* 87, no 1 (2008): 111–26.

36 José María Tortosa, "Maldesarrollo como Mal Vivir", *América Latina en Movimiento* 455 (2009): 18–21.

37 Sabine Speiser, ed., *¿Quién habla por quién? Representividad y legitimidad de organizaciones y representantes indígenas. Un debate abierto* (Quito: Abya Yala & GIZ, 2013).

figuras del “asterisco invisible”³⁸ sobre asuntos indígenas o del “indio permitido”³⁹. Es decir, el reconocimiento de que la cultura y la representación indígena legítima ocurren únicamente dentro ciertos límites dictados típicamente por los representantes legítimos de otra(s) cultura(s) que no permiten poner en riesgo mecanismos esenciales o estratégicos de la cultura dominante (por ejemplo, el desarrollismo, el extractivismo, el capitalismo con su inherente “acumulación por desposesión”,⁴⁰ etc.). Podemos cuestionarnos si es realmente posible un encuentro intercultural exitoso entre iguales en una situación inicial de esta naturaleza, caracterizada por un centrismo expansivo de una de las partes, simplemente porque la representación legítima de la otra parte queda limitada o reducida a algunos aspectos folklóricos permitidos, y, por lo tanto, cuestionada desde el principio⁴¹.

La interculturalidad en Ecuador entre 2007 y 2016

Después de haber revisado el aporte metodológico-analítico más importante de la filosofía intercultural, que emergió de largas discusiones durante las últimas tres décadas, volvemos al análisis de la interculturalidad como fenómeno cultural y social en Ecuador en los últimos nueve años. Con este fin tomamos dos casos emblemáticos que se caracterizan por el énfasis colocado en su tratamiento de lo “cultural”: la Ley de Comunicación de 2013 y la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, clausurada

38 Karen Engle, *The Elusive Promise of Indigenous Development: Rights, Culture, Strategy* (Durham: Duke University Press, 2010). El “asterisco invisible” se refiere a una serie de reconocimientos y concesiones culturales por parte de los Estados latinoamericanos hacia los pueblos indígenas, siempre y cuando no pongan en cuestión la supremacía estatal-colonial en relación con ciertos “sectores estratégicos”, como el control sobre los recursos nacionales, las extensiones territoriales y los poderes políticos reales (negación del derecho humano a la auto-determinación política, incluso hasta la autonomía o la independencia).

39 Silvia Rivera Cusicanqui, *Mito y desarrollo en Bolivia. El giro colonial del gobierno del MAS* (La Paz: Plural Editores, 2014).

40 David Harvey, *The New Imperialism* (Oxford/New York: Oxford University Press, 2003); *A Brief History of Neoliberalism* (New York: Oxford University Press, 2005).

41 Lo que además atentaría contra el artículo 1 (libre autodeterminación política de pueblos) del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Véase también: Isabelle Schulte-Tenckhoff, “Treaties, Peoplehood and Self-Determination: understanding the language of indigenous rights”, en *Indigenous Rights in the Age of the UN Declaration*, editado por Elvira Pulitano (Cambridge: Cambridge University Press, 2012), 64–86; Rodolfo Stavenhagen, “Human Rights and Peoples’ Rights - the Question of Minorities”, *Interculture* XXII, núm. 2 (1989): 2–18.

por el gobierno el mismo año 2013 a pesar de su reconocimiento por parte de UNESCO hasta este momento.

Empezamos con una pequeña polémica. Todo el que visita Ecuador suele quedar impresionado y abrumado por la diversidad natural y cultural que ofrece este país a primera vista. En una segunda mirada, sin embargo, queda igualmente asombrado por el hecho de que diferentes grupos étnicos, culturales y subculturales viven cada día en una jerarquía palpable que se distingue ampliamente de la multiculturalidad (no necesariamente de la interculturalidad) vivida diariamente (y por reconocimiento legal) en otros países multilingües como Suiza, Camerún, Ruanda, India, Luxemburgo o Bélgica. Al contrario de lo que puede esperar el visitante (más aún si proviene de estos países), el número de kichwa hablantes disminuye cada año a pesar de ser uno de los idiomas oficiales del país, hasta el grado de encontrarse en peligro de extinción⁴². Entre 2009 y 2016 no se publicó ningún libro educativo nuevo sobre este idioma en el país, al tiempo que el gobierno central decidió cerrar unas 3.000 escuelas comunitarias primarias donde la educación bilingüe había sido en múltiples casos predominante⁴³. En otras palabras, en lugar de fortalecer el bilingüismo del país mediante la enseñanza de sus idiomas nativos, el enfoque del bilingüismo ha estado de hecho en el idioma inglés, tal como se enseña actualmente en las así llamadas "Escuelas del Milenio", cuya intención, entre otras, ha sido el reemplazo de las escuelas comunitarias.

Aunque no existen idiomas puros y cerrados, sino que siempre adoptan formas cambiantes, mezcladas, adaptadas y sociolectales (fenómeno que se muestra, por ejemplo, en la media lengua de la sierra ecuatoriana entre el castellano y el kichwa⁴⁴, que en realidad expresa un

42 Según las cifras del INEC para el año 2010 (último censo) hay 591.000 kichwa hablantes y aproximadamente 62.000 hablantes del shuar. Ambos idiomas han sido reconocidos como idiomas oficiales en la Constitución de 2008 a pesar de que el actual presidente—quien suele autodenominarse en las redes sociales *mashi* ('amigo' en kichwa)—mostró inicialmente su rechazo a este reconocimiento oficial (véase *El Comercio*, "Retiro del Quechua como idioma oficial molesta a Indígenas de Ecuador", el 18 de julio de 2008).

43 Según lo expresado por la investigadora Carmen Martínez Novo, ex-presidente de la *Latin American Studies Association (LASA)*, en su ponencia del 29 de mayo de 2016 en el marco de la conferencia anual de la LASA, Nueva York.

44 Pieter Muysken, "Contactos entre quichua y castellano en el Ecuador", en *Memorias del Primer Simposio Europeo sobre Antropología del Ecuador*, editado por Sophia Thyssen y Segundo E. Moreno-Yáñez (Quito: Abya-Yala, 1996), 397–473. Para una crítica de Muysken véase también Jorge Gómez Rendón, "La Media Lengua: una revisión de los supuestos teóricos", en *Actas del 4o Coloquio Internacional de Cambio y Variación Lingüística* (México, DF: UNAM, 2017).

aporte intercultural importante), parece fundamental preservar, investigar y proteger cada idioma, especialmente aquellos usados aún por las llamadas “minorías”⁴⁵. Esto obedece al hecho de que cada manifestación intercultural requiere inicialmente la determinación de fenómenos y formas culturales distintas (aunque evitando la esencialización o folclorización de lo cultural) para que, en un segundo momento, dichas formas culturales puedan ser cuestionadas, superadas o transformadas mutuamente hacia lo intercultural. Negar la importancia pasada y presente del kichwa (del shuar, del tsa’fiki o de otro idioma hablado por pueblos ancestrales dentro del territorio ecuatoriano) equivaldría a negar la segunda raíz implícita en la noción de mestizaje, lo que entonces significaría vaciarla precisamente de su sentido cultural.

La posibilidad misma de una sociedad “mestiza” depende de la existencia de un legado pluricultural. Pero la actualización de tal legado desde el discurso del mestizaje evidentemente no preserva en igualdad de condiciones todas las culturas incluidas. Las políticas nacionales adoptadas por el Estado cumplen entonces la función de legitimar el mito de la existencia de una sociedad mestiza. La actual Ley de Comunicación, adoptada en junio de 2013 (registro N°22), estipula normas de la llamada “comunicación intercultural” que solo parecen comprensibles desde la consideración anterior. El artículo 14 explica el principio de la interculturalidad y plurinacionalidad de la siguiente manera:

El Estado a través de las instituciones, autoridades y funcionarios públicos competentes en materia de derechos a la comunicación promoverán medidas de política pública para garantizar la relación intercultural entre las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; a fin de que éstas produzcan y difundan contenidos que reflejen su cosmovisión, cultura, tradiciones, conocimientos y saberes en su propia lengua, con la finalidad de establecer y profundizar progresivamente una comunicación intercultural que valore y respete la diversidad que caracteriza al Estado ecuatoriano⁴⁶.

45 Hay países donde los autodenominados indígenas son cuantitativamente la mayoría, por ejemplo, en Bolivia o Guatemala. En otros países de la región algo similar podría ser posible si las presiones racistas o discriminatorias de la sociedad para negar o esconder su pertenencia indígena serían menos fuertes.

46 Asamblea Nacional, *LEY ORGÁNICA DE COMUNICACIÓN*.

¿Quiénes son los sujetos de la interculturalidad según este artículo? Ciertamente no es el Estado ecuatoriano, que parece excluido de la interculturalidad en primer lugar, para adoptar el papel de garante “a fin de que éstas produzcan y difundan contenidos que reflejan *su* cosmovisión [...] que valore y *respete* la diversidad...”⁴⁷. Los esfuerzos de valorización y el respeto de contenidos provenientes de comunidades, pueblos y nacionalidades se agotan en la difusión y facilitación de información sobre conocimientos, saberes, tradiciones, etc. de—obviamente—grupos indígenas o autóctonos que tampoco son denominados de tal manera. Ahora bien, ¿la palabra “nacionalidades” también se refiere a miembros de otros países? ¿Podrían estos extranjeros difundir de igual modo sus contenidos en su propia lengua? Por supuesto que no. Esta notoria limitación se expresa en el hecho de que los contenidos considerados interculturales son aquellos llamados a llenar de sentido la caracterización del Estado como “diverso”. Podríamos entonces preguntarnos hasta qué punto la práctica ecuatoriana de la interculturalidad se limita a un cierto grupo de culturas previamente identificadas dentro de los límites del estado-nación. Los contenidos interculturales, para realmente serlo, ¿no deberían ir más allá de estas fronteras para incluir también, por ejemplo, a nacionalidades y pueblos que se extienden en varios países simultáneamente?

En este contexto, el artículo 36 de la misma Ley de Comunicación estipula de manera problemática que “Los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianas y montubias tienen derecho a producir y difundir en su propia lengua, contenidos que expresen y reflejen su cosmovisión, cultura, tradiciones, conocimientos y saberes”. En primer lugar, esta aseveración por parte del Estado simplemente no era necesaria, dado que otros pueblos y nacionalidades tienen el derecho de expresarse libremente sobre lo que les plazca de la manera que consideren más adecuada (en su idioma o no), de acuerdo con el principio internacionalmente vinculante de la autodeterminación, un derecho colectivo o de grupo⁴⁸. ¿No habría sido mucho más oportuno estipular sanciones posibles en los casos en que el ejercicio de este derecho fundamental sobre la comunicación no fuera facilitado ni respetado?

De igual modo hay que interrogarse sobre el uso del pronombre

47 *Ibid.*, énfasis añadido.

48 Jordan, “Group Rights”.

posesivo “su” en el citado artículo, que (a) expresa un entendimiento estático de cultura y (b) reduce los aportes de pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios a la mera facilitación de información folclórica. ¿Hasta qué punto esto implica una negación formal de la posibilidad de hablar o discutir sobre culturas, conocimientos y tradiciones de otros pueblos? Obviando esta problemática se prescribe en adelante a todos los medios de comunicación (sin especificar precisamente cuáles sí y cuáles no) el deber de difundir contenidos que reflejen la cosmovisión, cultura, tradiciones, conocimientos y saberes—nada menos, pero tampoco nada más—de los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios, lo que resulta cotidianamente en la presentación de pueblos y nacionalidades de un modo esencialista, estático, anacrónico y, por lo tanto, ficticio y folclórico.

Quién hasta ahora no vea claro que este enfoque técnico procede de personas que con frecuencia no poseen mucho conocimiento sobre los debates dentro de las ciencias sociales y las humanidades sobre las nociones de “cultura”, tampoco entenderá que este tratamiento singular de las expresiones culturales no tiene nada que ver con la interculturalidad. Ésta se propendería más bien mediante acciones tendientes a abrir espacios de encuentro e intercambio a través de los medios de comunicación para discusiones y presentaciones interculturales, es decir, abordando mezclas culturales y subculturales inclusive con la(s) cultura(s) dominante(s) de la mayoría. Aunque ciertamente motivado por la idea de preservar y promover otras culturas nacionales, el tratamiento que se le da a la interculturalidad en la ley y en los medios, en el mejor de los casos, recuerda la figura del centrismo separativo (que puede llevar hacia un cierto grado de tolerancia), y en el peor de los casos, un centrismo integracionista con “asterisco invisible”. Esto significa que el otro queda presentado de una manera ‘medida’ y expresada a través de conceptos de la cultura dominante, algo que ocurre muchas veces cuando justamente falta un intercambio intercultural previo para llegar a nociones, palabras y conceptos mutuamente acordados.

Sin embargo, llama nuestra atención el artículo 71 en su numeral 8, que procura aclarar responsabilidades comunes: todos los medios de comunicación deben promover el diálogo intercultural, así como las nociones de unidad e igualdad en la diversidad y en las relaciones interculturales. Aquí

encontramos por primera y única vez la idea de un diálogo entre culturas y también una reflexión sobre principios necesarios para dicho intercambio: se destaca la unidad y la igualdad en la diversidad como valores relevantes. Queda, no obstante, la interrogante de si es realmente posible presuponer o prescribir la promoción de estos valores en una sociedad que se ha caracterizado históricamente (y se caracteriza todavía) por marcadas desigualdades en sus relaciones interculturales. Cabe mencionar las enormes desigualdades entre etnias y sexos, tanto en relación con la distribución de tierras⁴⁹ como entre ámbitos urbanos y rurales en términos de ocupación, ingreso, educación y salud⁵⁰. ¿Para qué entonces destacar la unidad e igualdad cuando se corresponde realmente poco con las experiencias diarias de los individuos? Según lo dicho hasta ahora, los encuentros interculturales, sobre todo cuando están organizados según el modelo del polílogo, que parte de un supuesto inicial de igualdad de valor de todas las culturas, podrían brindar pasos elementales hacia la superación de estas desigualdades caracterizadas por varios racismos (culturales) fuertemente enraizados⁵¹.

En adelante analizaremos una iniciativa importante del movimiento indígena y su concepción de la interculturalidad, a saber, el caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Escogemos esta iniciativa porque hizo explícitamente referencia a la idea de servir como espacio de encuentro intercultural:

La Universidad Amawtay Wasi es una respuesta a una sociedad contemporánea compleja y relacional, que exige la promoción, entre los actores educativos tomados en conjunto, de una visión educativa intercultural que es cada vez más necesaria para adquirir un desarrollo humano que aborde de manera exitosa el mundo cambiante y de relaciones que nos rodea⁵².

49 Luciano Martínez Valle, "La concentración de la tierra en el caso ecuatoriano: impactos en el territorio", en *La Concentración de La Tierra. Un Problema Prioritario En El Ecuador Contemporáneo*, editado por Albert Berry, Cristóbal Kay y Lisa L. North (Quito: FLACSO, 2014), 43–62.

50 François Houtart, "El desafío de la agricultura campesina para el Ecuador", *ALAI, América Latina en Movimiento*, 30 de octubre de 2014, <http://alainet.org/active/78437>.

51 Sarah A. Radcliffe, "Gendered frontiers of land control: Indigenous territory, women and contests over land in Ecuador", *Gender, Place and Culture* 21, no 7 (2014): 854–71, DOI:10.1080/0966369X.2013.802675; Sarah A. Radcliffe, *Dilemmas of Difference. Indigenous Women and the Limits of Postcolonial Development Policy* (Durham, NC: Duke University Press, 2015).

52 UNESCO y Gustavo López Ospina, eds., *Amawtay Wasi Cross-Cultural University*, Amauta Runacunapa Yachay, ARY 2 (Quito, 2004), 285, traducción propia

Esta caracterización ubica el proyecto de la Universidad, por un lado, dentro de discursos internacionales sobre el desarrollo humano⁵³, y por otro, como respuesta a las complejidades de la sociedad ecuatoriana. El cruce entre un proyecto de educación y un proyecto político no es mera coincidencia, dado que el intercambio intercultural siempre tiene lugar dentro de estructuras sociales que existen en la realidad⁵⁴. Como varios miembros del movimiento indígena ecuatoriano argumentaban desde los años noventa, la interculturalidad tiene una dimensión relacional y otra dimensión estructural o vertical. Según Luis Macas, el exlíder de la CONAIE, interculturalidad y plurinacionalidad se refieren igualmente a un doble eje:

Cuando hablamos de la interculturalidad, cuando hablamos de la construcción de la plurinacionalidad, estamos diciendo que debemos pensar en dos ejes fundamentales. Primero, en una lucha política; segundo, en una lucha desde la epistemología. Es decir: ¿cómo es que ahora, cuando el mundo es mucho más difícil siquiera de comprender en su complejidad, podemos construir otros conocimientos? Desde otros aportes, desde otras existencias, desde otros pueblos. Y esto, precisamente, nos hace pensar, cuando nuestros espacios geográficos de Estado-nación están definitivamente ya perdiendo sus fronteras geográficas. Ahora el modelo económico neoliberal ha diseñado instrumentos legales supranacionales, donde ya la soberanía, al menos como se la había entendido desde la lógica del Estado-nación, no existe o amenaza con dejar de existir⁵⁵.

Esta cita ilustra un doble cambio estructural engranado entre niveles globales y locales. El rescate de “otros aportes desde los pueblos” se convierte

53 Amartya Sen, *Development as Freedom* (Oxford/New York: Oxford University Press, 1999); Martha Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach* (Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 2011); Séverine Deneulin y Lila Shahani, eds., *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency* (London/Sterling, VA: Earthscan, 2010), <http://www.idrc.ca/EN/Resources/Publications/Pages/IDRCBookDetails.aspx?PublicationID=62>.

54 Philipp Altmann, “Plurinationality and Interculturality in Ecuador: The Indigenous Movement and the Development of Political Concepts”, *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies* 1, no XLIII (2013): 47–66.

55 Luis Macas, “La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales”, en *Pueblos indígenas, estado y democracia*, editado por Pablo Dávalos (Buenos Aires: CLACSO, 2005), 40.

entonces en una pregunta de sobrevivencia no solo a nivel local sino potencialmente a nivel mundial contra “el modelo económico neoliberal”. Un lugar adecuado para esta tarea prometeica siempre ha sido la educación, y más específicamente, las instituciones educativas. No es casual entonces que la lucha por la educación bilingüe haya sido siempre muy importante para el movimiento indígena:

De hecho, la importancia de la educación bilingüe no sólo atañe a la interculturalidad sino también al movimiento indígena en el Ecuador. Desde sus inicios, la lucha por los derechos indígenas siempre ha sido también una lucha por la educación intercultural bilingüe, no sólo al interior de las comunidades indígenas, sino en la sociedad ecuatoriana en conjunto. De hecho, una de las demandas actuales de la CONAIE es la extensión de la educación intercultural bilingüe a las comunidades mestizas⁵⁶.

Catherine Walsh confirma igualmente que el término (y la demanda política) de la interculturalidad entró en los países andinos a través de la educación bilingüe:

Aunque no hay evidencia sobre cuándo exactamente la interculturalidad entró en el léxico latinoamericano, sabemos que empezó a tener utilidad dentro del campo educativo, específicamente de la educación indígena bilingüe a principio de los años 80 [...] La adopción del término intercultural, utilizado primero en los países andinos, fue asumida no como deber de toda la sociedad sino como reflejo de la condición cultural del mundo indígena⁵⁷.

Como bien saben los kichwa hablantes y las personas que adquirieron algunos conocimientos de la lengua, es imposible aprender kichwa sin entrar en reflexiones semánticas, epistemológicas y verdaderamente interculturales para comprender el uso del idioma, lo que no le diferencia mucho, por supuesto, de otros idiomas. Pero debido al contexto, a la estructura altamente desigual de la sociedad, y a la influencia del trabajo de ONGs internacionales y agencias de cooperación para el desarrollo,

56 Altmann, “Plurinationality and Interculturality in Ecuador: The Indigenous Movement and the Development of Political Concepts”, 50, traducción del editor.

57 Catherine Walsh, “Políticas y significados conflictivos”, *Estudios Interculturales* 2 (2000): 122-123.

pareció oportuno ampliar la lucha por cambios sociales, económicos y políticos a través de la educación en general:

Desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, porque más que una esfera pedagógica, es una institución política, social y cultural, el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del estado⁵⁸.

Es exactamente esta dimensión relevante de la interculturalidad la que sirvió como base para el proyecto de la Universidad Amawtay Wasi, que a partir de debates que empezaron en los años setenta⁵⁹, finalmente fue aprobado en noviembre de 2005⁶⁰. Desde el año 2009 también pudo otorgar títulos de cuarto nivel y en general ofreció las siguientes carreras:⁶¹

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: Sarango, 2009.

58 *Ibid.*, 14.

59 Walter D. Mignolo y Madina V. Tlostanova, "Amawtay Wasi, Universidad Intercultural de los Pueblos y Naciones Indígenas del Ecuador", en *Learning to Unlearn Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas* (Ohio University Press, 2012), 225–36.

60 Fernando Sarango, "Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas 'Amawtay Wasi'", en *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, editado por Daniel Mato (Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IIESALC), 2009), 191–214.

61 *Ibid.*, 192.

Como se puede ver, hubo solamente una carrera dedicada a aspectos interculturales (Investigación Intercultural). En su presentación, el ex-rector de la institución, Fernando Sarango, es explícito sobre la interculturalidad:

La universidad adoptó el nombre de ‘intercultural’ para dar ante todo un mensaje a la sociedad ecuatoriana en general: que sus reivindicaciones no son sólo y exclusivamente para pueblos indígenas, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador. Si bien la ‘interculturalidad’, entendida desde una visión originaria, es un ideal que está en construcción; es necesario que las diferentes sociedades empiecen a cultivar nuevas relaciones sociales [sic] basadas en el respeto al otro, pero con equidad.

Sin embargo, en su balance de experiencias desde el año 2009, Sarango detalla que no hubo muchos avances en la investigación desde 2005 y que los esfuerzos se enfocaron en el rescate de un tronco del conocimiento originario (las publicaciones se limitan a tres libros desde la propia línea editorial): “se hizo necesaria la construcción o reconstrucción de una epistemología que para los mestizos ciertamente puede resultar nueva, y lo es, pero que para las nacionalidades y pueblos indígenas viene a ser la sistematización de las categorías y principios de su cosmovisión originaria”⁶². Una vez que este tronco fue (re)establecido, se abrieron tres ciclos de aprendizaje intercultural: (1) *Runa yachay* o ciclo del conocimiento ancestral, (2) *Shuktak yachay* o ciclo del conocimiento occidental o “de los otros”⁶³ y (3) *Yachay* puro o ciclo del conocimiento intercultural. Los conocimientos adquiridos sobre “lo otro” permitieron la realización de “conversatorios” guiados por docentes con formación especializada, donde el “aprender a aprender” mediante el diálogo tenía prioridad: “el diálogo, el debate, el intercambio de ideas, del calor cultural, de los espacios de encuentro, disenso y concertación”⁶⁴.

A pesar de estas iniciativas, que parecen a primera vista justificadas por la meta de avanzar el intercambio intercultural relacional, y del

62 *Ibid.*, 196.

63 *Ibid.*, 204, énfasis añadido.

64 *Ibid.* 202.

intento de reconocer todos los saberes y conocimientos como “ciencia”, hay ciertos peligros subyacentes a este enfoque. Primero, ¿cómo se puede definir un tronco común de las así llamadas ciencias ancestrales de las culturas kichwa, shuar y otras que evite esencializar y, por lo tanto, reducir la diversidad cultural a unos aspectos paradigmáticos que, ocasionalmente, ni siquiera se corresponden con las realidades plurales? En la antropología, el peligro de la esencialización y reducción se conoce como el debate alrededor de “lo andino”. Vale reproducir esta figura de un “excepcionalismo cultural” in extenso:

‘Lo andino’ es una construcción teórica que asume que los Pueblos Andinos (con mayúsculas, más allá del tiempo y del espacio) poseen un conjunto coherente, distintivo (casi único), de proclividades culturales interrelacionadas: un acervo común de percepciones, ideas, valores, símbolos, y prácticas sociales, espaciales y materiales. Esta ‘esencia andina condensada’ se adscribe a los Pueblos Andinos como su ropaje total, y al mismo tiempo, se recurre a ella para explicar el pasado y el presente de las sociedades andinas. La identificación de esta esencia social proviene en buena medida de la observación y el análisis de fenómenos culturales en la sierra y el altiplano andinos, aunque su carácter generalizado influye también en el análisis de las poblaciones costeras. Entre los atributos relevantes de esta supuesta esencia andina está la organización de las economías políticas andinas de acuerdo a la lógica socio-ambiental del archipiélago vertical, la organización dual competitiva/complementaria, la función y el valor del trabajo comunal modelado por principios de reciprocidad, unas relaciones personales entre el mundo humano y el mundo físico animado que se expresan en la terminología de parentesco, y lo que no es poco, un supuesto de que los pueblos indígenas de los Andes poseen una capacidad casi preternatural para la resiliencia frente al trauma social y ambiental (entre otros ‘rasgos’ fisiopsicológicos estructurales que se resaltan a menudo)⁶⁵.

Históricamente, este enfoque emergió de una serie de trabajos políticos y empíricos⁶⁶. Su peligro más notorio está en el hecho de que se erige

65 Zachary Chase y Steven Kosiba, “Lo Andino” (Chicago, 2007), 1, http://www.vanderbilt.edu/vanchivard/2007/UChicago_lo%20andino.doc, traducción propia.

66 John V. Murra, *Formaciones económicas y políticas del mundo andino* (Perú: IEP, 1975); Marisol de la Cadena y Orin Starn, eds., *Indigenous Experience Today* (Oxford/New York: Berg, 2007).

frecuentemente como marco teórico-político que se cierra al análisis de datos por fuera de estas fronteras fijas en los términos en que se ha planteado el debate: por ejemplo, las comparaciones transregionales o, en otras palabras, interculturales de “lo andino” son muy difíciles de realizar. En este sentido, la referencia a “lo andino” frecuentemente reduce experiencias diversas y específicas de varios países o localidades andinas a un asumido “orden andino” artificialmente construido. Este punto es especialmente palpable cuando términos como “tradicional”, “ancestral” o “auténtico” no son interrogados (estos términos implican continuidad y homogeneidad). De igual manera, habría que cuestionar constantemente el supuesto estrecho vínculo histórico entre el ecosistema andino y la sociedad ¿Bajo qué influencia política colonial y poscolonial cambian exactamente estas estructuras? En lugar de determinar un tronco común de conocimientos y estructuras que guíen acciones y decisiones en cada espacio y tiempo, ¿cómo estudiar la relación entre cambio y continuidad, historia y estructura, particularidad y generalidad en el contexto andino-ecuatoriano?

Para un acercamiento a estas preguntas parece indispensable tomar en cuenta otras experiencias regionales y sus diversas formas de expresión. Sin embargo, la presentación del conocimiento occidental como algo monolítico corre el riesgo de un tratamiento simplificador de lo que constituye “lo occidental”, puesto que es cuestionable que el llamado “conocimiento de Occidente” no tenga influencias profundas de otras latitudes. Más aún, en Occidente existen tantas formas diferentes del conocimiento, en buena parte contradictorias, que no parece adecuado hablar del conocimiento occidental en singular.

Finalmente está la cuestión legítima de si realmente atiende a las demandas políticas del movimiento indígena el asumir que las sabidurías y los conocimientos de los pueblos indígenas también son “ciencia”. Como mostraron los pensadores del poscolonialismo y el decolonialismo⁶⁷, las ciencias occidentales también son una expresión cultural muy particular convertida en hegemónica por derivas político-económicas.

67 Ramón Grosfoguel, “From Postcolonial Studies to Decolonial Studies: Decolonizing Postcolonial Studies”, *Review* 29 (2006); James Mahoney, *Colonialism and Postcolonial Development. Spanish America in Comparative Perspective* (New York: Cambridge University Press, 2010); C. McEwan, *Postcolonialism and Development* (London: Routledge, 2009).

De ahí justamente su demanda de “provincializar Occidente”,⁶⁸ es decir, de atribuirle (junto con las ciencias) un rango igual (y no superior) entre otras formas estandarizadas del conocimiento, devolviéndole su verdadero carácter localizado y parcial.

Si se asume dicha provincialización como tarea, entonces la búsqueda de nuevos términos y nociones más allá de “cosmovisión” o “ciencias ancestrales” podría servir al enfoque de la filosofía intercultural y apoyar la idea de determinar equivalentes homeomorfos mediante el diálogo constante de culturas. Sin embargo, en lugar de caminar en esta dirección, parece que la Universidad Intercultural Amawtay Wasi prefirió rescatar elementos y contenidos culturales de hecho, no interculturales, por muy legítimos que fueran, en el contexto de su meta más amplia de contravenir los intereses del sistema capitalista-colonial global que se expresan a través un paisaje educativo extremadamente desigual⁶⁹.

Podemos decir que, en el mundo globalizado actual, el paradigma de la educación se proyecta desde los países súper desarrollados. Estos tienen la capacidad ante todo económica para impulsar y desarrollar las investigaciones más urgentes que permitan mantener su *statu quo* de potencias mundiales, frente a una mayoría de países empobrecidos o ‘en vías de desarrollo’ que a fin de cuentas constituyen la razón o la condición para que los súper desarrollados existan. (...) Ubicándonos en este mapa de intereses, por demás desigual, dentro del cual los pueblos y nacionalidades indígenas subsisten en la base de la pirámide –como dijera Monseñor Leonidas Proaño– como ‘los más pobres entre los pobres’, no deja de ser una afrenta exageradamente atrevida que los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, por medio de la [Universidad Intercultural Amawtay Wasi], propongan ahora un nuevo paradigma de educación⁷⁰.

Estas líneas ponen en evidencia que el problema del uso indígena del concepto de interculturalidad, tal como aparece en la experiencia de la Universidad Amawtay Wasi, se encuentra en la recurrente acentuación

68 Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference* (Princeton, NJ: Princeton Univ. Press, 2000).

69 Sarango, “Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas ‘Amawtay Wasi’”, 209–210.

70 *Ibid.*, 210.

de “-culturalidad” y no en el aspecto “inter-”, relacional, intercultural. El contenido cultural, una vez rescatado y revalorizado, cosa inherentemente necesaria y laudable, se convierte, explícita o implícitamente, en una pretendida solución para todos los miembros de la sociedad, incluso del mundo. Esto puede llegar a corresponder al arquetipo del centrismo integracionista, que queda lejos aún del centrismo tentativo, aquel que conduce a un constante auto-cuestionamiento cultural.

Nuevas perspectivas en lugar de una conclusión

La intención principal de este capítulo fue presentar una introducción a algunas reflexiones y métodos relevantes de la interculturalidad más allá del contexto ecuatoriano y sus discusiones entre plurinacionalidad, multiculturalismo y demandas políticas, que permitan su consideración desde una perspectiva más amplia, con insumos potencialmente enriquecedores de la actual práctica y análisis de la interculturalidad en Ecuador. Con este fin se introdujo la corriente de la filosofía intercultural como marco teórico interesante para analizar las diversas acciones y políticas en el controvertido campo de la cultura y la interculturalidad.

El tratamiento de las diferentes concepciones y usos de la cultura (algo que finalmente, y con razón, no resulta fácil definir) permitió reflexionar sobre la significación de la interculturalidad en el contexto de debates académicos contemporáneos e internacionales. Se distinguió así un enfoque anacrónico y erróneo de la cultura como estática—hoy en día rechazado por las ciencias sociales y las humanidades—que no puede servir nunca como punto de partida hacia encuentros verdaderos en nombre de la interculturalidad. Al fin y al cabo, tales concepciones se apegan al modelo colonial de la integración de otras culturas dentro de una cultura incuestionablemente mayor. En este modelo, las preguntas relevantes giran en torno al grado de aceptación o reconocimiento, pero no permiten avanzar mutuamente el imaginario de todas las culturas involucradas.

Mucho más adecuada parece una concepción dinámica, abierta y cambiante de cultura. Esta concepción, desde una perspectiva empírica, siempre ha estado en todas las culturas del mundo. Junto a una perspectiva de “cultura” como “campo de batalla” por múltiples intereses dentro del sistema global de acumulación, aparecen dos vectores adicionales:

cultura e interculturalidad, por un lado, con referencia relacional, por otro lado, con referencia estructural o vertical.

El enfoque de los cuatro centrismos de la filosofía intercultural—centrismo expansivo, centrismo integracionista, centrismo separatista y centrismo tentativo—no permite, explícitamente, tratar el segundo vector de la estructura, lo que revela una cierta debilidad conceptual-analítica. No obstante, los centrismos descritos ofrecen marcos concretos para determinar y denominar ciertas acciones e intereses en el campo de batalla alrededor de la(s) cultura(s). Además, muestran qué tipo de actitud y voluntad se requerirían para avanzar hacia la realización de verdaderos encuentros interculturales, tal como postula el centrismo tentativo.

Con estas referencias analizamos posteriormente dos casos emblemáticos y muy controvertidos de la realidad ecuatoriana, con el objetivo principal de mostrar que las prácticas típicas en Ecuador—sea por parte del Estado o de la sociedad civil—están todavía relativamente lejos de la interculturalidad tal como se plantea a nivel internacional. La intención aquí no es constatar otra desigualdad del conocimiento debido a relaciones coloniales o poscoloniales, sino introducir comprensiones y herramientas que permitan avanzar las demandas políticas legítimas de varios actores. Este intento ha sido inspirado por aquella interpretación de “cultura” justificada por la Ley de Comunicación, que promueve una representación de los diferentes pueblos en los medios de comunicación de manera esencialista, monolítica y superficial bajo el título de interculturalidad (que en ningún caso es lo que revela este aporte). Simultáneamente, tanto la sociedad “mestiza” mayoritaria como otros países o culturas quedan por fuera de las representaciones de lo intercultural, en tanto son excluidos a priori por no encajar en la interpretación prevalente: los protagonistas de la interculturalidad ecuatoriana son siempre “minorías étnicas”. Por lo demás, son muy escasos los reportajes escritos por individuos que pertenecen a aquellas “minorías étnicas”, reportajes que permitirían contrarrestar ciertos imaginarios alrededor de concepciones habituales de lo “moderno” y lo “tradicional”.

Tomando estos puntos de referencia como inicio de la discusión, se constató que la Ley de Comunicación de 2013 coincide con el arquetipo del centrismo separatista que sí puede mostrar cierta tolerancia a la diferencia, siempre y cuando se respete la distancia cultural debida.

El peligro de este enfoque es, aparte de no ser intercultural per se, la posible creación de una forma de representación del otro "permitido" que tampoco corresponde necesariamente a la realidad. Es por esta razón que finalmente no permite eliminar prejuicios (positivos y negativos) de la sociedad dominante respecto a otras culturas. En otras palabras, una ley de comunicación concebida de tal manera va de hecho contra el objetivo de construir una sociedad más inclusiva e intercultural, más aun cuando la representación de la posible inclusión de otras culturas se funda en un entendimiento de estas como algo estático y sin diferencias internas.

Al otro lado del espectro se encuentra la experiencia de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en Quito, vigente entre 2005 y 2013, año en que el gobierno puso fin a este prometedor experimento por razones políticas disfrazadas de técnicas. La Universidad representó el intento de legitimar en la práctica la demanda política del movimiento indígena de rescatar, revalorizar y reconocer conocimientos, sabidurías y técnicas propias, utilizando como vehículo precisamente una institución clave de la sociedad dominante. Así entendido, el marco teórico de la interculturalidad ofreció el fundamento para abogar por la validez de sus contenidos culturales en pie de igualdad.

Sin embargo, aun si la Universidad representó un intento laudable y novedoso, su experiencia quedó igualmente cerca del imaginario de la propia cultura como estática. Un factor coadyuvante fue la necesidad de tratar constantemente la tensión entre la elaboración de un tronco común a las varias culturas indígenas (el "conocimiento ancestral" indígena) y pincelar su diversidad. Lo que es cierto de todos modos es que el lema de la interculturalidad no se extendió en la misma medida a otras culturas no indígenas ni a las subculturas dentro de pueblos que no son en ningún caso homogéneos. No se dio mucho espacio al encuentro entre culturas indígenas y no indígenas (y sus subgrupos) a través de países de la región, aunque se mencionaba que la Universidad tenía docentes extranjeros en sus filas⁷¹. Tampoco se proyectaron estudios o investigaciones sobre la "media lengua", sobre fenómenos culturales divergentes, fenómenos mezclados entre ámbitos rurales y urbanos, o mezclas entre formas de educación, medicina o justicia de la sociedad

71 *Ibid.*, 193.

dominante y formas correspondientes de la sociedad indígena. Un ejemplo importante es la existencia de varios subgrupos de jóvenes kichwa hablantes que hoy en día estudian en ciudades y entran fácilmente en conflictos intergeneracionales cuando visitan a sus padres. Estos roces inter e intrageneracionales no solo evidencian hechos lamentables del progreso modernizante que influye en los pueblos indígenas y exige su constante adaptación, sino también dan a luz a nuevas formas y fenómenos realmente interculturales y creativos que requieren mucho más atención pública e investigativa⁷².

Finalmente, esta dimensión es una de las que más parece subestimada: la interculturalidad tomada en serio requiere de espacios establecidos y protegidos para asegurar las condiciones de intercambio, por ejemplo, en escuelas, ministerios, universidades, comunidades, etc. donde miembros (íntegros o parciales) de diversas culturas puedan intercambiar libre y abiertamente conceptos, nociones, palabras, actos culturales y ciertas prácticas desde el reconocimiento entre iguales. La idea principal, tal como se ha enfatizado a lo largo de este capítulo, no debe ser convencer al otro de la validez de lo propio (lo que significaría cometer la falacia del centrismo expansivo o integracionista, igualmente posible desde una posición marginada o de poder), sino trabajar conjuntamente en pos de transformaciones y comprensiones mutuas de todas las culturas y subculturas involucradas. Ahí donde se cierran, limitan, contienen y controlan estos espacios desde un orden impuesto o centralizado, no hay realmente ni diálogo ni polílogo como nos enseña la corriente internacional de la filosofía intercultural.

72 Como evidencian múltiples iniciativas interculturales hoy día en los campos de la música, del teatro, de la moda, de la arquitectura, de la agricultura campesina familiar y también la resistencia contra el proyecto modernizador-desarrollista que busca profundizar el modelo económico desigual de la exportación a costo de los eco-sistemas.

Bibliografía

- Altmann, Philipp. "Plurinationality and Interculturality in Ecuador: The Indigenous Movement and the Development of Political Concepts". *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies* 1, núm. XLIII (2013): 47–66.
- Arias, Patricio Guerrero. *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas atrás desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Quito: Abya Yala, 2010.
- Asamblea Nacional. *LEY ORGÁNICA DE COMUNICACIÓN*, 2013.
- Ávila, Ramiro S. "El derecho de la naturaleza: fundamentos". En *La Naturaleza con Derechos*, editado por Alberto Acosta y Esperanza Martínez, 173–239. Quito: Abya Yala, 2011.
- Baudrillard, Jean. *Simulacra and simulations*. New York: Sémiotext(e), 1983.
- Blaser, Mario. "Ontological Conflicts and the Stories of Peoples in Spite of Europe: Toward a Conversation on Political Ontology". *Current Anthropology* 54, no 5 (octubre de 2013): 547–69.
- . "The Threat of the Yrmo: The Political Ontology of a Sustainable Hunting Program". *American Anthropologist* 111, núm. 1 (2009): 10–20. DOI: 10.1111/j.1548-1433.2009.01073.x.
- Bohken, Eike. "Interkulturelle Philosophie nach transzendentaler Methode. Grundzüge eines hypothetischen Universalismus." *polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* 27 (2012): 5–21.
- Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press, 2000.
- Chase, Zachary, y Steven Kosiba. "Lo Andino". Chicago, 2007. http://www.vanderbilt.edu/vanchivard/2007/UChicago_lo%20andino.doc.
- Coronil, Fernando. "Del eurocentrismo al globocentrismo: la naturaleza del poscolonialismo". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado por Edgardo Lander. Paris: UNESCO, 2000. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/127.pdf>.
- Cusicanqui, Silvia. *Mito y desarrollo en Bolivia. El giro colonial del gobierno del MAS*. La Paz: Plural Editores, 2014.
- De la Cadena, Marisol, y Orin Starn, eds. *Indigenous Experience Today*. Oxford/New York: Berg, 2007.
- Deneulin, Séverine, y Lila Shahani, eds. *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency*. London/Sterling, VA: Earthscan, 2010. <http://www.idrc.ca/EN/Resources/Publications/Pages/IDRCBookDetails.aspx?PublicationID=62>.
- Eberhard, Christoph. "Human Rights and Intercultural Dialogue: An Anthropological Perspective". International Institute for the Sociology of Law, Oñati, 2001.
- El Comercio. "Retiro de Quechua como idioma oficial molesta a Indígenas de Ecuador", el 18 de julio de 2008.
- Elberfeld, Rolf. *Phänomenologie der Zeit im Buddhismus. Methoden interkulturellen Philosophierens*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 2004.
- Engle, Karen. *The Elusive Promise of Indigenous Development: Rights, Culture, Strategy*. Durham: Duke University Press, 2010.
- Estermann, Josef. *Andine Philosophie. Eine interkulturelle Studie zur autochthonen andinen Weisheit*. Vol. 5. Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität. Frankfurt am Main: IKO, 1999.
- . Josef. *Si el Sur Fuera el Norte: Chakanas Interculturales Entre Andes y Occidente*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2008.
- . *Apu Taytayku. Religion und Theologie im andinen Kontext Lateinamerikas*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 2012.
- Fornet-Betancourt, Raul, ed. *Zur Geschichte und Entwicklung der Interkulturellen Philosophie*. 39 vols. Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, 2015.
- Gómez Rendón, Jorge. "La Media Lengua: una revisión de los supuestos teóricos". En *Actas del 4o Coloquio Internacional de Cambio y Variación Lingüística*. México, DF: UNAM, 2017.
- Graeber, David. "Radical alterity is just another way of saying 'reality' A reply to Eduardo Viveiros de Castro". *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 5, no 2 (2015): 1–41.
- Grans, Anke. "Is the debate on 'global justice' a global one? Some considerations in view of modern philosophy in Africa", *Journal of Global Ethics*, 11(1) (2015): 126-140, DOI:

- 10.1080/17449626.2015.1010014.
- Grosfoguel, Ramón. "From Postcolonial Studies to Decolonial Studies: Decolonizing Postcolonial Studies". *Review* 29 (2006).
- Gudynas, Eduardo. *El mandato ecológico. Derechos de la Naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución*. Quito: Abya Yala, 2009.
- Habermas, Jürgen. *Between Facts and Norms: Contributions towards a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: Polity Press, 1996.
- . *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- . *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.
- Harvey, David. *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press, 2005.
- . *The New Imperialism*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2003.
- Hernández, Tanya Katerí. "Spanish America Whitening the Race - the Un(written) Laws of Blanqueamiento and Mestizaje". En *Racial Subordination in Latin America. The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response.*, 19–47. New York: Cambridge University Press, 2013.
- Houtart, François. "El desafío de la agricultura campesina para el Ecuador". *ALAI, América Latina en Movimiento*, el 30 de octubre de 2014. <http://alainet.org/active/78437>.
- Huntington, Samuel. *Clash of Civilisations and the Remaking of the World Order*. New York: Simon & Schuster, 1996.
- Jaspers, Karl. *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. München: Piper, 1989.
- Jordan, Peter. "Group Rights". *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, septiembre de 2008. <http://plato.stanford.edu/entries/rights-group/>.
- Kimmerle, Heinz. *Interkulturelle Philosophie zur Einführung*. Hamburg: Junius, 2002.
- Kymlicka, Will. *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press, 1989.
- . *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Latour, Bruno. *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris: La Découverte, 1997.
- Macas, Luis. "La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales". En *Pueblos indígenas, estado y democracia*, editado por Pablo Dávalos, 35–42. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- Mahoney, James. *Colonialism and Postcolonial Development. Spanish America in Comparative Perspective*. New York: Cambridge University Press, 2010.
- Mall, Ram Adhar. *Philosophie im Vergleich der Kulturen. Eine Einführung in die interkulturelle Philosophie*. Bremen, 1992.
- Martínez Valle, Luciano. "La Concentración de La Tierra En El Caso Ecuatoriano: Impactos En El Territorio". En *La Concentración de La Tierra. Un Problema Prioritario En El Ecuador Contemporáneo*, editado por Albert Berry, Cristóbal Kay, y Liisa L. North, 43–62. Quito : FLACSO, 2014.
- McDougall, Walter A. "'Mais ce n'est pas l'histoire!' Some Thoughts on Toynbee, McNeill and the rest of us." *The Journal of Modern History* 58, no 1 (1986): 19–42.
- McEwan, C. *Postcolonialism and Development*. London: Routledge, 2009.
- Merino Acuña, Roger. "Prior Consultation Law And The Challenges Of The New Legal Indigenism In Peru". *Hendu – Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* 5, no 1 (2014): 19–28.
- Mignolo, Walter D. "Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica". *Transversal* 1 (2012). <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es>.
- . *The Darker Side of Modernity. Global Futures, Decolonial Options*. Durham & London: Duke University Press, 2011.
- Mignolo, Walter D., y Madina V. Tlostanova. "Amawtay Wasi, Universidad Intercultural de los Pueblos y Naciones Indígenas del Ecuador". En *Learning to Unlearn Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*, 225–36. Ohio University Press, 2012.
- Murra, John V. *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Peru: IEP, 1975.
- Muysken, Pieter. "Contactos entre quichua y castellano en el Ecuador". En *Memorias del Primer Simposio Europeo sobre Antropología del Ecuador*, editado por Sophia Thyssen y Segundo E.

- Moreno-Yáñez, 397–473. Quito: Abya-Yala, 1996.
- Niezen, Ronald. *The Origins of Indigenism: Human Rights and the Politics of Identity*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 2003.
- Nussbaum, Martha. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 2011.
- Oviedo, Attawalpa. "El Buen Vivir posmoderno y el Sumakawsay ancestral". En *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*, editado por A.-L. Hidalgo-Capitán, A. Guillén García, y N. Deleg Guazha, 267–97. Huelva & Cuenca: FIUCUHU, 2014.
- Panikkar, Raimon. *Sobre el diálogo intercultural*. Salamanca: San Esteban, 1990.
- Paul, Gregor. *Einführung in die interkulturelle Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008.
- Quijano, Anibal, y Michael Ennis. "Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America". *Neplanta: Views from South* 1, no 3 (2000): 533–80.
- Radcliffe, Sarah A. *Dilemmas of Difference. Indigenous Women and the Limits of Postcolonial Development Policy*. Durham, NC: Duke University Press, 2015.
- . "Gendered frontiers of land control: Indigenous territory, women and contests over land in Ecuador". *Gender, Place and Culture* 21, no 7 (2014): 854–71, DOI:10.1080/0966369X.2013.802675.
- Roitman, Karem. "Hybridity, Mestizaje, and Montubios in Ecuador". QEH Working Paper 165. Oxford, marzo de 2008.
- Sanjinés, Javier C. *Mestizaje Upside-Down*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2004.
- Sarango, Fernando. "Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas 'Amawtay Wasi'". En *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, editado por Daniel Mato, 191–214. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2009.
- Schneider, Notker, y Ram Adhar Mall, eds. *Ethik und Politik aus interkultureller Sicht*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, 1996.
- Schulte-Tenckhoff, Isabelle. "Treaties, Peoplehood and Self-Determination: understanding the language of indigenous rights". En *Indigenous Rights in the Age of the UN Declaration*, editado por Elvira Pulitano, 64–86. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- Sen, Amartya. *Development as Freedom*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1999.
- Speiser, Sabine, ed. ¿Quién habla por quién? *Representatividad y legitimidad de organizaciones y representantes indígenas. Un debate abierto*. Quito: Abya Yala & GIZ, 2013.
- Stavenhagen, Rodolfo. "Human Rights and Peoples' Rights - the Question of Minorities". *Interculture* XXII, no 2 (1989): 2–18.
- Taiiaki, Alfred. "From sovereignty to freedom: Towards an indigenous political discourse". *Indigenous Affairs* 3 (2001): 22–34.
- Taylor, Charles. "The Politics of Recognition". En *Multiculturalism and the "The Politics of Recognition"*, editado por Amy Gutmann, 25–75. Princeton: Princeton Univ. Press, 1992.
- Taylor, John. "Indigenous Peoples and Indicators of Well-Being: Australian Perspectives on United Nations Global Frameworks". *Social Indicators Research* 87, no 1 (2008): 111–26.
- Tortosa, José María. "Maldesarrollo como Mal Vivir". *América Latina en Movimiento* 455 (2009): 18–21.
- UNESCO, y Gustavo López Ospina, eds. *Amawtay Wasi Cross-Cultural University*. Amauta Runacunapa Yachay, ARY 2. Quito, 2004.
- Uzendoski, Michael A. "Los saberes ancestrales en la era del Antropoceno: hacia una teoría de textualidad alternativa de los pueblos originarios de la Amazonía". *Revista Investigativa Altoandina* 17, no 1 (2015): 5–16.
- Viveiros de Castro, Eduardo. "Who is Afraid of the Ontological Wolf? Some Comments on an Ongoing Anthropological Debate". *The Cambridge Journal of Anthropology* 33, no. 1 (2015): 2–17.
- Wallerstein, Immanuel. "Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System". *Theory, Culture & Society* 7, no 31 (1990): 31–55.
- Walsh, Catherine. "Políticas y significados conflictivos". *Estudios Interculturales* 2 (2000): 9–24.
- Wimmer, Franz Martin. *Einführung in die Interkulturelle Philosophie*. Viena: UTB Verlag, 2004.

Aproximaciones semióticas a la interculturalidad

Jorge Gómez Rendón

Universidad de las Artes

Resumen

La interculturalidad ha sido despolitizada y ha perdido su naturaleza movilizadora al ser secuestrada por el discurso del Estado y la espectacularización de los medios, que la utilizan para referirse a un hecho consumado en lugar de un proyecto de toda la sociedad. Se hace necesario entonces desnaturalizar esta "interculturalidad" entre comillas a partir de la reflexión de algunos supuestos relativos a los conceptos de cultura, identidad y, sobre todo, de lenguaje. El lenguaje cumple un papel preponderante, no sólo como expresión de diversidad cultural, sino, sobre todo, como la vía principal para un ejercicio responsable de la interculturalidad. La problematización de los lenguajes nos permite reflexionar sobre las prácticas interculturales y repensar lo que detrás de ellas a menudo se asume. Se plantean como alternativas a la despolitización y la espectacularización de la interculturalidad la promoción de espacios de convivencia intercultural y la incorporación a nuestro horizonte simbólico de lenguajes hasta ahora invisibilizados que pueden habilitarnos al ejercicio de una relación diferente con otros seres humanos y con los seres de la naturaleza. Para reconocer y poner en vigor nuevos lenguajes se requiere mudar de paradigma semiótico. Con este fin se esbozan algunos elementos como punto de partida para superar el grafo-gloto-centrismo y se propone acoger la función simbólica como la modalidad semiótica más acorde a una comunicación policéntrica e intercultural en el reconocimiento de nuevas literacidades y nuevas textualidades.

Palabras clave: semiótica intercultural, lenguajes, escritura, buen vivir, textualidades.

Shunku Yuyay

Kawsaypura yuyayka kallariyishina tantachik /kuyuchik ushaytaka chushak-yachishpami rishka, kunanka Mamallaktachiyimi chay yuyaytaka kinllashka; shinallatak tukuy llaktayukkunapak shuk hatun muskuy kachun rantika, willachik wasikunapash yallishka ruraykunashinallami willan. Chaymanta, "kawsaypura" yuyayta kutintak kuchinkapakka kawsaymantapash, runakaymanta-

pash, sapan rimaykunamantapash chimpapurashpa rimanakuna kallarina kanka. Shinapash, kawsaypurapi tawka kawsaykuna tiyashkata riksichinkapakka ashtawanmi rimayta mutsushka. Shinapash mana chaypillachu sakirina kan. Sapan rimaykuna tiyashkatami hamutana kanchik, shinami kawsaypura muskuuya, rurayta, rimanakuyta awashun. Ñukanchik muyuntinpi chikan rimaykuna riksishkata riksishpa, kawsaypurata kutintak pawachishun, mirachishun. Sapan rimaykunata hamutashpallami runakunapurapash, pachamamapi chikan kawsaykunawanpash tinkunakushpa kawsayta pakta kawsayta ushashun. Chaypakka, mana killkashkapillachu, mana runa rimashkapillachu sakirina kanchik; ashtawanpash chikan unanchakunawanpash, chikan rimaykunawanpash mushuk killkayman, mushuk rimanakuyman awashun. Chikan rimakkunaka chikan kuskakunamanta willanakuyupash sinchiyarinka.

Kunanacha shimikuna kawsaypura unancha yachay, rimaykuna, killka, alli kawsay, killka awaykuna.

Abstract

Interculturality has been deprived of its political sense and thus has lost its mobilizing nature due to its being co-opted by state discourses and staged by the media. Both State and media refer to interculturality as something already accomplished instead of a project yet to be implemented by all the members of the society. It becomes necessary to denaturalize such "interculturality" by reflecting on its unquestioned assumptions, in particular those concerning the notions of culture, identity and language. The role played by language in interculturality becomes determinant not only as an expression of cultural diversity but, above all, as the main though not the easiest road to responsible intercultural practices. The issue of languages allows us to reflect on intercultural practices and rethink their assumptions. The opening of intercultural spaces of daily coexistence and the incorporation of so-far unrecognized languages to a new symbolic horizon that enables us to maintain other relations with human beings and other beings of nature become alternatives to the deprivation of the political nature of interculturality and its folkloric staging. In order to acknowledge and use new languages, however, a shift in the semiotic paradigm is required. To this end, several elements are discussed of a new theory of semiotics and communication which make a fresh point of departure for the overcoming of the grapho-gloto-centrism cradled in intercultural notions so far. The corollary is the embracing of the symbol and the symbolic function as the semiotic modality most suitable for a poly-centric intercultural communication making use of new literacies and textualities.

Keywords: intercultural semiotics, languages, writing, good living, literacies, textualities.

El mito es a la vez imperfectible e indiscutible. Ni el tiempo ni el saber le agregarán nada, tampoco le quitarán nada [...] Por eso el mito es vivido como una palabra inocente; no porque sus intenciones sean ocultas (si fueran ocultas, no podrían ser eficaces), sino porque están naturalizadas. En realidad, lo que permite al lector consumir inocentemente el mito es que no ve en él un sistema semiológico, sino un sistema inductivo [...] El consumidor del mito toma la significación por un sistema de hechos; el mito es leído como un sistema factual cuando sólo es un sistema semiológico¹.

La interculturalidad es uno de los paradigmas sociopolíticos más importantes de las últimas décadas. Propugna una nueva forma de contrato social que asume como elementos consustanciales, no la diversidad sociocultural al estilo del multiculturalismo o la pluriculturalidad, sino una nueva forma de ciudadanía integral que tiene la interpelación, el diálogo y el intercambio como pautas de participación política, y que se propone subvertir las estructuras de la colonialidad que han impedido que esa interpelación, ese diálogo y ese intercambio hayan sido proyectos viables hasta hoy. A partir de marcos pedagógicos, intelectuales y académicos desarrollados en los años sesenta y setenta del siglo pasado fuera del país, la interculturalidad en Ecuador se desarrolla como proyecto político a través del movimiento indígena desde los años ochenta². Dos décadas después, la interculturalidad se convierte en uno de los principios constitucionales del Estado ecuatoriano.

Sin embargo, al convertirse en eje transversal de las políticas públicas y el discurso académico, la interculturalidad es asumida cada vez menos como proyecto y más como hecho consumado. Esta “ilusión” de lo intercultural como *fait accompli* se expresa antes que nada en el discurso, de manera que su realización parece tener lugar con la sola evocación de su nombre. Hoy por hoy, al menos en Ecuador—pero seguramente en muchos otros lugares—todo es, o mejor dicho, todo *puede ser* ‘intercultural’ con tal que se lo enuncie así. Este vaciamiento de la interculturalidad

1 Roland Barthes, *Mitologías* (México DF: Siglo XXI Editores, 1999), 133.

2 Philipp Altmann, “La interculturalidad entre concepto político y *one size fits all*: un acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano”, en *Repensar la interculturalidad*, editado por Jorge Gómez Rendón (Guayaquil: UArtes Ediciones, 2017).

como la idea-fuerza de un proyecto político se ha materializado lógicamente en su despolitización—entendiéndose por tal, no su incapacidad de abanderar la lucha de un movimiento o un partido político específico, sino su incapacidad de movilizar a la sociedad toda en la confrontación y la crítica constructiva en busca de una convivencia diferente. Parece entonces que el “secuestro” de la interculturalidad por el discurso estatal y académico tuviera como consecuencia su incapacitación como motor del cambio social. ‘Interculturalidad’ se ha convertido en una palabra inocente; y las palabras inocentes no son otra cosa que expresión del habla mítica, despolitizada, del habla “que tiene a su cargo fundamentar, como naturaleza, lo que es intención histórica”³.

En este contexto, se hace necesario desnaturalizar la ‘interculturalidad’, aquella interculturalidad entre comillas, que se asume como hecho consumado gracias al espectáculo multicultural de la diversidad; aquella que nos hace creer inclusivos y dialogantes sin haber llegado a serlo aún. Varios son los caminos posibles de esa desnaturalización, pero todos habrán de tener como punto de partida una reflexión profunda sobre el fenómeno del lenguaje, condición *sine qua non* del discurso y el diálogo verdaderamente interculturales⁴.

Coincidimos con Panikkar cuando afirma que el problema más importante de la práctica intercultural es un problema de lenguaje⁵. Y nótese que al decir ‘lenguaje’ no reducimos su extensión exclusivamente a las lenguas—pues sobre el papel de estas en la interculturalidad se ha reflexionado desde hace décadas—sino a otros sistemas de signos que no han entrado en el debate en torno a los derechos de la comunicación, y al papel de la letra como instrumento privilegiado en la educación intercultural. La necesidad de reflexionar sobre el lenguaje intercultural radica precisamente en que este es siempre un proyecto en construcción. Ningún lenguaje *es* intercultural antes de servir

3 Roland Barthes, *Mitologías*, 141.

4 Una reflexión tal se echa de menos entre quienes han teorizado sobre la interculturalidad. De hecho, es la misma reflexión que debió haber suscitado la búsqueda constructiva de una respuesta a la pregunta de Spivak sobre si puede o no hablar el subalterno. Altmann (este volumen) sostiene al respecto que el subalterno puede hablar pero no es escuchado, con lo cual se vuelve imposible cualquier diálogo. Esto significa que es necesario explorar tanto las condiciones sociopolíticas en que puede producirse un diálogo exitoso cuanto las condiciones semiótico-comunicativas en que dicho diálogo puede ser exitoso.

5 Raimon Panikkar, “La interpelación intercultural”. En *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2002), 39.

al diálogo intercultural, es decir, antes de ir construyéndose en él. Más aún, considerando la cercanía conceptual de la interculturalidad con el buen vivir (*sumak kawsay*), creemos que una reflexión sobre el lenguaje nos permitirá explorar mejores formas de convivencia entre seres humanos y no-humanos en la era del antropoceno.

Proponemos a continuación un itinerario que parte de varias reflexiones sobre la crisis del paradigma de la interculturalidad. Estas reflexiones servirán como telón de fondo para discutir el problema de la comunicación y el lenguaje interculturales en relación con la identidad, la educación y la relación cultura-naturaleza en la tercera sección. La cuarta parte se presenta como una propuesta preliminar para tender puentes entre el diálogo intercultural y el polílogo inter-vital. La quinta y última sección esboza un programa a largo plazo para indagar en una semiótica pluricéntrica del polílogo intercultural e interespecies como herramienta que ayude a hacer realidad los proyectos de la interculturalidad y el buen vivir.

La interculturalidad interpelada

Eran aproximadamente las diez de la mañana cuando llegaron sin previo aviso en dos camionetas que pertenecían al GAD parroquial. Entre los visitantes había dos camarógrafos, un asistente, una maquilladora, el jefe del equipo y cinco mujeres jóvenes, candidatas de un concurso de belleza local. Luego de saludar a los presentes, el jefe avisó a la dueña del taller, una conocida alfarera kichwa de la localidad, que habían venido a fotografiar a las candidatas en “traje típico” y “trabajando” en el taller. La casa tenía piso de tierra y estaba construida con paredes de caña guadúa y techumbre de hojas, como están construidas las viviendas tradicionales kichwas en la Amazonía. Las mujeres fueron colocándose una a una en diferentes lugares para ser fotografiadas con el fondo de la colección de cerámicas y alguna mukawa o kallana en las manos. Las fotografías se repitieron decenas de veces desde diferentes ángulos. Luego se hicieron fotografías similares con dos o tres mujeres a la vez. Por último, se pidió a la maestra alfarera y a dos de sus asistentes que se colocaran junto a las candidatas e hicieran “como si” moldearan el barro o pintaran las piezas, unas veces en además de enseñanza de la maestra a la candidata, otras veces en además de colaboración. La visita se prolongó durante poco más de hora y media, al cabo de la cual los visitantes guardaron los equipos, dieron las gracias y partieron en sus vehículos.

La situación descrita, de la cual fui testigo durante una reciente estadia

de trabajo de campo en la Amazonía, resume a mi juicio lo que hoy en día se ha convertido en estándar de la práctica intercultural. La situación contiene todos los elementos problemáticos que mencionamos en la introducción. De hecho, está estructurada de tal manera que es posible utilizarla para describir cientos de situaciones similares, cambiando la locación, los participantes y los elementos de la cultura material involucrados. En pocas palabras, es un formato. El hecho de que se trate de una práctica formateada que sigue aproximadamente los mismos protocolos en todos los casos y en la cual cada participante conoce el papel propio y el de los otros, la convierte no sólo en una forma de actuación en el sentido pleno de espectáculo—aquello hecho para ser mirado o contemplado—sino también en una forma ritualizada de las relaciones intersubjetivas entre individuos de diferentes culturas. Igualmente sintomático es el hecho de que formatos semejantes modelen la ritualización de prácticas interculturales en escenarios de investigación⁶. Esta orientación espectacular y protocolaria de las prácticas interculturales revela la despolitización, pero también la indigenización de la interculturalidad, en ausencia de lo que Inuca y Waldmüller llaman, respectivamente, el *tinkuy* o confrontación de saberes, y el polílogo o forma ampliada del diálogo dialogal⁷.

La despolitización y la indigenización de lo intercultural

“Despolitizar” es una palabra ambigua. El significar dos cosas contrarias la acerca al fármaco platónico que nunca puede ser solamente benigno⁸. Una interculturalidad “despolitizada” revela en toda su contradicción el problema de lo intercultural. En unos casos – ciertamente la mayoría – se asume la despolitización como algo bueno en sí mismo, como cuando se celebra la décima versión del Encuentro de Rectores de Latinoamérica y el Caribe con “la perspectiva de despolitizar el concepto de interculturalidad y reflexionar sobre esta categoría en el escenario académico”⁹. El enunciado sigue la misma línea de la reclamada “despolitización” de la

6 Jorge Gómez Rendón, “Cinco reflexiones acerca de la práctica antropológica”. En *Arqueología amazónica: las civilizaciones ocultas del bosque tropical* (Quito: Editorial Abya Yala, 2013), 322.

7 Raimon Panikkar, “La interpelación intercultural”, 34.

8 Jacques Derrida, *La diseminación* (Madrid: Editorial Espiral, 1997), 96-110.

9 “Rectores latinoamericanos hablan de interculturalidad”, Noticias de Universidades de Bolivia, 20 de marzo, 2012. URL: <http://www.universidadesbol.com/2012/03/rectores-latinoamericanos-hablan-de>.

justicia, que consiste en despojarla de criterios ajenos al derecho y sujetos al vaivén de quienes detentan el poder. Pero si podemos asumir para la justicia una despolitización que redunde en beneficio de la sociedad, ¿es posible practicar la misma despolitización con la interculturalidad?

El segundo significado de ‘despolitización’ asume que retirarle a algo su naturaleza esencialmente política es en sí mismo un acto negativo, como cuando se afirma que “despolitizar la política implica robotizar al hombre, arrancándole a dentelladas su naturaleza esencial y más humana”¹⁰. La inversión semántica, que es al mismo tiempo inversión axiológica, es posible en este caso gracias a una reducción al absurdo, pues la política no puede dejar de ser política y seguir siendo política sin violar el principio de identidad. ¿Qué ocurre entonces cuando el objeto de la despolitización es un objeto político porque su referente socio-histórico es un proyecto político? Si la interculturalidad apunta a interpelear la hegemonía, a cambiar estructuras, a abrir el diálogo y la escucha de nuevas voces hasta ahora silenciadas, entonces su proyecto no puede ser sino político; y entonces “despolitizar” la interculturalidad es inevitablemente desvirtuar su naturaleza. Indaguemos los mecanismos de esta despolitización.

El primer mecanismo de despolitización de la interculturalidad es el discurso. Como el mito barthesiano, la interculturalidad se convierte en palabra inocente y despolitizada cuando circula libremente—léase, acriticamente—como término que pierde significado para los actores sociales involucrados. Es imposible cuestionarla porque toda ella está envuelta en un aura de aprobación; es imperfectible e indiscutible porque se considera plenamente eficaz para explicar una realidad que se asume construida previamente o para crear una realidad cuya forma de construcción se cree conocida. La causa inmediata de este vaciamiento ha de encontrarse en el uso descontextualizado del término, el mismo que puede ser utilizado independientemente de los cotextos que lo convierten en parte de un argumento político. La eficacia de la descontextualización aumenta cuando el término entra en el discurso de los medios de comunicación masiva, por la velocidad con que en ellos circula. El segundo mecanismo es lo que he llamado la “espectacularización”. Consiste en la escenificación irreflexiva de eventos en los que participan actores

¹⁰ Giovanni Carrión Cevallos, “¿Despolitizar la política?, *El Universo*, 24 de mayo, 2014.

sociales cuyos roles no se cuestionan y se asumen de estricto cumplimiento para que el evento sea precisamente intercultural. En este caso, la descontextualización consiste en etiquetar como "interculturales" actos performáticos que se desarrollan fuera de los contextos socioculturales que les dan sentido como parte de una forma de vida y sin ningún proceso de investigación previo que avale su contenido. También aquí, el papel de los medios de comunicación es decisivo en la medida que potencian la circulación masiva de performances "interculturales" y su consumo como objeto mediático.

Al preguntarnos sobre los factores que inciden en la espectacularización de la interculturalidad, encontramos que tienen que ver con las ideas predominantes de cultura e identidad. Ciertamente, la comprensión de toda práctica intercultural –con o sin comillas– está atravesada por los conceptos de cultura e identidad que mantienen los actores sociales. No pretendemos ofrecer aquí una revisión erudita de las distintas teorías en torno a estos dos conceptos claves en el desarrollo de las ciencias sociales del siglo veinte. Más bien, sostenemos que nociones esencialistas y ahistóricas de cultura e identidad como aquellas que maneja el Estado, algunos sectores del movimiento indígena, pero también, en ocasiones, la academia, inciden directamente en la forma cómo se concibe y se práctica la interculturalidad. Como sugiere Waldmüller, la idea de cultura como "contenedor" o "recipiente" donde caben una serie de rasgos considerados "puros" y "atemporales" cierra los ojos a la dinámica cultural propia de los grupos humanos, en particular cuando está modelada por el contacto y la mezcla¹¹. La cosificación de la identidad como "etiqueta" impide visualizar las adaptaciones sociales y culturales de los grupos humanos a través de la historia y la manera como han negociado dichas adaptaciones con el resto de grupos humanos dentro de un territorio. Las concepciones estáticas y atemporales de la cultura y la identidad permiten su conversión en mercancías que pueden ser consumidas "inocentemente" en la ilusión de la diversidad multicultural.

Se invocará en favor de ambas concepciones estáticas el discutido "esencialismo identitario" (Spivak 1987), aduciendo que ha sido y

11 Johannes Waldmüller, "Aportes desde la filosofía intercultural al debate ecuatoriano: un acercamiento a partir de la teoría de los centrismos", en *Repensar la interculturalidad*, editado por Jorge Gómez Rendón (Guayaquil: UArtes Ediciones, 2017).

sigue siendo un mecanismo clave para que los grupos subalternos puedan posicionarse dentro de la sociedad y frente al Estado. Y es posible que así haya sido, es decir, que dicho mecanismo haya sido efectivo en las primeras etapas de su insurgencia. Pero no lo es hoy en día. La apropiación de categorías sociales, culturales e históricas del discurso de los grupos hegemónicos sólo ha terminado reforzándolas, sin permitir su revisión ni el planteamiento de nuevas categorías que subviertan dicho discurso, condición *sine qua non* para descolonizar el pensamiento y ejercer la interculturalidad como polílogo.

Las concepciones esencialistas y ahistóricas de la cultura y la identidad que subsisten en el discurso del Estado y la sociedad se expresan a través de categorías étnicas. Así, los colectivos que buscan reclamarse como pueblos o nacionalidades han de presentar “evidencias” históricas, culturales, territoriales y lingüísticas que justifiquen tal consideración, quedando con ello excluidos numerosos grupos que carecen de una o varias de dichas “evidencias”. En tal sentido se expresa Viatori a propósito de las lenguas, cuando afirma que

Los gobiernos nacionales a menudo utilizan la presencia de una lengua indígena en una comunidad como índice de su “autenticidad”. Los gobiernos han negado el reconocimiento y los recursos a las comunidades indígenas que no tienen una lengua propia que demuestre que “todavía” son indígenas. Por lo tanto, defender la posición de que la auto-determinación indígena se puede expresar solamente a través de las lenguas indígenas alimenta este discurso colonialista que continúa negando a algunas comunidades los derechos que les pertenecen¹².

La consecuencia más importante de esta “etnización” de la política identitaria del Estado, a la que se han allanado un buen número de movimientos sociales, incluido el indígena, es lo que denomino la “indigenización” de la interculturalidad. Por una parte, reducir el proyecto intercultural a la relación de la sociedad y el Estado con los individuos y colectivos que se consideran o son considerados “indígenas” implica una miopía

12 Max Viatori y Gloria Ushigua, “Speaking Sovereignty: Indigenous languages and Self-determination”, *Wicazo Sa Review: A Journal of American Studies* 22, no 2 (2007): 18, traducción del autor.

frente a la compleja trama de relaciones interculturales que se tejen al interior de la sociedad y que involucran a otros grupos que se adscriben a culturas y subculturas que no se consideran o son consideradas indígenas. Por otra parte, esta reducción asume que la relación intercultural es asimétrica y parte exclusivamente de los sectores sociales no-indígenas. Es justo en este sentido el reclamo de varios sectores indígenas cuando afirman que hoy en día se olvida que los pueblos de Abya Yala han practicado y continúan practicando la interculturalidad desde varias perspectivas mucho antes de que esta se erigiera como principio constitucional. Al mismo tiempo, el interés en los círculos académicos por la investigación de las prácticas interculturales de los pueblos indígenas en su convivencia con la sociedad mayoritaria hispanohablante es escaso, por no decir inexistente, pues se considera que dichas prácticas –sean lingüísticas, musicales, escénicas, entre muchas otras– deslegitiman lo “propiamente” indígena. Esta invisibilización y deslegitimación de las prácticas interculturales de los pueblos indígenas –pero también las de otros colectivos dentro de la sociedad nacional– terminan desconociendo su agencia e iniciativa histórica dentro del proyecto intercultural, el cual se convierte entonces en tarea exclusiva del Estado y de los grupos sociales hegemónicos.

Los efectos nocivos de la espectacularización y la indigenización de la interculturalidad para el proyecto político son evidentes. Por un lado, los sujetos escenificados deben asumir ciertos roles y rasgos considerados “identitarios” como única forma de ser visibilizados y “agenciados”. Por otro lado, los sujetos que ponen en escena a los primeros no llegan a conocer sus verdaderas prácticas interculturales, prácticas que ocurren a menudo en la vida cotidiana y que, por lo mismo, pasan desapercibidas. Más aun, al creer que sólo los pueblos y nacionalidades indígenas son *objeto* de las políticas interculturales del Estado, la sociedad mestiza hispanohablante no sólo desconoce su iniciativa política, sino que desalienta en su seno el diálogo entre diferentes subculturas o incluso con culturas extranjeras. Queda deshabilitada así cualquier forma de intercambio comunicativo y la posibilidad misma de la confrontación creadora que nace del encuentro de lo diferente.

La construcción del polílogo y del tinkuy

Desnaturalizar lo indígena de la interculturalidad es una tarea pendiente si queremos hacer de esta un proyecto político de toda la sociedad. Para ello es preciso no sólo revisar los conceptos de cultura e identidad, a fin de visibilizar a todos los actores sociales involucrados, sino también abrir la práctica intercultural de manera simétrica entre ellos. Esta ampliación del diálogo gracias a la visibilización y agenciamiento de nuevos sujetos sociales desemboca de manera natural en el polílogo¹³. La consecución de relaciones interculturales simétricas entre grupos hegemónicos y no-hegemónicos es la tarea más difícil de todas, pues requiere asegurar previamente las condiciones objetivas mínimas para que la convivencia y la comunicación sean posibles entre todos los actores sociales. Este aseguramiento es una de las obligaciones del Estado tal como se contempla en la Constitución vigente, aunque esta no describa sus principales mecanismos. A nuestro juicio son fundamentalmente dos: el fortalecimiento y creación de espacios de convivencia intercultural y la dotación de herramientas que propicien el encuentro en la confrontación creadora.

No hablamos de espacios de intercambio sino de espacios de *convivencia*. Esta es, a nuestro juicio, el elemento clave de la práctica intercultural, y lo es por dos razones. La primera es que la convivencia no presupone elementos culturales y/o identitarios estáticos y esenciales –supuesto que subyace al concepto de “intercambio”. La segunda es que la convivencia contempla los espacios de la vida cotidiana donde se despliegan las iniciativas interculturales, más allá de los espacios del espectáculo mediático donde se ejercen en la actualidad. Esto significa a su vez que el fortalecimiento y la creación de espacios de convivencia no necesariamente incluyen aquellos espacios institucionalizados que han sido privilegiados hasta ahora como lugares de la interculturalidad, incluyendo, por ejemplo, la escuela, los medios de comunicación, o los museos, por nombrar algunos. Estos lugares son espacios formateados que privilegian los protocolos y la ritualización de lo intercultural, y en tal medida invisibilizan o excluyen a los sujetos que cruzan las fronteras

13 Franz Martin Wimmer, “Plädoyer für den Polylog”, *Impuls. Das grüne Monatsmagazin* 6, (1994): 18-19.

identitarias oficiales al ejercer creativamente la interculturalidad. Son espacios que fomentan un diálogo asimétrico único entre los grupos que encajan en las fronteras identitarias oficiales; espacios donde no se producen encuentros confrontativos que interpelen esas mismas fronteras y sienten las bases para una nueva cartografía de sujetos interculturales.

Diríamos que hay en la actualidad muchas reuniones multiculturales pero pocos encuentros interculturales. Estos deberían confrontar creativamente a sus participantes en la radicalidad de sus diferencias, pues sólo a partir de este choque será posible superar las fronteras identitarias –ontológicas– que ha fraguado el pensamiento colonial y han instrumentado las políticas culturales de los estados nacionales. Este encuentro creativo en la confrontación es lo que Inuca llama atinadamente *tinkuy*, vocablo kichwa en cuya raíz se codifica tanto el sentido de encuentro como el de confrontación y puja¹⁴. Sin embargo, la confrontación que no quiera convertirse en el mejor de los casos en espectáculo verbal y en el peor de ellos en violencia física, requiere que sus participantes tengan a la mano una serie de herramientas para hacer de su encuentro una convivencia orientada hacia la convivialidad. Este es precisamente el segundo espacio de acción para asegurar las condiciones objetivas del polílogo, y aquél en que menos se ha trabajado en las últimas décadas desde el Estado, la sociedad civil y la academia.

Si un encuentro intercultural se produce de manera natural y prolongada en un espacio de convivencia cotidiano, será posible a la larga una confrontación fructífera, sobre todo si se dispone de las herramientas adecuadas, pues como apunta Pannikar, no es posible la intercomprensión de la diferencia sin trasplantar el contexto que le da significado y delimita su horizonte de inteligibilidad¹⁵. ¿Cuál es la naturaleza de las herramientas que facilitarían una confrontación creadora en los encuentros interculturales? A nuestro entender, dichas herramientas son de naturaleza semiótica y tienen que ver precisamente con el campo ampliado de los lenguajes interculturales, que no se agotan en los sistemas de signos verbales de las lenguas humanas. Trabajar en el fortalecimiento y/o la construcción de estos lenguajes se cuenta entre las tareas más

14 Benjamín Inuca, "Kawsaypura yachay tinkuy. Convergencia y confrontación de saberes "entre culturas", en *Repensar la interculturalidad*, editado por Jorge Gómez Rendón (Guayaquil: UArtes Ediciones, 2017).

15 Raimon Panikkar, *The Intrareligious Dialogue* (New York: Paulist Press, 1999), 23.

importantes que tiene por delante el proyecto de la interculturalidad en el siglo XXI. Pues si el proyecto colonial fue desde un inicio un proyecto semiótico que deslegitimó lenguajes y a los sujetos que se comunicaban a través de ellos¹⁶, el intercultural habrá de ser también un proyecto semiótico, uno que reconozca la legitimidad de esos lenguajes como vías de conocimiento y códigos autorizados de enunciación y los difunda en toda la sociedad. Desde esta perspectiva, la desubalternización de los sujetos subalternos necesariamente pasa por – aunque no se agota en – el reconocimiento, valoración y uso de sus lenguas y sus lenguajes por parte de toda la sociedad, que sólo entonces dejan de ser objetos de estudio antropológico y piezas de museo para convertirse en lenguajes que sirven a la comunicación intercultural como condición de la interpelación política.

Nótese que hablamos de lenguajes interculturales, en plural, y no de “un” lenguaje intercultural, pues no se trata de la búsqueda de una lengua adánica que supere las barreras lingüísticas y culturales, como aquella cuya construcción abrigó proyectos cabalísticos, matemáticos, lingüísticos o filosóficos en Occidente¹⁷. Cada encuentro intercultural es único en la medida que sus participantes se distinguen por pertenencias que no son única y exclusivamente lingüísticas, y los contextos del encuentro están modelados por objetivos políticos y comunicativos diferentes. Por esta razón y no por otra, asumir que una o varias lenguas – como en el caso de la Constitución ecuatoriana – van a solucionar el problema de la comunicación intercultural es una posición ingenua que no ha ahondado lo suficiente en la semiótica de los encuentros interculturales, aquellos radicalmente diferentes y creativamente confrontativos. Es sintomático en tal sentido que no exista en el país una cátedra permanente a nivel universitario que trabaje la problemática de la comunicación intercultural como tema central, y que lo haga desde una perspectiva interdisciplinaria que involucre no sólo la semiótica, la comunicación, la lingüística, sino también, de manera fundamental, todo el espectro de las artes. En nuestra opinión, la convivencia intercultural en un espacio social policéntrico requiere un estallido del concepto de lenguaje y la expansión consiguiente del concepto de escritura.

16 Walter Mignolo, *De la Hermenéutica y la Semiosis colonial al Pensar Descolonial* (Quito: Editorial Abya Yala, 2011), 91-120.

17 Umberto Eco, *La búsqueda de la lengua perfecta* (Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1996), 10s.

De la semiosis colonial a la semiosis intercultural

Según el primer artículo de su Constitución, el Ecuador es “un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico”. En él conviven, a más de la población blanca y mestiza, nacional y extranjera, catorce nacionalidades y dieciocho pueblos indígenas. Esta diversidad de afiliaciones histórico-culturales constituye la base del proyecto intercultural. Los individuos y grupos que hoy se cobijan bajo dichas afiliaciones han mantenido históricamente relaciones que datan mucho antes del surgimiento del Estado ecuatoriano. Estas relaciones han estado modeladas por un proceso de colonización a nivel sociopolítico, epistemológico y ontológico¹⁸.

Más allá de la violencia física encarnada en el genocidio de las poblaciones nativas y diaspóricas, el funcionamiento de esta colonialidad –que el proyecto intercultural quiere desmontar– se desarrolló en una matriz semiótica, esto es, a través de un proceso de creación de sentido mediante el uso de sistemas de signos en el contexto de relaciones intersubjetivas¹⁹. Esta semiosis comprendió dos procesos que expresan la violencia simbólica de la colonialidad: la colonización del lenguaje y la monopolización hermenéutica²⁰.

El primero de estos procesos se expresó y se expresa en la silenciosa desaparición de centenares de lenguas amerindias desde finales del siglo XV a la fecha. Curiosamente, se expresó también en la conservación de aquellas llamadas “lenguas generales”, que no sólo sobrevivieron al glotocidio, sino que fueron difundidas como parte del proceso de evangelización de las poblaciones nativas. Estas lenguas generales, cuyos hablantes representan en la actualidad más de las tres cuartas partes de todos los hablantes de lenguas indígenas en América Latina, fueron colonizadas a partir de los modelos lógico-filosóficos y lingüístico-comunicativos del Occidente renacentista en diferentes planos: en el plano gramatical, a través de la descripción de sus respectivos sistemas según

18 Edgardo Lander, ed., *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO. 2000).

19 Anibal Quijano, “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. En *La colonialidad del saber...*, 201-246.

20 Walter Dignolo, *De la Hermenéutica...*, 121-137

los criterios de la gramática latina, que modeló también en su momento la descripción de las lenguas de los nacientes estados europeos²¹; en el plano léxico, a través de los préstamos castellanos introducidos en el vocabulario de las lenguas nativas, pero también de los neologismos acuñados en ellas por los misioneros, o la re-semantización de vocablos originarios según modelos semánticos castellanos o portugueses; en el plano de la letra, a través de la “alfabetización” de las lenguas amerindias, es decir, de su adopción del alfabeto latino utilizado entonces para todas las lenguas europeo-occidentales. La colonización del lenguaje no terminó con la creación de los estados latinoamericanos. Las políticas nacionales de alfabetización continuaron apuntando en la misma dirección durante el siglo XIX y en especial a lo largo de la centuria siguiente, cuando actuaron además con similares iniciativas nuevos agentes evangelizadores – el Instituto Lingüístico de Verano, el más visible de todos – a fin de llevar la escritura alfabética a lenguas que hasta entonces no la utilizaban.

La colonización de las lenguas amerindias en los planos gramatical, léxico y escritural constituyó el primer paso hacia la colonialidad del saber. Sin embargo, fue la colonización a través de la letra la que tuvo mayores consecuencias, no sólo porque abarcó los otros planos, sino porque terminó por descalificar otros sistemas de inscripción vigentes entre las sociedades nativas. Dichos sistemas no correspondían al concepto de escritura imperante en Europa, una escritura digital basada en la unidad del fonema, una escritura que desde mediados del siglo XV fue además impresa y en tal virtud inextricablemente asociada con el papel. El alfabeto era considerado el último estadio evolutivo de los sistemas de escritura, tal como resume la conocida secuencia de Taylor, que empieza con los símbolos pictóricos, continúa con los signos verbales y silábicos, y termina en los signos alfabéticos²². Quedaron así, rezagados frente a la letra, sistemas de comunicación pictográficos como aquellos que se encontraban en los códices, mapas y lienzos de los antiguos mayas, mixtecos y aztecas, o aquellos más insondables para la mente occidental, como los quipus incas, cuya materialidad difería radicalmente

21 Sobre la filosofía del lenguaje renacentista que trasunta el programa político-lingüístico de Elio Antonio de Nebrija, autor de la primera gramática de la lengua castellana, véase Walter Mignolo, “Nebrija in the New World”, *L’Homme* 32 (1992): 185-207.

22 Isaac Taylor, *The History of the Alphabet* (New York: Schribner’s, 1899), 5-6.

del pergamino, el papel o la piedra²³.

La letra fue el medio más eficaz para reducir los sistemas de comunicación analógicos, multimodales y simbólicos de los pueblos nativos americanos. Su eficacia se constata en que dichos sistemas siguen reducidos hasta hoy a su dimensión exclusivamente estética, como objetos del arte precolombino mesoamericano o andino—como si los lenguajes del arte no fueran también un sistema de inscripción igualmente legítimo. Sin embargo, a propósito de esta falsa dicotomía, está claro que “arte y escritura en la América precolombina eran en buena medida una y la misma cosa”²⁴.

Pero la letra también fue eficaz para domesticar la palabra. Júzguese si no la siguiente cita tomada de los “avisos necesarios al lector” en uno de los primeros vocabularios de la lengua kichwa que se publicaron en América:

“La ortographia, o sciencia de escribir bien, es tan necesaria en esta lengua, que hasta agora a ninguno de los que dependen por Arte la tienen por buena lengua, porque no han tenido Arte ni Vocabulario que enseñe distintamente la pronunciación”²⁵ (González Holguín, 1993 [1608], I, 9).

En la misma línea, el *Arte Breve de la Lengua Quechua* de Alonso de Huerta (1616) muestra cómo para el español letrado de la época, letra y sonido eran la misma cosa, y esa identidad se reproducía en la descripción de las lenguas indígenas, con todos los problemas que ello representaba para su estandarización. Así, como si la escritura alfabética fuera de uso corriente entre los indígenas kichwa hablantes de entonces, Huerta afirma sin más que “[l]os indios en su lengua *usan* de las letras del A, B, C [de] que usan los castellanos, salvo seis, que son, B, D, F, G, X, Z”²⁶.

23 John Monaghan, “The Text in the body, the Body in the Text: The Embodied Sign in Mixtec Writing”. En *Writing without words. Alternative literacies in Mesoamerica & the Andes*, editado por Elizabeth Hill Boone y Walter D. Mignolo (Durham: Duke University Press, 1994), 87-101. Véase también Pohl, John M. D. “Mexican codices, Mapas and Lienzos as Social Contracts”. En *Writing without words...*, 137-160.

24 Elizabeth Hill Boone, “Introduction: Writing and Recorded Knowledge”. En *Writing without words...*, 3.

25 Diego González Holguín, *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú, llamada lengua qqichua, o del inca*, editado por Ruth Moya (Quito: Corporación Editora Nacional, 1993 [1608]), I, 9.

26 Alonso de Huerta, *Arte breve de la lengua quechua*, editado por Ruth Moya (Quito: Corporación Editora Nacional, 1993 [1616]), 18.

La domesticación de la palabra no excluyó actos de resistencia al nivel de las interacciones semióticas, actos que resultaron en una discontinuidad de la herencia grecorromana en la cual se fundaban los esfuerzos por expandir la escritura occidental²⁷. Desde varios frentes, actos semióticos insurgentes consolidaron lenguas y lenguajes como producto de confrontaciones creadoras, lenguajes que pese a ser el reflejo de ejercicios interculturales más o menos exitosos, no obstante, son, hoy por hoy, silenciados porque no se ajustan a las conductas semióticas esperadas de sujetos que son identificados en uno de los términos de la dualidad mestizo-indígena. De estas resistencias y de su interés para el diálogo intercultural hablaremos más tarde. Por ahora basten dos pasajes que aparecen a renglón seguido en el *Arte* ya mencionado y que sugieren la temprana apropiación del castellano por parte de los hablantes del kichwa, así como la incorporación de vocablos castellanos en su lengua materna:

Por estas [letras], los que no son muy ladinos en algunos nombres castellanos que las tienen, [y] los declinan y conjugan a su modo, usan de otras que son P por B y T por D, como *Pernarto* por Bernardo; P por F, como *Prancisco* por Francisco [...]

Declinan y conjugan a su modo muchos nombres y verbos castellanos, de que no tienen nombres ni verbos, por no haber tenido noticia de las cosas que significan, como gracias, virtud, Spiritu Sancto, Dios, confesar, perdonar. Y en los nombres que declinan de estos, si están pluralizados no es necesario añadirles la partícula *cuna*, como *virtudes pa*, de las virtudes, *Dioses pa*, de los Dioses. Los verbos se conjugan como *confesani*, yo confieso, *confesanqui*, tú confiesas, *pernodanni*, yo perdono, *perdonanqui*, tú perdonas, con sus pasivas y transitivos²⁸

Con ser mecanismos de micro-resistencia que forman parte de la creatividad cotidiana²⁹ (De Certeau 1996), su efecto acumulativo consolidó conductas lingüísticas que sentaron las bases de los dialectos actuales del castellano andino, el mismo castellano que las políticas educativas

27 Walter Mignolo, "Nebrija in the New World", 186s.

28 Alonso de Huerta, *Arte breve...*, 18, 21.

29 Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano* (México: Universidad Iberoamericana, 2007).

de los estados declarados hispanohablantes han tildado peyorativamente de “motoso” y que es objeto de un trabajo sistemático de “corrección” en las aulas. De igual manera, el contacto de lenguas dio origen a los dialectos kichwas contemporáneos, influidos en mayor o menor grado por el castellano en su léxico y morfosintaxis, hablas vivas que la educación bilingüe quiere desterrar sistemáticamente mediante un proceso de purificación que les devuelva su identidad kichwa “esencial”. Hoy en día, el contacto continúa modelando, como efecto de la urbanización y la migración, no solo el kichwa y el castellano sino las demás lenguas indígenas que se hablan en el territorio ecuatoriano.

Ahora bien, los actos de resistencia semiótica fueron posibles gracias a que la monopolización hermenéutica no logró su objetivo de naturalizar como único legítimo el lugar de enunciación de los grupos hegemónicos y su comunidad de sentido. No logró su objetivo porque las zonas de contacto diversificaron los lugares de enunciación haciendo posible una hermenéutica pluritópica³⁰. Esta hermenéutica allanó el camino a la “metaforización” de las prácticas semióticas dominantes y permitió que no llevaran solamente la marca originaria de la dominación sino también la de sus nuevos autores, ambas tejidas en una configuración sincrética. En ello radica el valor de los lenguajes surgidos en las zonas de contacto a partir de actos semióticos de resistencia. Como ha demostrado Lotman, las zonas de contacto entre dos configuraciones semióticas, que él llama fronteras de la semiósfera³¹, son aquellos lugares de confrontación y ebullición más creadores, precisamente porque cargan con el gran trabajo de traducir “los mensajes externos al lenguaje interno de la semiósfera y a la inversa”³². Por eso los lenguajes creados en las zonas de contacto o adaptados a ellas no son simplemente el resultado de la semiosis colonial. Representan más bien una semiosis *intercultural* producida en el contacto entre grupos humanos dentro de un territorio. Su calificativo de ‘intercultural’ no implica que el contacto se haya dado en igualdad de condiciones para los actores involucrados, como tampoco excluye que los lenguajes lleven improntas de la colonialidad. La semiosis

30 Walter Mignolo, *De la Hermenéutica...*, 137.

31 Definida como el mundo de los signos donde se desarrolla la interacción entre los grupos humanos. Al respecto véase, Iuri Lotman, *La Semiósfera I. La semiótica de la cultura y del texto* (Madrid: Cátedra, 1996).

32 *Ibid.*, 26

intercultural explica las configuraciones discursivas y comunicativas del pasado y del presente, y en nuestra propuesta es el punto de partida de un proceso semiótico ulterior cuyas características se explicarán en las siguientes secciones.

El punto de partida: la semiosis intercultural en el estado plurinacional

En pleno siglo veintiuno conviven en el estado plurinacional e intercultural que estamos construyendo, una amplia gama de lenguajes –verbales, visuales, sonoros, corporales– que se despliegan en diferentes configuraciones multimodales siempre que tiene lugar una práctica intercultural o se pone en escena un evento “intercultural”³³. Precisamente por haber resistido el embate de la colonialidad del lenguaje y del monopolio hermenéutico, estos lenguajes llevan en mayor o menor medida la impronta de su adaptación, es decir, de los actos semióticos insurgentes que han descontinuado las herencias europea y precolombina. Asumir las consecuencias de esta discontinuidad no sólo implica superar el dogma de las identidades esenciales sino también la ilusión de que la “pureza” de los lenguajes permite la transparencia de las identidades. Este primer acto de superación es un primer paso para construir una comunicación que haga de la interculturalidad un proyecto político viable para toda la sociedad. El siguiente paso es ampliar la noción de escritura para abarcar aquellos sistemas de inscripción no-verbales y no-literales que constituyen el patrimonio de distintos colectivos, y planificar a partir de ellos una educación intercultural para *toda* la sociedad. La educación en nuevas formas de inscripción que incluyan, pero no se reduzcan a la lengua, permitirá además la convivencia no sólo entre humanos, como quiere la interculturalidad, sino también aquella entre humanos y no humanos como exige el buen vivir.

33 No es que en los espectáculos interculturales no se desplieguen distintos lenguajes. Lo que ocurre es que dichos lenguajes no son inteligibles simétricamente para todos los participantes y por lo tanto jamás tiene lugar una comunicación realmente intercultural.

Escritura y educación para la convivencia intercultural

La escritura alfabética y la voz que transcribe son manifestaciones de un pensamiento que asume como principio la presencia plena de sujetos cognoscentes siempre idénticos consigo mismos, y de objetos presentes cognoscibles siempre sin mediaciones³⁴. Las ciencias del hombre se encargaron a lo largo del siglo veinte de abatir la figura del sujeto-autor y de mostrar que la mediación es constitutiva de todo conocimiento. La mediación es posible gracias a la capacidad semiótica de representar a través de diversas formas de inscripción. Estas formas de inscripción son los lenguajes, con los cuales se comunican los individuos y el mundo. Desde la perspectiva intercultural, la mediación es la condición que hace posible –y la que es hecha posible por– la convivencia. Por lo tanto, la convivencia es en principio un asunto de lenguaje; y el proyecto intercultural se convierte así en proyecto político-pedagógico de valoración, fomento, rescate, y creación de lenguajes. Así lo intuyó el movimiento indígena al plantear la educación intercultural bilingüe como uno de sus reclamos frente al Estado, aun si su discurso esencialista sobre la identidad y la cultura no se haya distanciado de la concepción occidental que sustenta aquel.

No cabe duda de que la educación intercultural bilingüe fue el logro más importante de los pueblos indígenas en el reconocimiento de sus derechos culturales. Uno de los pilares de la educación intercultural bilingüe fue la introducción de las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza desde los primeros años. Para este fin fueron necesarias algunas medidas que pusieran a punto las lenguas indígenas en la escolarización formal. La primera medida consistió en la unificación de su alfabeto. Esta unificación permitió a su vez la producción de diccionarios y gramáticas que buscaban la estandarización de la lengua con miras a ampliar su uso efectivo en espacios de la comunicación hasta entonces reservados al castellano. En el caso del kichwa –la lengua con mayor número de hablantes en el país y el mayor número de dialectos– la estandarización no procedió a partir del diasistema de la lengua, sino que privilegió las variedades serranas frente a las amazónicas, e incluso, dentro de aquellas, las variedades dialectales de la sierra centro-norte frente a

34 Maurizio Ferraris, *Introducción a Derrida*. (Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2006), 72.

otras relativamente periféricas, con las esperadas consecuencias para la implementación efectiva del proceso³⁵. No es este el lugar para analizar la complejidad de factores que han intervenido en favor y en contra de la estandarización del kichwa y del resto de lenguas indígenas del país. Lo cierto es que dicho proceso no sólo influyó sustancialmente en el plano morfosintáctico y léxico de las lenguas estandarizadas, sino que tuvo consecuencias de gran alcance que a menudo pasan desapercibidas.

En primer lugar, la estandarización fomentó una perspectiva escritural de la lengua. Así lo demuestran la enorme carga otorgada en la enseñanza al proceso de lecto-escritura y la copiosa producción de materiales didácticos e investigaciones dedicadas a la producción de diccionarios y gramáticas—la absoluta mayoría de carácter prescriptivo, pues sólo en contados casos se investigaron corpus de lenguaje espontáneo recogidos *in situ*. La perspectiva escritural de la lengua en la última década se ha materializado en dos procesos asociados: por un lado, la traducción generalizada de documentos oficiales y no-oficiales del castellano a las lenguas indígenas, con la convicción de que esta es la mejor forma de hacer valer los derechos lingüísticos de las nacionalidades; por otro lado, la creación igualmente generalizada de neologismos, con la seguridad de que sólo así es posible expandir el uso de las lenguas indígenas en la educación formal. Ambos procesos parten de la idea preconcebida y no cuestionada de la plena traducibilidad de las lenguas³⁶, la cual hace posible la equivalencia perfecta entre los vocablos de la lengua castellana y los neologismos de las lenguas indígenas. No es difícil ver cuán cercana es esta idea a las concepciones identitarias y epistemológicas propias del pensamiento positivista occidental. De acuerdo con este pensamiento, la traducción no entraña mediación alguna, pues las lenguas transparentan la esencia de las identidades, olvidando que las identidades que parecen a nuestros ojos esenciales, son el producto de construcciones discursivas

35 Sobre las consecuencias de este proceso de estandarización del alfabeto y otros planos de la lengua en el caso de la comunidad kichwa hablante del Cañar, véase Rosaleen Howard, "Why do you steal our phonemes? Inventing the survival of the Cañari language", en *Linguistics and Archaeology in the Americas. The Historization of Language and Society*, editado por Eithene B. Carlin y Simon van de Kerke (Leiden: Koninklijke Brill NV, 2010).

36 A nuestro juicio se incurre en un error conceptual grave al confundir, en el plano del lenguaje, traducibilidad plena con representabilidad plena. La traducibilidad plena asume que todo vocablo o expresión puede ser traducido de una lengua a otra sin que el significado quede de algún modo comprometido. Representabilidad plena, al contrario, significa que toda lengua puede representar cualquier aspecto del mundo natural, social o psicológico con los elementos de que dispone.

arraigadas en proyectos coloniales.

En segundo lugar, la estandarización fomentó una perspectiva purista de las lenguas. Directamente asociado con un reclamo identitario, esencialista y ahistórico que desconoce la complejidad de las relaciones intersubjetivas, el purismo que fomenta la estandarización de las lenguas indígenas –pero también del castellano– consiste en “limpiarlas” de todo elemento léxico o gramatical que se considera ajeno a ellas y a la cultura con la cual se las asocia por defecto. No obstante, el criterio de lo propio y lo ajeno en la lengua es absolutamente relativo, en la medida que todo elemento que cumple una función en una lengua pertenece ya a ella. Ningún hablante del kichwa que no esté regido por criterios puristas considerará hoy en día un vocablo como *taita* un elemento alóctono, aun sabiendo que esta palabra proviene del castellano antiguo, donde era usado para referirse al sacerdote. Que lo ajeno y lo propio no es sino un efecto del discurso queda aún más claro cuando preguntamos a hablantes del castellano ecuatoriano por el origen del mismo vocablo, del cual dirá la absoluta mayoría que se trata de una palabra kichwa.

Más que una estrategia para el diálogo intercultural, la obliteración de hispanismos en el kichwa –y la de kichwismos en el castellano – es un acto de política lingüística que desconoce la realidad de la historia y la comunicación. Sin embargo, existe un desfase entre el discurso del purismo y las prácticas puristas, de suerte que estas ni siquiera son la norma en el aula, uno de los espacios comunicativos más normativos. El purismo se revela de manera dramática en el caso de una variedad mixta conocida en los círculos lingüísticos como ‘media lengua’. Producto de un contacto intenso entre el castellano y el kichwa, esta variedad está formada por un vocabulario hispanizado hasta en un noventa por ciento y una matriz morfosintáctica kichwa. Aunque se han reportado casos de media lengua en dos lugares diferentes de la Sierra ecuatoriana³⁷, es posible que haya muchos más, pues no es un fenómeno aislado sino el resultado esperado en situaciones de contacto lingüístico intenso y prolongado. Desde un inicio se consideró que la media lengua era el correspondiente lingüísti-

37 Pieter Muysken, “Contactos entre Quichua y Castellano en el Ecuador”, en *Memorias del Primer Simposio Europeo sobre Antropología del Ecuador*, editado por Segundo Moreno Yáñez (Quito: Abya Yala, 1985), 377-472. Véase también, Jorge Gómez Rendón, “La media lengua de Imbabura”, en *Encuentros y conflictos. Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino*, editado por Pieter Muysken y Hella Olbertz (Madrid: Vervuert Iberoamericana, 2005), 39-57.

co del mestizaje cultural y por lo tanto identitario³⁸. Reprodujimos esta visión en nuestro estudio de la media lengua de Imbabura hace algunos años³⁹. En la actualidad la hemos puesto a revisión a la luz de nuevos datos sociolingüísticos recogidos en la zona⁴⁰. Estos demuestran no sólo que los hablantes de media lengua siguen considerándose indígenas por muchos otros rasgos que van más allá de lo lingüístico, sino que hablan media lengua pese al estigma que a menudo conlleva esta variedad. La razón es que la media lengua es una estrategia comunicativa eficaz para la comunicación intergeneracional entre quienes tienen el kichwa como primera lengua y quienes lo tienen como segunda lengua⁴¹. La media lengua y otros fenómenos similares siguen siendo el blanco de la educación intercultural bilingüe. No ha sido de ayuda para su revaloración el discurso científico en torno a la mezcla lingüística⁴². De hecho, en el caso de la media lengua, el haberla asociado exclusivamente con criterios identitarios más que comunicativos ha oscurecido su verdadera funcionalidad y facilitado el reciclaje del concepto por una ideología esencialista, como aquella que propugna la EIB al desterrar otras formas de comunicación que no sean el kichwa unificado.

Así como la estandarización de las lenguas indígenas desconoció la legitimidad de la mezcla de códigos, el privilegio de una visión escritural y prescriptivista ha conducido, en el caso del castellano, al desconocimiento de las hablas de pueblos como el afroecuatoriano o el montubio. El estudio de las hablas afrodescendientes y montubias del litoral ecuatoriano es

38 Pieter Muysken, "La Mezcla de Quichua y Castellano. El caso de la 'Media Lengua' en el Ecuador", *Lexis* 3 (1979): 41-46.

39 Jorge Gómez Rendón, *Una lengua mixta en los Andes: génesis y estructura de la Media Lengua* (Quito: Ediciones Abya Yala, 2008).

40 Jorge Gómez Rendón, "La Media Lengua: una revisión de los supuestos teóricos". En *Actas del 4o Coloquio Internacional de Cambio y Variación Lingüística*, editado por Julio Serrano, (México DF: UNAM, 2017).

41 Andrea Müller. *La media lengua en comunidades semi-rurales del Ecuador: uso y significado de una lengua mixta bilingüe* (Zurich: Universidad de Zürich, 2011). Véase también, Elena Jarrín. *Estereotipos lingüísticos del purismo en relación al Kichwa y a la Media Lengua en las comunidades de Angla, Casco Valenzuela, El Topo y Ucsha de la parroquia San Pablo del Lago, cantón Otavalo, Provincia de Imbabura* (Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2014).

42 Una de las contadas excepciones, cuya mención no podemos dejar de lado, es la colección de tradición oral en media lengua editada por Stewart (2013), así como su estudio sobre el sistema vocálico de esta variedad, que refleja su uso como mecanismo de posicionamiento identitario ad hoc y no como índice de una identidad mestiza como lo creía Muysken. Véase al respecto, Jesse Stewart, *Cuentos y tradiciones de Pijal. Stories and Traditions from Pijal* (Charleston, SC: s/e, 2013); Stewart, Jesse. *A Brief Descriptive Grammar of Pijal Media Lengua and an Acoustic Vowel Space Analysis of Pijal Media Lengua and Imbabura Quichua*. Tesis de maestría. University of Manitoba, 2011.

una deuda pendiente de la investigación lingüística en el Ecuador. Como en el caso anterior, estas hablas son el resultado de una historia de encuentros interculturales y reflejan la dinámica comunicativa en situaciones de contacto más allá de la norma.

Secuela final del proceso que describimos párrafos atrás como la colonización de la letra, el glotocentrismo del lenguaje –la idea de que la forma de comunicación más perfecta es la verbal– constituye la tercera consecuencia de la estandarización de las lenguas indígenas. Se suma así a los otros dos centrismos del lenguaje –fonocentrismo y grafocentrismo– que juntos han desterrado los códigos no-verbales a las antípodas de lo “culto” y lo “letrado”. El efecto del glotocentrismo puede resumirse en tres carencias: 1) el olvido del carácter multimodal de toda comunicación, en cualquier caso imputable a las mismas ciencias del lenguaje tal como se desarrollaron en la primera mitad del siglo veinte; 2) la marginación de los elementos para-lingüísticos y no-lingüísticos de la comunicación, incluyendo la prosodia, la gestualidad, el contacto visual y la proxémica; y 3) la banalización de los lenguajes no-verbales como no-sistemas.

Mientras los sistemas de inscripción de las culturas precolombinas quedaron ocultos por el discurso de la agrafía americana⁴³, los sistemas no-verbales de inscripción de los pueblos y nacionalidades indígenas contemporáneos han sido relegados por el discurso de la estandarización de sus lenguas, que los ha desplazado al espacio de lo artístico, asumiendo sin cuestionamiento que el arte no es un sistema de inscripción legítimo capaz de producir conocimiento. Como en el caso del estudio de los fenómenos de mezcla lingüística, la banalización de los lenguajes visuales, sonoros y corporales en lo “artístico” ha tenido el apoyo de los mismos investigadores y gestores culturales. En la educación indígena e hispana, el glotocentrismo tuvo como consecuencia que estos lenguajes no fueran incorporados integralmente en los programas curriculares como sistemas semióticos legítimos, esto es, con el mismo estatus que las lenguas. Esto se refleja incluso en el mismo Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, conocido por sus siglas como MOSEIB.

43 La idea difundida de que los pueblos de Abya Yala no tuvieron escritura, asumiendo esta exclusivamente de naturaleza fonético-alfabética. Véase a propósito, Elizabeth Hill Boone, “Introduction: Writing and Recorded Knowledge”, 3-26.

Con ser un instrumento de política educativa innovador por la integralidad de su propuesta, el MOSEIB sustenta una visión glotocéntrica en sus principios, fines y objetivos, otorgando un lugar privilegiado a las lenguas de las nacionalidades y al castellano⁴⁴. Síntoma de esta visión glotocéntrica en la instrumentación de sus principios es que el MOSEIB proponga el desarrollo de saberes, sabidurías, conocimientos, tecnologías y prácticas socioculturales solamente a través del uso de las lenguas ancestrales y de sus propios esquemas lógico-matemáticos y taxonómicos. No cambia en nada este logofonocentrismo, si acaso lo confirma, el hecho de que se mencione en varios lugares las “manifestaciones artísticas”⁴⁵. En nuestra opinión no es posible desarrollar los saberes, sabidurías, conocimientos, tecnologías y prácticas socioculturales exclusivamente a través de la lengua y la matemática. Se requiere la incorporación de otros lenguajes, para-verbales y no-verbales, como instrumentos de dicho desarrollo. Si esto ocurre con un modelo innovador como el MOSEIB, es fácil suponer lo que ocurre con el modelo del sistema de educación hispano.

Se habrá preguntado el lector por qué son insuficientes la lengua y las matemáticas para formar ciudadanos capaces de dialogar interculturalmente. La respuesta a esta pregunta tiene dos partes. En primer lugar, aun si asumimos un modelo de comunicación ingenuo que se reduce al intercambio verbal, el aprendizaje de toda lengua abarca no sólo su léxico y gramática sino además un conjunto de reglas pragmáticas relacionadas con el uso, así como códigos culturales asociados con la gestualidad, el contacto visual y la distancia. Más aún, al desarrollarse en determinados contextos socioculturales y naturales, el aprendizaje de una lengua conlleva el aprendizaje paralelo de una serie de conocimientos contextuales compartidos por la comunidad de habla de dicha lengua, sólo a través de los cuales sus enunciados se vuelven significativos y relevantes en la comunicación. Pero incluso entonces olvidamos que la creación de significado en una cultura se logra también a través de códigos no-verbales, y que dicha creación no toma la forma de las textualidades que conocemos, sean estas alfabéticas, numéricas o alfanuméricas, sino otras que pueden

44 Nancy Quishpe, coord., *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (Quito: Ministerio de Educación, 2013).

45 Nancy Quishpe, coord, *Modelo del Sistema...*, 32-35.

ser de naturaleza distinta, pictórica, táctil, gustativa, etc. El desconocimiento de los códigos no-verbales que producen estas textualidades, cuando son desplegadas para un público externo a su comunidad de sentido, es el que lleva precisamente a la espectacularización de los eventos interculturales y hace abortar cualquier tipo de diálogo enriquecedor para ambas partes. En este punto caben perfectamente las reflexiones de Panikkar cuando afirma que

El medio de la escritura, especialmente si no es poesía, nos obliga a una aproximación unilateral al tema [de la interculturalidad]. La palabra hablada está mejor equipada que el papel escrito, pero tampoco es suficiente. La interculturalidad requiere arte: danza, escultura, pintura, canción, arquitectura – en una palabra, los símbolos vivos de cualquier expresión artística, no separados de su dinamismo eidético⁴⁶.

La segunda razón para que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y los lenguajes lógico-matemáticos se queden cortos a la hora de instrumentar un proyecto intercultural es que la relación de los grupos humanos con su entorno natural se desarrolla en diferentes contextos geobiológicos, en los cuales los códigos no son exclusivamente verbales, o, mejor dicho, en los cuales los códigos son predominantemente no-verbales. Es posible que la importancia de los lenguajes no-verbales en la relación con la naturaleza no sea comprensible para quienes convivimos en espacios urbanos. Sin embargo, es fundamental para quienes viven en espacios menos urbanizados. En nuestro país, el extremo podría estar representado de algún modo por quienes habitan el bosque tropical amazónico, donde el uso de códigos no-verbales para la comunicación con interlocutores humanos y no-humanos es instrumental a una relación fructífera, sostenida y sustentable entre sociedad y naturaleza, una relación como la que busca precisamente el buen vivir, paradigma sin el cual el proyecto de la interculturalidad queda incompleto y en cuyo contexto adquieren sentido estas reflexiones.

46 Raimon Panikkar, "La interpelación intercultural", 72.

Convivialidad humana o convivialidad interespecies: un doble problema de lenguaje

El proyecto político de la interculturalidad tiene que ver exclusivamente con la esfera de la cultura. No se pueden pensar formas de convivialidad fuera de la cultura, pues la interculturalidad asume que todo intercambio, toda comunicación, todo diálogo, pero también toda lucha y confrontación, son posibles solo en cuanto se desarrollan dentro del espacio cultural o entre espacios culturales análogos. El todo englobante del espacio cultural se constituye así en oposición a una exterioridad no-cultural carente de sentido. Esta exterioridad, que no es sujeto de diálogo sino objeto de dominio, Occidente la bautizó con el nombre de “naturaleza”. La dicotomía cultura-naturaleza, base constitutiva de las ciencias sociales y humanas, se presenta también como partición insuperable en el diálogo intercultural. ¿Se trata de una dicotomía universal? ¿O es un asunto de lenguaje?

La indagación etimológica en lenguas de filiación no-occidental como una forma de lo que Panikkar llama la búsqueda de equivalentes homeomórficos resulta instructiva en este punto. Nótese para empezar que el homeomorfismo no es una simple equivalencia conceptual. No supone que dos términos son exactamente correspondientes, porque cada uno se articula con muchos otros en una red de sentido propia de cada cultura, que constituye una cosmovisión particular. El homeomorfismo toma como punto de partida el problema de la traducibilidad y asume que dos términos no son conceptualmente correspondientes, sino que “desempeñan roles equivalentes [y] ocupan lugares homólogos en sus respectivos sistemas”⁴⁷. En el caso del kichwa, el vocablo *kawsay* es el equivalente homeomórfico del término ‘cultura’ en castellano y las demás lenguas indoeuropeas. Aunque ambos conceptos cumplen una función clasificatoria dentro de sus respectivos sistemas culturales, no son conceptualmente equivalentes. Así, mientras la etimología de ‘cultura’ se refiere al verbo latino *colere* con el sentido de ‘trabajar o cultivar (la tierra)’, la etimología de *kawsay* se origina en el verbo ‘vivir’. De ello se colige que *kawsay* en kichwa significa tanto ‘cultura’ como ‘vida’. Desde un punto de vista sincrónico diríamos que el vocablo *kawsay* simplemente es polisémico, como ocurre a menudo en castellano y en otras lenguas.

⁴⁷ Raimon Panikkar, *The Intrareligious Dialogue*, 67.

Sin embargo, la polisemia es índice de un origen común, de suerte que lo que para nosotros son dos significados distintos resultan las dos caras de una misma moneda. Solo así se comprende que, para la cosmovisión kichwa, la cultura está estrechamente asociada con la vida. Sin embargo, este *kawsay* no se reduce a la vida social y abarca todos los procesos vitales⁴⁸, humanos y no-humanos, incluidos los que involucran a seres que desde una visión aristotélico-cartesiana clasificamos como "sin vida". En este contexto se entiende mejor por qué el kichwa *kawsaypura*, traducido como 'interculturalidad', entraña no sólo una convivialidad humana sino más bien una convivialidad entre todos los seres de la naturaleza, acercándose en esta medida al concepto de buen vivir. Aunque los usos y abusos a los que se ha sometido este concepto hacen que esté siendo absorbido por los discursos del Estado, la academia y los medios, como ha ocurrido ya con la interculturalidad, entre sus elementos valiosos está el de plantear una relación del ser humano con la naturaleza gracias a la cual esta deja de ser un simple objeto de dominio y el ser humano pasa a convertirse en agente responsable de procesos vitales. Desde este punto de vista, el buen vivir recoge modos de vivir que encarnan "filosofías de vida que rompen radicalmente con el marco filosófico que orienta el Estado y la sociedad neoliberal"⁴⁹.

Ciertamente la noción de convivialidad entre los seres de la naturaleza no es única del buen vivir. Es posible hallar sus raíces contemporáneas en la ideología de los movimientos ecologistas que empiezan a difundirse a escala global desde los años sesenta⁵⁰ (véase Carson 1962), pero también en teorías biosemióticas⁵¹ y sistémicas⁵² que se desarrollan desde los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado. Sin embargo, a diferencia del ecologismo y del pensamiento sistémico, la propuesta del buen vivir encauza de manera innovadora en una misma línea de acción lo político, lo jurídico, lo social, lo cultural, lo educativo, lo económico y lo natural.

48 Utilizó de aquí en adelante el adjetivo "vital" no con la connotación de 'importante' sino en referencia a la vida biológica y social.

49 Catherine Walsh, *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época* (Quito: UASB y Ediciones Abya Yala, 2009), 230.

50 Rachel Carson, *Silent Spring* (Boston: Houghton Mifflin, 1962).

51 Jakob von Uexküll, *A foray into the worlds of animals and humans: with a theory of meaning* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010 [1940]).

52 Ludwig von Bertalanffy, *General system theory: foundations, development, applications* (New York: George Braziller, 1968).

Al ser un proyecto de convivencia no sólo *en* la sociedad sino también *en* la naturaleza, el buen vivir tiene un aspecto semiótico irrenunciable porque asume la construcción y negociación de significado entre sujetos cultural y biológicamente diferentes. Ya que el sonido o la letra de las lenguas humanas son solo dos tipos de materialidad significativa, garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe y las lenguas de las nacionalidades junto al castellano no es suficiente para vivir bien en la sociedad y la naturaleza. Es necesario garantizar la comunicación en una multiplicidad de lenguajes. Excepto por el artículo sexto de la sección tercera sobre comunicación e información, donde se habla de “una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y *con sus propios símbolos*”⁵³, las secciones correspondientes al Régimen de Desarrollo y Régimen del Buen Vivir de la Constitución conservan la tradicional visión glotocéntrica. Paradójicamente, los únicos lenguajes no-verbales reconocidos son aquellos que se asocian con alguna condición de discapacidad⁵⁴.

La razón para que un proyecto innovador sustentado en filosofías y modos de vida diferentes no incluya de manera explícita otros lenguajes para la comunicación intercultural y la relación con la naturaleza, es que se fundamenta en la dicotomía tradicional cultura-naturaleza, según la cual los seres que componen esta última no son considerados sujetos semióticos, capaces de significar y, por lo tanto, de comunicarse con los humanos. Opuesta a esta visión es aquella que mantienen los pueblos indígenas, cuyas prácticas se guían por una comprensión de la naturaleza que no la cosifica como objeto de dominio sino la considera un espacio comunicativo poblado de sujetos dialogantes que forman parte de una comunidad de sentido. En palabras de Arturo Muiyulema, líder e intelectual kichwa,

Los seres humanos estamos para relacionarnos no solamente entre los humanos, a través del lenguaje – del habla, sino también a través de los

53 *Constitución de la República del Ecuador* (Quito: Asamblea Nacional, 2011), 25, el énfasis es mío.

54 Título II, “Derechos”, Capítulo tercero, “Derechos de las personas y grupos de atención prioritaria”, Sección VI, “Personas con discapacidad”, Artículo 47, Numeral 11: “El acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación, entre ellos el lenguaje de señas para personas sordas, el oralismo y el sistema braille” (Constitución 2008, 37).

sentidos como los ojos, el olfato, la piel, los oídos, que son puertas por los que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo a su alrededor. Esto supone que estamos emparentados con todos los seres que nos rodean, con quienes compartimos nuestros esfuerzos, sufrimientos y alegrías; es decir nuestra reciprocidad con el "ayllu" extendido, con el trueno, con el rayo, con las montañas, con las deidades y sus lenguajes: sonidos, gesto, suspiro, movimiento, color, olor. Es sabido que el lenguaje de los pueblos andinos es predominantemente oral y vivencial, y la naturaleza como las deidades también hablan; esto hace pensar que el lenguaje humano no lo es todo, y afirmar el lenguaje como un atributo que caracteriza lo humano, puede llevar a suprimir el diálogo/la conversación entre los humanos y la naturaleza⁵⁵.

La concepción andina del "ayllu" extendido forma parte de la filosofía de vida de los pueblos indígenas y entraña una idea dialógica del ser humano con la naturaleza. Esta concepción desconoce que los procesos semióticos sean exclusivos de la esfera cultural y que el lenguaje sea exclusivo del ser humano. Esta no exclusividad ha empezado a ser reconocida solo recientemente por la antropología en su versión posthumanista. Así, a propósito de la condición semiótica de todos los seres vivos, Kohn afirma:

El mundo también está 'encantado'. Gracias a esta dinámica semiótica de la vida, el significado es un rasgo constitutivo del mundo y no solo algo que los seres humanos le imponemos. El considerar la vida y el pensamiento de esta manera cambia nuestra comprensión de lo que son los sujetos y cómo surgen, se disuelven y se funden en nuevos tipos de "nosotros" conforme interactúan con los otros seres que hacen del bosque tropical su hogar en esa compleja red de relaciones que llamo una "ecología de sujetos [ecology of selves]"⁵⁶.

Como interpelación radical a la dicotomía naturaleza-cultura, la subjetivación de los seres de la naturaleza como resultado de reconocer en ellos

55 Arturo Muyulema, "Ayllukunawan, ayllupura, ayluntin rimanakuy. Distensiones entre la conversación andina y la escritura". Ponencia presentada en la mesa "La memoria y la palabra: encuentro y desencuentro de saberes y mundos", Feria del Libro de Quito, 21 de noviembre, 2015.

56 Eduardo Kohn, *How Forests Think. Toward an Anthropology beyond the Human* (Berkeley: University of California Press, 2013), 16, traducción del autor.

una capacidad semiótica –es decir, comunicativa– hasta ahora reservada a los seres humanos, resulta en una ecología de sujetos dicentes. Esta ecología es a nuestro juicio la forma última y más radical del polílogo, que entonces ya no es solamente intercultural sino interespecies.

La ampliación de la perspectiva semiótica a las ciencias de la vida en conjunción con las ciencias sociales ha desarrollado un enfoque que resulta interesante explorar como forma de realización del buen vivir y comprensión del problema de los lenguajes. Este enfoque, conocido como “ecosemiótica”, considera que las relaciones entre los seres humanos y el medio ambiente están mediadas por la comunicación directa, sensorial y (oral) lingüística, y que dichas relaciones han sustentado la diversidad biológica durante miles de años; por el contrario, otros sistemas de signos, en particular aquellos asociados con el capitalismo, han puesto bajo amenaza los ecosistemas, transformando de manera drástica las relaciones hombre-medio ambiente. Desde esta óptica, es posible interpretar el deterioro medioambiental como un problema de comunicación que merece un análisis semiótico⁵⁷.

Nótese que subjetivar a los seres de la naturaleza no es lo mismo que subjetivar la naturaleza. En este caso la subjetivación no permite superar la dicotomía. De hecho, el efecto es el opuesto, pues el sujeto humano dicente se coloca frente a la naturaleza siempre del lado de la cultura y, por lo tanto, solo puede hablar desde su propio lenguaje. El peligro de la subjetivación de la naturaleza radica entonces en la incomunicabilidad y, por lo tanto, en la superficialidad que puede tomar la forma de espectáculo. Creemos que el concepto de *Pachamama*, tal como circula en el discurso del Estado y los medios hoy en día⁵⁸, se funda en un proceso de subjetivación de la naturaleza, y por lo tanto dista mucho de abrazar un polílogo radical, aquel que requiere superar la complicidad entre actos verbales y escritura alfabética y explorar nuevos lenguajes del cuerpo y

57 Alf Hornborg, “Vital signs: an ecosystemic perspective on the human ecology of Amazonia”, *Sign Systems Studies* 29, no 1 (2001): 121-152.

58 Aunque de evidente raigambre andina, el concepto de Pachamama, tal como circula en la actualidad, tiene su origen en una formación discursiva distinta. Entiendo aquí por formación discursiva “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”. Véase al respecto, Michel Foucault, *La arqueología del saber* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2002), 153s. Este conjunto de reglas anónimas e históricas en el caso del concepto de “Pachamama” podría ser el ecologismo reciclado en el discurso estatal del neoliberalismo y las ONGs desde mediados de los años ochenta.

los sentidos⁵⁹. Subjetivar a los seres de la naturaleza implica colocarse directamente como su interlocutor, de suerte que el diálogo es posible sólo si aprendemos y usamos lenguajes más somáticos.

Las formas en que los pueblos indígenas que habitan ecosistemas cultural y biológicamente diversos han resuelto el problema de la comunicación con humanos y no-humanos han sido objeto de estudio desde hace varios años por parte de la antropología. El multilingüismo, por ejemplo, ha sido una de las estrategias más importantes en ecosistemas culturalmente diversos. El caso paradigmático es el descrito cincuenta años atrás para el Vaupés colombo-brasileño⁶⁰. En esta región de aproximadamente cien mil kilómetros cuadrados –poco más de la tercera parte del territorio ecuatoriano– cohabitan pueblos indígenas de veinte grupos lingüísticos distintos. Su organización social se basa en la exogamia lingüística, que consiste en la obligación que tiene todo individuo de desposar a una persona que no hable la lengua de su grupo principal de referencia. En virtud de este tipo particular de exogamia, no sólo se ha producido en la región un contacto lingüístico igualitario que no perjudica a ninguna lengua participante—lo que no ocurre en situaciones diglósicas como las nuestras, donde las lenguas dominantes ocasionan tarde o temprano la desaparición de las lenguas minorizadas— sino que se ha generalizado un multilingüismo a nivel del individuo y la comunidad. Por eso en el Vaupés es común que una persona pueda comunicarse fluidamente en cinco o seis lenguas diferentes dependiendo de la comunidad en la que se encuentra y del interlocutor con quien dialoga⁶¹. Del mismo modo,

59 En el plano jurídico, esta subjetivación desembocó en la declaración de la naturaleza como sujeto de derechos en la Carta constitucional, innovación trascendental para muchos, retórica jurídica para otros. Véase a propósito, Farith Simón Campaña, "Derechos de la naturaleza: ¿innovación trascendental, retórica jurídica o proyecto político?", *Iuris Dictio* 15 (2013): 9-38. Sin allanarnos completamente a su postura, compartimos con Sánchez Parga la idea de que la mitificación de categorías andinas como *sumak kawsay* o *pachamama* resulta en discursos retrorevolucionarios o "pachamamismos" – recordemos a propósito la potencia desmovilizadora del mito barthesiano con la que abrimos este artículo – que desarticulan toda posible lucha contra el capital. Por eso, sostiene este autor, es preferible ocuparse más bien en buscar formas cómo atacar a un mercado omnipotente que destruye la sociedad y la naturaleza, que defender ingenuamente los derechos de esta. Véase al respecto, José Sánchez-Parga "Discursos retrorevolucionarios: *sumak kawsay*, derechos de la naturaleza, y otros pachamamismos", *Ecuador Debate* 84 (2011): 31.

60 Arthur Sorensen, "Multilingualism in the Northwest Amazon", *American Anthropologist* 69 (1967): 671.

61 La paulatina destrucción del medio ambiente en las últimas décadas ha tenido como consecuencia la pérdida del multilingüismo en la región y el riesgo de que algunas de las lenguas del Vaupés desaparezcan en las próximas décadas. Esta situación demuestra claramente la relación

grupos humanos en ecosistemas biodiversos han adaptado sus lenguas para una comunicación más eficaz no sólo entre humanos sino también con otros seres de la naturaleza. Los lenguajes silbados, por ejemplo, consisten en el reemplazo de fonemas vocálicos de una lengua por silbidos que guardan tonos, longitudes e intensidades correspondientes a las de los fonemas reemplazados. Como señalan Meyer y Gautheron, “los lenguajes silbados se han desarrollado de manera natural como respuesta de los seres humanos a la necesidad de comunicarse en condiciones de aislamiento (distancia, ruido, oscuridad) pero también en actividades específicas (información social, pastoreo, caza, pesca, cortejo, chamánico)”⁶². Otro ejemplo de la adaptación de las lenguas humanas al entorno natural son los ideófonos, definidos como “palabras marcadas que representan imágenes sensoriales”⁶³. Esta adaptación de la lengua para describir imágenes sensoriales a menudo difíciles o imposibles de definir en términos logocéntricos se conjuga con un lenguaje gestual particular. De esta manera se logra presentar una multiplicidad de puntos de vista y un desplazamiento de la subjetividad del hablante hacia las subjetividades de sus interlocutores o de terceras personas, apuntando siempre a la construcción de un discurso policéntrico. La polifonía que crean los ideófonos es óptima para la comunicación intercultural pero además sirve para la comunicación con los seres de la naturaleza en el contexto de lo que Nuckolls llama el “dialogismo ecológico”. Esta autora, que ha investigado en torno a la ideofonía y la evidencialidad⁶⁴ en el kichwa de Pastaza, sostiene que

El estilo participativo de la expresión ideofónica en kichwa es una manera

estrecha entre diversidad cultural y diversidad biológica, y a la vez subraya el fundamento semiótico de ambas. Para una revisión de la situación en el Vaupés, véase Kristine Stenzel, “Multilingualism in the North-West Amazon revisited”, *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II* (Austin: Universidad de Texas, 2005).

62 J. Meyer y B. Gautheron, “Whistled Speech and Whistled Languages”, en *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Vol. 13 (Oxford: Elsevier, 2006), 574.

63 Mark Dingemans, “Advances in the Cross-Linguistic Study of Ideophones”, *Language and Linguistic Compass* 6/10 (2012): 654.

64 Se entiende por evidencialidad la marcación de la fuente de la información en los enunciados a través de elementos gramaticales, de suerte que el interlocutor conoce si lo dicho proviene de la experiencia directa del hablante, de terceros, o de deducciones que aquel ha hecho a partir de la información disponible. Según Nuckolls, la evidencialidad permite enfocar en el discurso las perspectivas de diferentes participantes, y no solo aquellas del hablante, lo que resulta a su vez en la configuración de una comunicación más dialógica.

de invocar una alineación no sólo entre los participantes del discurso, sino también entre las personas y la naturaleza no-humana [...] los ideófonos son dispositivos que invocan el contexto y cambian el marco de la enunciación exigiendo un cambio momentáneo de perspectiva, de un ser humano a un no-humano⁶⁵.

Aunque todas las lenguas tienen y son capaces de crear y utilizar ideófonos e integrarlos en el discurso, ciertamente son aquellas de comunidades que habitan entornos naturales biodiversos las que más han desarrollado esta capacidad. La comunicación interespecies, sin embargo, no es única de estas comunidades. Los lenguajes verbales y para-verbales (gestuales) utilizados por los seres humanos para comunicarse con especies animales con las cuales han convivido estrechamente desde hace miles de años en un proceso intensivo de domesticación son ejemplo de ello. Un estudio pionero sobre el pidgin⁶⁶ interespecies que utilizan los kichwas amazónicos para comunicarse con sus perros define las principales características de este lenguaje en los siguientes términos:

Esta forma de hablar a los perros en cuanto pidgin interespecies incorpora elementos de modalidades comunicativas tanto del reino de los humanos como del reino de los animales. Al utilizar la gramática, la sintaxis y el léxico del quichua, este "pidgin" muestra elementos de una lengua humana. Sin embargo, también adopta elementos de expresiones canino-humanas preexistentes. Por ejemplo, *tíu* (línea 1.1) sirve exclusivamente para azuzar a los perros para que cacen, pero no se utiliza nunca en el habla entre seres humanos (excepto como cita). Al mismo tiempo, este pidgin interespecies incorpora elementos del habla canina. *Hua* (línea 1.4) es un elemento del "léxico" canino. Los kichwas lo incorporan en sus enunciados exclusivamen-

65 Janis Nuckolls, *Lessons from a Quechua strongwoman: ideophony, dialogue and perspective* (Tucson: University of Arizona Press, 2010), 31, mi traducción.

66 En general, un pidgin puede definirse como una lengua gramaticalmente simplificada que se desarrolla entre dos o más grupos humanos que no tienen un lenguaje en común, y que es utilizado con fines comerciales o simplemente de supervivencia en situaciones de migración, cuando hablantes de diferentes lenguas se encuentran en un lugar diferente al de su residencia. Un buen número de los pidgins que existen actualmente surgieron durante la época de la esclavitud, para luego convertirse en lenguas criollas gramaticalmente expandidas que son adquiridas por los niños como su primera lengua (Bakker 1994, 26). La idea de un "pidgin" interespecies, sin embargo, va más allá, en cuanto supone las mismas características estructurales simplificadas pero implica la interlocución entre dos especies diferentes, la humana y la no-humana, para el caso que nos ocupa.

te a través de citas, lo cual no significa que ladren al hablar, pues *hua* no pasa por un proceso de inflexión verbal y por lo tanto no entra del todo en la gramática del lenguaje humano. Tanto *tiu* como *hua* son formas reduplicadas que implican la iteración icónica del sonido. Esta es una importante técnica semiótica por medio de la cual los kichwas procuran entrar en los modos referenciales no simbólicos de los seres no-humanos⁶⁷.

Se dirá que estos lenguajes, ya sean verbales adaptados (como los lenguajes silbados), para-verbales multimodales (como la ideofonía y la gestualidad), o pidgins interespecies (como el pidgin humano-canino), obedecen a circunstancias comunicativas que sólo se encuentran en rincones apartados del mundo actual debido al vertiginoso proceso de urbanización que ha vivido la humanidad en el último siglo. Pero ahí radica precisamente su valor. Los proyectos de la interculturalidad y el buen vivir no sólo como convivialidad humana y no-humana sino como programas de descolonización cognitiva, requieren que nos acerquemos a nuevas formas de comunicación para empezar a pensar diferente. No se trata solo de ampliar las potencialidades comunicativas sino de aprender de otros lenguajes para articular una relación diferente con la naturaleza desde los entornos urbanos en los que hoy en día vivimos más de la mitad de la población mundial⁶⁸. Si las ciudades hoy en día son espacios tan diversos como la selva tropical, explorar los procesos semióticos de esta tal vez pueda enseñarnos una convivialidad más sustentable y profunda.

Los lenguajes son las vías del pensamiento y en tal medida su aprendizaje implica explorar nuevas formas de pensar para comprender nuevas formas del ser. De acuerdo con Ortega y Gasset, “toda filosofía innovadora descubre su nueva idea del Ser gracias a que antes ha descubierto una nueva idea del Pensar, es decir, un método intelectual antes desconocido”⁶⁹. Como proyectos decoloniales, la interculturalidad y el buen vivir requieren un pensar diferente. Este pensar es posible cons-

67 Eduardo Kohn, *How Forests Think. Toward an Anthropology beyond the Human*. (Berkeley: University of California Press, 2013), 144s.

68 De acuerdo con el informe sobre la población mundial preparado por la ONU en 2014, para este año vivían en ciudades el 54% de la población en tanto que se preveía que este porcentaje llegara a 66% para 2050.

69 José Ortega y Gasset, *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva* (Buenos Aires: Emecé, 1958), 14.

truirlo desde una ecología de lenguajes que haga posible el polílogo, y no solo desde lenguajes que reproducen las diferencias coloniales, glotocéntricas y, sobre todo, grafocéntricas. La familiarización con otros lenguajes, sin embargo, no consiste en documentarlos o estudiarlos desde el lugar de enunciación de la lingüística o la semiótica, como objetos de estudio que encarnan la diferencia y pueden ser folclorizados, con valor para los "otros" pero sin valor para nosotros⁷⁰. Desafortunadamente esta ha sido la perspectiva con que lingüistas y antropólogos nos hemos acercado hasta hoy a otras formas de comunicación. La documentación de lenguas amenazadas, que empezó a finales del siglo pasado y se consolidó en los años siguientes, se ha (des)gastado en reconstruir dichas lenguas y otros lenguajes dentro del marco de la lingüística, produciendo gramáticas y diccionarios que con demasiada frecuencia terminan archivados y nada inciden en el uso de las lenguas documentadas, en la práctica del diálogo intercultural, y sobre todo en el fortalecimiento político de sus comunidades de habla. No se trata tampoco de pensar desde el marco de la historia, es decir, desde lenguajes del pasado, ya que los lenguajes a partir de los cuales podemos construir una nueva forma de pensar, una forma de pensar propia de la interculturalidad y el buen vivir, están vivos en el uso cotidiano de la comunicación de los colectivos que componen nuestra sociedad. No se trata, finalmente, de reclamar a través de esos lenguajes ninguna autenticidad ni esencia de un pasado adánico. Se trata de construir a través de estos lenguajes y otros que nazcan de la práctica intercultural diversa, un pensamiento en los intersticios. ¿Cómo empezar a construir un pensamiento semejante y, sobre todo, como empezar a articularlo en un proyecto educativo?

Elementos para una semiótica de la interculturalidad y el buen vivir desde el lenguaje

Sin pretender agotar la vastedad del tema en unas cuantas páginas, esta última sección quiere ofrecer algunos puntos de partida para construir

70 No olvidemos que la lingüística llegó a ser a lo largo del siglo veinte el prototipo del estudio de toda realidad como lenguaje, convirtiéndose "en la forma que adopta la metafísica – como institución y desarrollo de una "ciencia" – para sucederse a sí misma como proyecto de la época contemporánea. Al respecto véase, Cristina de Peretti, *Jacques Derrida. Texto y Deconstrucción* (Madrid: Anthropos, 2001), 36.

una semiótica de la interculturalidad y el buen vivir desde la perspectiva del lenguaje. El esbozo teórico que expongo a continuación sigue el espíritu de una “teoría poscolonial de la enunciación”⁷¹ en cuanto ataca las raíces mismas de la enunciación colonial, que son la ilusión y la naturalización del lenguaje grafocéntrico y glotocéntrico como única forma legítima e integral de construir el conocimiento y acceder a él. Al atacar ambos centrismos no desconocemos en ningún momento el valor de la letra o de la lengua como formas de comunicación válidas. Criticamos más bien la comprensión de ambas como desligadas de otros sistemas simbólicos en el acto situado de la comunicación.

La ilusión del lenguaje glotocéntrico

Punto de partida de las ciencias del lenguaje, el *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure define el lenguaje como facultad y lo caracteriza como un fenómeno multifacético que se presenta en diferentes formas en el individuo y la sociedad; un fenómeno que por su misma naturaleza resulta inclasificable “en ninguna de las categorías de los hechos humanos porque no se sabe cómo desembrollar su unidad”⁷². Aunque considerar el lenguaje como facultad sugiere una comprensión del mismo como capacidad semiótica general, está claro desde un principio que, para Saussure, la lengua en su calidad de fenómeno clasificable, demarcado y descriptible, es el más importante de todos los sistemas de signos. Esta posición privilegiada supuestamente hace que la lengua se convierta en modelo de todos los demás sistemas de signos y que la lingüística sea el principal referente de las ciencias humanas. No sirvió de mucho que Saussure intuyera la necesidad de fundar una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social, dentro de la cual estaría la lingüística. La posición referencial de esta dio a luz una teoría de los signos que hoy se conoce como semiótica lingüística por su orientación glotocéntrica. Esta teoría ha impedido la comprensión de la naturaleza compleja y el funcionamiento paralelo de otros sistemas sígnicos. Con estos antecedentes, el proyecto de una semiótica pluricéntrica que fomenta el polílogo debe partir de una deconstrucción de los aspectos

71 Walter Mignolo, *De la hermenéutica...*, 91.

72 Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general* (Buenos Aires: Losada, 2001 [1916]), 37.

más importantes que configuran la teoría saussureana del lenguaje y que tienen que ver con 1) la separación entre lengua y habla, 2) "el circuito de la palabra", y 3) el signo lingüístico. Aportes recientes permiten sustentar sólidamente este ejercicio. Entre ellos se incluyen, por ejemplo, la noción del lenguaje como sistema adaptativo complejo⁷³, la diversidad semiótica en la producción enunciativa⁷⁴, y la comunicación y el discurso como fenómenos multimodales⁷⁵.

La escisión entre lengua y habla ha naturalizado varias distorsiones que es preciso corregir. En primer lugar, nos ha hecho olvidar que la lengua como sistema surge de las interacciones situadas que mantienen dos o más individuos y que no tiene existencia fuera de ellas; y aunque se puede afirmar que la lengua existe tanto en los individuos como en la comunidad de usuarios, en realidad surge en ambos niveles, que además son interdependientes. Por lo tanto, el dominio privilegiado de estudio de los lenguajes no debe partir del sistema de signos sino de la interacción semiótica entre los individuos. Esta interacción está configurada por redes. Las redes y las interacciones semióticas determinan no sólo la dinámica del sistema de comunicación sino también su estructura interna y la manera como se conectan sus elementos⁷⁶. En segundo lugar, al desvincular la lengua del habla, se consideró que esta era un conjunto de hechos individuales, accesorios, accidentales y en último término "inclasificables". Ello oscureció la importancia del contexto para la construcción de sentido⁷⁷. Pero al mismo tiempo, al desechar el contexto, nos

73 Clay Beckner et al, "Language is a complex adaptive system: position paper", *Language as a Complex Adaptive System*, editado por Nick C. Ellis y Diane Larsen-Freeman (Malden: Wiley-Blackwell, 2009), 1-26.

74 Adam Kendon, "Semiotic diversity in utterance production and the concept of 'language'", *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 369 (2014): 20130293. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0293>

75 Sobre la modalidad existen numerosas publicaciones. Entre las más recientes se cuentan, Gabriela Vigliocco, Pamela Perniss y David Vinson, "Language as a multimodal phenomenon: implications for language learning, processing and evolution", *Philosophical Transactions of the Royal Society* 369 (2014): 20130292. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0292>; Stephen Levinson y Judith Holler, "The origin of human multi-modal communication", *Philosophical Transactions of the Royal Society* 369 (2014): 20130302. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0302>. Sobre el análisis del discurso multimodal, véase Gunther Kress y Theo van Leeuwen, *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication* (Londres: Hodder Education, 2001).

76 Mark Newman, Albert-László Barabási y Duncan Watts, eds. *The structure and dynamics of networks* (Princeton: Princeton University Press, 2006).

77 A propósito del contexto y su relevancia para una teoría del lenguaje, la comunicación y el discurso, véase, entre otros Roman Jakobson (1990) y van Dijk (2011, 2012).

hizo cerrar los ojos a toda una serie de materialidades significantes que se desarrollan en torno al habla y que incluyen el sonido no-verbal, el espacio entre los interlocutores, la corporalidad, la gestualidad y el contacto visual. Esto tuvo a su vez graves consecuencias al impedirnos comprender la importancia de que la lengua también obedece a modos icónicos e índices. En tercer lugar, la entronización de la lengua en cuanto sistema de signos distinto del habla como el único interés científico de la lingüística—objeto que puede ser estudiado separadamente de los hablantes concretos—oscureció la diversidad intrínseca de los fenómenos del lenguaje y el hecho fundamental de que no existe un agente ideal que representa el sistema de la lengua. No existe un hablante ideal, aun si sobre esta ilusión descansa toda descripción lingüística, y lo que es peor, toda *prescripción* lingüística. En cuarto lugar, la homologación entre la lengua como sistema de signos y la escritura como “imagen visual constante” que puede fijar dichos signos, reforzó la escritura alfabética como modelo ideal y normativo de inscripción en detrimento de formas alternativas de escritura⁷⁸.

El segundo aspecto cuyos supuestos es preciso deconstruir para fundar una semiótica pluricéntrica que sirva al polílogo tiene que ver con lo que Saussure llamó “el circuito de la palabra”, es decir, su modelo de comunicación verbal, que además ha sido aplicado al resto de lenguajes. Aun si fue una innovación para la época gracias a su carácter cíclico que contemplaba la retroalimentación, el “circuito de la palabra” es un modelo lineal con varios supuestos que distorsionan la naturaleza de la comunicación. Por una parte, aunque el modelo asume la existencia de una interlocución entre el que habla y el que escucha, caracteriza al primero como un participante activo en la comunicación y al segundo como un participante pasivo. Dice Saussure, “es activo todo lo que va del centro de asociación de uno de los sujetos al oído del otro sujeto, y pasivo todo lo que va del segundo a su centro de asociación”⁷⁹. Esta noción del intercambio verbal nos hace creer que la transmisión del mensaje se produce de manera directa y exacta –en virtud del código, siempre fijo, que comparten el que habla y el que escucha– cuando en realidad lo que ocurre es una (re)construcción del mensaje en el punto de escucha, pues

78 Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*, 42-43.

79 *Ibid.*, 40

el código nunca es exactamente el mismo entre dos interlocutores y, lo que es más, ambos se posicionan en la comunicación no sólo como sujetos que dicen sino también como sujetos que *quieren decir algo y hacer algo con lo que dicen*⁸⁰. Por eso, y porque siempre hay una brecha más o menos grande entre lo que se dice y lo que se quiere decir, el interlocutor necesita siempre anticipar los movimientos del otro y lo hace a través de presuposiciones lógicas⁸¹ e implicaturas conversacionales⁸². La intencionalidad de los actos comunicativos queda así menospreciada cuando en realidad es parte consustancial del mensaje que se quiere transmitir y que finalmente se negocia con el interlocutor. La intencionalidad como parte irrenunciable de todo lenguaje requiere, como ha demostrado la psicología, la capacidad de elaborar una teoría de la mente, o, mejor dicho, la capacidad de un interlocutor de anticipar lo que el otro piensa, cree, quiere o va a decir. Una teoría semiótica pluricéntrica del polílogo a partir del reconocimiento de las diferencias radicales de los interlocutores exige, por lo tanto, algo distinto al "circuito de la palabra". Requiere tomar en cuenta que el discurso multimodal que se teje en los intercambios verbales y no-verbales es una co-construcción de los interlocutores, que estos nunca tienen códigos semejantes y que sus contextos enunciativos siempre son diferentes. Requiere asumir que la intencionalidad de todo acto semiótico resulta en una lucha por el significado, lucha que hace que todo signo sea siempre un signo ideológico y que se halle en una perpetua dinámica que incide en todo el sistema⁸³.

El tercer aspecto, fundamental para la construcción de una teoría decolonial del lenguaje, atañe directamente al concepto de signo, y específicamente a su modelo, el signo lingüístico. Como sabemos, el signo saussureano es una entidad de doble cara, compuesta por significante y significado, elementos cuya relación es siempre arbitraria. El signo lingüístico se caracteriza además por ser inmutable al pertenecer a la lengua –el espacio del sistema y la convención social– y mutable por pertenecer al habla –el espacio de la situación comunicativa concreta mediada

80 John Austin, *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones* (Madrid: Paidós Ibérica, 2003 [1962]).

81 Peter Frederik Strawson, *Introduction to logical theory* (Londres: Methuen, 1952).

82 H. Paul Grice, "Logic and conversation", en *Syntax and semantics: speech acts*, volume 3, (New York: Academic Press, 1975), 41-58.

83 Valentín Volosinov, *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1973 [1930]).

por el sonido. Desde varios frentes, dentro y fuera de las ciencias del lenguaje, la evidencia ha sitiado el concepto del signo saussureano. Aunque desde los años setenta la teoría del signo de Peirce ha luchado por tomarle la posta—y de hecho lo ha logrado en varias ramas del saber—las ciencias del lenguaje siguen siendo el baluarte irrenunciable del signo saussureano.

La arbitrariedad posiblemente es el aspecto más discutido del signo lingüístico desde la filosofía y otras ciencias que tienen que ver con el lenguaje y la comunicación. Aunque los alegatos en contra de la arbitrariedad no desconocen en ningún caso la importancia de la convención como función simbólica de las lenguas humanas, sí critican la omisión que en su nombre se hace de numerosos fenómenos del lenguaje abiertamente no-convencionales, es decir, funcionalmente motivados. Empecemos señalando que tan pronto reconocemos la intencionalidad en todo acto comunicativo, podemos asumir que todos los signos son proclives a la no-arbitrariedad con el fin de hacer los intercambios más ostensivos y relevantes⁸⁴. Pero la arbitrariedad en la lengua parece ir más allá de los campos tradicionalmente reconocidos. No está representada solo en las onomatopeyas y otros recursos icónicos a nivel léxico y morfosintáctico. También lo está, por ejemplo, en la mayoría de vocablos pertenecientes a la toponimia, aquellos que hacen referencia a las características biológicas o geomorfológicas del lugar que designan. Dado que el dar nombre a un lugar equivale a tomar posesión física, en situaciones coloniales el acto de nombrar se ejerce en una matriz de segmentaciones taxonómicas que abarca no sólo la geografía sino a los mismos seres humanos según rasgos fenotípicos o psicológicos impresionistas que se pretenden definitorios a los ojos de quien nombra⁸⁵. Llevar adelante esta línea de pensamiento nos hace afirmar que toda empresa que se proponga la lectura crítica y la interpretación del orden naturalizado en el lenguaje, requiere una teoría sobre la relación motivada de significante y significado que descansa en el reconocimiento del “interés” de quienes codifican y decodifican los signos, sus historias sociales, las microhistorias de la producción y consumo de signos, así como las estructuras que constituyen los

84 Wilson Deidre y Dan Sperber. *Relevance: communication and cognition* (Londres: Blackwell Publishers, 1986).

85 Louis-Jean Calvet, *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005 [1974]), 73s, 125.

rasgos contextuales relevantes⁸⁶. En pocas palabras, construido a través de signos ideológicos, el discurso de los lenguajes verbales, para-verbales y no-verbales asociados es también irrenunciablemente ideológico y, en tal medida, motivado. Desde esta perspectiva, si el intercultural es un proyecto que interpela las estructuras del poder para refundar la sociedad, requiere, no de una teoría del signo lingüístico arbitrario, sino una teoría del signo ideológico necesario.

No menos importante es que, pese a su carácter bipartito, el signo lingüístico termina por asumir una forma monolítica –“homogénea” en palabras de Saussure– que esconde un rasgo fundamental de toda comunicación. Se trata de la diversidad semiótica propia de toda producción enunciativa. Según ella, el habla nunca es un acto lingüístico aislado y se acompaña siempre de otros sistemas de signos que tienen una materialidad significante distinta. La ilusión de que la lengua es un sistema aislado de otros lenguajes en el acto comunicativo nos ha cerrado los ojos al carácter multimodal de toda comunicación, pero también al hecho de que esta comunicación, como señalamos líneas atrás, es siempre, aunque en diferentes grados, icónica e indéxica. Esta concepción exige, por lo tanto, pensar una forma del signo con varios significantes posibles, vinculados de maneras complejas al significado y al contexto de la enunciación. Una forma del signo tal excluye una relación unívoca entre significante y significado y pone en segundo plano la linealidad, puesto que varios significados pueden ser vehiculados al mismo tiempo por varios significantes. Esta forma del signo se acerca al concepto del símbolo como entidad semiótica compleja, polivalente y multívoca. La integración multimodal de la lengua con sistemas de signos no-verbales hace justicia a la concepción más reciente del lenguaje humano como subproducto que “surge” de capacidades socio-cognitivas preexistentes con sistemas sígnicos distintos, como la imitación, la sociabilidad, la atención conjunta, el aprendizaje segmental, la partición, la categorización, etc. Esto tiene consecuencias importantes para la incorporación de las artes y las tecnologías digitales dentro de un proyecto educativo que promueva el polílogo.

86 Al respecto, véase Jesús Martín Barbero, *De los medios a las mediaciones* (México: Gustavo Gili, 1987). Sobre la necesidad de un signo arbitrario e ideológico para fundamentar un análisis crítico de los discursos, véase Gunther Kress, “Against arbitrariness: the social production of the sign as a foundational issue in Critical Discourse Analysis”, *Discourse and Society* 4(2) (1993): 169-191.

Lenguajes simbólicos para un polílogo radical

Para comprender a otra cultura no basta conocer sus conceptos; hace falta también comprender sus símbolos⁸⁷

En apartados anteriores insistimos en la importancia de fomentar el plurilingüismo para una convivencia intercultural en sociedades diversas, al ser las lenguas la primera puerta de acceso a la diferencia radical de las culturas. Sin embargo, también insistimos en que una visión glotocéntrica y grafocéntrica merma las potencialidades del polílogo intercultural, y que la visión de la lengua como sistema abstracto, arbitrario, unimodal y desarraigado no considera las complejidades de la comunicación pluricéntrica. Si se echa de menos un modelo de lenguaje y comunicación que maneje signos multívocos, multimodales, concretos y motivados a fin de instrumentar propuestas que incidan directamente en la educación y la comunicación interculturales, entonces hemos de volver nuestra mirada al símbolo. Este regreso al símbolo no entraña ningún subjetivismo estético o dogmático. Al contrario, se propone como una alternativa de comunicabilidad frente al pluralismo radical de las culturas, al pluralismo que no disuelve las diferencias, sino que las reconoce como punto de partida ontológico de toda comunicación.

El símbolo entraña no sólo la unión de dos términos sino también su separación. Esta doble función está inscrita en la etimología de la palabra. En la Grecia antigua “símbolo” significaba aquella parte de un objeto que al juntarse con las demás podía evocar su unidad originaria:

“En su origen, el símbolo es un objeto cortado en dos trozos, sea de cerámica, madera o metal. Dos personas se quedaban, cada una, con una parte; dos huéspedes, el acreedor y el deudor, dos peregrinos, dos seres que quieren separarse por largo tiempo... Acercando las dos partes, reconocerán más tarde sus lazos de hospitalidad, sus deudas, su amistad [...] El símbolo deslinda y aúna, entraña las dos ideas de separación y de reunión, evoca una comunidad que ha estado dividida y que puede reformarse”⁸⁸.

87 Raimon Panikkar, “La interpelación intercultural”, 51.

88 Jean Chevalier y Alain Gheerbrandt, eds. *Diccionario de los Símbolos* (Barcelona: Editorial Herder, 1986), 21-22.

El símbolo se distingue del signo saussureano por varios rasgos que lo acercan al tipo de signo que requiere una nueva forma de pensar el lenguaje y la comunicación. Por una parte, el símbolo reclama en mayor o menor grado una relación necesaria entre significante y significado, es decir, no se basa en una simple arbitrariedad. Al mismo tiempo, el símbolo supera el carácter unívoco del signo en cuanto puede referir a una pluralidad de significados con un solo significante, o bien utilizar varios significantes para referirse a un solo significado. Gracias a la interpenetración de la función simbólica, es posible tejer símbolos con significantes de diferente materialidad que condensen un significado complejo, imposible de transmitir a través de signos unívocos. Esta pluralidad esencial del símbolo explica a la vez su concreción. Un símbolo es todo menos abstracto. Pero al mismo tiempo, como la práctica social que dio origen a su nombre, el símbolo requiere de la participación de los sujetos involucrados a fin de reactivar los múltiples sentidos que entraña, sentidos que no se asumen preexistentes a la función simbólica. Esta función no se gasta en la sola representación. Gheerbrandt y Chevalier han identificado con cierta precisión la multiplicidad de facetas que encierra la función simbólica: *exploratoria*, en cuanto búsqueda de sentidos; *sustitutiva*, en alusión a contenidos no expresos en el significado sino apenas intuitos; *mediadora*, con respecto a los puentes que tiende entre lo disímil pero equivalente (lo homeomórfico, según Panikkar); *unificadora*, en la medida que condensa diferentes experiencias en diferentes contextos; *pedagógico-terapéutica*, porque ayuda a comprender por vías alternativas a la razón y restablecer la relación del sujeto con otros sujetos y su ambiente; *socializante*, en tanto pone en comunicación profunda al individuo con su entorno social y es accesible sin pasar por la mediación del lenguaje oral o escrito; *resonante*, por cuanto permite multiplicar, amplificar y acelerar sus efectos en el conocimiento, la comunicación y la conducta; *trascendente*, al superar oposiciones y antagonismos; y *transformadora*, porque permite trasvasar energías psíquicas que pueden ser integradas en el comportamiento consciente⁸⁹.

Dado que la materialidad del símbolo es plural, sería un error pensar que los lenguajes simbólicos se restringen a la modalidad no-verbal. Al contrario, la función simbólica con todos los aspectos que acabamos

89 *Ibid.*, 25-29.

de señalar puede hacer uso de cualquier materialidad significante, sean sonidos, letras, colores, espacios, cuerpos, etc. Las condiciones fundamentales que deben cumplirse son las mismas en todos los casos: lo semejante necesario en lugar de lo arbitrario convencional; lo multimodal en lugar de lo unimodal; lo multívoco en lugar de lo unívoco; y por supuesto, lo concreto situado en lugar de lo abstracto descontextualizado. De esta manera, por ejemplo, incluso las palabras, entendidas no sólo como signos lingüísticos, pueden asumir una función simbólica con todos sus matices cuando entran en la expresión poética.

Cumplidas estas condiciones y reconocida la potencialidad simbólica de todo signo, conviene preguntarnos entonces cuál es el papel de los lenguajes simbólicos en la educación de una sociedad intercultural. ¿Cuáles son los lenguajes simbólicos que hemos de promover como una de las estrategias del polílogo radical? ¿Cómo conciliar estos lenguajes simbólicos con la matriz digital de la comunicación contemporánea?

Al concluir: otras literacidades, nuevas textualidades

Los lenguajes simbólicos son diversos, no sólo por la pluralidad de su naturaleza significante sino también porque son particulares de cada cultura. En la tradición logocéntrica occidental, el espacio reservado a estos lenguajes han sido las artes. Esto no significa que otras culturas practiquen iguales deslindes. De hecho, como señalamos en su momento, esta clasificación es la que impidió y sigue impidiendo hoy en día reconocer en las que llamamos expresiones artísticas lenguajes simbólicos que tienen sus propias reglas y se constituyen en vías legítimas de producción de conocimiento. La visibilización de estos lenguajes requiere de la academia un programa de investigación de las artes occidentales y no-occidentales que les reconozca precisamente su estatus de sistemas de inscripción con el mismo derecho a formar parte del currículo al mismo nivel de la escritura alfabética o la notación matemática.

Paralelamente, la inclusión de lenguajes simbólicos nos obliga a considerar la existencia de otras literacidades y la posibilidad de crear nuevas. Nos obliga asimismo a expandir la noción de texto a fin de incorporar en la enseñanza otras textualidades que vayan más allá de la letra o la palabra. Si bien el concepto de “nuevas literacidades” en el mundo

anglófono se remite exclusivamente a aquellas formas de lecto-escritura que hacen posibles las tecnologías digitales, nuestra idea de nuevas literacidades no está vertebrada por lo digital y sigue un criterio pluricéntrico de reconocimiento e incorporación de diferentes lenguas y lenguajes en la creación de textos de distinta naturaleza. En otro lugar hemos esbozado un programa de incorporación de las llamadas "artes verbales" en la creación dialógica de nuevas literacidades, sin excluir lo digital⁹⁰. Por otro lado, está claro que las tecnologías digitales también ofrecen posibilidades para el desarrollo de literacidades que conjuguen lenguajes diferentes desde la propia función simbólica. Por una parte, la modalidad icónica que privilegian estas tecnologías en un mundo cada vez más visual, abre campo a la creación de lenguajes semasiográficos que pueden ser entendidos sin recurrir al lenguaje verbal, superando así las barreras lingüísticas. Por otro lado, la multimodalidad de las nuevas tecnologías ofrece la posibilidad de replicar el carácter multimodal de toda comunicación, al tiempo que el carácter asociativo de los hipertextos digitales permite la producción de textualidades pluricéntricas, polifónicas y, por lo tanto, más democráticas.

A lo largo de esta contribución otorgamos un papel preponderante al lenguaje, no sólo como expresión de diversidad cultural sino, sobre todo, como la vía principal para un ejercicio responsable de la interculturalidad. La problematización de los lenguajes nos permitió reflexionar sobre las prácticas interculturales y repensar lo que detrás de ellas a menudo se asume. Planteamos como alternativas a la despolitización y la espectacularización de la interculturalidad, la promoción de espacios de convivencia intercultural y la incorporación a nuestro horizonte simbólico de lenguajes que hasta ahora han permanecido invisibilizados. Al mismo tiempo, reconocimos que algunos de estos lenguajes pueden habilitarnos a una relación diferente con los seres de la naturaleza en el marco del buen vivir. Para ambas cosas, sin embargo, se requiere mudar de paradigma semiótico. Con este fin esbozamos algunos elementos que podrían servir como punto de partida para superar el grafo-glotocentrismo y propusimos abrigar la función simbólica como la modalidad semiótica más acorde a una comunicación policéntrica e intercultural.

90 Jorge Gómez Rendón y Elena Jarrín, "Hacia una ecología de la revitalización lingüística", *Revista del Patrimonio Cultural del Ecuador* 6 (2014): 49-55.

Bibliografía

- Altmann, Philipp. "La interculturalidad entre concepto político y *one size fits all*: un acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano". En *Repensar la interculturalidad*, editado por Jorge Gómez Rendón. Guayaquil: UArtes Ediciones, 2017.
- Austin, John Langshaw. *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Madrid: Paidós Ibérica, 2003 [1962].
- Bakker, Peter. "Pidgins". En *Pidgins and Creoles: An introduction*, editado por Jacques Arends, Pieter Muysken y Norval Smith. Amsterdam: John Benjamins, 1994.
- Barthes, Roland. *Mitologías*. México DF: Siglo Veintiuno Editores, 1999.
- Beckner, Clay, Richard Blythe, Joan bybee, Morten H. Christiansen, William Croft, Nick C. Ellis, John Holland, Jinyun Ke, Diane Larsen-Freeman y Tom Schoenemann. "Language is a complex adaptive system: position paper". En *Language as a Complex Adaptive System*, editado por Nick C. Ellis y Diane Larsen-Freeman, 1-26. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.
- Bertalanffy, Ludwig von. *General system theory: foundations, development, applications*. New York: George Braziller, 1968.
- Calvet, Louis-Jean. *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005 [1974].
- Carson, Rachel. *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- Chevalier, Jean y Alain Gheerbrandt, eds. *Diccionario de los Símbolos*. Barcelona: Editorial Herder, 1996.
- De Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, 2007.
- De Huerta, Alonso. *Arte breve de la lengua quechua*, editado por Ruth Moya. Quito: Corporación Editora Nacional, 1993.
- De Peretti, Cristina. *Jacques Derrida. Texto y Deconstrucción*. Madrid: Anthropos, 2001.
- Derrida, Jacques. *La diseminación*. Madrid: Editorial Espiral, 1997.
- Dingemans, Mark. "Advances in the Cross-Linguistic Study of Ideophones". *Language and Linguistic Compass* 6/10 (2012): 654-672.
- Eco, Umberto. *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1996.
- Ferraris, Maurizio. *Introducción a Derrida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2006
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002
- Gómez Rendón, Jorge. "La media lengua de Imbabura". En *Encuentros y conflictos. Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino*, editado por Pieter Muysken y Hella Olbertz, 39-57. Madrid: Vervuert Iberoamericana, 2005.
- . *Una lengua mixta en los Andes: génesis y estructura de la Media Lengua*, Quito: Ediciones Abya Yala, 2008
- . "Cinco reflexiones acerca de la práctica antropológica". En *Arqueología amazónica: las civilizaciones ocultas del bosque tropical*, editado por Francisco Valdez, 315-335. Quito: Editorial Abya Yala, 2013.
- . "La Media Lengua: una revisión de los supuestos teóricos". En *Actas del 4o Coloquio Internacional de Cambio y Variación Lingüística*, editado por Julio Serrano, México DF: UNAM, 2017.
- Gómez Rendón, Jorge ed. *Repensar la interculturalidad*. Guayaquil: UArtes Ediciones, 2017.
- Gómez Rendón, Jorge y Elena Jarrín. "Hacia una ecología de la revitalización lingüística". *Revista del Patrimonio Cultural del Ecuador* 6 (2014): 36-55.
- González Holguín, Diego. *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú, llamada lengua qaqchua, o del inca*, editado por Ruth Moya. Quito: Corporación Editora Nacional, 1993.
- Grice, H. Paul. "Logic and conversation". En *Syntax and semantics: speech acts*, volume 3, editado por Peter Cole y Jerry Morgan, 41-58. New York: Academic Press, 1975.
- Hill Boone, Elizabeth. "Introduction: Writing and Recorded Knowledge". En *Writing without words. Alternative literacies in Mesoamerica & the Andes*, editado por Elizabeth Hill Boone y Walter D. Mignolo, 3-26. Durham: Duke University Press, 1994.
- Hill Boone, Elizabeth y Walter Mignolo, eds. *Writing without words. Alternative literacies in Mesoamerica & the Andes*, editado por Elizabeth Hill Boone y Walter D. Mignolo. Durham: Duke University Press,

1994.

- Hornborg, Alf. "Vital signs: an ecosystemic perspective on the human ecology of Amazonia". *Sign Systems Studies* 29, no 1 (2001): 121-152.
- Howard, Rosaleen. "Why do you steal our phonemes? Inventing the survival of the Cañari language". En *Linguistics and Archaeology in the Americas. The Historization of Language and Society*, editado por Eithene B. Carlin y Simon van de Kerke, Leiden: Koninklijke Brill NV, 2010.
- Inuca Lechón, Benjamín, "Kawsaypura yachay tinkuy. Convergencia y confrontación de saberes "entre culturas". En *Repensar la interculturalidad*, editado por Jorge Gómez Rendón. Guayaquil: UArtes Ediciones, 2017.
- Jakobson, Roman. *On language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- Jarrín, Elena Gabriela. *Esteriotipos lingüísticos del purismo en relación al Kichwa y a la Media Lengua en las comunidades de Angla, Casco Valenzuela, El Topo y Ucsha de la parroquia San Pablo del Lago, cantón Otavalo, Provincia de Imbabura*. Tesis de licenciatura. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2014.
- Kendon, Adam. "Semiotic diversity in utterance production and the concept of 'language'. *Philosophical Transactions of the Royal Society*. 369 (2014): 20130293. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0293>
- Kohn, Eduardo. *How Forests Think. Toward an Anthropology beyond the Human*. Berkeley: University of California Press, 2013.
- Kress, Gunther. "Against arbitrariness: the social production of the sign as a foundational issue in Critical Discourse Analysis". *Discourse and Society* 4(2) (1993): 169-191.
- Kress, Gunther y Theo van Leeuwen. *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Hodder Education, 2001.
- Lander, Edgardo ed. *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- Levinson, Stephen y Judith Holler. "The origin of human multi-modal communication". *Philosophical Transactions of the Royal Society* 369 (2014): 20130302. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0302>
- Lotman, Iurí. *La semiósfera I: semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra, 1996
- Maldonado-Torres, Nelson. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 127-167. Bogotá: Ilesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.
- Martín-Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili, 1987.
- Meyer J. y Gautheron B. "Whistled Speech and Whistled Languages" En *Encyclopedia of Language & Linguistics*, editada por Keith Brown, volumen 13, 573-576. Oxford: Elsevier, 2006.
- Mignolo, Walter. "Nebrija in the New World", *L'Homme* 32 (1992): 185-207.
- . *De la Hermenéutica y la Semiosis colonial al Pensar Descolonial*. Quito: Editorial Abya Yala, 2011.
- Monaghan, John. "The Text in the body, the Body in the Text: The Embodied Sign in Mixtec Writing". En *Writing without words. Alternative literacies in Mesoamerica & the Andes*, editado por Elizabeth Hill Boone y Walter D. Mignolo, 87-101. Durham: Duke University Press, 1994.
- Müller, Andrea. *La media lengua en comunidades semi-rurales del Ecuador: uso y significado de una lengua mixta bilingüe*. Tesis de maestría. Zurich: Universidad de Zürich, 2011.
- Muysken, Pieter. "La Mezcla de Quichua y Castellano. El caso de la 'Media Lengua' en el Ecuador". *Lexis* 3 (1979): 41-46.
- . "Contactos entre Quichua y Castellano en el Ecuador". En *Memorias del Primer Simposio Europeo sobre Antropología del Ecuador*, editado por Segundo Moreno Yáñez, 377-472. Quito: Abya Yala, 1985.
- . "Media Lengua". En *Contact languages: a wider perspective*, editado por Sarah Thomason, 365-424. Ámsterdam: John Benjamins, 1997.
- Muysken, Pieter y Hella Olbertz, eds. *Encuentros y conflictos. Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino*. Madrid: Vervuert Iberoamericana, 2005.
- Newman, Mark y Albert-László Barbási y Duncan Watts, eds. *The structure and dynamics of networks*. Princeton: Princeton University Press, 2006.
- Nuckolls, Janis. *Lessons from a Quechua strongwoman: ideophony, dialogue and perspective*. Tucson:

- University of Arizona Press, 2010.
- Ortega y Gasset, José. *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*. Buenos Aires: Emecé, 1958.
- Panikkar, Raimon. "La interpelación intercultural". En *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*, coordinado por Graciano González R. Arnaiz, 23-76. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2002.
- Panikkar, Raimon. *The Intrareligious Dialogue*. New York: Paulist Press, 1999.
- Pohl, John M. D. "Mexican codices, Mapas and Lienzos as Social Contracts". En *Writing without words. Alternative literacies in Mesoamerica & the Andes*, editado por Elizabeth Hill Boone y Walter D. Mignolo, 137-160. Durham: Duke University Press, 1994.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". En *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander, 201-246. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- Quishpe Sevilla, Nancy, coord. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación, 2013.
- Sánchez Parga, José. "Discursos retroevolucionarios: sumak kawsay, derechos de la naturaleza, y otros pachamamismos". *Ecuador Debate* 84 (diciembre 2011): 31-50.
- Saussure, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada 2001 [1916].
- Simon Campaña, Farith. "Derechos de la naturaleza: ¿innovación trascendental, retórica jurídica o proyecto político?". *Iuris Dictio* 15 (enero-junio 2013): 9-38.
- Sorensen, Arthur P. Jr. "Multilingualism in the Northwest Amazon". *American Anthropologist* 69 (1967): 670-684.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. New York: Methuen, 1987.
- Stewart, Jesse. *Cuentos y tradiciones de Pijal. Stories and Traditions from Pijal*. Charleston, SC: s/e, 2013.
- . *A Brief Descriptive Grammar of Pijal Media Lengua and an Acoustic Vowel Space Analysis of Pijal Media Lengua and Imbabura Quichua*. Tesis de maestría. University of Manitoba, 2011
- Stenzel, Kristine. "Multilingualism in the North-West Amazon revisited". En *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II*, Austin: Universidad de Texas, 2005.
- Strawson, Peter Frederik. *Introduction to logical theory*. Londres: Methuen, 1952.
- Taylor, Isaac. *The History of the Alphabet*. New York: Schribner's, 1899.
- Uexküll, Jakob von. *A foray into the worlds of animals and humans: with a theory of meaning*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010 [1940].
- Van Dijk, Teun. *Discurso y contexto. Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2012.
- . *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2011.
- Viatori, Max y Gloria Ushigua. "Speaking Sovereignty: Indigenous languages and Self-determination". *Wicazo Sa Review: A Journal of American Studies* 22, no 2 (2007): 7-21.
- Vigliocco, Gabriela, Pamela Perniss y David Vinson. "Language as a multimodal phenomenon: implications for language learning, processing and evolution". *Philosophical Transactions of the Royal Society* 369 (2014): 20130292. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0292>
- Volosinov, Valentin. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973 [1930].
- Waldmüller, Johannes. "Aportes desde la filosofía intercultural al debate ecuatoriano: un acercamiento a partir de la teoría de los centrismos". En *Repensar la interculturalidad*, editado por Jorge Gómez Rendón Guayaquil: UArtes Ediciones, 2017.
- Walsh, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, 2009.
- Wilson Deidre y Dan Sperber. *Relevance: communication and cognition*. Londres: Blackwell Publishers, 1986.
- Wimmer, Franz Martin. "Plädoyer für den Polylog". *Impuls. Das grüne Monatsmagazin* 6, (octubre 1994): 18-19.

Biografías de los autores

Philipp Altmann

Profesor Titular de Teoría Sociológica en la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Central del Ecuador. Doctor en sociología por la Universidad Libre de Berlín con un trabajo sobre el discurso del movimiento indígena ecuatoriano. Estudios de sociología, antropología cultural y filología española en la Universidad de Tréveris y la Universidad Autónoma de Madrid. Campos de investigación: movimientos sociales, etnicidad, análisis de discursos, sociología cultural.

José Benjamín Inuca

José Benjamín Inuca Lechón, kichwa kayampi de la comuna Pijal. Docente y Técnico Docente de la Educación Intercultural bilingüe. Presidente de la Federación de Pueblos Kichwas de la Sierra Norte del Ecuador - CHIJALLTA FICI (2003 - 2006). Investigador de la cultura y el pensamiento de los pueblos Kichwas del Ecuador. Magister en Gerencia y Liderazgo Educativo. Magister en Gestión de Paisajes Culturales Altoandinos por la PUCE. Doctor en Historia de los Andes por la FLACSO (2016). Investigador sobre temas de interculturalidad, alli kawsay, sumak kawsay, convergencia y confrontación de saberes (yachay tinkuy), la educación de los pueblos Kichwas del Ecuador.

Johannes Waldmüller

El autor es originario de Viena, Austria. Cuenta con una Licenciatura de Economía y Control de Gestión por la Vienna Business School, dos Maestrías de la Universidad de Viena (Filosofía y Desarrollo Internacional), un Doctorado (PhD) en Antropología y Sociología del Desarrollo por el Instituto de Altos Estudios Internacionales y del Desarrollo en Ginebra, Suiza, y un posdoctorado por la Universidad de Nueva York (Departamento de Antropología). Se desempeña actualmente como Docente de la Universidad de las Américas, Quito (Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales), de la FLACSO Buenos Aires y es miembro del Comité Doctoral de la Escuela Politécnica Nacional, Quito (Facultad de Administración). Es también Vicepresidente de la Asociación Investigativa Kompreno Internacional con sedes en Ginebra, San Pablo y Ouagadougou, realizando investigaciones y consultorías comisionadas en África y Latinoamérica. Sus investigaciones giran alrededor de la traducción intercultural de valores en la gobernanza pública entre Sur y Norte global para monitorear y guiar los derechos humanos, desigualdades estructurales, prácticas discriminatorias y la soberanía alimentaria.

Jorge Gómez Rendón

Jorge Gómez Rendón (Quito, 1971) estudió lingüística y antropología en la Pontificia Universidad Católica de Quito. Magister en Estudios Interdisciplinarios de las Culturas Andinas por la Universidad Andina Simón Bolívar. Recibió su doctorado en lingüística teórica por la Universidad de Ámsterdam (2008). Ha sido profesor de semiótica, lingüística, etnolingüística y análisis del discurso en varias universidades ecuatorianas y extranjeras. Desde 2004 se dedica al estudio de las lenguas indígenas y al registro del patrimonio cultural inmaterial, sobre todo en las provincias amazónicas, donde ha llevado adelante proyectos de investigación en vínculo con varias comunidades y nacionalidades indígenas. Es investigador asociado del Amsterdam Centre for Language and Communication desde 2009. Actualmente se desempeña como profesor de la Escuela de Literatura y Director de Investigación y Posgrado de la Universidad de las Artes en Guayaquil.

Una publicación de la Universidad de las Artes del Ecuador
bajo el sello editorial UArtes Ediciones, se terminó de imprimir en *El Telégrafo-E.P.*,
de Guayaquil, en febrero de 2017, se imprimieron 800 ejemplares.

Familias tipográficas: Chronical Display y Unisans

