



MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD EN LAS AMÉRICAS

Canadá, México, Guatemala, Colombia,
Bolivia, Brasil, Uruguay

Jorge Enrique González (Ed.)



Cátedra UNESCO - Diálogo intercultural



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD EN LAS AMÉRICAS

Canadá, México, Guatemala, Colombia,
Bolivia, Brasil, Uruguay.

Jorge Enrique González (Ed.)

Universidad Nacional de Colombia



Título: MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD EN LAS AMÉRICAS.
Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay.

Jorge Enrique González (Ed.).
Universidad Nacional de Colombia.

González, J. E. (Ed.).(2019). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay.* 1ª Edición. Bogotá: Cátedra UNESCO - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.

Primer edición digital: abril de 2019, Bogotá.



ISBN 978-958-48-6233-4

© Editor: Jorge Enrique González.

© Autores/ Autoras:

Bob White.

Carolina Sánchez.

José del Val.

Luis Enrique López-Hurtado.

Jorge Enrique González.

Hellen Cristina de Souza.

Felipe Arocena.

Portada y diseño: Jessica Portillo Moreno.

Diagramación: Julián Gaitán Hoyos.

Corrección de estilo: Ángela Lizcano Cristancho.

Cátedra UNESCO - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.
Bogotá D.C. - Colombia.
www.dialogointercultural.co

Tabla de contenido

Introducción. Jorge Enrique González	6	→	Interculturalidad, educación escolar y movimientos sociales en Brasil. Hellen Cristina de Souza	148	→
Multiculturalismo o interculturalismo en Canadá: ¿destino común encuentro imposible? Bob White	16	→	Democracias multiculturales para Estados plurinacionales en el siglo XXI. Uruguay y América del sur. Felipe Arocena	174	→
Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. Luís Enrique López-Hurtado	46	→	Elementos para la construcción y evaluación de política pública: contribuciones del Coloquio de las Américas. Diego Andrés Varela & Claire Lapique	204	→
La diversidad cultural en México ayer y hoy. José del Val & Carolina Sánchez	102	→			
Interculturalidad y multiculturalismo en Colombia. Jorge Enrique González	124	→			



**MULTICULTURALISMO
E INTERCULTURALIDAD
EN LAS AMÉRICAS**
Canadá, México, Guatemala, Colombia,
Bolivia, Brasil, Uruguay



Introducción

Jorge Enrique González

Coordinador Cátedra UNESCO– Diálogo intercultural
Universidad Nacional de Colombia

Una de las manifestaciones más evidentes del conflicto social en nuestra época contemporánea hace referencia a la diversidad cultural. Entendida la cultura en su acepción más amplia como modo de vida de comunidades de sentido, los procesos sociales de producción y reproducción constante de los ámbitos de significación de estas comunidades comprende aspectos tales como la identidad por motivos étnicos, o religiosos, o por preferencia sexual, o lingüísticos, entre los principales.

Estas manifestaciones culturales del conflicto social se expresan en el Mundo de la vida cotidiana (*Lebenswelt*), a través de distintas formas de discriminación, por medio de la violencia simbólica, a partir de actitudes excluyentes desde una posición hegemónica que se considera a sí misma como la expresión auténtica o pura de la cultura societal.

También registramos, cada vez a más a menudo, expresiones de violencia física por estas causas, incluso en algunos lugares del mundo que se considerarían imposibles de escenificar grandes tragedias causadas por el extremismo de posiciones que rechazan la diversidad cultural. La masacre de 2019 en Christchurch, Nueva Zelanda, o la masacre de 2011 en la isla de Utoya, Noruega, o los atentados contra las mujeres en la Escuela Politécnica de Montreal en 1989 que dejó 14 víctimas mortales, son algunos de los casos que podemos registrar por estas causas.

Por supuesto que los conflictos interétnicos son más frecuentes y tenemos casos aterradores, como ocurrió con el genocidio de Ruanda en 1994, o tal como ha ocurrido recientemente con la persecución de la comunidad de los Rohingyas que condujo al éxodo de más de 700.000 personas desde Myanmar a Bangladesh.

Todos estos antecedentes de violencia física y de violencia simbólica dan testimonio de la vigencia que tienen los problemas asociados al conflicto social causados por la diversidad cultural. La respuesta en términos de gestión de la diversidad por medio de las variedades del Multiculturalismo, surgen como alternativas que se ha extendido por el mundo a partir de las experiencias pioneras de Canadá y Australia desde finales de la década de 1970, para tomar forma en términos de una teoría política que incluso adquiere presencia a nivel de las Constituciones políticas de varios países a través del mundo.

Nos referimos a las diversas formas de multiculturalismo, siguiendo el planteamiento de Stuart Hall¹ en el año 2000 cuando identificó por lo menos seis formas de este: liberal, conservador, pluralista, corporativo, comercial y crítico. Es posible encontrar la coexistencia de todas estas formas de entender la gestión de la diversidad cultural en un mismo país, razón por la cual esta realidad se hace en extremo compleja.

Por consideraciones como las antes expuestas, la Cátedra UNESCO –Diálogo intercultural de la Universidad Nacional de Colombia considera prioritario mantenerse atento a la evolución del estado de esta cuestión (*State of the art*), para lo cual ha desarrollado una línea de trabajo permanente en la que se elaboran resúmenes analíticos de publicaciones que dan cuenta de estudios y experiencias de multiculturalismo e interculturalidad a nivel internacional, para ser puestas al público interesado a través de una base de datos².

De manera complementaria, también consideramos importante la convocatoria de un grupo de especialistas de diversos

países del continente americano, para elaborar una publicación con aportes que fueran objeto de un trabajo previo de colaboración a nivel internacional, desde este continente. Ese es el origen de esta publicación.

Los capítulos de este libro fueron el resultado de un proceso de cooperación académica de varios meses, en el marco de la invitación a algunos colegas de diversos países de las Américas que se comprometieron en esta labor, poco frecuente en el mundo universitario, debido a que los intensos ritmos de trabajo cotidiano, sumado a las prácticas tradicionales en los eventos científicos, que usualmente impiden la comunicación restringiendo la colaboración a escuchar conferencias magistrales, o ponencias que a menudo resultan fugaces.

En este caso, el procedimiento propuesto para llegar al encuentro denominado “Coloquio de las Américas”, consistió en comprometerse a escribir la primera versión de un capítulo de libro en el que se diera cuenta del estado de la cuestión que nos convocó (multiculturalismo e interculturalidad), en su respectivo país de origen, o países de trabajo frecuente. Esta primera versión fue enviada a otro de los colegas invitados quien hizo las veces de par académico para elaborar sus observaciones y recomendaciones al texto leído. Estas fueron enviadas a los respectivos autores para ser tomadas como insumos de la discusión en nuestro encuentro de mayo de 2018 en la sede de la Hemeroteca nacional universitaria de la Universidad Nacional de Colombia, en su sede de Bogotá.

Posteriormente, durante los siguientes dos meses, se elaboraron las versiones finales de estos capítulos, tomando en cuenta las observaciones y comentarios antes mencionadas, así como el contenido de las deliberaciones presenciales. Esta experiencia fue catalogada como excepcional por la totalidad de los participantes y el trámite de las deliberaciones fue almacenado en grabaciones de audio que sirvieron para

la preparación de las recomendaciones finales, elaboradas por Diego Andrés Varela, Secretario técnico del “Coloquio de las Américas”, y Claire Lapique quien actuó como asistente de la Secretaría técnica. El resultado de ese trabajo de recopilación y síntesis se encuentra en el capítulo final de esta obra.

La experiencia pionera de Canadá fue analizada por Bob W. White, desde la perspectiva de las tensiones entre el modelo multicultural de gestión de la diversidad, respecto a la respuesta intercultural que se presenta en la provincia de Quebec. En esa dirección elabora una serie de consideraciones con un énfasis didáctico muy apreciable para señalar las diferencias entre estos dos planteamientos, con lo cual logra avanzar en cuanto a la precisión conceptual que tanto se necesita en estos debates. Para concluir White pasa revista a la experiencia de las Ciudades interculturales y expone algunos de los principales puntos del caso de la ciudad de Montreal, en el que él mismo ha tenido una participación destacada, junto al equipo de participantes del Laboratorio de investigación de las relaciones interculturales LABRRI, de la Universidad de Montreal. De los aportes de este capítulo cabe destacar la función que asigna al diálogo entre las culturas, como un elemento mediador indispensable luego del respeto de la diversidad y la igualdad.

En el ámbito de los países hispanoparlantes iniciamos con la contribución de Luis Enrique López-Hurtado Quiroz, destacado lingüista peruano, quien por varias décadas se ha dedicado al estudio de las lenguas y la cultura de varias comunidades originarias, tanto en su país de origen como en otros países de la región, actuando como consultor internacional e investigador. En esta oportunidad elabora sus aportes a partir de dos de los casos que más conoce, a saber, Bolivia y Guatemala.

Esta perspectiva comparativa le permite identificar los elementos semejantes, así como los trazos específicos de cada caso nacional e, incluso, las diferencias regionales en cada país. Este es un aspecto de singular importancia en el análisis

de los procesos asociados al multiculturalismo y la interculturalidad en la región, por cuanto nos permite apreciar que las generalizaciones a nivel nacional hace que se pierda de vista las trayectorias históricas de las formas de resistencia de las culturas contrahegemónicas.

Con la contribución de López-Hurtado se pone de presente la importancia estratégica que tiene el conflicto histórico entre las comunidades indígenas y los colonizadores hispánicos, hasta llegar al periodo de construcción de los Estados nacionales en la América hispana, que nos dan cuenta de la relativa heterogeneidad de situaciones de conflicto que difícilmente resisten una formulación general, debido a que el pasado histórico ilustra la formación de relaciones de conflicto asociadas a la propiedad de la tierra y la producción agraria en formaciones latifundistas en las que los contextos locales marcan el ritmo de los sucesos.

Desde México tenemos la contribución de Carolina Sánchez y José del Val, quienes dirigen el Programa universitario de estudios de la diversidad cultural y la interculturalidad, en la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, centro de investigación que les permite establecer una mirada longitudinal entre el pasado y el presente, tomando como epicentro el trabajo universitario en una de las principales megauniversidades de América latina.

En su capítulo podemos apreciar el interés que tiene el estudio de los procesos migratorios, tanto internos como internacionales, para la construcción de una nación mestiza. Su concepción reconoce que en la actualidad el estudio de la diversidad cultural debe ir más allá de las relaciones interétnicas tejidas desde la época de la Conquista y la Colonia de la corona española, para mostrarnos un amplio abanico de opciones que hace más rica y compleja la investigación sobre la diversidad cultural y las experiencias concretas de gestión de esa diversidad en sociedades plurales.

La experiencia del multiculturalismo en Colombia es analizada por Jorge Enrique González, coordinador de la Cátedra UNESCO –Diálogo intercultural de la Universidad Nacional de Colombia, quien muestra como se reacomodaron los conflictos culturales al pasar de un modelo monocultural, con el primado hegemónico de una nación bajo la tutela del catolicismo, al reconocimiento constitucional en 1991 del carácter multicultural y pluriétnico de la nación colombiana.

La obligación prescrita en la Constitución política de reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, ha sido un punto de partida para reformular las reclamaciones de las comunidades indígenas ancestrales, así como el antecedente que ha permitido la formación de nuevas identidades que tienen en los procesos culturales que las acompañan un elemento de primer orden. En su capítulo González nos muestra algunos conjuntos de problemas en los que se puede apreciar esta confrontación, pasando de los problemas asociados a las nuevas formas de ciudadanía, la reclamación por los Derechos fundamentales, hasta llegar a las manifestaciones estéticas y expresivas, en las que encuentra un fecundo terreno para el diálogo intercultural.

El caso del gigante brasilero es estudiado por Hellen Cristina de Souza desde su perspectiva de formadora de profesores indígenas, punto de vista que le permite una comprensión amplia sobre lo que significa la educación en esos contextos, donde encontramos una estrecha vinculación entre las experiencias educativas y los proyectos de vida de las comunidades indígenas. Aquí podemos apreciar una notable diferencia entre el modelo pedagógico de las instituciones educativas occidentales, en las que el proyecto de vida del estudiantado cada vez más se distancia de los contenidos y experiencias de los entornos educativos institucionalizados, respecto a la proximidad y relaciones orgánicas que se esfuerzan por mantener las comunidades indígenas.

En ese orden de ideas, de Souza no pasa desapercibida la enorme importancia que posee el uso de la tierra, no sólo desde el punto de vista de la producción agraria, sino desde la cosmovisión indígena que le permite desarrollar saberes autóctonos de una profunda sabiduría para garantizar la sostenibilidad planetaria destinada al disfrute de las próximas generaciones.

Por último, encontramos los planteamientos de Felipe Arocena, profesor e investigador de la Universidad de la República en Uruguay, quien nos presente el singular caso de ese país en el contexto latinoamericano. Esta singularidad radica en su pasado histórico, inscrito en medio de dos grandes conglomerados —Argentina y Brasil—, que marcaron su derrotero en cuanto a los procesos de poblamiento y desarrollo de instituciones sociales.

El poblamiento registra un conjunto humano conformado por corrientes migratorias europeas, así como la presencia de algunos aportes indígenas y africanos, para constituir un país a “escala humana”, sin el gigantismo propio de la explosión demográfica que se registro en la segunda mitad del siglo xx, en la mayoría de los países de la región.

De otra parte, en el periodo de democratización que siguió al fin de las dictaduras militares, la singularidad del Uruguay nos muestra una comunidad política en la que la participación de los partidos de izquierda ha aportado en el marco de las instituciones democráticas, para liderar transformaciones estructurales de gran importancia y garantizar la vigencia de los Derechos fundamentales. Por supuesto que esto no quiere decir que las causas del conflicto social se haya remediado con tales reformas estructurales, sino que las manifestaciones del conflicto social se pueden presentar en los márgenes de esas reformas estructurales. Es en este tipo de contexto que Arocena nos describe el tipo de preocupaciones que le asisten respecto a las relaciones interculturales en su país.

El capítulo final, como lo anotamos más arriba, constituye un esfuerzo de síntesis de la Secretaría técnica del “Coloquio de las Américas”, para presentar algunas de las principales discusiones que tuvimos en el marco de nuestro encuentro, sin pretender constituirse en un vademécum de recomendaciones de expertos, sino de elaborar una serie de insumos para la discusión y la acción, dirigidos a un público heterogéneo en el que se cuenta desde los gestores culturales, pasando por las Organizaciones no gubernamentales, hasta llegar a los responsables de la política pública sectorial, en la que los conflictos interculturales buscan ser atendidos. Esta es una invitación para cualificar la discusión y los potenciales de acción transformadora, que a partir del estudio detallado y comparativo de varias experiencias nacionales en el continente americano, constituye la principal preocupación de quienes hemos participado en este libro.

El coloquio de las Américas fue posible gracias al decisivo aporte de la Dirección de Relaciones Exteriores (DRE) y la Dirección Académica de la sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, a quienes expresamos nuestro profundo reconocimiento.

REFERENCIAS

1. Hall, S. (2000). The multicultural question. En, Barnor Hesse (ed.), *Un/settled Multiculturalism: Diasporas, entanglements, Transruptions*. London: Zed books
2. <https://sites.google.com/unal.edu.co/repositoriocatedraunescorae>



CANIADÁ



Multiculturalismo o interculturalismo en Canadá: ¿Destino común o encuentro imposible?¹

Bob W. White

*Laboratorio de investigación en relaciones interculturales
Departamento de antropología
Universidad de Montreal*

Los seres humanos se organizan en grupo. Sin embargo, dentro de cada grupo humano hay una profunda diversidad, aunque el grupo se imagine y se presente como homogéneo. Esa diversidad, intrínseca e irreductible, se manifiesta en lo que el filósofo intercultural Raymond Panikkar llama el "pluralismo originario" (1979). La evolución de los Estados modernos no es una excepción. Al contrario, la emergencia de los Estados Nacionales modernos que tuvo un periodo de división y de violencia inigualada en la historia de las sociedades contemporáneas en Europa y en las Américas, constituye un intento de resolver la paradoja que está en el corazón del proyecto humano: ¿cómo vivir juntos a pesar de nuestras diferencias?

Las democracias liberales modernas encontraron formulas diferentes para gestionar esta paradoja y las soluciones encontradas evolucionaron muchísimo a través del tiempo y del espacio.² En los países donde el multiculturalismo es

percibido como la base del sistema político por la mayoría de los ciudadanos, es siempre sorprendente enterarse que, para otros grupos, ese mismo multiculturalismo puede ser vivido como una forma de hegemonía.

Es el caso del Quebec, una provincia francoparlante dentro de Canadá, que, por razones históricas bien conocidas, mantiene relaciones tensas con el resto de Canadá donde el multiculturalismo ocupa un lugar privilegiado en el imaginario colectivo.³ En Quebec, una provincia mayormente francoparlante que se encuentra en una posición minoritaria al interior del país, existe una fuerte resistencia al multiculturalismo, percibido por la población francoparlante como impuesto por la mayoría anglosajona. Esa oposición entre un Canadá multiculturalista y un Quebec interculturalista es problemática en varios aspectos, sin embargo, un análisis de las tensiones entre esas dos visiones del mundo permite entender mejor la paradoja de la diversidad en el seno de los Estados-Naciones a un escala más amplia.

¿De dónde viene el interés creciente por las políticas que apuntan al estudio de las diferentes formas de diversidad en el seno de las sociedades contemporáneas? ¿Cuáles son las relaciones entre las políticas sobre la diversidad y la diversidad social vivida a diario? ¿Cuál es la diferencia entre el multiculturalismo y el interculturalismo y por qué esa distinción se habría vuelto un tema de debate político y teórico más allá de las fronteras de Canadá? En las páginas siguientes, intentaré poner énfasis en la especificidad del pensamiento intercultural a través de un análisis de la mirada cruzada entre el multiculturalismo en Canadá y el interculturalismo en Quebec.

Como lo veremos más adelante, ambas ideologías hacen parte de una misma familia de pensamiento – la del pluralismo – pero, sobre algunas cuestiones de fondo, estos modelos parecen fundamentalmente opuestos. A lo largo de las crisis económicas mundiales a finales de la primera década del siglo XXI, el multiculturalismo fue objeto de una serie de cuestionamientos, no sólo por los movimientos de extrema derecha que

apuntaban a canalizar la angustia respecto a la inmigración con discursos xenófobos, sino también por algunos dirigentes de países europeos que constataban el fracaso de la integración de las personas provenientes de la inmigración. Durante el mismo periodo, el interculturalismo surge en varios lugares en Europa, Asia y las Américas, abriendo un camino diferente del multiculturalismo y haciendo más hincapié sobre el rol de las ciudades ⁴.

Quebec dentro de Canadá

Los lazos entre el multiculturalismo y el interculturalismo en Canadá son complejos. Primero, hay que distinguir las políticas públicas de las realidades sociales. El multiculturalismo es un modelo de gestión de la diversidad que fue objeto de varias políticas y de varios programas gubernamentales y que evolucionó mucho desde su creación en 1971.

La primera ley sobre el multiculturalismo canadiense fue adoptada en 1988. Fuera de ese dispositivo político, hay una realidad social caracterizada por una diversidad en términos de religión, idioma y orígenes nacionales, porque Canadá es un país marcado por una larga tradición de inmigración (Ancil 2017)⁵. Dicho de otra manera, no hay que confundir la política del multiculturalismo con la realidad multicultural de la sociedad canadiense. La misma distinción existe en Quebec donde hay que hacer la diferencia entre el interculturalismo (fuente de inspiración para las políticas públicas) y la interculturalidad (una realidad social).

La idea del multiculturalismo se encuentra en varios documentos oficiales en Quebec, pero a pesar de la presencia de esa idea en la sociedad civil y en los discursos públicos, esta provincia nunca adoptó una política oficial de interculturalismo (Rocher y White 2014). Es importante interesarse por los dos elementos de esa comparación (la política pública y la realidad social). Sin embargo, a causa de las limitaciones de espacio, aquí trataré principalmente la cuestión de las políticas públicas.⁶

Segundo, hay que ubicar a Quebec como una provincia mayormente francoparlante que posee un estatuto particular como "sociedad distinta" en el seno de Canadá. La colonización de la región empezó por los exploradores y misioneros franceses a partir de la primera mitad del siglo XVI. La Nueva Francia (1608-1763), que correspondía a la parte centro-este del continente norteamericano, pasó bajo el control del Imperio británico después de la Guerra de la Conquista que se terminó por un acuerdo en Montreal en septiembre de 1760. Hasta mediados del siglo XX a través del proceso de "minorización" del grupo mayoritario francoparlante, Quebec quedó bajo dominación inglesa.

El principio de la década de 1960 fue marcado por una toma de conciencia cultural y política en la población francoparlante, calificada como "Revolución tranquila" y en 1976 fue elegido el primer gobierno soberanista de Quebec bajo la dirección de René Lévesque. Durante aquel periodo, los intentos de negociar una repartición de los poderes a escala federal sobre la base del bilingüismo (que se convertirá más tarde en el multiculturalismo) dejó paso a la emergencia del modelo del multiculturalismo, en parte a causa de la presión política de algunas comunidades de inmigrantes más recientes (de las que cabe destacar a los judíos y los ucranianos)⁷. Ese cambio terminológico no es anodino porque los canadienses franceses (ahora quebequeses) interpretan el multiculturalismo como una imposición de la mayoría angloparlante de Canadá, que apunta a poner a los francoparlantes en pie de igualdad con los demás grupos de inmigrantes que llegaron tras la toma de poder por Inglaterra.

Así, si el interculturalismo fue una respuesta al multiculturalismo es importante recordar que el multiculturalismo fue una respuesta a las demandas de Quebec (White 2014, Winter 2014). Tal puesta en contexto histórico sobre la imbricación de ambos modelos permite entender que la historia del interculturalismo en Canadá es la historia de un grupo minoritario, o sea los canadienses-franceses. Al mismo tiempo, esa perspectiva minoritaria

es compleja porque la mayoría francoparlante en Quebec fue a la vez dominada (por Inglaterra) y dominadora respecto a los diferentes grupos autóctonos que vivían en la región antes de la llegada de los europeos, (ver Delâge y Warren 2017).

En todo ese debate, el estatuto de los pueblos autóctonos fue completamente relegado, en parte porque en las dinámicas mayoritarias-minoritarias entre angloparlantes y francoparlantes, los quebequenses, que fueron durante mucho tiempo víctimas de discriminación bajo el régimen inglés, pidieron un estatus de víctimas haciendo alusión a la etiqueta literaria de los "negros blancos de América". Tal posición de "mayoría frágil" explica en gran medida la complejidad del interculturalismo en Quebec.

La resistencia al multiculturalismo toma varias formas en Quebec. En primer lugar, existe una posición "relativista" ilustrada por la Comisión Bouchard-Taylor, que intentó crear una equivalencia entre ambos modelos. En el mismo sentido, el filósofo Charles Taylor propone una lectura hermenéutica explicando que cada una de ambos modelos corresponde a un contexto social y a una conciencia histórica propia.

Luego, existe una posición que podríamos calificar de desconfianza frente al multiculturalismo. Tal posición se encuentra sobre todo entre las personas que se identifican a la mayoría histórica francoparlante. Esa posición se expresa en la prensa local y en los medios, incluso en las diferentes plataformas de los medios sociales, pero también en las discusiones cotidianas entre colegas y vecinos: "En Quebec, somos abiertos a la diversidad, pero Canadá no tiene que imponernos el multiculturalismo; a mí no me gusta eso...". Al final, hay una posición que rechaza totalmente el multiculturalismo, vinculándolo con la hegemonía de la mayoría anglohablante y la imposición de una serie de valores progresistas "políticamente correctos".⁸ Tal posición va en contra de los valores pluralistas canadienses y promueve grupos xenófobos en el nombre de la defensa de la minoría francoparlante (ver por ejemplo Bock-Côté 2016).⁹

Tercero, hace falta recordar que el interculturalismo no es monolítico, sobretodo en Quebec. A pesar del hecho de que el multiculturalismo es a menudo criticado, no hay que caer en la trampa de algunos análisis que dan la impresión de que el multiculturalismo es objeto de un consenso en Quebec.¹⁰ Un estudio reciente identificó al menos cuatro corrientes de pensamiento respecto al interculturalismo (Rocher y White 2014).¹¹ Una de esas corrientes de pensamiento denuncia la instrumentalización del pensamiento intercultural por el movimiento nacionalista, recordando que el pensamiento intercultural en Quebec es el resultado del contacto entre canadienses-franceses y personas provenientes de la inmigración (Emongo y White 2014). Desde el punto de vista de tal corriente de pensamiento, es imposible hablar de un Estado intercultural en el caso de que el grupo mayoritario imponga sus condiciones al diálogo (Frozzini 2014).

Desde el punto de vista antropológico, lo intercultural es el encuentro entre personas de horizontes culturales diferentes, pero es también una postura ética, o una manera de vida (Emongo y White 2014). No se puede reducir la perspectiva intercultural a la "comprensión mutua", ni a "la armonía entre los pueblos", ni al "diálogo". La perspectiva intercultural empieza por situaciones de tensión o de mala comprensión, que son el resultado de diferentes representaciones o percepciones del mundo. Esa perspectiva intenta explicar cómo la dificultad en nuestros esfuerzos de nombrar el mundo puede reproducir prejuicios que son el origen de la discriminación y de la exclusión, sobre todo entre los grupos mayoritarios y los grupos minoritarios.¹² Esta perspectiva insiste también en el hecho de que la mayoría de las instituciones públicas son mono-étnicas (es decir dominadas por la cultura del grupo mayoritario). Esa realidad – que no es una especificidad de las sociedades donde hay mucha inmigración – explica porque las instituciones públicas tienen tanta dificultad para adaptarse a las necesidades de poblaciones diversificadas (Barth 1989). En ese sentido, las institu-

ciones públicas son "culturales" (es decir que funcionan a partir de los valores y normas del grupo mayoritario).¹³ De hecho, el pensamiento intercultural se ve a menudo marginado porque exige pensar la inclusión en otros términos diferentes a los del grupo mayoritario (Gratton 2009).

Sabemos que el interculturalismo no es monolítico y que es a menudo objeto de confusión y de frustración:

Aunque es verdad que el interculturalismo fue objeto de mucha reflexión en Quebec, igual es verdad que ese modelo de gestión de la diversidad fue una fuente de confusión y de controversia. Con frecuencia ya hemos escuchado los administradores y los asociados decir que el modelo de integración de Quebec es diferente del resto de Canadá, pero aún faltan instrumentos conceptuales y metodológicos para entender la especificidad y la eficiencia de las acciones vinculadas con el interculturalismo. El multiculturalismo está inscrito en los textos legislativos fundamentales o importantes, mientras que el interculturalismo quebequense no goza de ningún estatuto particular (White, Gratton y Rocher 2014, p. 7).

Multiculturalismo e interculturalismo

El debate que opone multiculturalismo e interculturalismo es vigoroso. Desde hace veinte años, vuelve a la actualidad con frecuencia y no parece agotarse¹⁴. Por un lado, hay quienes defienden el patrimonio del multiculturalismo con argumentos para mostrar sus buenos fundamentos y la evolución de esa filosofía pública pluralista¹⁵. Por otro lado, hay quienes critican el multiculturalismo porque contribuye a la emergencia de "vidas paralelas" entre las diferentes comunidades que componen la sociedad (Cantle 2012).

Para los interculturalistas, el multiculturalismo sería algo del pasado que no responde a la nueva realidad de la diversidad (González 2018). Para los multiculturalistas, el interculturalismo no sería nada más que un planteamiento que le echa leña al fuego del populismo y de la intolerancia (Kymlicka 2016). Desde el punto de vista interculturalista, el multiculturalismo sería

un proyecto de *nation-building* (Gagnon y Iacovino 2016) y, para los multiculturalistas, el interculturalismo constituye una simple variante del multiculturalismo. En sus formulaciones más moderadas, el interculturalismo sería una continuación o una iteración del multiculturalismo, una propuesta que parece problemática dado que lo intercultural preceda el multiculturalismo (Emongo y White 2014) y que el surgimiento de ambos modelos está íntimamente asociada.

Según los análisis de Taylor (2012) y de Modood (2015, 2016), podemos ver ambos modelos como la manifestación de dos conciencias históricas, en las cuales cada uno interactúa y se adapta al otro, sin necesariamente compartir el mismo terreno de juego o la misma visión del mundo:

It would however be wrong to think of interculturalism, either theoretically or in policy terms, as a replacement of or successor to multiculturalism; it fits in within, even while disputing parts of, the same theoretical and policy frame. In this respect, interculturalisms, both the Quebecan and European versions, are not really independent political conceptions and are best understood as critical friends, not alternatives to multiculturalism, or, stronger still, as partial versions of multiculturalism (Modood, 2015, p. 18)

Desde el punto de vista político, el multiculturalismo en Canadá está compuesto por un conjunto de leyes, estructuras y programas, lo que difiere de manera considerable del caso del interculturalismo en Quebec:

Mientras que el multiculturalismo canadiense es visto como una característica constituyente de la identidad canadiense, el interculturalismo quebequense constituye generalmente solo una de las metas ligadas a la inmigración [...] El multiculturalismo se inscribe en los textos legislativos fundamentales o importantes, de los que la Carta canadiense de derechos y libertades, incluida en la Ley constitucional de 1982, y la Ley sobre el multiculturalismo canadiense. Por su parte, el interculturalismo quebequense no goza de ningún estatuto particular y constituye, la mayoría del tiempo, una referencia general respecto a la manera del Estado quebequense de entender la diversidad (White, Gratton, Rocher 2014).



El informe "Evaluación del Programa del multiculturalismo" (Ciudadanía e Inmigración Canadá, 2012) hace el balance de los programas financiados por el gobierno. El multiculturalismo está compuesto de cuatro ejes: 1) financiamiento de organizaciones; 2) actividades de educación pública; 3) apoyo a las instituciones federales; y 4) participación y promoción a escala internacional. El interculturalismo se encuentra en varios documentos oficiales del Gobierno de Quebec pero nunca fue objeto de cualquier ley o de cualquier marco político. Por ejemplo, en el plan de acción del Ministerio de la Inmigración 2008-2013 (La diversidad: Un valor agregado), el interculturalismo es citado como principio que confiere orientaciones a las acciones del gobierno, en particular en la integración en el mercado del trabajo, en los programas de regionalización de la inmigración y en la lucha contra la discriminación. En el plan de acción de este ministerio 2016-2021 (Juntos, Somos Quebec), el gobierno de Quebec declara la importancia de "afirmar el interculturalismo con el fin de edificar una nación inclusiva que se beneficie de la participación de cada persona y que conjugue su diversidad con la afirmación de su identidad distinta". A continuación una tabla que resume los ejes de acción privilegiados por ambos modelos:

Multiculturalismo	Interculturalismo
<ul style="list-style-type: none"> • Educación pública y sensibilización • Financiamiento de organismos y de proyectos ligados a los ejes del multiculturalismo • Instituciones federales • Promoción del interculturalismo a la escala internacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación pública y sensibilización • Financiamiento de organismos y proyectos en materia de integración económica y de francización • Instituciones provinciales e relaciones con los municipios • Programas de regionalización

Tabla 1/ Ejes de acción privilegiados (adaptado de Rocher y White 2014)

El análisis que propongo aquí no permite entender todos los matices dentro de cada modelo (Rocher y White 2014). Además, mi objetivo es sacar a la luz los discursos que encierran los modelos y no hacer un análisis de su puesta en marcha. Un esbozo de los diferentes trabajos que apuntan a comparar los dos modelos demuestra que se constatan más diferencias o más similitudes en función de la ideología del autor (IBÍD.)¹⁶.

Los defensores del multiculturalismo tienden a decir que no hay diferencias sustanciales entre ambos y que el interculturalismo sería una variante del multiculturalismo. Los defensores del interculturalismo tienden a hacer énfasis en las diferencias entre ambos modelos, en el objetivo de dissociarse de la posición hegemónica del multiculturalismo.

Cabe constatar que ambos modelos comparten algunos elementos importantes comunes, de los que la mayoría le competen a lo que se puede calificar de "pensamiento pluralista" (White 2017b, ver también Meer et al. 2016 y Bouchard 2012):

- Rechazo del asimilacionismo
- Reconocimiento de la diversidad
- Lucha contra la discriminación
- Búsqueda de cohesión social

Dicho esto, es necesario tomar en cuenta que también existen diferencias importantes entre ambos modelos, en particular en términos políticos:

Multiculturalismo	Interculturalismo
<ul style="list-style-type: none"> • Insertado en la ley de manera sistemática y transversal • No reconoce la existencia de una cultura mayoritaria • Hace énfasis en el reconocimiento de las diferencias • Reafirma la igualdad como garante de la cohesión social 	<ul style="list-style-type: none"> • No fue objeto de una política; limitado a la inmigración • Insiste en la existencia de una mayoría que es frágil a la escala federal • Hace énfasis en las interacciones positivas entre las comunidades • Reafirma la participación ciudadana como garante de la cohesión social

Tabla 2/ Diferencias principales entre el multiculturalismo y el interculturalismo (Rocher y White 2014)

Si nos interesamos en las palabras claves que a menudo son relacionadas con ambos modelos, también se puede constatar algunas diferencias importantes entre ambos:

Multiculturalismo	Interculturalismo
Diversidad	Dialogo
Mosaico	Vivir juntos
Tolerancia	Interacciones
Discriminación positiva	Igualdad entre ciudadanos
Libertad de expresión religiosa	Laicidad

Tabla 3/Palabras claves : Multiculturalismo vs. Interculturalismo (Rocher et White 2014)

En el marco de un proyecto de investigación colaborativo sobre las dinámicas interculturales en Montreal, con frecuencia estamos frente a las preguntas siguientes: ¿cuál es la diferencia entre ambos modelos? ¿Es importante eso?¹⁸ La respuesta más fácil a la primera pregunta consiste en decir que el multiculturalismo se centra en el reconocimiento de los grupos minoritarios y que el interculturalismo se centra en las interacciones entre los diferentes grupos. Nuestra respuesta a la segunda pregunta es "si" en la medida en que los profesionales que trabajan en los contextos cada vez más diversificados a menudo tienen que hacer elecciones difíciles, incluso imposibles, entre ambos modelos. Dos ejemplos etnográficos son suficientes para explicar por qué esta explicitación no es solamente una cuestión "académica": el miedo de los guetos culturales en los espacios urbanos y las políticas de reconocimiento municipales.

El miedo de los guetos culturales

La literatura sociológica sobre las dinámicas de cohabitación en Quebec explica que hay no solo un cierto grado de civismo en los espacios urbanos pluriétnicos sino también una cierta diversidad a la escala del barrio o del distrito en términos étnoculturales. A pesar de esa situación, varias comunidades (no solo el grupo de la mayoría) expresa preocupaciones respecto a la emergencia de enclaves étnicos, barrios mono-étnicos o "guetos culturales". Cuando esa preocupación es expresada por las personas del grupo mayoritario, eso es interpretado como una forma de injerencia o de xenofobia. En algunos contextos, esa situación puede reforzar la idea de que, por su rechazo del multiculturalismo, el grupo mayoritario declina reconocer los derechos o las tradiciones de los grupos minoritarios.

Políticas de reconocimiento municipales

Los municipios en Quebec, reconocidos oficialmente como las primeras instancias de "gobierno de proximidad" son a menudo interpeladas por las diferentes asociaciones étnicas que componen la ciudad para tener el apoyo de sus actividades que apuntan a resaltar la relación con su país de origen (marchas, fiestas nacionales, manifestaciones religiosas etc.). Con el nombre creciente de personas provenientes de la inmigración, los municipios son cada vez más solicitados para brindar un apoyo logístico y financiero. Al mismo tiempo, la política ministerial estipula que el gobierno no tiene que brindar financiamiento para actividades mono-étnicas (el ejemplo del CLAM). Además, el hecho de que las ciudades reciban varias solicitudes de asociaciones originarias del mismo país hace que la situación se vuelve aún más compleja. Tal situación llega a la inacción y refuerza la percepción de que, frente a las comunidades inmigrantes, los poderes públicos perpetúan la discriminación.

El porvenir de lo intercultural es la ciudad

Existe una literatura emergente que se interesa por las especificidades de la escala municipal para la comprensión de las políticas públicas en materia de integración y de inclusión (White 2018). Los estudios en ese ámbito constatan que hay una inclinación fuerte a favor del análisis de la escala nacional o federal y que el análisis de la escala municipal es interesante, no solo porque las ciudades son más cercanas a la realidad de los ciudadanos, sino también porque el análisis de esas realidades de terreno resaltan las contradicciones y las paradojas de los modelos de gestión de la diversidad, que a menudo se fundan en la identidad étnica o nacional. En Canadá, habría ciudades que serían "ciudades multiculturales" y otras que serían "ciudades interculturales" pero todavía no está claro de que manera esa diferencia "hace la diferencia".

Desde un punto de vista multicultural, las ciudades logran la integración de personas provenientes de la inmigración en la medida en que son capaces de reconocer la presencia y la legitimidad de diferentes "comunidades" étnoculturales y de garantizar que las reglas del juego sean iguales para todos, independientemente de sus orígenes. Desde el punto de vista intercultural, el éxito de las ciudades en materia de inclusión no es una función de la presencia de la diversidad (porque la diversidad es un factor intrínseco a la vida urbana y no una variable externa), sino de la capacidad de las ciudades de facilitar las relaciones entre las diferentes comunidades con el fin de privilegiar un sentimiento de pertenencia que va más allá de las diferencias (Wood y Landry 2008). Desde ese punto de vista, las ciudades no tienen que hacer demasiado énfasis en las diferencias, pero tampoco tienen que limitarse a la celebración de las diferencias.

En ciertos aspectos las ciudades interculturales funcionan igual que todas las ciudades: ofrecen servicios fiables de manera equitativa, crean las condiciones a la integración en el mercado del trabajo y al acceso a una vivienda con precio módico, garantizan seguridad para los residentes y los visitantes, y animan un sentimiento de pertenencia para garantizar una cierta cohesión social. Sin embargo, las ciudades interculturales no tienen necesariamente las mismas estrategias para llegar a esos objetivos. El reconocimiento de la diversidad para la organización de festivales y de eventos, que pone de relieve las diferentes comunidades es una condición necesaria, pero no es suficiente para garantizar la cohesión social; a pesar de que el principio de igualdad figure en las leyes, los inmigrantes y las minorías visibles son con frecuencia víctimas de discriminación sistemática.

Las ciudades interculturales funcionan a partir de la idea según la cual esos dos principios – la diversidad y la igualdad – son imprescindibles, pero quedando aislados no pueden crear las condiciones del "vivir juntos" a largo plazo (Saillant 2017). Según el planteamiento intercultural, falta un último elemento, es decir los mecanismos formales para privilegiar interacciones entre las comunidades que permiten la emergencia de nuevas formas de pertenencia (Germain et al 2017, Wood 2015, Zapata 2015, White 2018). Entonces, podríamos decir que una ciudad intercultural sería una ciudad que reconoce la importancia de la diversidad, que lucha contra la discriminación para garantizar la igualdad de oportunidades con el fin de privilegiar las interacciones constructivas entre los ciudadanos de cualquier origen.

En el marco de nuestras investigaciones en Quebec, hemos supuesto esos tres principios básicos como los pilares del pensamiento pluralista: 1) el reconocimiento de la diversidad; 2) la lucha por la igualdad de oportunidades; 3) el acercamiento por el diálogo. Esos principios corresponden a diferentes corrientes epistemológicas dentro de la gran familia del pensamiento

pluralista y se traducen por diferentes maneras de conceptualizar la intervención social y la acción pública. En el contexto de Quebec, es posible aplicar tal cuadro de análisis en varios contextos de acción pública e institucional, con resultados a veces sorprendentes. Por ejemplo, en dos programas que llevan la etiqueta "intercultural" (uno, ministerial y otro, universitario) el análisis de los programas no solo demostró que lo intercultural nunca es definido, sino que alrededor del 75% del contenido corresponde a la corriente de la diversidad con una muy baja cantidad de contenido intercultural (White 2017b).



Figura 4 / Los tres pilares del pensamiento pluralista (White 2017b)

Esa trilogía de principios pluralistas no es una especificidad de Quebec. La ciudad de Barcelona (España), una de las primeras ciudades que fue reconocida por el Consejo de Europa como una "ciudad intercultural", fue pionera en materia de políticas públicas interculturales y construyó su primer plan de acción a partir de un modelo pluralista similar: igualdad, diversidad, interacciones positivas¹⁷.

En la última documentación del programa "Ciudades interculturales", el Consejo de Europa hace también énfasis en los valores pluralistas a partir de un modelo tripartita (diversidad, igualdad, interacciones) insistiendo en la importancia de una perspectiva con enfoque de derechos, sin la que sería imposible garantizar la inclusión de las poblaciones vulnerables tales como los refugiados y los solicitantes de asilo (2017).¹⁹ La ciudad de Montreal, una de las primeras en el mundo que integró políticas interculturales a nivel municipal, desarrolló un modelo intercultural a partir de una perspectiva con enfoque de derechos que apostaba principalmente a la participación ciudadana (Massana 2018). Esa lógica de derechos está en el corazón de las políticas interculturales propuestas por la ciudad de México, en particular respecto a los derechos de la movilidad (Ciudad de México 2017). En 2010, la ciudad de México se convirtió en la primera ciudad fuera de Europa que fue reconocida como "ciudad intercultural" por el Consejo de Europa. Ese reconocimiento a escala nacional facilitó la movilización de diferentes actores del nivel local, durante el periodo en el que el antiguo Distrito Federal de México (DF) se volvió la Ciudad de México (CDMX), lo que implicó un cambio importante respecto al estatuto de México, que no es ni una ciudad ni un Estado.²⁰

En 2016, la Ciudad de México adoptó una Constitución que toma una posición clara respecto al interculturalismo. En el otoño de 2017, la Cámara de diputados mexicana votó una reforma del Plan nacional de desarrollo que apunta a integrar el interculturalismo en todas las políticas y en todos los programas gubernamentales (promulgada el 16 de febrero de 2018). Tal evolución es muy importante por dos razones. No solo es un ejemplo de cambio de políticas públicas "por abajo" (White 2018), sino también una de las primeras veces que el concepto de interculturalismo es adoptado por un Estado.²¹ Por consiguiente de la resolución de la Ciudad de México, el Consejo de Europa hizo el análisis siguiente:

...cuando las políticas nacionales no ofrecen herramientas eficaces que permitan plantear la inclusión cívica de los ciudadanos extranjeros, las ciudades pueden innovar y experimentar prácticas que, en caso de éxito, pueden llevar a cambios en la legislación, incluso al nivel del Estado (Consejo de Europa 2017).

Por supuesto, el estatuto de ciudadano permite tener acceso a derechos, de los que algunos incumben a la escala nacional, y otros, a la escala internacional, tomando en cuenta la perspectiva universalista (y no universal) de los derechos de la persona. La noción de "ciudadanía urbana" pretende, entre otros, hacer volver la noción de pertenencia a la escala urbana (Cunningham 2011). La ciudadanía urbana permanece frágil porque, salvo algunas excepciones, no se inscribe en un sistema de derechos y de responsabilidades.²² Al mismo tiempo, en el plano sociológico, la ciudadanía urbana es más asequible que la ciudadanía tradicional (la del pasaporte) porque es más fácil identificarse a una ciudad, su espacio de vida inmediato, que a una nación (ver White 2016). En esa lógica, tener "derecho a la ciudad" significa ocupar el espacio del territorio urbano y participar de manera activa en su porvenir, lo que implica una cierta relación entre los ciudadanos de cualquier lugar, antiguos y nuevos.

En 2011, la Ciudad de Montreal adoptó la Carta de derechos y responsabilidades, un documento que a menudo es tomado como modelo por las ciudades que tratan de pensar la noción de ciudadanía urbana. La aplicación de la idea de ciudadanía urbana (que empieza por el derecho a la ciudad), puede generar varias oportunidades para reconsiderar las políticas públicas de inclusión. En el marco de nuestras investigaciones sobre las políticas públicas de inclusión en Quebec, hemos constatado la presencia de varios tipos de instrumentos que utilizan el aparato municipal para promover políticas inclusivas y superar los debates sobre la identidad que atormentan las políticas y los programas a la escala nacional. Estos son algunos ejemplos:

- Políticas públicas: acceso a la igualdad de empleo, políticas contra la discriminación racial, cartas de derechos, derechos de voto, cédula de identidad municipal, ciudades refugios etc.
- Rituales de inclusión: ceremonias en el ayuntamiento, invención de tradiciones de bienvenida municipales, creación de comités ciudadanos etc.
- Guías o marcos de inclusión: diagnóstico organizacional, identificación de situaciones y preocupaciones, plan de desarrollo de competencias organizacionales.

Según las experiencias ya conocidas, la idea de un Estado multicultural es una realidad social y política que no escapa a algunas fricciones o resistencias como lo hemos visto en el caso de Quebec. Sin caer en una posición reaccionaria frente a la diversidad, el interculturalismo rechaza algunas orientaciones del multiculturalismo sin sacrificar sus convicciones pluralistas. Sin ignorar el impacto del multiculturalismo sobre las políticas públicas y el imaginario social, nos podemos ahora preguntar: ¿puede ser un Estado pluralista?

Agradecimientos

Quiero agradecer a François Rocher por nuestros intercambios muy estimulantes desde hace varios años sobre estos temas. El análisis presentado en ese texto se benefició de los intercambios constantes con Pierre Anctil, Marta Massana, y Jorge Enrique González quienes aceptaron generosamente brindarme comentarios y reacciones tras una versión preliminar de ese texto. Claire Lapique y Alexis Carrière hicieron una excelente traducción de ese texto al español y Sylvie Genest participó en la corrección final del texto en francés. Agradecimientos a todos.

REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Barcelona (2010). *Plan Barcelona Interculturalidad*. Versión online consultada el 20 de abril de 2018. Recuperado de <http://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/sites/default/files/ficheros/pdf%20pla%20cast.pdf>
- Anctil, P. (2017). Ruptures et continuité dans la représentation de l'immigration: Une analyse préliminaire du journal, *Le Devoir* (1910-1963), *Anthropologie et sociétés*, 41-3.
- Arocena, F. (2012). *La mayoría des las personas son otras personas: Un ensayo sobre multiculturalismo en occidente*. Montevideo: Estuario Editora.
- Azdouz, R. (2018). *Le vivre ensemble n'est pas un rince-bouche*. Montréal: Édito, Montréal.
- Barth, F. (1989). The analysis of culture in complex societies, *Ethnos*, 54:3-4.
- Bennessaieh, A. (2013). Boas Goes to Americas: The Emergence of Transamerican Perspectives on Culture. En Klaus-Dieter Ertler et Patrick Imbert (éds.), *Les défis culturels de la migration au Canada*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bock-Côté, M. (2016). *Le multiculturalisme comme religion politique*. Paris: Les éditions du Cerf.
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme: un point de vue québécois*. Montreal: Éditions du Boréal.
- _____. (2016). Québec Interculturalism and Canadian Multiculturalism. En Meer, N., T. Modood et R. Zapata-Barrero (eds). *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*. Edinburgh University Press.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The New Era of Cohesion and Diversity*. London: Palgrave Macmillan.
- Ciudad de México (2017). *La constitución CDMX*. Consultada el 20 de abril de 2017: Recuperada de: <http://www.cdmx.gob.mx/constitucion>.
- Ciudad de Montreal (2011). *Charte Montréalaise des droits et des responsabilités*. Recuperado de: https://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/charte_mtl_fr/media/documents/charte_montrealaise_francais.pdf.
- Consejo de Europa (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity*.
- _____. (2017). *Égalité, diversité et inclusion: Une seule mission pour les villes*. Strasbourg.
- Cunningham R. (2011). The Virtues of Urban Citizenship, *City, Culture and Society*, 2, 1.
- Delâge, D., Warren, J.P. (2017). *Le piège de la liberté: Les peuples autochtones dans l'engrenage des régimes coloniaux*. Montreal: Boréal.
- Emongo, L., White, B.W. (dir.). (2014). *L'intercultural au Québec: Rencontres historiques et enjeux politiques*. Disponible online: https://pum.umontreal.ca/chiers/livres_chiers/9782760633599.pdf. Presses de l'Université de Montréal.
- Frozzini, J. (2014). L'interculturalisme selon Bouchard. En L. Emongo, L., B.W. White (dir.), *L'intercultural au Québec: Rencontres historiques et enjeux politiques*. Disponible online. Recuperado de: https://pum.umontreal.ca/chiers/livres_chiers/9782760633599.pdf. Consultado el 31 de octubre de 2017. Presses de l'Université de Montréal.
- Gagnon, A-G., Iacovino, R. (2016). Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences. En N. Meer, N., T. Modood, R. Zapata-Barrero (eds.), *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*. Edinburgh University Press.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Germain, A. V. Amiraux, J-A Boudreau (eds). (2017). *Vivre-Ensemble à Montréal: Épreuves et convivialités*. Montréal: Formes.
- Gimenez, C. (2017). Une approche interculturelle théorique-pratique: Application à une expérience communautaire et médiatrice dans des quartiers multiculturels d'Espagne, *Anthropologie et sociétés*, vol. 41-3.
- Gonzalez, J.E. (2019). Interculturalidad y multiculturalismo en Colombia: Balance y perspectivas. En, González, J.E. (Ed.) *Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas*. Bogotá: Cátedra UNESCO –Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia
- _____. (2018). La interculturalidad y las nuevas tendencias de la integración social. En, M. Beuchot, J.E. González, *Diversidad y dialogo intercultural*. Bogotá: El Buho.

Gratton, D. (2009). *L'interculturel pour tous: une initiation à la communication pour le troisième millénaire*. Montréal: Éditions Saint-Martin.

Kymlicka, W. (2007). *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*. New York: Oxford University Press.

_____. (2016). "Defending Diversity in an Era of Populism: Multiculturalism and Interculturalism Compared", in N. Meer, T. Modood, R. Zapata-Barrero (eds). *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*. Edinburgh University Press.

Labelle, M. (2015). Multiculturalisme, interculturelisme, antiracisme: le traitement de l'altérité, *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 31 - n°2.

Leroux, D. (2012). Debating Québec's Interculturalism as a Response to Canada's Multiculturalism: An Exercise in Normative Nationalisms?, *Diversité Canadienne*, 9(2).

Lopez, L.E., Sichra, I. (2016). Indigenous Bilingual Education in Latin America. En O. Garcia et al (eds.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, pp. 1-14.

Massana, M. (2018). L'agir institutionnel, en *immigration et relations interculturelles à la Ville de Montréal: une approche ethnographique*. Tesis de doctorado. Departamento de antropología, Universidad de Montreal.

Meer, N., Modood T., Zapata-Barrero R. (eds). (2016). A Plural Century: Situating Multiculturalism and Interculturalism. En N. Meer, T. Modood et R. Zapata-Barrero (eds.), *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*. Edinburgh University Press. Pp. 1-26.

Modood, T. (2015). What is Multiculturalism and What Can it Learn from Interculturalism?, *Ethnicities*, 0 (0).

_____. (2016). Multiculturalism, Interculturalisms, and the Majority. En N. Meer, T. Modood, R. Zapata-Barrero (eds), *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*. Edinburgh University Press.

Panikkar R. (1979). The Myth of Pluralism: The Tower of Babel – a Meditation on Non- Violence, *Cross Currents*, 29, 2, pp. 197-230. Disponible online. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/24458017>. Consultado el 31 de octubre de 2017.

Parekh, B. (2016). Afterword: Multiculturalism and Interculturalism: A Critical Dialogue. En N. Meer, T. Modood, R. Zapata-Barrero (eds), *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*. Edinburgh University Press.

Rocher F., White, B.W. (2014), L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien, *Estudio IRPP*, 49, noviembre de 2014. Disponible online. Recuperado de: <http://irpp.org/wp-content/uploads/2014/11/study-no49.pdf>. Consultado el 31 de octubre de 2017.

Ryan, P. (2010). *Multicultiphobia*. Toronto: University of Toronto Press.

Saillant F. (2016) (Ed.), *Pluralité et vivre-ensemble*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.

Taylor, C. (2012). Interculturalism or Multiculturalism? *Philosophy and Social Criticism*, 38 (4-5).

Vertovec, S., Wessendorf, S. (eds.) (2010). *The Multiculturalism Backlash : European Discourses, Policies and Practices*. London: Routledge.

Weinstock, D. (2012). Opposition to Multi- and Interculturalism in Québec: A Perfect Storm. *Diversité Canadienne*, 9(2).

White, B.W., Gratton, D., Rocher, F. (2014), Les conditions de l'inclusion en contexte interculturel, Tesis presentada en la Comision de relaciones con los ciudadanos. Ministerio de la inmigración, de la diversidad y de la inclusión. Disponible online. Recuperado de: <http://labrri.net/wp-content/uploads/2015/06/WhiteGrattonRocherConditionsInclusion.pdf>. Consultado el 31 de octubre de 2017.

White, B.W. (2014), Quel métier pour l'interculturalisme au Québec? En L. Emongo, L., B.W. White (dir.). *L'interculturel au Québec: Rencontres historiques et enjeux politiques*. Disponible online. Recuperado de: https://pum.umontreal.ca/chiers/livres_chiers/9782760633599.pdf. Presses de l'Université de Montréal.

_____. (2016). Le vivre-ensemble comme scénario de l'interculturel au Québec. En F. Saillant (Ed.), *Pluralité et vivre-ensemble*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.

_____. (2017a). Jamais deux sans trois : La situation ethnographique et le rapport à l'autre. En M. Lantin, M. Blondet, A. Bensa (dir.), *De la réflexivité à la vigilance*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

____. (2017b). Pensée pluraliste dans la cité : l'action interculturelle à Montréal . *Anthropologie et sociétés*, 41(3).

____. (2018). *Intercultural Cities: Policy and Practice for a New Era*. London: Palgrave/McMillan.

Winter, E. (2011). *Us, Them and Others : Pluralism and National Identity in Diverse Societies*. Toronto: University of Toronto Press.

Wood, P. (2015). Meet Me on the Corner: Shaping the Conditions for Cross-Cultural Interaction in Urban Public Space. En R. Zapata (Ed.) *Interculturalism in Cities: Concept, Policy and Implementation*. Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar.

Wood P., Landry, C. (2008), *The Intercultural City: Planning for Diversity Advantage*. Londres: Earthscan.

Zapata, R. (2015). Interculturalism : Main Hypothesis, Theories and Strands. En R. Zapata (Ed.) *Interculturalism in Cities: Concept, Policy and Implementation*. Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar.

____. (2016). Theorizing Intercultural Citizenship. En N. Meer, T. Modood, R. Zapata-Barrero (eds). *Multiculturalism and Interculturalism : Debating the Dividing Lines*. Edinburgh University Press.

Notas

1. Este capítulo fue traducido al español por Claire Lapique y Alexis Carrière.
2. Es interesante apuntar que la mayoría de los modelos teóricos para pensar fuera de la "concepción unitaria" de los modelos clásicos republicanos (Ver, González, en este volumen) emergen de las Américas, no sólo el multiculturalismo y el interculturalismo sino también las diferentes corrientes de pensamiento sobre el transculturalismo (ver Bennesaieh 2013). Una hipótesis que explicaría ese fenómeno sería la trayectoria común de contacto entre los europeos y los pueblos autóctonos (sobre el contacto entre europeos y autóctonos en Canadá, ver Delâge y Warren 2017), pero también la historia del esclavismo transatlántico que atraviesa la conciencia histórica del continente.
3. Según varias fuentes de investigación y de sondeo, el multiculturalismo sería uno de los "valores canadienses" más importantes para los canadienses. (Rocher y White 2014), a

pesar de la desconfianza que crea en algunos sectores de la población en Quebec.

4. Aquí uso la terminología sistemática en el sentido de Gregory Bateson y de otros investigadores que, siguiendo Bateson, hicieron énfasis en la comunicación en el análisis del cambio social.
5. La historia del multiculturalismo en Canadá ignora generalmente la presencia autóctona en la región antes de la llegada de los europeos. De hecho, las cuestiones respecto a la inmigración y las que conciernen a las relaciones con las Primeras naciones son tratadas por dos ministerios completamente distintos. El mismo problema afecta las políticas públicas a la escala provincial.
6. Existe una amplia literatura sobre la historia, el funcionamiento y la evolución del multiculturalismo (ver Kymlicka 2007, Arocena 2012). La literatura sobre el interculturalismo es menos desarrollada y no siempre dialoga con la literatura sobre el multiculturalismo. Respecto a las relaciones históricas y políticas entre ambos modelos en Canadá, ver Rocher et White (2014).
7. La Comisión Laurendeau-Dunton sobre el bilingüismo y el biculturalismo en Canadá (1969) proponía dar un estatuto legal a las dos " poblaciones fundadores ", los anglohablantes y los francohablantes.
8. Por supuesto, Quebec no es el único lugar donde hay una oposición al pensamiento multiculturalista. Ryan (2010) presenta un análisis histórico de diferentes discursos en Canadá que se oponen al multiculturalismo como política pública: la "multicultifobia". Vertovec y Wessendorf (2010) proponen un análisis del "multiculturalism backlash" a partir de tres elementos: discursos, políticas y prácticas.
9. Según Mathieu Bock-Côté, el multiculturalismo sería una nueva religión de Estado que señala el fin de la civilización occidental para defender los derechos de los grupos minoritarios. "A través del desmantelamiento de las instituciones y de los sistemas normativos tradicionales, la modernidad se hubiera embarcado en un avance emancipador al servicio de las identidades tradicionalmente marginadas, que accederían al reconocimiento social y político. Tal sería la nueva cara de la democracia que todos deberían reconocer, bajo pena de ser juzgados como *déphasés* y marcados públicamente a la manera de personalidades poco recomendables. Es un

- discurso a menudo llevado por la izquierda multiculturalista, por los turiferarios de lo que denominamos la religión de la humanidad" (Bock-Côté 2016, p. 10).
10. Para tener un ejemplo de esa posición, ver Bouchard (2012). Por supuesto, el multiculturalismo tiene sus defensores en Quebec, en particular algunas comunidades inmigrantes y minorías étnoculturales. Jack Jedwab, presidente de la asociación de los estudios canadienses, interviene con frecuencia en el paisaje mediático quebequense para defender el multiculturalismo y para denunciar lo que él llama el *multiculturalism bashing*. https://www.huffingtonpost.ca/jack-jedwab/multicultural-bashers-canada_b_10726396.html
 11. Uno de esas corrientes de pensamiento denuncia la instrumentalización del pensamiento intercultural por el movimiento nacionalista. Desde ese punto de vista, es imposible hablar de un Estado intercultural en el caso de que el grupo mayoritario imponga las condiciones de inclusión a la comunidad política (Frozzini, 2014).
 12. Aquí los prejuicios son entendidos, según Gadamer (1996) como diferentes formas de pre-saber (*fore-knowledge*). Desde ese punto de vista, es imposible eliminar los prejuicios pero pueden ser explicitados para reducir su impacto en las interacciones con los demás (White 2017a).
 13. El estatuto dado al grupo mayoritario es un tema delicado y complejo. Desde el punto de vista del pensamiento pluralista, se trata de un paradojo fundamental. Ver Bouchard (2016) y Modood (2016).
 14. Cabe constatar que ese debate no parece agotarse. Para leer algunas iteraciones recientes de ese debate, ver Azdouz (2018), Rocher y White (2014), y Taylor (2012). Ver también el volumen 9(2) de la revista *Diversidad canadiense* (2012), el debate entre Ted Cantle y Tariq Modood en la revista *Ethnicities* en 2016 y el número especial de la revista *Journal of International Studies*, volumen 33 (2). Barret (2013) y Meer et al. (2016) presentan una riqueza de puntos de vista para el análisis comparativo y la crítica de ambos modelos.
 15. Existen también varios análisis que explican que el debate entre el interculturalismo y el multiculturalismo en Canadá solo reproduce la hegemonía de los dos grupos mayoritarios (anglohablantes y francohablantes) en detrimento de las comunidades *racisées* (Labelle 2015, Leroux 2012) y en provecho de los movimientos populistas de derecha (Kymlicka 2016, Weinstock 2012).
 16. Para ver diferentes perspectivas analíticas, ver Meer et al. (2016), Bouchard (2016), Gagnon y Iacovino (2016), Kymlicka (2016), Rocher y White (2014). La diversidad y el número de modelos utilizados para establecer la comparación demuestran la dificultad de dotarse de una teoría general para pensar los modelos desde un punto de vista pluralista (White 2017b).
 17. Los dos ejemplos presentados aquí hacen parte de los resultados de investigación del proyecto de cooperación "Montreal Ciudad Intercultural". Ese proyecto reúne una docena de compañeros comunitarios, municipales y universitarios, y apunta a documentar y reforzar la valoración intercultural en Montreal. Para más información, visitar el link siguiente: <http://villeinterculturelle.net>
 18. Esa estructura de base que informó el conjunto del plan intercultural fue inspirada por los trabajos del antropólogo Carlos Giménez, quien él mismo dice que ha identificado el modelo tripartito a través de sus intercambios con investigadores de América latina. Para más información, ver Giménez (2018). Comparar con White (2017b) y Zapata (2016).
 19. El programa "Ciudades interculturales" cuenta con la participación de más de 100 ciudades comprometidas en convertirse en espacios que reconocen el valor de la diversidad como una ventaja para la sociedad anfitriona y que promueven programas y políticas con una mira intercultural. Solo dos ciudades en las Américas son reconocidas como ciudades interculturales: México en 2010 y Montreal en 2011.
 20. Una cláusula en la constitución de la Ciudad de México explica que la ciudad no puede tener el estatuto de Estado al menos que la capital federal del país sea relocalizada.
 21. El único otro ejemplo sería Ecuador, ver Lopez y Sichra (2016).
 22. Bajo la administración Tremblay, Montreal adoptó la *Charte Montréalaise de droits et de responsabilités*. (Ciudad de Montreal, 2011).



BOLIVIA Y GUATEMALA



Interculturalidad y políticas públicas en América Latina

Luis Enrique López-Hurtado

Presidente de la Fundación PROEIB Andes
Investigador y consultor internacional de la GIZ

Si se trata realmente de libertades en igualdad, tanto de las individuales como de las colectivas, ni una academia ni una política culturalmente sesgadas, cuando no todavía supremacistas, están legitimadas para anticipar nada. Absolutamente nada.

Bartolomé Clavero (2006)

Puntos de partida

La noción de interculturalidad comienza a ser utilizada en Latinoamérica a inicios de la década de 1970, cuando antropólogos y lingüistas de la Universidad Central de Venezuela implementaron proyectos educativos con poblaciones indígenas de la región del Río Negro (Mosonyi y González, 1975). La preocupación por hacer algo distinto los llevó a plantear una escuela vinculada con la reafirmación de lo culturalmente propio, para sobre esa base introducir elementos foráneos. En ese contexto, se planteó la necesidad de recuperar lenguas amenazadas, como el baré. De esa interrelación entre lo propio y lo ajeno surgió la propuesta de interculturalidad, la cual fue presentada en Lima en el xxxix Congreso Internacional de Americanistas, en 1970 (Matos y Ravines, 1975).

Por entonces, Perú implementaba una reforma educativa radical que incluía la recuperación de su condición andina, redimensionaba la historia nacional, revaloraba héroes como Tupaq Amaru y expresiones culturales autóctonas, llegándose a entregar el premio nacional de cultura a connotados artistas populares andinos. En ese contexto de replanteamiento de la identidad peruana, esta reforma incluyó la educación bilingüe, de lengua indígena y castellano; en 1975, el idioma quechua adquirió carácter de oficialidad. No sorprende, por ello, que estas propuestas encontraran terreno fértil en Perú, Ecuador y Bolivia. De hecho, para 1980 estos países habían hecho suya la interculturalidad e incluían la educación bilingüe intercultural (EBI) o educación intercultural bilingüe (EIB) en sus planes de desarrollo.

Actualmente, la interculturalidad impregna las políticas públicas de la mayoría de países latinoamericanos, y aunque todavía se la asocia con la educación, ahora se vincula también con otros ámbitos como la salud y la administración de justicia. Asimismo, comienza a trascender su nexo inicial con los Pueblos Originarios, para intentar convertirse en una cuestión que afecta a todos y todas, indígenas y criollo-mestizos (López, 2009).

Empero, cabe analizar críticamente si la apropiación discursiva de esta noción, acuñada en el fragor del trabajo educativo con poblaciones lingüística y culturalmente diferentes, ha logrado transformar las políticas y prácticas de vida en nuestros Estados y sociedades. También es necesario deslindar si la evocación de la interculturalidad va gradualmente transfigurando el sentido de lo que el imaginario nacional concibe como cultura nacional, así como el propio significado de lo nacional, en relación con la opresión cultural y la explotación económica de las poblaciones originarias. Por eso, este análisis considera también el papel que a lo largo de casi cinco décadas han desempeñado las organizaciones indígenas y el movimiento indígena latinoamericano, en general, en la inscripción política de la interculturalidad, a partir de sus reivindicaciones históricas frente al Estado nación.

Desafortunadamente, encontramos una gran brecha entre una elaborada retórica académica y jurídica y la cotidianidad de las instituciones públicas y privadas (López, 2014). Si bien la noción de interculturalidad ha pasado del nivel micro al macro, de la academia y la sociedad civil al Estado, tal apropiación conlleva, a menudo, un vaciamiento del sentido transformador que la motivó. En rigor, hoy resulta válido hablar más bien de interculturalidades, en plural, que únicamente en singular, pues nos encontramos ante una situación polisémica, en la cual el sentido y significado del término depende de la intención y posicionamiento de quién lo evoque y use y para qué.

Otras puntualizaciones son igualmente necesarias. Ante las demandas indígenas y académicas por la interculturalización de la sociedad, bajo la impronta del neoliberalismo, los Estados implementaron políticas dirigidas a las poblaciones originarias, inspiradas en el multiculturalismo anglosajón, nacido en Canadá (Kimlicka, 1995), emulado en Europa desde el reconocimiento postmodernista de la diferencia y la inclusión, y aplicado a la educación de las minorías en los Estados Unidos (Banks, 2008)¹. Las coincidencias entre multiculturalismo y neoliberalismo son muchas, pues este no se constriñe a la economía e incide también en la política, el funcionamiento del Estado, la sociedad e incluso en la familia y el comportamiento de los individuos; en tal medida, conlleva también transformaciones culturales. Por eso, resulta válido afirmar que el neoliberalismo es en sí mismo un proyecto cultural (Hale, 2006).

Desde el neoliberalismo, los indígenas son vistos como consumidores y productores competitivos que contribuyen al crecimiento económico y a la consolidación de la democracia liberal, en vez de como actores sociales y políticos, productores de civilización, cultura y ciudadanía alternativa. De ahí que sea imprescindible destacar cómo, al erigirse en una teoría universal, el multiculturalismo no establece criterios de distinción entre las distintas diferencias que reconoce:

[...] no distingue, y por tanto asimila, minorías nacionales y pueblos indígenas; políticas de integración e inserción y políticas de derechos; poblaciones y pueblos. Es decir, se enuncia como teoría política, vaciando de contenido el sentido de lo político que allí

está en juego [En rigor,] no hay consenso pacífico en el debate multicultural, ya que las entrañas de la actividad política demandan, en el supuesto de los pueblos indígenas, reconocer y otorgar las capacidades y recursos sustraídos: [...] la apropiación indebida que de los núcleos fundamentales de la cosmovisión indígena han realizado los Estados latinoamericanos (Martínez de Bringas, 2006, p. 97).

En muchos casos, estas políticas llegan con organismos internacionales y bancos de desarrollo, como proyectos de discriminación positiva o de acción afirmativa que focalizan poblaciones específicas; y, queriéndolo o no, desvían la atención de aquellos problemas estructurales – ancestrales a los cuales apunta el movimiento indígena desde que enarbó la bandera de la interculturalidad. Así, frente al reconocimiento y la inclusión multiculturalistas, los indígenas reclaman derecho a territorio, agua y bosques, igualdad de prerrogativas, justicia social y también derecho a su identidad y modos de vida diferenciados; los líderes indígenas rechazan la estructura racializada de la sociedad, la política y la economía (CNA, 2018). La paradoja es que el sector hegemónico acepta reivindicaciones como estas cuando se vinculan con la dimensión simbólica, pero las considera desafiantes y hasta peligrosas cuando tienen implicancias político-económicas y cuestionan la explotación indígena, y, peor aún, cuando postulan la emancipación social indígena. Y es que, en Latinoamérica, interculturalidad supone reconocimiento, autonomía, control y manejo territorial y económico de la propia vida; es decir, dignidad e igualdad.

Este traslape conceptual entre interculturalidad y multiculturalismo ha incidido en el vaciamiento del sentido primordialmente político de la interculturalidad, para reducirla a un conjunto de concesiones gubernamentales, traducidas en reconocimientos simbólicos que distraen a indígenas y no-indígenas, por ejemplo, de la necesidad de romper las asimetrías y luchar contra la discriminación y el racismo atávicos, y, en general, de superar la desigualdad. No se equivocó el movimiento indígena al cuestionar la naturaleza y funcionamiento del Estado nación cuando se apropió del término y lo radicalizó.

En resumen, mientras que en el Sur interculturalidad se asocia a deuda histórica, racismo, opresión política, explotación económica, reconocimiento jurídico, justicia social, gobernabilidad y refundación del Estado, en el Norte el multiculturalismo se vincula sobre todo con la necesidad de acoger y asimilar a familias y trabajadores del Sur, portadores de culturas diferentes y que pueden hablar lenguas distintas a las usadas en los países de acogida. Si bien se les reconocen derechos específicos, se busca evitar conflictos y todo tipo de riesgo para el proyecto liberal, pues ni el modelo económico ni el Estado nación están en entredicho. Frente al afán liberador y descolonizador de los Pueblos Originarios, prima la consolidación del proyecto neoliberal sustentado en la vigencia de la condición colonial.

Interculturalidades, conflicto, armonía y convivencia

Dado lo descrito, la finalidad, los objetivos y las características de las acciones emprendidas desde el enfoque intercultural no siempre han compartido una misma orientación. En diversos contextos, el discurso intercultural asumido por el Estado y la sociedad civil ha priorizado la búsqueda y la construcción de relaciones horizontales, pacíficas y armoniosas entre el sector criollo-mestizo hegemónico y las sociedades indígenas subalternas. Por temor al conflicto, resultante del empoderamiento originario y de la adopción de esencialismos estratégicos (Spivak, 1987), si bien se reconoce la asimetría cultural, se soslayan la injusticia social y todo otro factor vinculado con la inequidad del poder.

Tal es, por ejemplo, lo acontecido en Guatemala luego de 36 años de guerra interna que conllevó al exterminio de 200 000 mayas². La sociedad civil y el Estado, a raíz de los Acuerdos de Paz (1995-1996) entre el Gobierno y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, priorizaron la paz, la tolerancia mutua y la convivencia armónica entre los sectores subalternos y el

hegemónico³. Producto de ello, antes que enfrentar problemas estructurales —colonialismo interno, explotación, distribución desigual de la riqueza, despojo territorial y consecuentemente pobreza—, las medidas post-conflicto enfatizan hasta hoy aspectos simbólicos, como uso público de sus lenguas, manifestaciones culturales, vestimenta diferenciada y espiritualidad maya. Veinte años después, siguen pendientes un sinnúmero de medidas acordadas; de allí que los indígenas no cejen en plantear iniciativas de ley para reformar la normatividad vigente, mientras el sector hegemónico igualmente persista en bloquearlas. Solo haciendo este tipo de concesiones pudieron los representantes indígenas llegar a acuerdos concretos con el sector hegemónico y dar por concluido el conflicto armado⁴.

El Estado y la sociedad civil se embarcaron en el establecimiento de oficinas de distinto rango para atender los asuntos indígenas: las llamadas “ventanillas indígenas”, como la Academia Guatemalteca de Lenguas Mayas (1990), la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (1995), la Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo contra los Pueblos Indígenas (2002), el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural (2003) y la Unidad de Atención de la Salud de los Pueblos Indígenas e Interculturalidad (2009). Sin embargo, no existen oficinas comparables en los ministerios de Economía y Finanzas.

Como parte del reconocimiento multicultural del país por la Constitución Política de la República en 1985⁵ y, con mayor ahínco una década después, a raíz de los Acuerdos de Paz, se comenzaron a emprender reformas a la educación y, en menor medida, en la salud y la administración de justicia. El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas aborda los derechos culturales y educativos, y define al sistema educativo como el vehículo clave para la transmisión y desarrollo de los valores y conocimientos ancestrales, planteando el reconocimiento y fortalecimiento de las identidades, valores, concepciones y sistemas educativos indígenas (Guatemala, 1995).

El Gobierno se comprometió a: reformar el sistema educativo, descentralizándolo y regionalizándolo; otorgar a las co-

comunidades y familias un papel determinante en la definición del calendario escolar, del currículum y en el nombramiento y remoción de los maestros; ampliar y fomentar la EBI, revalorizando el aprendizaje y uso de los idiomas indígenas en todos los niveles; y desarrollando “los valores, contenidos y métodos de las culturas comunitarias, la innovación tecnológica y el principio ético de conservación del medio ambiente [...] incluyendo en los planes educativos contenidos [...] que fortalezcan la unidad nacional en el respeto de la diversidad cultural”. También asumió la obligación de formar y contratar “maestros bilingües y funcionarios técnicos administrativos indígenas para desarrollar la educación en sus comunidades e institucionalizar mecanismos de consulta y participación con los representantes de comunidades y organizaciones indígenas”. Se destaca además la necesidad de aprovechar experiencias de distintos proyectos vinculados con la educación maya y la EBI, y se acordó crear una Universidad Maya y el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Maya. Algunas de estas medidas se cumplieron, como aquellas referidas a la contratación de docentes y funcionarios indígenas, pero otras, como las tocantes al protagonismo comunitario, han sido poco implementadas. En rigor, el Ministerio de Educación ve la EBI como una modalidad compensatoria, remedial y de calidad limitada, y no logra atender a todos los estudiantes y comunidades que la requieren.

Debido a las transformaciones avizoradas en las décadas de 1990 y 2000, la cooperación internacional incrementó su ayuda, así como un sinnúmero de ONG, muchas en manos de profesionales mayas asumieron la lógica y prácticas multiculturales en aras de una reconciliación nacional. Desde entonces, la cooperación internacional y el Estado también contratan números crecientes de profesionales mayas para las dependencias y programas que atienden poblaciones indígenas⁶.

Como se ha sugerido, la reforma educativa apuesta por un proyecto educativo para la “convivencia pacífica y armoniosa entre los Pueblos, fundamentada en la inclusión, tolerancia, solidaridad, respeto, igualdad, equidad y enriquecimiento mutuo; que elimina toda manifestación discriminatoria” (COPARE, 1998, p. 44). Sobre estos fundamentos se formuló un

Curriculum Nacional Base (CNB), que rige desde 2005 en primaria y preprimaria y desde 2009 en secundaria.

De los diez objetivos de la educación guatemalteca, seis guardan relación explícita con la multiculturalidad del país y la interculturalidad anhelada:

- Reflejar y responder a las *características, necesidades y aspiraciones de un país multicultural, multilingüe y multiétnico*, respetando, fortaleciendo y enriqueciendo la identidad personal y la de sus Pueblos como sustento de la unidad en la diversidad.
- Contribuir a la sistematización de la *tradición oral de las culturas de la nación como base para el fortalecimiento endógeno*, que favorezca el crecimiento propio y el logro de relaciones exógenas positivas y provechosas.
- Conocer, rescatar, respetar, promover, crear y recrear las *cualidades morales, espirituales, éticas y estéticas de los Pueblos guatemaltecos*.
- Fortalecer y desarrollar *los valores, las actitudes de pluralismo y de respeto a la vida, a las personas y a los Pueblos con sus diferencias individuales, sociales, culturales, ideológicas, religiosas y políticas*.
- Formar capacidad de *apropiación crítica y creativa del conocimiento de la ciencia y tecnología indígena y occidental* a favor del rescate de la preservación del medio ambiente y del desarrollo integral sostenible.
- *Reflejar y reproducir la multiétnicidad del país en la estructura del sistema educativo, desarrollando mecanismos de participación de los cuatro Pueblos guatemaltecos* en los diferentes niveles educativos (Guatemala, 2007, p. 7) (Los énfasis son propios).

Sin embargo, existe una distancia notoria entre estos objetivos, las competencias previstas y más aún los contenidos curriculares, que se alinean más con el polo hegemónico del poder, saber, ser y sentir en Guatemala.

Un cambio pionero y singular es la extensión curricular del área de comunicación y lenguaje, para incluir la enseñanza de

la lengua materna (L1), una segunda lengua (L2) y otra extranjera (L3). La L1 nos remite al idioma en el que uno aprende a hablar y, por tanto, al de una de las 25 comunidades sociolingüísticas; por L2 se alude a otro idioma nacional: en Guatemala rural, al castellano, y, en las ciudades, a un idioma originario. Pero, dadas las asimetrías vigentes, muchos funcionarios y maestros, aun siendo indígenas, conciben la L1 como el idioma del poder —el castellano—, asignando a los idiomas mayas la condición de L2.

En ese contexto, surgen un sinnúmero de contradicciones y dificultades para cumplir la norma, pues no existen maestros habilitados ni tampoco materiales educativos para la enseñanza de una L2. Tampoco las escuelas, sobre todo privadas, tienen interés en aplicar la norma ni saben cómo hacerlo. Pero, como los registros de calificaciones incluyen la L2, estas, por lo general, se inventan:

... escuelas y colegios de educación primaria del área metropolitana mienten sobre la enseñanza intercultural. Los docentes, al final del ciclo escolar, son obligados por el Ministerio de Educación a colocar una nota de un idioma nacional que no han podido impartir. Los resultados con que los niños [...] aprueban el curso de kaqchikel en su mayoría son falsos. El Estado falla —y se engaña— en otro intento de inclusión (Hernández, 2016, p. 2).

Se incumple entonces uno de los fines que la norma persigue: la interculturalización de la sociedad, resultante de la revaloración social de los idiomas indígenas. Pese a situaciones como estas, afortunadamente, Guatemala persiste en su aspiración de construir una educación con pertinencia cultural y lingüística, política invariable desde 1996.

El discurso oficial de la multiculturalidad e interculturalidad está marcado por una voluntad de corrección política que lleva a todos a aceptar la necesidad de la EBI, aun cuando en su fuero interno discrepen y en la práctica hagan poco para que esta medida se aplique. Escasos son quienes demuestran su disconformidad, concibiendo a los idiomas originarios como algo del pasado, de arraigo local y de nula proyección hacia el futuro. Así, la educación bilingüe goza de aceptación general cuando implica al inglés, mas no como se convino en los

Acuerdos de Paz (Hernández, 2016). Nuevamente, estamos ante la naturalizada minusvaloración del bilingüismo indígena y esa igualmente usual sobrevaloración del bilingüismo de élite; en rigor, no es esta una cuestión de idiomas, sino de las personas que los hablan y que pertenecen a determinado sector y clase social. Tratándose de colectividades y sujetos minorizados y subalternos, sus idiomas también son vistos como tales (López, 1989).

En Guatemala, la aplicación del multiculturalismo nos coloca también ante contradicciones conceptuales. Los sectores en conflicto reinterpretaban la composición del país, ahora conformado por cuatro pueblos: el Maya (sector indígena mayoritario), el Xinca (minoría amerindia no-maya), el Garífuna (población afrodescendiente también minoritaria y mestiza de poblaciones caribe y africanas) y el Ladino (sector mestizo mayoritario de habla hispana). Así, la noción de pueblo, aceptada para referirse a las naciones o pueblos originarios⁷ (Chaumont, 1976; Martínez-Cobo, 1986), adquiere un significado distinto. Pero, la minoría blanco-mestiza, que controla la mayoría de la tierra cultivable, la economía formal y que es de origen europeo, no se concibe a sí misma como parte de ninguno de estos pueblos, autodenominándose más bien guatemalteca a secas o criolla, reasumiendo la categoría colonial. Por su parte, la discusión sobre el sentido de lo intercultural motivó discusiones entre la intelligentsia maya y el sector hegemónico. Para salir del entrampe, la COPARE (1997) adoptó y colocó los términos multiculturalidad e interculturalidad, uno junto al otro. Y es que, desde la perspectiva indígena, no existen condiciones para asumir equitativamente las dimensiones relacionales, dialógicas y armónicas que la interculturalidad guatemalteca anhela. Por eso, y hasta hoy, la educación bilingüe busca ser multicultural, para afianzar las visiones indígenas del mundo y de la vida, e intercultural, para llegar a un diálogo de saberes entre indígenas y no-indígenas.

Además, desde la corrección política propia del multiculturalismo, se continúa con el discurso multicultural – intercultural, sin lograr aún la tolerancia esperada. En ese marco, a contramano de lo normado, existe una educación para in-

dígenas y otra para quienes no lo son, dado el acuerdo social no explicitado de ese "juntos pero no revueltos" que posibilita la coexistencia pacífica en la multiforme y enormemente desigual Guatemala.

Este consenso implícito ha contribuido a que el imaginario nacional considere suficientes las ventanillas indígenas, como también la incorporación de profesionales indígenas en el servicio público, antes que la refundación del Estado. En verdad, todos aceptan la figura del "indio permitido" (Hale, 2006), y su naturalización conlleva nuevos tipos de racismo, pues los funcionarios indígenas son a menudo colocados en puestos operativos que no afectan la toma de decisiones sobre políticas gubernamentales, y a las ventanillas indígenas se les asigna responsabilidad sobre cuestiones fundamentalmente simbólicas, como las relacionadas con las lenguas y las culturas, además de presupuestos limitados.

Más recientemente, y a raíz del desencanto de distintos sectores indígenas y populares con el modelo político-económico vigente, que no genera las ansiadas transformaciones estructurales⁸, surgen nuevos liderazgos indígenas de base. En alianza con sus pares del sector popular, cuestionan algunos de los efectos del actual orden multiculturalista neoliberal, como son el aumento de la pobreza y las crecientes brechas de desigualdad. Sobre esta base reivindican su derecho a la tierra, al agua, al control sobre los recursos naturales y también a una institucionalidad propia en ámbitos como los de la justicia y el gobierno, desde una óptica de plurinacionalidad y de descolonización. Ello ha determinado que los sectores hegemónicos que un día fueron tolerantes con los cambios en aspectos superestructurales, como lengua, cultura y espiritualidad, hoy estén reacios ante la reforma de los sistemas electoral, de administración de justicia y de manejo de los recursos naturales. Esta renuencia lleva incluso a los grupos más radicales y racistas a calificar las nuevas propuestas indígenas como terroristas.

Vemos cómo, desde el multiculturalismo, se separan conceptual y operativamente los ámbitos y temas vinculados con el reconocimiento y con el funcionamiento de la economía, la

política y el orden establecido. El multiculturalismo tampoco se dirige a la resolución de los problemas clave que afectan la supervivencia indígena, más bien para paliar conflictos y asegurar la gobernabilidad y el fortalecimiento del régimen neoliberal. Desde esta misma posición, el sector hegemónico coincide con el Banco Mundial cuando afirma que: "La etnicidad puede constituirse en una herramienta muy poderosa para fomentar el capital social y humano; sin embargo, si la etnicidad se politiza, puede destruir el capital [Y es que] la diversidad étnica se vuelve disfuncional cuando genera conflicto" (Hale, 2006, p. 266)⁹.

Las contradicciones que surgen de la aplicación del multiculturalismo en Guatemala no son ajenas a Bolivia. Allí, tanto al albor como al resultado de la insurgencia indígena, la interculturalidad fue interpelada luego de más de dos décadas de su apropiación, reinterpretación y uso por las organizaciones indígenas y el movimiento social en general (López, 2005). También en Bolivia, entre 1985 y 2000, las demandas de interculturalidad, en muchos casos, recibieron respuestas de tipo multicultural por parte del Estado y de la cooperación internacional.

Empero, es necesario destacar algunas singularidades del proceso boliviano que en el período 1993-2003 sí optó por: instituir Tierras Comunitarias de Origen, reconociendo la propiedad colectiva; crear Organizaciones Territoriales de Base, otorgando, en las áreas rurales, personería jurídica a los Pueblos Originarios y comunidades campesinas, y, en las urbanas, a las juntas vecinales, para ejercer control social sobre los gobiernos locales; constituir municipios indígenas, y asegurar ciertos niveles de autonomía a más de 300 municipios, bajo una política de redistribución y descentralización financiera, llamada de Participación Popular (Molina, s.f). Además, se inició una profunda reforma educativa que focalizó las áreas rurales e indígenas, a través de sus ejes de interculturalidad, bilingüismo y participación social (López, 2005). Estas transformaciones, sin embargo, coincidieron con la privatización de empresas y servicios públicos como parte del ajuste estructural que fue adoptado desde 1985, a raíz de una profunda crisis financiera. Esta coincidencia y el desencanto

popular motivado por nuevas medidas fiscales determinaron que en 2003 una insurrección popular indígena depusiera al Gobierno que impulsó tanto el neoliberalismo como la interculturalidad. Esta asociación hizo que se perdiera de vista que las políticas interculturales implementadas a lo largo de más de un decenio fueron producto de la lucha indígena popular, y no dádivas gubernamentales. Con ello, la reforma educativa quedó truncada, aunque en el período siguiente varias de sus medidas se radicalizaron.

Las reivindicaciones de interculturalidad, bilingüismo y participación social, en gran medida, fueron construcciones sociales que se convirtieron en políticas, en una dirección contraria a lo acostumbrado, de abajo hacia arriba. En ese trayecto, estas implicaron disputas progresivas de espacios de participación política, en los cuales se negociaron las bases y componentes del conflicto estructural entre Pueblos Originarios y Estado (López, 2005)¹⁰. La interculturalidad boliviana, desde sus inicios, implicó dos aspectos clave de la lucha indígena popular: compartir el poder y transformar el Estado nación. Desde allí, las organizaciones indígenas propulsaron y participaron en la reforma de la educación a través de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO). Así, la EIB, con participación indígena, fue para muchos la punta de lanza de la refundación del Estado (López, 2005).

Producto de su involucramiento en la EIB, con el cambio de siglo, los indígenas avanzaron en sus análisis y cuestionaron la desigualdad e inequidad que impiden o limitan la posibilidad de establecer relaciones y diálogos interculturales simétricos, y, por ello, acuñaron la categoría de intraculturalidad como estadio previo a un régimen intercultural (CONAMAQ et al., 2004; López, 2005). Optaron por esta diferenciación, aun cuando la interculturalidad, en su uso boliviano, incluye la recuperación y el fortalecimiento de lo propio (Albó, 2002)¹¹. Desde 2010, la legislación educativa boliviana se refiere a una educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIMP).

Esta reciente y más radical propuesta educativa indígena estuvo lista dos años antes de que el presidente Evo Morales inicia-

ra su primer gobierno (2006), dando origen a un proyecto de ley que resultó del empeño que en su consensuación pusieron las organizaciones indígenas. En este proceso fue determinante la experiencia lograda con la EIB del período precedente, así como el empoderamiento de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Este proyecto fue asumido como propio por el Gobierno entrante, prácticamente desde sus inicios. Pero pasaron cuatro años hasta que se aprobara la ley respectiva, debido a las negociaciones que el Gobierno llevó a cabo con los sindicatos docentes, y particularmente con el que aglutina al magisterio urbano. A partir de esas negociaciones, la norma sufrió modificaciones sustanciales, especialmente en lo relativo a la descentralización del sistema educativo y al papel que en su implementación jugarían las organizaciones y autonomías indígenas (CEBEM, s.f).

Con el quiebre del régimen neoliberal del año 2003, entre 2006 y 2007 una Asamblea Constituyente de mayoría indígena asumió la figura jurídica de Estado Plurinacional, y legisló a favor de regímenes autonómicos indígenas, de la EIMP y de otras medidas inspiradas en la descolonización del país y de su sociedad. Desde entonces, se experimenta una virtual pugna por la hegemonía cultural entre las mayorías indígenas, históricamente subalternas, y la minoría hegemónica, que, si bien mestiza, se identifica con la cultura universal y el castellano (López, 2009b). Según un exvicepresidente boliviano, se trata del posicionamiento de la “Bolivia plebeya” (García-Linera, 2009), que asume su rol contrahegemónico frente a la estructura neocolonial, que rigió al país a lo largo de la República.

En su primer capítulo, la Constitución de 2009 asume la interculturalidad, asociándola a plurinacionalidad (Bolivia, 2009, p. 3)¹², y apuntando a la unidad en la diversidad. El Artículo 98 precisa que la diversidad cultural es la base del Estado, y define interculturalidad como el instrumento capaz de lograr “[...] la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones [en un contexto de] respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones”. La diversidad es también concebida como recurso y fortaleza, cuando reconoce “[...] la existencia de culturas indígena origi-

nario campesinas (sic), depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones”, y se asume la responsabilidad de preservarlas, desarrollarlas, protegerlas y difundirlas (p. 21). Pese a las diferencias con Guatemala, también en la nueva Bolivia se recurre a los principios de cohesión, convivencia y armonía, aunque el preámbulo de la Constitución boliviana sí menciona la condición colonial y la expoliación sufrida por los indígenas.

Por su parte, esta carta magna considera a la educación como función suprema y como la primera responsabilidad financiera del Estado (Art. 77), calificándola como unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora, de calidad, y como intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (Art. 78). La tuición sobre la educación es potestad del Gobierno y la sociedad, y debe ejercerse en armonía y coordinación entre este y las entidades a las que se delegue esta responsabilidad (Art. 299 y 300)¹³.

Adicionalmente, la Ley de Educación (2010, pp. 6-7) concibe plurinacionalidad como: “el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien”, la integración y equilibrio de las comunidades humanas y la Madre Tierra, la no discriminación, la vocación de servicio, la participación activa de las organizaciones sociales, etnopolíticas, sindicales y de los pueblos indígenas y afrobolivianos en la formulación de políticas, y el diálogo intercultural. El Artículo 6 define intraculturalidad como la recuperación, fortalecimiento y desarrollo de los saberes y conocimientos indígenas, originarios y campesinos, de las comunidades interculturales (sic) y afrobolivianas; mientras que por interculturalidad se postula la interrelación e interacción de “[...] conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas [...]” (p. 8), precisando que tal interacción entre pueblos y culturas diferentes fortalece la identidad propia, y, además contribuye “[...] a proyectar y universalizar la sabiduría propia” (pp. 8-9). Así, se va un paso más allá de la Constitución, buscando reforzar la matriz e identidad cultural propias, y los saberes y conocimientos propios, hasta lograr su reconocimiento y aceptación como válidos y en pie de igualdad con los hegemónicos.

Estas precisiones nos sitúan ante un panorama expectante y directamente vinculado con el cuestionamiento de la colonialidad del saber y del poder (Quijano, 2000) y con la descolonización. De un lado, el vaso comunicante entre intraculturalidad e interculturalidad es la sabiduría propia, la cual atraviesa procesos de recuperación, fortalecimiento, interacción, potenciamiento y hasta universalización, en abierto cuestionamiento y en disputa por la hegemonía cultural del país, y en marcada oposición a las jerarquías étnico-culturales vigentes. De otro lado, vemos cómo interculturalidad se vincula también con la interacción dialógica entre conocimientos, tecnologías, valores y saberes diferenciados, así como entre pueblos y culturas diferentes, y con la relación con la Madre Tierra y el desarrollo de una conciencia social crítica, en dirección al Buen Vivir, reivindicado hoy como horizonte civilizatorio alternativo por numerosos Pueblos Originarios. Llama la atención, sin embargo, la escasa mención y vinculación con las lenguas indígenas, aun cuando la Constitución de 2009 sea más explícita, al declarar oficiales a todos los idiomas originarios y al asignarle al Estado la responsabilidad de recuperar y revitalizar aquellos en situación vulnerable. Otro aspecto crítico a destacar es la persistencia de una vocación centralista, cuando el Gobierno central se arroga la tuición del sistema educativo, la potestad sobre la formulación del currículo base e incluso respecto de la ejecución de la misma EIMP; aun cuando estas dos últimas funciones deban realizarse en coordinación con las naciones y pueblos indígenas¹⁴. No resulta raro por ello que los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) hayan perdido agencia y que su accionar se vea hoy disminuido. Solo con organizaciones indígenas fortalecidas y con los CEPO—con financiamiento y capacidades incrementadas para cumplir con las responsabilidades que la ley les asigna—se puede hacer efectiva la concurrencia de funciones legalmente establecida.

Observamos que los casos boliviano y guatemalteco se asemejan, aunque sus referentes políticos y conceptuales sean distintos. A diferencia del proceso guatemalteco, los cambios recientes en Bolivia parten de un afán de ruptura ideológica

con el neoliberalismo, suponen una radicalización de la anterior EIB e inciden con mayor fuerza en una concepción distinta de Estado, educación y también de currículo.

Guatemala cuenta con cuatro currículos (por pueblos), que parten de un currículo de carácter general y para toda la población; y, en Bolivia, el currículo base busca ser intercultural desde sus raíces, por lo que incluye conocimientos, saberes y prácticas indígenas con las que todo educando se debe familiarizar, sea o no indígena, originario o campesino¹⁵. Bolivia tiene también currículos regionalizados, cuya elaboración fue encomendada a los CEPO, que profundizan los aspectos culturales específicos y particulares de cada pueblo. Pero, a diferencia de Guatemala, el magisterio organizado boliviano no simpatiza con la EIB ni tampoco con esta nueva orientación curricular, ya que la considera sesgada, precisamente por su carácter intracultural indígena. Por ello, la aplicación en aula de estos predicamentos se encuentra ante la resistencia de muchos docentes, aun siendo indígenas que hablen un idioma originario.

En este nuevo contexto, también en Bolivia se han creado instancias gubernamentales *ad hoc* para atender los desafíos plurinacionales, como, por ejemplo, el Ministerio de Autonomías, el Viceministerio de Descolonización, el Viceministerio de Medicina Tradicional e Interculturalidad y la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües del Ministerio de Educación (UIMP). La UIMP depende directamente del ministro, a quien asesora en la aplicación de la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo en todo el sistema educativo, en coordinación con las organizaciones sociales, indígenas, originarias y campesinas; del mismo modo, promueve y difunde las temáticas de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo y vivir bien en la diversidad, e impulsa la participación de la comunidad educativa en la recuperación, fortalecimiento y difusión de los saberes, conocimientos y tecnologías indígenas (<http://www.minedu.gob.bo/inicio-upiip.html>). La UIMP coordina con el Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas, creado en 2012 como rector de la investigación, recuperación, revitalización, fortale-

cimiento y normalización de las lenguas y culturas indígenas originarias (<http://www.ipelc.gob.bo/>).

Empero, la retórica descolonizadora y emancipadora no ha afectado en todo lo esperado el modelo económico del país, el cual, como en el pasado, se basa fundamentalmente en el extractivismo minero, al que se añaden el hidrocarburífero y los agronegocios vinculados con la producción de soya. Por lo demás, el Gobierno boliviano está comprometido con un sinnúmero de megaproyectos de índole desarrollista, reñidos con la postura del Buen Vivir (Rivera-Cusicanqui, 2014), que cercenan territorios indígenas y afectan la supervivencia de diversas comunidades. El énfasis puesto en el crecimiento del producto interno bruto como único indicador de bienestar a nivel nacional contradice precisamente el postulado del Buen Vivir.

Pese al reconocimiento legal del carácter plural de la economía, las economías indígenas solidarias y redistributivas parecen estar cediendo espacio a la economía de libre mercado, a raíz de un consumo interno incrementado, producto de la urbanización y de la incorporación cada vez mayor de la población indígena al libre mercado. También está cambiando la matriz productiva del país por el papel cada vez más fuerte del Estado, que controla la explotación de los recursos naturales y posee un conjunto de empresas públicas, que abarcan distintos ámbitos de la producción industrial y de la prestación de servicios. Pero las importaciones de alimentos básicos (papa, trigo, vegetales, manzanas, etc.) van en aumento, por la creciente descampesinización del agro. En ese marco general, las transferencias económicas condicionadas y los subsidios de distinta índole han incidido de manera significativa en la reducción de la pobreza. En suma, la economía neoliberal sigue vigente, aunque matizada por una perspectiva de asistencia social y, en cierto modo, redistributiva.

Un hecho singular que está vinculado directamente con nuestra discusión sobre interculturalidad merece al menos un comentario breve. El discurso oficial y la nueva legislación echan mano de la categoría intercultural para referirse tam-

bién a quienes se han trasladado de los Andes a otros ecosistemas, como los del Chaco, el Oriente y la Amazonia. Estos pobladores, sobre todo campesinos quechuas, se asientan en las tierras bajas para dedicarse al cultivo de la coca y, en menor medida, a la producción de fruta. Hasta antes de la nueva Constitución (2009), estos migrantes eran denominados colonizadores, pero ahora oficialmente se les llama interculturales, apelativo asumido como propio en la denominación que estos campesinos dan a sus organizaciones sociales. Suponemos que esta denominación surgió para enfrentar políticamente una de las contradicciones y potenciales conflictos producto de la re-insurgencia indígena en tierras bajas, y de las reivindicaciones de autonomía y de consolidación de los territorios propios.

El análisis de los casos guatemalteco y boliviano nos permite percibir distintas lecturas, comprensiones y usos de la noción de interculturalidad. Por ello, la apropiación y funcionalización de este concepto por parte de los Estados ha merecido críticas diversas y también deslindes entre unos y otros tipos de interculturalidad.

Algunos se refieren a una interculturalidad angelical (Gashé, 2003, pp. 7 y ss), que hace abstracción de los conflictos propios de toda sociedad multiétnica, y de la relación asimétrica entre criollo-mestizos e indígenas. Por ello, la construcción de una sociedad intercultural se enfrenta a una situación de dominación – sumisión¹⁶, que marca las relaciones interétnicas por la naturalización de las asimetrías, el racismo, la discriminación, el desprecio por los valores, conocimientos, tecnologías y formas de organización social indígenas. Por ende, desde una perspectiva de derechos, como la que promueve el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989¹⁷, habría que partir de y tomar en cuenta el “potencial propio de cada persona en sociedad y de toda sociedad que abarca pueblos diversos y clases sociales” (Gashé, 2003, p. 7). También cabría incidir en el habitus de los sectores hegemónicos y en el de los subalternos, para dar cuenta de las condiciones de desigualdad, inequidad e injusticia social y económica que definen las relaciones interétnicas.

Esta interculturalidad angelical es también aquella de naturaleza normativa, que es funcional al Estado nación y a los intereses de los sectores hegemónicos, y a la cual se contraponen una interculturalidad crítica (Tubino, 2005) u otra transformativa (López, 2009a). Las instituciones del Estado hacen suya la interculturalidad funcional, cuando promueven el diálogo entre diferentes sin abordar las asimetrías que lo condicionan, por lo que terminan encubriendo las relaciones asimétricas de poder y desigualdad; en otras palabras, hacen abstracción de la condición colonial vigente. Por tanto, las políticas interculturales funcionales, antes que contribuir a la transformación de las inequitativas relaciones sociales, económicas, políticas, etc., propenden al mantenimiento del *status quo* y favorecen al sector hegemónico blanco-mestizo.

La interculturalidad crítica, en cambio, sitúa la discusión en las condiciones que impiden o limitan el diálogo. Así, este abordaría, desde el inicio, los factores económicos, políticos y militares que condicionan un intercambio sincero.

[No se trata de] un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder [...] Hay que empezar [...] por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas (Tubino, s.f, pp. 6-7).

Como vemos, la interculturalidad angelical y la normativo-funcional comparten finalidad y objetivos con el multiculturalismo anglosajón. De hecho, antes afirmamos que las respuestas gubernamentales a las demandas indígenas de reconocimiento y participación subsumidas en la noción de interculturalidad fueron más bien de naturaleza multicultural, aunque ellas también abrieran el cauce a propuestas de otra índole.

Por su parte, y sin abandonar las características crítico-reflexivas que le son inherentes, la interculturalidad transformativa se sitúa sobre todo en la dimensión de la praxis y del cambio social, pues a través de procesos de acción – reflexión –



acción busca fortalecer la agencia de los sujetos y colectividades subalternas para que, en su condición de renovados actores sociales y políticos, ejerzan sus derechos y avancen hacia su emancipación social (López, 2009a). Desde un prisma formativo, la interculturalidad en tanto acción transformativa puede ser vista como un acto político-pedagógico, que conlleva a la construcción colectiva de propuestas de posibilidad, sobre la base de cierta dosis de indignación y vehemencia en la denuncia de todo lo que impide la liberación, de manera que se asuma con convicción la transformación de la sociedad (Freire, 2006). En tanto tal, la interculturalidad transformativa implica la devolución del poder —que hoy reside en los sectores hegemónicos— a los indígenas, para que sean ellos quienes retomen el control sobre sus propias culturas y adopten decisiones informadas respecto al cambio cultural en curso (Bonfil, 1987).

Así, por ejemplo, en toda situación postconflicto la interculturalidad transformativa comienza con la toma de consciencia sobre el pasado reciente y la recuperación de la memoria histórica, como base de un proceso complejo de recuperación y sanación, que conlleve a no conformarse, ni menos resignarse, pensando que la realidad fue y es siempre así. Y es que, “con la voluntad disminuida, la resistencia frágil, la identidad puesta en duda y la autoestima por los suelos, no se puede luchar [...] tampoco se puede luchar, por falta de coraje, voluntad, rebeldía, si no se tiene mañana, si no se tiene esperanza” (Freire, 2006, p. 58). Re-escribir colectivamente la historia para que esta no se vuelva a repetir es el detonante clave de la acción intercultural transformativa, y en ese proceso fortalecer la autoestima, individual y colectiva, es determinante.

Además, la interculturalidad transformativa es por naturaleza de doble vía, en tanto que, sumado al potenciamiento de los sectores subalternos, apela a que el sector hegemónico desarrolle niveles crecientes de consciencia crítica sobre los procesos sociohistóricos y las condiciones materiales que determinaron que las sociedades indígenas perdiesen el control y la autonomía sobre su cultura. Desde esa perspectiva,

la interculturalidad transformativa apunta a la resignificación del sentido liberal de ciudadanía, para avanzar hacia la concepción y adopción de otras formas de comportamiento ciudadano que reconozcan el carácter sociocultural y lingüísticamente diverso, pero también desigual e inequitativo, de las sociedades latinoamericanas. Para que ello ocurra se requiere de procesos de concientización y formación que impliquen un cierto nivel de militancia política desde, con y por la diversidad.

En otras palabras, una interculturalidad transformativa supone que todos reflexionemos sobre las situaciones y circunstancias que inciden en la construcción de la hegemonía cultural y en la subalternización de determinadas comunidades sociohistóricas. Paralelamente y como parte del proceso, implica una participación activa y comprometida con la transformación de esta realidad. De este modo, a partir de la comprensión, racional y afectiva, de las situaciones y circunstancias histórico-políticas conducentes a la minorización y subalternización de unos grupos sociales por otros, la praxis social y política comprometida con la lucha por la emancipación social de los sectores subalternos genera progresivamente nuevas formas de convivencia y de relacionamiento social y, por ende, la transformación de la sociedad en su conjunto.

Como se puede suponer, en el caso indo-latinoamericano, la interculturalidad como acción transformativa se postula desde un lugar de enunciación distinto: el de la subalternidad y el de la deuda histórica que los Estados tienen con los Pueblos Originarios; en rigor, con las naciones originarias de América. Por ello, hace suyas sus demandas y sentimientos históricos en la lucha contra el racismo, las asimetrías estructurales, las desigualdades y también la inequidad en la distribución del poder. En otras palabras y desde la acción, forma nuevos actores sociales y políticos para superar la colonialidad del ser, del saber y del poder (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007).

Por lo expuesto, la interculturalidad transformativa se contrapone a aquella interculturalidad normativo-funcional que,

queriéndolo o no, asume transformaciones de maquillaje, que no alteran el sentido de las asimetrías políticas y económicas ni tampoco la naturaleza del Estado nación. Se coloca, en cambio, en un horizonte utópico de justicia social, igualdad con dignidad, reconocimiento de las diferencias, y de refundación del Estado, y, por ende, se alinea con las actuales perspectivas indígenas que reivindican la descolonización del ser, del saber y del poder (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007). Por ello, la interculturalidad transformativa no es una noción, sino más bien una acción y praxis de vida, que avanza desde lo micro hacia las transformaciones macro que nos permitan alcanzar ese anhelado Buen Vivir.

Al respecto, desde hace algún tiempo las organizaciones indígenas en su interpelación al Estado no se limitan a plantear demandas relacionadas con los derechos específicos que les asisten, sino que incluyen en su agenda política y proyecto de futuro cuestiones de interés general, como, por ejemplo, el deterioro del medio ambiente y el cambio climático, por un lado, y las reformas electorales y la corrupción, por otro (CNA, 2018). Y es que actualmente los indígenas cuestionan tanto el modelo económico neoliberal como las pautas culturales y civilizatorias que de tal modelo emanan, para postular ese Buen Vivir (CNA, 2018), que no evoca el retorno a un estadio anterior idealizado, sino más bien a la búsqueda de un modelo intercultural de convivencia democrática, también desde una perspectiva de desarrollo sostenible.

Como vemos, la actual polisemia que regula el uso de los términos intercultural e interculturalidad deviene de la dicotomía conflicto – armonía y del enfoque de nación que nuestros Estados adoptaron al momento de su fundación como repúblicas. Cabe advertir que, ante la re-insurgencia indígena, los sectores hegemónicos latinoamericanos han echado mano de estas nuevas categorías para remozar el viejo concepto de mestizaje cultural que nuestras sociedades asumieron para intentar construir nación. Así, la interculturalidad es también vista como el ropaje contemporáneo de ese mestizaje asimétrico que marcó nuestro devenir republicano.

También, desde el sector hegemónico, se alude a los innegables préstamos culturales y a la hibridez, intentando negar la indigeneidad, o en reacción a los crecientes procesos de etnogénesis indígena. No se toma en cuenta que estamos ante procesos característicos de toda situación de contacto – conflicto interétnico, ni tampoco que la interculturalidad asimétrica de facto ha llevado a los indígenas precisamente a la apropiación, no siempre selectiva ni crítica, de productos y elementos provenientes del horizonte cultural hegemónico, precisamente para poder sobrevivir en un mundo que les es ajeno y adverso. Pese a ello, dada la dinámica de los procesos culturales, muchos han sabido aprovechar tales apropiaciones para afianzar su condición indígena. Piénsese si no en los líderes e intelectuales indígenas que echan mano de todo lo que tienen a su alcance para defender sus derechos como diferentes, y llegan incluso a plantear propuestas civilizatorias alternativas para mejorar las condiciones de vida de todos, indígenas y no-indígenas¹⁸.

Precisamente, muchos líderes e intelectuales indígenas, superando el discrimen y a partir de la toma de consciencia de su condición de sujetos de derecho, hoy forman parte de la comunidad política, y asumen un esencialismo estratégico en contrapeso a la visión hegemónica uniformizante. En este contexto, sus lenguas afloran y comienzan a ser utilizadas, parcial o totalmente, en espacios públicos; y, aun cuando sus interlocutores no los entiendan, rompen de manera deliberada la jerarquización naturalizada que ha reducido los idiomas originarios a los espacios domésticos e íntimos; del mismo modo, recurren a manifestaciones culturales comunitarias y también a la vestimenta indígena o al uso de elementos ornamentales para significar diferencia y, por ende, identidad. Desde ese nuevo espacio disruptivo, ellos reivindican ya sea su ciudadanía étnica diferenciada, complementaria a la nacional, o su condición de ciudadanos interculturales. De allí que toda discusión teórica u operativa sobre interculturalidad y políticas interculturales deba hoy también convocar esas nuevas viejas voces, pues, como lo hemos reiterado, los indígenas no son más objetos de la política pública, ni tampoco están más bajo la tutela de nadie.



Finalmente, y en tanto apunta a las bases de la construcción nacional y al origen mismo del Estado nación, la interculturalidad reivindicada por los Pueblos y Naciones Originarias es diferente de la lucha de otros sectores sociales específicos por su derecho a la diferencia, como son los discapacitados, los colectivos por la diversidad sexual, las minorías religiosas y también crecientemente los migrantes. Dicho eso, la interculturalidad transformativa también nos remite a vínculos necesarios entre interculturalidad y género, interculturalidad y discapacidad, interculturalidad y migración, interculturalidad y religiosidad, etc. Y, de este modo, alude tanto a diversidad estructural como a diferencia individual, distinción necesaria cuando se habla de diversidad cultural en América Latina.

Interculturalidades y políticas públicas

Sin la agencia, persistencia y acción indígenas no sería posible analizar lo que el Estado hace o pretende hacer desde los enfoques multicultural e intercultural, sea para evitar conflictos, superar o paliar las condiciones de inequidad y desigualdad o incluso avanzar hacia la construcción de sociedades que superen su pasado de injusticia y se reconcilien con su diversidad étnica, cultural y lingüística. De hecho, los cambios en políticas públicas comenzaron con la lucha indígena por conquistar la escuela, acciones que se remontan en los Andes a las últimas décadas del siglo XIX y a las primeras del XX, cuando los campesinos quechua-aimaras hicieron esfuerzos denodados por ejercer el derecho a la educación que la legislación liberal reconocía a todos, bajo el precepto de igualdad ante la ley. Estas demandas distaban de ser interculturales, pues lo que se requería y exigía era acceder a la educación oficial y apropiarse del castellano y la escritura para defender sus derechos civiles y políticos. Desde entonces, de resquicio en resquicio, los indígenas han avanzado en sus exigencias frente el Estado y reclamado su derecho a una vida digna y diferente.

Un aspecto clave es la obsolescencia del modelo de Estado nación, calcado de la Europa del siglo XIX, junto a la caducidad

de las visiones monoétnicas, monoculturales y monolingües, pero también monojurídicas. La república, en vez de romper con la colonia, en muchos sentidos, la perpetuó.

La colonialidad generó privación de derechos, expoliación y despojos territoriales de diversa índole, pues de manera deliberada y consciente se negó la condición diversa de las sociedades latinoamericanas, dado el imperativo civilizatorio y a menudo también evangelizador. Ello agudizó la situación de las personas y sociedades indígenas, las cuales se mantuvieron en un régimen semifeudal y segregado, bajo el control de la hacienda, o como población cautiva o cuya tutela fue entregada a misiones religiosas. Asimismo, el monismo jurídico implicó, en muchos casos, que hasta la segunda mitad del siglo XX no se les reconociera la condición de ciudadanos o se les limitara, por ejemplo, el derecho a elegir y ser elegidos (Bolivia, 1967; Ecuador, 1976; Perú, 1980). Por esto cuando surgió la noción de interculturalidad asociada a la educación, las organizaciones indígenas la vieron como un instrumento liberador que su lucha requería. Justamente, desde sus inicios, la interculturalidad en la educación supuso revaloración y refuerzo de la matriz cultural propia, a la vez que apertura y selección crítica y reflexiva de productos de otros horizontes culturales.

No sorprende pues que la educación sea el sector con mayor trabajo, precisamente como resultado de la agencia indígena. Son casi cinco décadas de actuación gubernamental en educación bilingüe (EBI, EIB, EIP o etnoeducación, en el caso colombiano). Todos los países, con excepción de Cuba, República Dominicana y Uruguay, poseen legislación sobre la educación de las poblaciones indígenas, implementan proyectos y programas de EIB, contratan profesionales indígenas y tienen dependencias específicas, de distinto nivel, responsables de la EIB. Además, en las dos regiones autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua se cuenta con un Sistema Educativo Autónomo Regional. Lo mismo ocurre en Colombia, donde las organizaciones indígenas han logrado que el Gobierno acepte su propuesta alternativa de EIB, en el marco del Sistema de Educación Intercultural Propia, y que delegue la administración de

la educación en sus territorios a las organizaciones indígenas (López y Sichra, 2016).

La interculturalidad en la educación no es solo asumida por los Estados, también las políticas construidas de abajo hacia arriba, por decisión de organizaciones de base o por movimientos indígenas o populares, apelan a esta noción en sus propuestas de educación propia (Colombia), educación autónoma (Chiapas, México), educación escolar indígena (Brasil) o educación con el nombre de un pueblo, como en la educación maya, que surge en Guatemala, producto de la desafección con las estrategias gubernamentales de EBI (López, 2014).

Al margen de la denominación y direccionalidad de las políticas, estas se relacionan con la formación docente, el currículo, los materiales educativos e incluso con aspectos de índole institucional como la información estadística, el perfil de escuela intercultural bilingüe, la participación social y comunitaria, y también con la asignación de docentes según la lengua que ellos hablan y la de uso preferido en las comunidades indígenas. Hoy se avanza, en varios países, hacia una educación intercultural para todos (EIT).

Algunos ejemplos de avances normativos y operativos en EIB, además de los ya mencionados para los casos de Bolivia y Guatemala, son:

- la creación en Argentina de la pareja pedagógica, compuesta por un maestro indígena comunitario y otro criollo, para atender a los educandos indígenas; y la inclusión en los Institutos de Formación Docente de programas para formar educadores para la EIB y la EIT (Hirsch y Serrudo, 2010);
- el funcionamiento de programas de formación de maestros indígenas y de licenciaturas interculturales indígenas en 21 universidades brasileñas (Gomes do Nascimento, 2016);
- la atención creciente a las situaciones de vulnerabilidad lingüística por algunos ministerios de educación, como ocurre en Bolivia, Perú y México, a través de los nidos lingüísticos; y en Chile, con la enseñanza de lenguas indígenas a estudiantes de origen indígena que ya no hablan el idioma originario (Castillo et al., 2016);
- la contratación de educadores tradicionales en Chile, para desarrollar la asignatura obligatoria de lengua originaria con educandos indígenas durante sus primeros ocho años de escolaridad (Castillo et al., 2016);
- la identificación en Guatemala y Perú, de modelos de atención diferenciada, acordes con la variación sociolingüística;
- el progresivo avance hacia una secundaria de EIB en México y Perú;
- la creación de una universidad comunitaria en Nicaragua, de universidades interculturales en México y Perú, y de universidades indígenas en Bolivia; y
- la asignación de becas especiales, en Chile, México y Perú, para que estudiantes indígenas cursen estudios de pregrado y postgrado.

También, y por cerca de tres décadas, con las reformas constitucionales de la década de 1990 y de las consiguientes reformas educativas, en más países la interculturalidad es un eje transversal de la educación, junto a otras temáticas como las de género y medio ambiente. En algunos países toda la educación se define explícitamente como intercultural —Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú, entre otros (Moya, 1989).

Sin embargo, así como hay avances existen también retrocesos. Dos de los más contundentes son los de Ecuador y Bolivia, países que desde 2008 y 2009 son plurinacionales. Ecuador había avanzado en una co-gestión de la EIB; hoy la situación es distinta y las autoridades responsables de la EIB en los niveles nacional y provincial son elegidas directamente por la autoridad gubernamental y ya no por acuerdo con las organizaciones indígenas. Por su parte, por haber puesto todo el énfasis en la construcción discursivo – ideológica de la EIB, para diferenciarse de y superar la EIB que la precedió, en Bolivia se han descuidado los niveles áulicos y escolares, y en un sinnúmero de casos se ha vuelto a la educación en castellano, aun cuando parcialmente los contenidos sean indígenas. Esta lista podría incrementarse, pues el Gobierno argentino, por ejemplo, decidió en 2017 cerrar la Modalidad de EIB, aunque ello no haya redundado en su abandono en los niveles provinciales; y, en el caso peruano, en 2018 se redujo el presupuesto asignado al desarrollo de la EIB, motivando la preocupación de la Defensoría del Pueblo.

Como se ha sugerido, existe una creciente brecha entre normatividad y acción educativa (López, 2014), lo que incide en una cobertura limitada de la EIB, que no llega a todos los territorios ni a todos los educandos que la requieren. Menor es todavía la oferta de EIB en las ciudades, en las cuales hoy habita la mayoría de personas indígenas. Pese al avance jurídico, la EIB no sale del nicho que el sector hegemónico le ha asignado: los primeros grados de la primaria o a lo sumo todo este nivel educativo, siendo escasas las experiencias de EIB en secundaria. A esta cobertura restringida se suma la baja calidad de la EIB, producto de múltiples factores entre los que se destaca una insuficiente formación docente. La perspectiva de la EIB oficial es transicional, y muchas veces entiende interculturalidad y bilingüismo solo como una asignatura de lengua indígena. Los

vacíos y brechas en materia de EIT son todavía mayores, pues ni funcionarios ni docentes saben cómo hacer de la interculturalidad una cuestión de todos y, menos aún, cómo transformar esta desiderata en una práctica de vida, al menos en los contextos áulico y escolar.

Salud

Fuera del ámbito educativo, en Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú se cuenta con políticas y estrategias de salud intercultural. El derrotero es acercar y complementar sistemas diferentes de prevención y tratamiento de enfermedades: el convencional y el que se práctica en las comunidades indígenas, producto de cientos de años de interacción con el mundo natural, que comprende estrategias ancestrales de prevención individual y colectiva, prueba y uso de hierbas medicinales y mecanismos socio-psicológicos de sanación para enfrentar el fenómeno universal de la enfermedad.

Las políticas interculturales en salud no son iniciativa de este sector ni tampoco un desarrollo natural de la medicina, sino más bien respuestas a las exigencias indígenas respecto a su derecho a una atención médica acorde con sus patrones culturales (Salaverry, 2010). Ello no implica que desde mucho antes no hubiese existido preocupación acerca de los sistemas indígenas de prevención y tratamiento de la salud, en el marco de la antropología médica¹⁹. Ahora, se evidencia la intención de recuperar la tradición anterior de la medicina occidental, que incorporaba la

[...] perspectiva étnica en la interpretación de la enfermedad [con] antecedentes en la Grecia clásica [...] hasta ser abandonada debido al auge de la medicina tecnificada del siglo XIX [...] La interculturalidad en salud [...] pasa por el conocimiento de las diferencias entre los modos de enfermar que mantiene vigencia en amplios sectores de la población, sin limitarse a población indígena” (Salaverry, 2010, p. 93)²⁰.

Crecientemente, se observa cómo la medicina tradicional recurre a diferentes recursos terapéuticos, incluyendo rituales, cantos, ceremonias y prácticas curativas de sanadores comunitarios,

como los parteros y comadronas, los hueseros y sobadores, entre otros (OPS, 2008). Se reconoce que los indígenas conservan una lectura propia de los procesos de salud y enfermedad, prevención y recuperación de la salud individual y colectiva; y que la salud es producto del relacionamiento armonioso

[...] del ser humano consigo mismo, la familia, la comunidad y la naturaleza, que resulta del cumplimiento estricto de normas de comportamiento social y de respeto a las fuerzas de la naturaleza y los elementos que la componen. La enfermedad [...] es entendida como la pérdida de equilibrio de las relaciones ser humano – espíritu – naturaleza, y es una transgresión de normas y principios de convivencia (OPS, 2008).

Como en la educación, la interculturalidad en salud está en construcción, percibiéndose dos visiones: la predominante —promovida por la OMS y la OPS²¹—, que vincula interculturalidad con el ejercicio de los derechos indígenas; y otra —postulada por cada vez más médicos y antropólogos—, que involucra también a la población no-indígena (Salaverry, 2010; Campos, 2007; Oyarce, 1996). Ambas buscan complementariedad entre saberes, conocimientos, prácticas y agentes sanadores, toman en cuenta la dimensión individual y colectiva, reconocen la sabiduría indígena y la necesidad de un diálogo interespistémico, en aras de complementariedad. Así, el enfoque intercultural se acerca a la práctica de los sanadores tradicionales que, por lo general, saben hasta dónde llegan sus conocimientos y en qué casos y desde qué momento es necesario remitir a sus pacientes al sanador convencional. De ahí que, “La interculturalidad en salud [sea] una opción [...] en la cual cada cultura, manteniendo su identidad, pueda aceptar y adoptar paradigmas no propios para la óptima atención de salud de cualquier individuo (Campos, 2007, p. 4).

Supone, entonces, la capacidad de transitar entre distintos conceptos de salud y enfermedad, de vida y muerte, del cuerpo biológico, social y relacional; y en el plano operacional, potenciar lo común entre “[...] el sistema médico occidental y el sistema médico indígena” (Oyarce, 1996, p. 56), así como el entendimiento recíproco entre médicos, enfermas y enfermos, pertenecientes a culturas diferentes “para que los

resultados del contacto (sea consulta, intervención, consejería) sea satisfactorio para las dos partes” (Campos, 2007, p. 5).

La Resolución v^a de la OPS (1993), que crea la Iniciativa de Salud de los Pueblos Indígenas, es clave para las políticas, pues fue suscrita por veinticuatro países miembros. Aprovechó los postulados del Convenio 169 y los avances de las discusiones entre Pueblos Originarios y Estados para la aprobación de la Declaración de Naciones Unidas de 2007. Esta última establece el derecho al empleo de medicinas tradicionales, la protección de la herbolaria medicinal, el acceso no-discriminatorio a los servicios de salud y la obligación de los Estados a garantizar mejores condiciones de salud para la población indígena. Tal vez por ser un campo relativamente nuevo, los acuerdos internacionales parecen haber jugado un rol más determinante en la salud que en la educación, sector en el cual ni las ONG ni las propias organizaciones indígenas reivindican de manera suficiente algunos de los preceptos más transformadores que incluye la Declaración del 2007 respecto al derecho a una institucionalidad propia.

Chile sería el país pionero en salud intercultural, pues en 1996 instaló la práctica de los mediadores o facilitadores interculturales, la cual sería emulada por Bolivia, Perú y Venezuela. Sobre esa base comenzaron los hospitales interculturales modelo en territorio mapuche y se promovió la investigación en epidemiología sociocultural (Campos, 2007).

Como antes se señaló, Bolivia cuenta con el único viceministerio responsable de la medicina indígena y la interculturalidad y con un “Modelo de salud familiar, comunitaria e intercultural”. Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Perú y Venezuela, por su parte, tienen unidades de menor rango y ofrecen servicios de salud con enfoque intercultural, en algunas localidades, enfocándose en la atención de pobladores indígenas. Igualmente, distintas universidades incluyen al menos una asignatura sobre prácticas médicas indígenas y, a veces, involucran en su desarrollo a chamanes, machis y curadores comunitarios. En ese contexto, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) tiene una maestría en salud intercultural.

En resumen, una perspectiva intercultural en salud implica mejorar los procesos de comunicación y de relacionamiento entre pacientes y profesionales; supone además que médicos y enfermeras reconozcan la existencia de otras comprensiones de salud, enfermedad y sanación, acepten la necesidad de buscar complementariedad entre estos sistemas, y también la colaboración entre médicos convencionales y comunitarios. La existencia de hospitales y postas médicas en las que se busca esta complementariedad en la atención de pacientes indígenas; la contratación de mediadores culturales que sirvan de nexo entre médicos y enfermeras y pacientes indígenas mayores, a quienes se les habla en su lengua para re-establecer confianza y un clima conducente a la sanación; el uso cada vez mayor del parto vertical o de hamacas en vez de camas; y el recurso de los médicos tradicionales para el tratamiento de síndromes culturales o enfermedades psicosomáticas culturalmente arraigadas; son solo algunas muestras de los avances, pero también de la potencialidad del enfoque intercultural.

Pese a estos adelantos, estas políticas tienen como destinatario solo a los indígenas, aun cuando estemos en un contexto de búsqueda creciente de métodos alternativos, y a la vez complementarios, que marca a distintos sectores sociales, involucrando, por ejemplo, el consumo de hierbas medicinales y la consulta a médicos herbolarios, homeopáticos o acupunturistas. Pero cuando se trata de atender a pacientes no-indígenas los sistemas de salud solo recurren a la medicina convencional monocultural. De allí que algunos médicos consideren necesario un cambio de paradigma (Salaverry, 2010) que implique, como en la educación, pasar de políticas multiculturales a políticas interculturales en las que los cambios nos afecten y beneficien a todos por igual, indígenas y no-indígenas.

Justicia

Otro sector de indispensable interculturalización es la administración de justicia, primeramente, debido a la moderni-

zación jurídica con el paso de los juicios letrados a los orales. En segundo lugar, y producto de la reivindicación indígena de sus sistemas de justicia, en distintos países se dan pasos para garantizar el derecho al uso de sus lenguas y al reconocimiento de sus conocimientos y prácticas jurídicas. Para ello, por ejemplo, tanto en México como en Perú se forman intérpretes y traductores y se ha comenzado incluso a dictar sentencia en lenguas distintas al castellano. En México, estos intérpretes, en su condición de indígenas y, por ende, conocedores de las formas culturales de administrar justicia, conducen procesos, no previstos, de conciliación en lengua indígena, apelando a prácticas comunitarias ancestrales de solucionar las diferencias y de enfrentar los conflictos (Schrader, 2018).

Innovaciones aparentemente modestas como estas suponen, sin embargo, un cambio cultural significativo, en tanto implican una ruptura con el orden monista establecido. En busca de mayor disrupción aún, los líderes y organizaciones indígenas vienen reclamando un cambio de paradigma: del monismo al pluralismo, lo que exige el reconocimiento de los sistemas indígenas de justicia y el establecimiento de jurisdicciones en las que estos se apliquen. Ello apunta también a cambios de mentalidades en un espacio clave para la refundación del Estado.

Yrigoyen (2012) destaca que desde la década de 1980 ha habido tres olas de reformas constitucionales; la primera entre 1980 y 1989, la segunda de 1990 a 2005 y la tercera entre 2006 y 2009. Para nuestro análisis, extendemos el tercer período hasta 2018 para identificar algunos resultados de esta tercera ola.

La primera fase estuvo bajo la impronta del multiculturalismo. Guatemala (1985) y Nicaragua (1987) reformaron sus Constituciones, a raíz de conflictos armados marcados también por la diversidad étnico-cultural, y reconocieron su carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe. Nicaragua dio un paso más al otorgar derechos territoriales y autonomía a los pueblos de su Costa Caribe. Por su parte, Brasil también

reconoció algunos derechos colectivos indígenas (1988). En estos tres casos hubo una aceptación parcial de la justicia indígena, aunque fuera para asegurar la resolución de conflictos menores entre indígenas (Yrigoyen, 2012). Esta primera ola se vio influenciada por los procesos de consulta con líderes indígenas y funcionarios gubernamentales, del proyecto del Convenio 169 de la OIT, así como por esa globalización indígena que se configuró ante la proximidad de la conmemoración del quinto centenario de la invasión europea.

La segunda ola comienza en 1990, luego de la aprobación del Convenio 169, con la diversidad cultural y el pluralismo como principios constitucionales. Se reconocen diversos derechos individuales y colectivos (a la EIB, a la tierra y a la participación), se oficializan los idiomas originarios y se pasa del monismo jurídico al pluralismo jurídico en Colombia (1991), Panamá (1992), Perú (1993), Bolivia (1994), Ecuador (1998), Venezuela (1999) y México (2001). Así, a casi doscientos años de instalación de la república se rompe, a nivel constitucional, con el modelo monocultural del Estado nación, reconociendo a autoridades indígenas el derecho consuetudinario y jurisdicciones indígenas para su aplicación, pero sin necesariamente modificar las normas jurídicas de alcance nacional en los ámbitos constitucional, penal, civil y administrativo, entre otros. También surgen numerosas contradicciones por la constitucionalización simultánea de derechos indígenas y de medidas económicas neoliberales, lo que incidiría en la violación de los territorios indígenas por el Estado y en la incursión de transnacionales extractivistas (Yrigoyen, 2012).

La última fase (2005-2018) es de mayor transformación jurídica, por el constitucionalismo plurinacional en Bolivia y Ecuador (Yrigoyen, 2012). En estos dos países las iniciativas de plurinacionalidad vinieron del sector indígena, ante reacciones desfavorables de los sectores hegemónicos que veían peligrar sus intereses. Como constituyentes, propusieron normas tendientes a la relocalización de su voz y posición en asuntos de interés nacional, inscribiendo reformas conducentes a la reconfiguración del Estado nación. Así, se reconocieron derechos a la Madre Tierra y derechos indígenas

colectivos en campos tan diversos como la gobernabilidad, la justicia, la educación, la cultura, e incluso la economía. Destacan, en el caso boliviano, la participación paritaria indígena en el Tribunal Constitucional y el Poder Judicial; y, en ambos países, el derecho al agua, a la seguridad alimentaria y al Buen Vivir. Estas dos constituciones asumen una perspectiva descolonizadora y adoptan la interculturalidad, el pluralismo jurídico y la igualdad con dignidad de pueblos y culturas.

Empero, observamos como los Gobiernos responsables de estas transformaciones no han estado a la altura de los desafíos planteados por el movimiento indígena, y también como el discurso plurinacional no es coherente con las políticas económicas seguidas por estos dos países. No haber roto de manera decidida con la lógica capitalista y la economía de mercado, así como haber cedido ante algunos sectores en aspectos clave del nuevo modelo (como son las autonomías, la autodeterminación y la libre determinación de los Pueblos Indígenas), perpetúa el multiculturalismo y los ideales de plurinacionalidad e interculturalidad constituyen aún utopías por alcanzar. En este contexto, los derechos más lejos de cumplirse son los de la Madre Tierra. El riesgo es que todas estas directrices pierdan su condición transformadora, se vuelvan conceptos vacíos, y la lucha anticolonial liderada por los indígenas bolivianos y ecuatorianos se debilite²².

En Ecuador se habla de la década desperdiciada (Acosta y Cajas, 2018) y los indígenas vuelven a organizarse para persistir en su visión plurinacional y recuperar sus propuestas de cambio a través de un diálogo nacional. No sabemos cuál será el rumbo que tome Bolivia, ahora que las organizaciones indígenas artífices del proceso de cambio han sido divididas, la constitución de las autonomías indígenas avanza con lentitud por un exceso de tramitología gubernamental, resurgen voces que revaloran la unicidad mestiza del país frente a la pluralidad indígena, y la preocupación central del actual Gobierno es la modernización del país, el crecimiento económico y ser líder en esta materia en Latinoamérica, en el marco del “capitalismo andino-amazónico” que el Gobierno reivindica. Tampoco sabemos si los actuales gobernantes lograrán

su propósito de reelegirse una vez más o no, pese a que la mayoría de la población se pronunció por la no-reelección en el referéndum de 2017. Lo cierto es que este afán de perpetuarse en el poder tampoco se condice con la práctica democrática indígena de la rotación de cargos.

Rivera-Cusincanqui (2015) asevera que en Bolivia “no hay plurinacionalidad [sino] extractivismo, desarrollismo [...] ‘Vivir bien’ para los aymaras significa ‘hablar como gente’ y [...] ‘hablar como gente’ requiere [...] refrendar lo que dices con tus actos”; en otras palabras, coherencia entre retórica política y acción transformativa. Esta autora considera que tales incoherencias son el resultado de la astucia de las élites mestizas y letradas bolivianas

[...] que se subieron al carro del ‘proceso de cambio’ para envolver [a los indígenas] en discursos intelectuales de alto fuste, lo que es un hecho por demás triste y redundante: la reedición de los estilos [de la vieja política con la consecuente] división de las organizaciones sociales y el prebendalismo (Rivera-Cusincanqui, 2015, p. 24).

Todo ello ha llevado a que lo plurinacional se reduzca a lo rural, con territorios, autonomías y jurisdicción indígena, solo para los asuntos indígenas y entre indígenas (Yrigoyen, 2012). El énfasis en el desarrollismo estaría llevando a Bolivia y a Ecuador a re-editar las políticas multiculturales neoliberales que precedieron al régimen plurinacional y que fueron acérrimamente criticadas en los prolegómenos del cambio (Acosta y Cajas-Guijarro, 2018; Rivera-Cusincanqui, 2014).

Rivera-Cusincanqui (2014) remarca que los proyectos extractivistas y de desmonte de la selva amazónica incluso amenazan la sobrevivencia de las “diversas poblaciones de tierras bajas y altas, cuyos territorios deben ser abiertos a la rapiña corporativa y condenados a la degradación ambiental, a la proliferación de la economía mafiosa y a la liquidación cultural de los pueblos que los habitan” (p. 54). Volver a la utopía supone que la descolonización y el Buen Vivir “dejen de ser meras palabras y se transformen en prácticas colectivas y en micropolíticas de resistencia frente a las amenazas que nos acechan” (p. 85).



A manera de cierre temporal

Al cumplir su bicentenario como repúblicas, los países latinoamericanos avanzan lentamente hacia un cambio de paradigma en relación al trato con los herederos de sus naciones originarias, así como a la reconsideración de su papel en la vida nacional. Tales avances no se hubiesen logrado de no contarse con una masa crítica de intelectuales y líderes indígenas, así como de organizaciones etnopolíticas que, con base en su memoria histórica, lograron que sus agendas políticas irrumpieran por los intersticios estatales. Para lograrlo, los indígenas debieron interconectarse y globalizarse para convertirse en un nuevo actor político a nivel internacional. Gracias a casi tres décadas de persistencia y habilidad política lograron que las Naciones Unidas aprobaran una declaración universal sobre derechos indígenas y creasen espacios para que su voz se escuche a nivel global, a través del Foro Permanente de Pueblos Indígenas. Las cuestiones relativas a sus derechos, a la interculturalidad, a las políticas públicas y también al planteamiento de nuevos derroteros civilizatorios para todos se discuten ahora en esos escenarios de la política mundial, de por sí espacios de ejercicio intercultural transformativo. Con base en esto, ellos logran también incidir en los niveles nacional y local, en tanto también sujetos de derecho y parte de la comunidad política.

Pero, en los ámbitos de la salud y la justicia, estamos aún en el estadio inicial, pues las nuevas políticas tienen como destinatarias solo a las personas indígenas; a diferencia de lo que comienza a ocurrir en la educación, desde la adopción discursiva y legal de la interculturalidad para todos. De cualquier modo, se trata de avances que evidencian, una vez más, como la apropiación de la interculturalidad por parte de las instituciones gubernamentales contribuye a una mayor democratización de las sociedades y, sobre todo, a la ruptura gradual con el modelo de Estado nación y su visión monista de la realidad. Al respecto, las universidades están ante una gran deuda, por los desafíos éticos, epistemológicos, pedagógicos y también políticos que la diversidad cultural y la interculturalidad plantean.

Preocupan los caminos que transitan los dos países en los cuales los indígenas lograron que el imaginario nacional asumiese la plurinacionalidad como nueva opción de gobierno y de vida. Vemos como no haber cambiado integralmente el sistema económico incide negativamente en el proceso, cayendo en un capitalismo suave y benevolente, en el cual se reproducen prácticas de compensación del capitalismo global, arropadas bajo la noción de Buen Vivir / Vivir Bien (Gudynas, 2014). Sin cambiar el modelo neoliberal de raíz, la vocación pluralista y la voluntad de interculturalizar la sociedad no bastan, pues fácilmente se recae en ese multiculturalismo neoliberal anglosajón de "juntos pero no revueltos", de coexistencia sin convivencia, cuyas peores consecuencias son la fragmentación y la segregación social, así como también la perpetuación de la desigualdad.

No es raro por ello que la re-insurgencia indígena persista en una demanda de reconocimiento de su dignidad y postule un cambio de paradigmas, sin únicamente conformarse con reformas en la educación, la salud y la justicia para lograr mejores condiciones de vida. En rigor, asumir el nuevo paradigma de la plurinacionalidad supone hablar de educaciones, saludes y justicias, en plural, dejando atrás la visión monista de la realidad, y también entraña que todos y todas transitemos entre institucionalidades de distinta raigambre y proyección. Ello nos compele además a dejar atrás la visión de modernidad en singular y de una sola visión de prosperidad o progreso, para también hablar de modernidades y prosperidades distintas, pero modernidades y prosperidades al fin.

El camino por recorrer es largo, sobre todo si anhelamos que la interculturalidad transformativa nos comprometa a todos, para aprender a escucharnos, entendernos, a dialogar para construir nuevas intersubjetividades, y así convivir y compartir entre diferentes, para avanzar hacia la construcción de un proyecto compartido de sociedad nueva. Pasar de la coexistencia a la convivencia supone superar la situación actual en la cual la interculturalidad continúa siendo pensada solo para los indígenas, aplicándose única-

mente con quienes debieron hacerse ciudadanos interculturales para sobrevivir en un mundo que les era adverso. Para transformar esta realidad, será necesario articular políticas de igualdad con políticas de identidad, involucrar a todos, así como a las diferentes agencias del Estado y de la sociedad, pasar de la actual propuesta ético-política de interculturalidad a una real praxis intercultural transformativa que aproveche el potencial específico con el cual cada individuo y cada colectividad contribuye al cambio social, colocándose en los zapatos de los subalternos, y así modificar el destino de nuestras sociedades en el camino de una Vida para el Bien Común.

REFERENCIAS

- Acosta, A. & Cajas-Guijarro, J. (2018). Ecuador, un país incierto que no cambió. En *Sociedad Historias, Plan V*. Consultado el 1 de febrero de 2018. Disponible en <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/ecuador-un-pais-incierto-que-no-cambio>
- Albó, X. (2002). *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- Banks, J. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Cuarta edición. Boston: Pearson.
- Bolivia, Estado Plurinacional de. (2009). *Estructura organizativa del Poder Ejecutivo del Estado Plurinacional*, Decreto Supremo N.º 29894 del 7 de febrero de 2009. La Paz: Gaceta Oficial.
- Bolivia, Estado Plurinacional de. (2010). Ley N.º 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez. En *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. Disponible en http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/bolivia_ley_nro_070_2010.pdf
- Bonfil, G. (1987). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Cuadernos de la Casa Chata*, 3. México: CIESAS.
- Campos, R. (2007). Derechos, políticas públicas y salud de los pueblos indígenas. En *Seminario Taller Pueblos Indígenas de América Latina: Políticas y Programas de salud, ¿cuánto y cómo se ha avanzado?*. Santiago de Chile: CEPAL.

Castillo, S.; Fuenzalida, D.; Hasler, F.; Sotomayor, C. & Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y Lingüística*, 33.

Chaumont, C. (1976). Le droit des peuples à témoigner d'eux mêmes. *Annuaire de Tiers Monde*, 2.

CEBEM. (s.f) *La educación intercultural, intracultural, descolonizadora y despatriarcalizadora en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Consultado el 15 de abril de 2018. Disponible en <http://www.bivica.org/upload/educacion-intracultural.pdf>

Clavero, B. (2006). Derechos indígenas y constituciones latinoamericanas. En Berraondo, M. (Coord.), *Pueblos indígenas y derechos humanos*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSB, CEAM, CEPOG, CENAM & CEA. (2004). *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación política, territorial y sociocultural*. La Paz: CEA.

Comisión Paritaria de Reforma Educativa — COPARE. (2008). *Diseño de la Reforma Educativa*. Consultado el 30 de marzo de 2018. Disponible en <http://www.reaula.org/administrador/files/Dise%C3%B1o%20de%20la%20Reforma%20Educativa%20web.pdf>

Confederación Nacional Agraria — CNA. (2018). Llamado de los pueblos originarios en la VIII Cumbre de las Américas, Lima. Consultado el 20 de abril de 2018. Disponible en <http://www.elorejiverde.com/el-don-de-la-palabra/4079-llamado-de-los-pueblos-originarios-en-la-viii-cumbre-de-las-americas>

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata Editores.

García-Linera, A. (2009). *La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Gashé, J. (2003). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?. Consultado el 20 de abril de 2018. Disponible en <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-motivacion-politica-de-la-educacion-intercultural-indigena-y-sus-exigenciaspedagogicas-hasta-donde-abarca-la-interculturalidad/>

Gomes do Nascimento, R. (2016). Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). En Mato, D. (Comp.), *Educación*

superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Guatemala. (1985). Constitución Política del Estado.

Guatemala, Presidencia de la República. Secretaría de la Paz. (1995). *Los Acuerdos de Paz en Guatemala*. Consultado el 20 de abril de 2018. Disponible en <https://www.sepaz.gob.gt/images/Descargas/Acuerdos-de-Paz.pdf>

Guatemala, Ministerio de Educación. (2007). *Currículo Nacional Base. Primer Grado. Nivel Primario*. Guatemala: DIGECADE.

Gudynas, E. (2014). Buen Vivir: sobre secuestros, domesticaciones, rescates y alternativas. En Ovierdo, A., *Bifurcación del Buen Vivir y el Sumak Kawsay*. Quito: Ediciones Yachay.

Hale, C. (2006). Rethinking Indigenous Politics in the Era of the "Indio Permitido". En Ballvé, T. & Prashad, V., *Dispatches from Latin America. Experiments Against Neoliberalism*. Nueva Delhi: LeftWord Books.

Hernández, O. (2016). Interculturalidad, la parte inventada de las escuelas. En *Plaza Pública*. Consultado el 25 de abril de 2018. Disponible en <https://www.plazapublica.com.gt/content/interculturalidad-la-parte-inventada-de-las-escuelas>

Hirsch, S. & A. Serrudo. (2010). *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, México: Noveduc.

Kimlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press & Oxford University Press.

López, L. E. (1989). El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En Ballón, E. & Cerrón-Palomino, R. (Eds.), *Diglosia lingüística y educación en el Perú. Homenaje a Alberto Escobar (91-128)*. Lima: CONCYTEC-GTZ.

López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones: la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural Editores y PROEIB Andes.

López, L. E. (2009a). 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 (129-219)*. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores.

López, L. E. (2009b). Plurinationality and citizenship in Bolivia: an examination of a long process of change and the current situation. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 2(2). Disponible en www.ried-ijed.org

López, L. E. (2014). Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America: Widening Gaps between Policy and Practice. En Cortina, R. (Ed.), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America (29-49)*. Bristol: Multilingual Matters.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: IESCO, Pensar y Siglo del Hombre Editores.

Martínez-Cobo, J. (1986). *Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas*. [E/CN.4/Sub.2/1986/7/Add.1 a 4]. Relatoría Especial – ACNUR.

Martínez de Bringas, A. (2006). Los pueblos indígenas ante la construcción de los procesos multiculturales. Inserciones en los bosques de la diversidad. En Berraondo, M. (Coord.), *Pueblos indígenas y derechos humanos (85-108)*. Bilbao: Universidad de Deusto.

McLaren, P. L. (1997). *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder: Westview Press.

Molina, C. H. (s.f). Bolivia con Participación Popular: un estudio de caso nacional. Consultado el 25 de abril 2018. Disponible en http://www.bantaba.ehu.es/obs/files/view/Carlos_Hugo_Molina.pdf?revision_id=54503&pac_kage_id=54487

Mosonyi, E. & González, O. (1975). Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del río negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela. En De Matos, R. & Ravines, R. (Comps.), *Lingüística e indigenismo moderno en América (307- 320)*. Lima: IEP.

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En López, L. E. (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas (21-56)*. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores.

Organización Panamericana de la Salud — OPS. (2008) *Una visión de salud intercultural para los pueblos indígenas de las Américas. Componente comunitario de la estrategia de atención integral a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI)*. Washington, D. C.: OPS.

Oyarce, A. M. (1996). Política intercultural en salud: elementos de una propuesta. En *Memoria del Primer Encuentro Nacional Salud y Pueblos Indígenas: Hacia una Política Nacional Intercultural en Salud Iniciativa de Salud de los Pueblos Indígenas* (54-60). Consultado el 01 de mayo de 2018. Disponible en <http://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/14-Esp%20IND7.pdf>. Washington, D. C.: OPS/OMS.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

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

Rivera-Cusicanqui, S. (2015). No hay plurinacionalidad, lo que hay es extractivismo. Entrevista de Rubén Martín y Jesús Estrada, Radio Nacional, Guadalajara, México, y Diario Página Siete, La Paz. Consultado el 1 de mayo de 2018. Disponible en <http://www.foroandinoamazonico.org/noticias/noticias-2015/291-silvia-rivera-no-hay-plurinacionalidad-lo-que-hay-es-extractivismo>

Salaverry, O. (2010). Interculturalidad en Salud. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 27(1).

Schrader, M. (2018). Participación social y vitalidad lingüística: El uso de las lenguas indígenas en espacios de traducción e interpretación jurídica. Ponencia en el II Congreso de Documentación y Revitalización Lingüística (26-29 de febrero de 2018). Universidad de Costa Rica.

Spivak, G. (1987). *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. Nueva York: Methuen.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Ponencia en el Encuentro continental de educadores agustinos en Lima (24-28 de enero de 2005). Consultado el 30 de marzo de 2018. Disponible en <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

Tubino, F. (s.f). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Consultado el 30 de marzo de 2018. Disponible en http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf

Yrigoyen, R. (2012). Pluralismo jurídico y jurisdicción indígena en el horizonte del constitucionalismo pluralista. En Ahrens, H. (Comp.), *El Estado de derecho hoy en América Latina. Homenaje a Horst Schönbohm* (171-193). México, D. C.: GIZ y Fundación Konrad Adenauer.

Notas

1. Desde una perspectiva crítica y de inspiración freiriana y neomarxista (McClaren, 1997), otras corrientes estadounidenses más radicales de educación multicultural se acercan a lo que aquí entendemos como educación intercultural. Ver el artículo “¿Quién es descendiente indígena en el siglo XXI?”, publicado en *La Diaria* (Arocena, 2015).
2. La Comisión para el Esclarecimiento Histórico dio cuenta de unos 200 000 muertos y 45 000 desaparecidos (entre ellos 5.000 niños), 1 000 000 de desplazados y 50 000 viudas. Ver el artículo “Uruguay at the Vanguard of Latin America”, publicado en el periódico de la Asociación Internacional de Sociología *Global Dialogue* (Arocena, 2014).
3. El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas sí admitió las causas del conflicto armado y de las políticas acordadas; pero fueron las comisiones paritarias las que, en aras de consenso, morigeraron las medidas convenidas. La Reforma Educativa fue instalada por la Presidencia de la República, con cinco representantes gubernamentales —todos criollo-mestizo— y cinco del sector indígena (COPARE, 1988).
4. El inicio del proceso de paz coincidió con la privatización de las empresas públicas y el achicamiento del Estado.
5. El Artículo 1, reformado por el Congreso de la República el 15 de octubre de 1998, reconoce el carácter plural de la sociedad: “La nación guatemalteca es una y solidaria; dentro de su unidad y la integridad de su territorio es pluricultural, multiétnica y multilingüe”.
6. Un fenómeno insuficientemente estudiado es la cooptación de la intelectualidad y del liderazgo indígenas, ahora al servicio del modelo neoliberal. Producto de ello, se moderan y acomodan las reivindicaciones, pues no es lo mismo verlas desde el prisma del liderazgo subalterno que como funcionario público. Algunos, empero, aprovechan estos espacios para hacer avanzar la causa indígena o, al menos, para conocer al Estado por dentro, y develar sus estructuras coloniales, como lo precisó un ex-viceministro (Hale, 2006).
7. El derecho internacional define como pueblo una comunidad que comparte características comunes y una identidad singular, que hace a sus miembros diferentes a otros: lengua, origen étnico, historia, cultura y sistema de organización

- social, así como la voluntad de autorregularse y autogobernarse (Chaumont, 1976), en oposición a la concepción y estructura neutra, despersonalizante y uniformizadora del Estado. En Latinoamérica, pueblo hace referencia a las comunidades pre-existentes a los Estados, las cuales, producto de la colonización, son hoy minorizadas y subalternas y pugnan por su emancipación social. Por su parte, la ONU establece que: “Son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de la sociedad que ahora prevalecen en esos territorios o en parte de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como Pueblos, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales” (Martínez-Cobo, 1986, p. 30).
8. En el referéndum de 1999 se rechazó la constitucionalización de los Acuerdos de Paz; y, en 2017, un acalorado debate sobre justicia indígena concluyó con el archivamiento del proyecto de ley, sin que fuera oficialmente rechazado. El empresariado objetó esta medida junto a los proyectos de ley de aguas y de desarrollo rural, que desde hace años esperan discusión en el Congreso.
 9. Hale cita una página web ya no disponible. En inglés, el extracto reza: “*Ethnicity can be a powerful tool in the creation of social and human capital, but, if politicized, ethnicity can destroy capital [...] Ethnic diversity is dysfunctional when it generates conflict*”.
 10. Bolivia se caracteriza por un sostenido involucramiento de sus organizaciones de base, sindicales e indígenas, en el quehacer nacional, y también por la convicción política de sus ciudadanos, a diferencia de Guatemala y otros países latinoamericanos.
 11. Albó (2002) denomina este tipo de interculturalidad como interculturalidad “hacia adentro”, desde la experiencia y potencial del grupo “en crecimiento”.
 12. Este primer artículo establece: “Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías; con fundamento en la transparencia, la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, con respeto al medio ambiente y con equivalencia entre hombres y mujeres para vivir bien” (Bolivia, 2009, p. 3).
 13. La educación, junto con la salud, es una competencia exclusiva del Gobierno central (Art. 299), pero su gestión es una “competencia concurrente” (Art. 300), que el Ministerio de Educación puede delegar a un ente descentralizado o incluso a una instancia autonómica.
 14. El Artículo 72 prescribe que “El Estado Plurinacional, a través del Ministerio de Educación, ejerce tuición sobre la administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional”, y el Artículo 77 considera al “Ministerio de Educación y sus Viceministerios, como máxima autoridad educativa, responsable de las Políticas y Estrategias educativas del Estado Plurinacional y de las políticas de administración y gestión educativa y curricular”. El Artículo 69, Inciso 3, le encarga a este Ministerio “diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos (sic), preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional”.
 15. Desde la Constitución se incluyen estas tres categorías, fundidas en una sola frase, “indígena originario campesinos”.
 16. Según Gashé (2003), “Existe dominación cuando la integridad de los valores, prácticas e instituciones de un pueblo no está respetada, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar, cuando los desarrollistas desconocen los aportes tecnológicos propiamente indígenas, cuando la jurisdicción indígena no tiene valor legal, cuando las autoridades indígenas y sus decisiones son menospreciadas e ignoradas por las autoridades estatales. Los pueblos están en situación de sumisión cuando el gobierno toma medidas legislativas o administrativas que los afectan sin que puedan tomar posición y expresar sus reservas y propias aspiraciones, cuando la legislación nacional se aplica sin tomar en cuenta sus costumbres y sus derechos consuetudinarios, y la dominación y sumisión se manifiesta cuando las tierras indígenas están invadidas por colonos, ganaderos o madereros y cuando no existen sanciones contra tales abusos [...] La dominación/sumisión también tiene su

- cara subjetiva [...]: la vergüenza (de hablar en público su lengua indígena, de reconocerse como miembro de un pueblo de tal nombre), la timidez y el silencio (ante una autoridad política o profesional), el sentimiento de inferioridad (frente a un blanco o un mestizo) [...] Cuando la conciencia quiere liberarse de estas pesadumbres, la dominación a menudo produce el efecto perverso de la negación del mundo indígena por el mismo indígena, el rechazo y desprecio de su propia sociedad y cultura y la imitación de las modas y los modales blancos o mestizos” (pp. 5-6).
17. La consensuación y aprobación del Convenio 169, así como de la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (septiembre de 2007), constituyeron un ejemplo de praxis intercultural, pues por más de dos décadas se llevaron a cabo consultas nacionales, regionales e internacionales entre indígenas y Estados.
 18. Bonfil (1987) refiere que lo indígena actual comprende elementos prehispánicos, coloniales y contemporáneos.
 19. La formación de los médicos en antropología e interculturalidad es limitada, y ellos no siempre saben qué hacer con sus pacientes con comprensiones diferenciadas de salud y enfermedad (Salaverry, 2010).
 20. Salaverry (2010) alude a síndromes culturales, como el susto o el llamado mal de espanto que afecta sobre todo a los niños, y que ocurren cuando el ánimo abandona el cuerpo por una impresión fuerte o por atravesar un paraje solitario. “El equilibrio perdido se manifiesta [en] pérdida de peso e inapetencia, pero también [...] como [...] fiebre, náuseas, vómitos, diarrea, astenias, dolores óseos, palpitaciones, gritos nocturnos [...] El tratamiento es concordante con la causa, se debe restituir el alma, para lo cual las diversas terapias varían [...]” (p. 93).
 21. La OPS y la OMS fomentan “[...] la paridad de trato entre los diferentes grupos culturales; considera la Salud como un derecho fundamental y entiende como implícita la capacidad de los profesionales de la salud de poder *integrar el conocimiento con las creencias y las prácticas tradicionales al momento de enfrentar una enfermedad*” (énfasis propio). En Diversidad Cultural y Salud: <https://www.paho.org/hq/index.php?option=comcontent&view=article&id=5585%3A2011-cultural-diversity-health&catid=3345%3Acultural-diversity&Itemid=4016&lang=es>.
 22. Alberto Acosta, expresidente de la Asamblea Constituyente (2007-2008), concluye que: “En el intento de ‘hacer mejor las cosas con el mismo modelo’, el correísmo no dudó en vaciar de contenido y transformar en dispositivos de poder —o simples herramientas de propaganda— varios conceptos transformadores y utopías (p.ej. izquierda, Buen Vivir, revolución). Una vez vaciados [...] terminaron conteniendo una visión de sociedad acorde a las necesidades de modernización capitalista, y que el correísmo intentó imponer como ‘normales’” (Acosta y Cajas-Guijarro, 2018).

The background is a complex, abstract composition of overlapping, semi-transparent lines and shapes. The colors include various shades of blue, pink, green, yellow, and orange. The lines are of varying thicknesses and some are curved, creating a sense of movement and depth. The overall effect is a vibrant, multi-layered pattern.

MÉXICO



La diversidad cultural, ayer y hoy

José del Val

Director del Programa universitario de estudios de la Diversidad cultural y la Interculturalidad

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM

Carolina Sánchez

Secretaria académica del programa universitario de estudios de la Diversidad cultural y la Interculturalidad

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM

El reconocimiento constitucional que provocaron los procesos democratizadores en América Latina en los últimos treinta años, por medio del cual los Estados reconocieron y legislaron la pluriétnicidad y el plurilingüismo de sus sociedades, fue una reforma sustancial y necesaria, que en un principio se observó tardía y limitada, al menos a la luz de la historia y la condición pluricultural de las sociedades latinoamericanas. Innumerables estudios de carácter demográfico, antropológico, arqueológico, lingüístico y etnohistórico han demostrado inequívocamente el carácter plurilingüe y multicultural de las sociedades actuales, destacando una triada en sus raíces: la amerindia, la europea y la afroafricana, en continua mezcla e interacción.

Las investigaciones sobre la inmigración y las relaciones interétnicas antes y después de la conquista europea en el continente, han llevado en los últimos años a los estudiosos de la historia a plantear la necesidad de actualizar el mapa de la diversidad cultural, el cual había sido trazado sobre la exclusiva

concepción dicotómica de indígenas – mestizos. Por ejemplo, en el caso mexicano, la historia de la sociedad fue vista y analizada durante muchos años sobre la base de una pareja de categorías de clara raigambre colonial, característica del indigenismo de Estado y excluyente de numerosos segmentos poblacionales, cuya existencia y desenvolvimiento social resultan esenciales para comprender la diversidad del México histórico y actual.

En México, los términos “pluricultural”, “multicultural” e “intercultural” fueron empleados a principios del siglo xx para describir contextos en donde coexistían culturas diversas o lugares de interacción social de los pueblos indígenas. Aguirre Beltrán (1957, 1994) define la política indigenista en México haciendo referencia a la pluralidad y la interculturalidad, que explican la coexistencia de culturas distintas y las relaciones que los indígenas establecían con el resto de la sociedad (Del Val, 2006, pp. 78-79). Con esos términos no solo se explican los encuentros entre grupos culturalmente distintos, también se reflexiona sobre la posibilidad de construir sociedades pluriculturales, democráticas e incluyentes de los pueblos originarios y afrodescendientes, en relaciones que expresen el reconocimiento y el respeto de sus derechos (Zolla y Zolla, 2010, p. 88).

Hoy la diversidad cultural en México y América Latina va más allá de las relaciones interétnicas formadas en la época de la Conquista y la Colonia, situación que nos enfrenta a un escenario complejo en el que es necesario estudiar estas relaciones y sus contradicciones en ciudades cosmopolitas, sociedades globalizadas y fronteras internacionales que reciben el impacto de grandes movimientos migratorios, además de analizar las particularidades y generalidades que conlleva la coexistencia de culturas diversas para su comprensión y entendimiento, pero esto es una tarea aún en construcción.

Actualmente, el concepto de diversidad cultural es de orden tan general y de uso tan común que tiende a perderse la necesaria precisión de su significado. Alude como concepto a una relación social, a las formas de articulación específicas que

se dan entre grupos cuya conciencia de identidad se afina en aspectos de orden cultural, sean los que sean, por lo que “la diferencia cultural no constituye en sí misma un orden de procesos de carácter general o exclusivo y deberemos buscar siempre en situaciones concretas, específicas en tiempo, espacio y modalidad, las determinantes de cada relación” (Del Val, 2006, pp. 77-78).

Naturalmente, no es una tarea menor la búsqueda de precisiones teóricas en un campo que ha sufrido la inflación de los conceptos, como la indagación –claramente multidisciplinaria– de esas situaciones concretas que sitúan y especifican las relaciones sociales, las formas de articulación intercultural y las conformaciones identitarias. Lo anterior no solo tiene consecuencias teóricas o epistemológicas, también permite poner en la mesa cuestiones políticas, jurídicas, económicas, ecológicas, lingüísticas y sociales (Del Val, 2006, p. 78).

Para comprender la diversidad cultural y la interacción entre las culturas es necesario retomar algunas definiciones, con el objeto de identificar los elementos que se ponen en juego a través del contacto y la relación entre las mismas. En primer lugar, hay que señalar que no existe un consenso para el concepto de cultura. Si a lo largo de toda la centuria pasada fue evidente la ampliación de este concepto, acogiendo las nuevas formulaciones antropológicas inauguradas por la obra ya clásica de Edward Tylor, a finales del periodo la cultura apareció dotada de nuevas responsabilidades y funciones: desde su asociación al desarrollo económico y tecnológico hasta su identificación como factor clave de los procesos democráticos; desde su apelación como instrumento esencial de crítica a las herencias coloniales y neocoloniales hasta su adscripción en la defensa de los derechos humanos y las libertades fundamentales; en fin, como elemento constituyente de las solidaridades sociales o como garante de la paz¹, lo cual es reflejo de su complejidad.

Para ejemplificar, podríamos detenernos a revisar el concepto de cultura que propuso Geertz (1987, p. 89), para quien la cultura “denota una norma de significados transmitidos histó-

ricamente [...] un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes con respecto a ésta”, al cual se han hecho otras aportaciones. Entre ellas, que la cultura no es estática, está en continua actualización; hay aspectos que pueden permanecer constantes y otros presentar cambios (Giménez, 2010, p. 14); es decir, la actualización o los procesos de cambio o reconfiguración cultural abonan a la definición semiótica de la cultura. Asimismo, Bartolomé (2006, p. 91) cuestiona el concepto de Geertz y propone considerar “el contexto y los asimétricos conflictos de poder” para conceptualizar la cultura y acercarnos a sus contradicciones. Es justamente en el marco de las relaciones asimétricas en el que debemos reflexionar, para no dejar de lado los conflictos presentes en la interacción entre culturas distintas. Los encuentros y desencuentros entre la población de culturas distintas podrían equipararse con los disensos y consensos que menciona la hermenéutica analógica:

La hermenéutica analógica, en el diálogo, es el arte del equilibrio ponderado entre consensos y disensos [...] Una sabiduría o prudencia que se aboca a la búsqueda del equilibrio, de la proporción, de la armonía. No sacrifica las diferencias, los disensos, pero, trata de reducirlos lo más posible a consensos, a identidades, al menos a semejanzas, que también en eso consiste la analogía (Beuchot, 2018, pp. 21-22).

A su vez, en la configuración de “estrategias de relación intercultural”, se tendría que reflexionar sobre cómo las sociedades con diferentes culturas podrían establecer puentes de consenso para alcanzar relaciones equitativas y democráticas.

Así, dilucidar lo que debemos entender por cultura nos sitúa mejor en la tarea de deslindar el campo de los conceptos, las categorías y las prácticas asociadas actualmente a la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad, los derechos culturales, el patrimonio cultural o las identidades.

De esta manera, los diferentes elementos de la vida y de la naturaleza, articulados necesariamente, de los pueblos invo-

lucrados en lo que se conoce como la cultura, son expuestos a ciertos peligros en el marco de las relaciones y los intercambios de carácter desigual que se desarrollan al interior de las sociedades y, con mucha mayor razón, en un contexto de globalización y crisis económica, política y hasta civilizatoria por la que atraviesa la cultura y el modelo de vida dominante.

Interculturalidades y modelos interculturales

En México, una tradición importante de estudios sociales se planteó muchas veces de la mano y como guía del indigenismo de Estado y de las políticas de educación y salud posrevolucionarias: la construcción de modelos de investigación e intervención institucional que hacían explícitas las problemáticas de la pluriculturalidad y la interculturalidad. Un rasgo característico –y una clara limitación ideológica del modelo propuesto– fue que la interculturalidad era concebida como un rasgo de las regiones en donde se relacionaban e interactuaban los indígenas con la sociedad nacional o mestiza.

El indigenismo fue una política social implementada por gran parte de los Estados latinoamericanos, con fundamento en la teoría de la aculturación². Esta teoría planteaba que “en la interrelación de culturas distintas, se produce un proceso de asimilación que va configurando una cultura nueva, resultado de esa síntesis [...] reconoce que existen las relaciones interculturales [...] pero en una situación de colonialismo” (Fábregas, 2012, pp. 1-2).

Se partía de la suposición teórica de que la cultura nacional era predominantemente homogénea e interactuaba en relaciones de dominación con las culturas indígenas, las cuales eran heterogéneas. De ahí se derivaban cuando menos dos corolarios: el primero, y para nosotros esencialmente acertado, mostraba la posibilidad de una interculturalidad asimétrica; el

segundo, equivocado según múltiples evidencias, ubicaba a la interculturalidad fuera de la cultura nacional y la confinaba al contacto de la “cultura nacional” con las etnias en las denominadas regiones de refugio indígenas.

En la interculturalidad están explícitos el contacto, la interacción y las correlaciones entre los portadores de distintas culturas, universos y bienes culturales. Ahora bien, el análisis de la literatura sobre interculturalidad –incluidas las propuestas políticas o programáticas de gobiernos, instituciones internacionales, organizaciones no gubernamentales o movimientos etnopolíticos– permite distinguir claramente dos concepciones: la primera estima que existen situaciones de interculturalidad cuando dos culturas interactúan efectivamente, independientemente de si esa interacción da lugar a situaciones armónicas o conflictivas; lo cual constituye la segunda concepción, tal vez la que brinda una mayor precisión del proceso de interculturalidad, pues evidencia que se puede ser intercultural y también establecer relaciones asimétricas. El reto es que esa articulación, ese diálogo intercultural, se construya en un plano de equidad e igualdad.

En esta reflexión es necesario no dejar de lado que los movimientos etnopolíticos han jugado un papel clave en las luchas por el reconocimiento de la diversidad, se han configurado como sujetos activos y han impulsado los propios procesos democratizantes que comenzaron en la región a principios de este siglo.

No casualmente comenzó una nueva etapa en la que se consideró ineludible apelar al “diálogo entre las civilizaciones” (2001 fue declarado el Año de las Naciones Unidas del diálogo entre civilizaciones), mediante la ratificación de la importancia del “Pacto Internacional de los derechos sociales, económicos y culturales” (1976); el impulso de la “Conferencia Mundial contra el racismo y la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia” (2001); la aprobación de la “Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural” (2001); la creación de un “Foro Permanente para las cuestiones indígenas” (2000) en el seno de la ONU o la consagración de los

llamados “derechos de tercera generación” (PUMC, 2007); la Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales (2007); y la propia Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

Sin duda alguna, los pueblos indígenas y otras colectividades diferenciadas –como los pueblos afrodescendientes– reclaman una nueva inserción en las sociedades, un nuevo pacto social en que las estructuras políticas de los Estados reconozcan sus especificidades y derechos como pueblos autónomos y autodeterminados, sus posesiones y su derecho inalienable a establecer un desarrollo propio como sujetos políticos plenos, lo que les daría un lugar clave en la construcción de nuevos modelos plurales e interculturales.

En razón de lo anterior, es necesario prestar particular atención a los vínculos entre realidades con población culturalmente diversa y los modelos interculturales, a partir de reconocer que la acción pública, el orden institucional o los modelos de desarrollo constituyen, en última instancia, elecciones culturales que es necesario analizar y evaluar. También se requiere revisar iniciativas o procesos sociales, actualmente en desarrollo, de carácter supra-nacional, nacional, estatal y local.

En la construcción de modelos interculturales o “estrategias de relación intercultural” (por ejemplo, en educación, salud, comunicación, medio ambiente, etcétera) para sociedades en las que coexisten culturas diversas, se requiere de la participación de las universidades para que “la colaboración interdisciplinaria, en materia de investigación, formación profesional, desarrollo de tecnologías o elaboración de marcos normativos, aporte a las políticas públicas, es decir, que los modelos o estrategias puedan ser aplicados institucionalmente” (Del Val, 2016. pp. 253-254). Hasta aquí se destaca el papel relevante de las universidades en la construcción de las relaciones interculturales sustentadas en un conocimiento útil para la sociedad.

En suma, es necesario concretar lo que se expresa en el plano discursivo institucional para transitar del reconocimiento de las realidades multiculturales al desarrollo de modelos interculturales aplicados o “estrategias de relación intercultural” (Del Val, 2014). En este sentido, la interculturalidad con equidad e igualdad es un proceso que aún está en construcción, y tal vez uno de los sesgos que presenta es intentar interculturalizar a sectores de la población y no a la sociedad entera. Por lo mismo, es necesario hacer un balance de experiencias, avances y tropiezos en su implementación.

La educación, la salud y la migración son ejemplos de temas asociados a realidades multiculturales que imponen la necesidad de generar modelos interculturales aplicados. A continuación se presentan algunas experiencias de interculturalidad en dichos campos.

Interculturalizar a la universidad y a la sociedad

El Programa México Nación Multicultural, hoy de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), contempló como un proyecto fundamental, además de la investigación y producción de conocimientos en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad, la difusión de estos campos del saber entre los diferentes sectores de la población, sobre todo en el medio universitario. En tal sentido, el PUIC creó en 2002 una estructura de educación y docencia para impartir entre los estudiantes universitarios de distintos niveles cursos semestrales sobre los componentes de la diversidad étnica, cultural y lingüística que prevalece en México, y debatir críticamente sobre las implicaciones que tiene actualmente el reconocimiento social, económico, jurídico, ideológico, educativo, político, demográfico y lingüístico de México como una nación diversa en términos de su cultura.

Como parte de la estrategia académica del PUIC se empezaron a impartir cursos en facultades y colegios de ciencias y

humanidades de la UNAM, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Esta experiencia resultó sumamente productiva y exitosa, pues por primera vez en su trayectoria educativa la mayoría de los estudiantes que participaron en los cursos se enfrentaron al reto de reflexionar no sólo sobre la composición cultural subyacente en la población nacional, sino también sobre infinidad de problemas que le son inherentes. Entre ellos: la relación de los pueblos indígenas con la sociedad nacional; la existencia de componentes sociales negados, como la negritud; la desigualdad social basada en diferenciaciones etnoculturales; la inmigración y emigración contemporáneas de innumerales flujos de población; la discriminación y el racismo; la configuración identitaria de grupos y personas; la ética cultural y los conflictos interétnicos; la relación de los Estados nacionales y la diversidad cultural; las regiones etnoculturales, la biodiversidad y los megaproyectos de desarrollo; las condiciones de salud y el acceso a los recursos entre los grupos más vulnerables.

Con la creación de la materia optativa “México, nación multicultural”, a nivel de educación media y superior, se buscó enriquecer la formación profesional de los estudiantes con un nuevo sistema de enseñanza – aprendizaje que reconozca la corresponsabilidad de todos los actores en la construcción del tejido social, el cual debe fomentar y fortalecer el respeto a la diferencia cultural. Hoy el proyecto de docencia imparte esta materia, ya sea como optativa o como curso-taller, estructurada en 16 sesiones por semestre, en las que se profundiza sobre la diversidad cultural en México a partir de exposiciones de especialistas en los diferentes temas que integran el plan de estudio: Diversidad cultural en México, Pueblos y comunidades indígenas, Conflictos y negociaciones, Nuestra Tercera Raíz, Los mexicanos que nos dio el mundo, Buen vivir, Medio ambiente, Derechos indígenas, Mujeres, Migración, Educación, Salud y medicina tradicional, Lengua y literaturas indígenas y Relaciones interétnicas.

Actualmente la materia se imparte en licenciatura y bachillerato, en 10 planteles de la UNAM en los sistemas presencial, así como de educación abierta y a distancia. En marzo de 2018 se cumplieron dieciséis años de su impartición y hasta la fecha son 26 499 alumnos los que han tomado la materia en doce dependencias de la UNAM: las facultades de Derecho, Filosofía y Letras, Arquitectura, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Medicina, Economía, las escuelas de Trabajo Social, Enfermería y Obstetricia, Nacional de Estudios Superiores campus Morelia y los colegios de Ciencias y Humanidades planteles Oriente y Sur.

Otra propuesta para interculturalizar a la universidad puede ser el reconocer las lenguas indígenas que se hablan en México como lenguas de titulación o como segunda lengua. Hay algunas experiencias al respecto en la Universidad Intercultural Veracruzana, donde Ladrón de Guevara menciona que este es el único espacio de formación universitaria en México donde se acepta que la tesis de licenciatura se realice en alguna de las lenguas originarias que se hablan en México (Universidad Veracruzana, 2016). La propia UNAM ha incluido la lengua originaria entre los idiomas de la Licenciatura en Antropología que se imparte en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales como uno de los idiomas que los alumnos pueden hablar para cubrir los requisitos de la carrera. Asimismo, en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción se ofrecen cursos en lengua náhuatl, en su modalidad de comprensión lectora y escritura, en la variante que corresponde a la hablada en la zona centro de México (UNAM, 2018).

Este curso se imparte también en el PUIC y en las facultades de estudios superiores Acatlán y Cuautitlan, así como en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela Nacional de Trabajo Social. Sin embargo, para interculturalizar a la universidad hay que ir más allá de los cursos de alguna lengua indígena; se requiere desarrollar acciones que trasciendan de la universidad a la sociedad, y viceversa.



1921

PLUS

ULTRA

PTOLOMEO

COPERNICO

Las universidades interculturales en México y reflexiones para América Latina

Las instituciones de “educación superior” que surgen en México bajo el paradigma de la interculturalidad, entre ellas “universidades indígenas” o “universidades interculturales”, no han logrado generar puentes, modelos de relación o de comunicación entre distintas sociedades y sistemas de conocimiento de diferentes culturas, que garanticen la participación de profesionistas y pensadores indígenas en la construcción de las lógicas de la interculturalidad equitativa y que fortalezcan cuerpos docentes y de investigación. La brecha se observa desde los indicadores sociales que muestran un acceso desigual a oportunidades educativas:

1. Solo el 1,6% de personas de 20 a 24 años indígenas ha tenido acceso a la educación superior en México (CGIB).
2. En las once universidades interculturales, solo el 2,37 % del total de población indígena de 20 a 24 años forma parte de la matrícula (2015-2016).
3. En el Programa de Apoyo de Becas a Estudiantes Indígenas en universidades estatales, establecido por ANUIES, solo se registraron 9623 becarios indígenas para 2016 (PAEIIES, 2015).
4. De las becas Pronabes, de la Secretaría de Educación Pública, solo el 27,61 % corresponde a estudiantes indígenas en el nivel superior (PAEIIES, 2015).
5. En la UNAM de los aspirantes por concurso de selección (106 108 personas) solo el 1,5 % reportó ser hablante de alguna lengua indígena y el 3,9 % se consideró parte de algún pueblo indígena.

6. De los 34 420 alumnos que ingresaron a alguna de las licenciaturas por pase reglamentario, el 0,5 % manifestó ser hablante de alguna lengua indígena y el 1,6 % formar parte de algún pueblo indígena (UNAM, 2016).

En este sentido, no obstante las acciones gubernamentales, no se ha logrado garantizar cabalmente el acceso de los pueblos indígenas y de la población afrodescendiente a la educación superior, y menos aún implementar un modelo de educación superior intercultural equitativo y democrático, lo cual denota un vacío en la política social que no refleja el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas estipulado en el marco jurídico del país.

En el diagnóstico realizado en foros de discusión sobre la educación superior, como fue el de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)³, se destacó que los programas de las universidades convencionales no logran poner la problemática de la educación superior intercultural como eje de la educación superior, que hay una brecha entre la implementación de las leyes y su aplicación en materia de educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes, ya que las acciones implementadas por las instituciones no corresponden con el marco jurídico en materia de derechos de los pueblos indígenas. Además, que las universidades no están cumpliendo en ofrecer carreras pertinentes para la población; que en las universidades convencionales los programas de inclusión no son pertinentes porque dejan de lado la diversidad cultural, entre otros aspectos que se comparten en los países de la región en donde se han creado dichas universidades. Algunas propuestas que pueden contribuir a la interculturalidad en la universidad, que fueron señaladas en la asamblea de la UDUAL y en el PUIC, son:

1. Promover relaciones que deriven en la interculturalidad equitativa y eviten la discriminación. Para ello, las universidades tienen que revisar las formas en que se produce la interculturalidad.
2. Hacer una reflexión sobre el ejercicio de interculturalidad en las instituciones de educación superior.
3. Es necesario generar programas específicos de acción, reflexión y apoyo sustantivo, y crear estructuras tutoriales continuas que permitan cambiar la lógica de la interculturalidad inequitativa.
4. Se requiere fortalecer la tutoría a partir de la capacitación de los tutores y la asignación de mayores recursos a esta actividad.
5. Implementar acciones para los no indígenas que permitan interculturalizar la educación superior.
6. El problema del acceso a la educación superior es relacional, no focalizado. Por lo mismo, la interculturalidad debe ser transversal hacia la educación superior y la sociedad.
7. Incluir la educación intercultural en el plan estratégico de la universidad y crear áreas destinadas a concretar acciones afirmativas interculturales.
8. Crear ciudadanías que supriman la exclusión.
9. Implementar un proyecto piloto de acción afirmativa intercultural y monitorearlo.
10. Considerar indicadores de impacto social y diálogo de saberes para la evaluación de las universidades, como parte de los estándares de calidad.
11. Fortalecer o generar programas compensatorios que atiendan el desnivel de la calidad educativa que reciben los alumnos procedentes de zonas rurales.
12. Se requiere que las universidades participen desde su campo de acción en la lucha contra la colonización.
13. Es necesario que la interculturalidad se asuma como principio y eje transversal de la educación superior.
14. Las universidades requieren contar con espacios de diálogo y reflexión sobre cómo se puede lograr un mundo mejor.
15. Es necesario revisar cómo ve cada quien la interculturalidad y el diálogo de saberes, construir entre todos estos conceptos y definir indicadores para su medición que permita dar seguimiento y visualizar los avances de las universidades interculturales; revisar cómo estas, aun cuando están en proceso de construcción, tienen que ser evaluadas con indicadores diferentes, contruidos conjuntamente entre las organizaciones indígenas y las universidades.
16. La participación es un indicador fundamental. Los indígenas y afrodescendientes tienen que participar en la construcción e implementación de la interculturalidad en la educación superior.
17. Es necesario que en la currícula de las universidades se incluyan temas relacionados con la historia, la lengua y los saberes; es decir, innovar e interculturalizar los campos de conocimiento.
18. El diálogo de saberes debe ser incluido como elemento central de las políticas educativas.
19. Es necesario fortalecer el acercamiento entre universidades mediante la construcción de redes o enriquecer las ya existentes, o por movilidad profesional, para retroalimentar las experiencias de trabajo y fortalecer la formación de los alumnos.

Los retos de la interculturalidad en el contexto de la migración

La migración es uno de los fenómenos sociales que ha contribuido históricamente a la configuración de espacios culturalmente diversos, situación que se enfatiza en la actualidad debido al fenómeno de globalización. En México, las zonas urbanas, así como las fronteras internacionales, se han conformado como espacios caracterizados por la diversidad cultural en donde la población originaria coexiste con indígenas de diferentes regiones del país, migrantes internacionales centro o sudamericanos y migrantes en tránsito, por mencionar algunos.

La migración impone a las sociedades de recepción nuevas necesidades de atención en materia de salud y educación, que necesariamente requieren la aplicación de modelos interculturales. Por ejemplo, se han mencionado los problemas de las instituciones de salud por la ausencia de un modelo pertinente para la atención de la población culturalmente diversa. Figueroa (2015, p.67) destaca el trato que reciben los usuarios y los prejuicios de los prestadores de salud:

La falta de sensibilidad, escucha y respeto en el trato recibido por los usuarios de parte de los prestadores de salud, el no respeto a la privacidad, el menosprecio de sus opiniones y la desinformación de que son objeto, aspectos que terminan por incidir en la satisfacción que reciben del servicio y de la atención del personal. Esto influye en el desapego a las indicaciones médicas, una incidencia mayor de abandono de los tratamientos y en resistencia al uso de los servicios que, en casos extremos, ha llegado a la confrontación.

Además, no obstante el interés por incorporar un modelo intercultural en la atención a la salud, los servidores de salud se enfrentan a limitaciones conceptuales y prácticas, “debido a que su formación es sobre todo biomédica” (Figueroa, 2015).

Frente a esta ausencia de un modelo de intervención para atender a esta población y a la creciente diversidad cultural de las zonas urbanas, las áreas de frontera y las zonas de desarrollo agrícola del país, es necesario implementar estrategias que permitan dar atención pertinente a una población culturalmente diversa. Por ejemplo, en la Ciudad de México es cada vez mayor el número de migrantes en edad escolar, niños y niñas con diversas nacionalidades y distintos orígenes étnicos.

Por lo mismo, se hace necesario plantear una política educativa nacional pertinente a las características culturales de los alumnos de sociedades culturalmente diferentes. La educación y la migración se suman al conjunto de procesos sociales (salud, medio ambiente, etcétera) que requieren de modelos interculturales o “estrategias de relación intercultural” que respondan a las necesidades que impone la coexistencia de culturas distintas en un espacio común, la cual nos plantea la necesidad de pensar la interculturalidad más allá del espacio educativo, para transitar hacia las diferentes esferas de la sociedad.

Finalmente, resulta necesario notar que uno de los obstáculos para la interculturalidad equitativa es el racismo que persiste en la sociedad actual. Wallerstein (1988) hace referencia al racismo como una ideología que justifica la desigualdad, alude a las actitudes inculcadas y al comportamiento legítimo: “los prejuicios, los comportamientos abiertamente discriminatorios en la vida cotidiana, han servido para establecer el marco de comportamiento legítimo y apropiado para uno mismo y para los demás en su unidad doméstica y su grupo étnico [...] ideología auto-represiva, modelando las expectativas y limitándolas” (pp. 68-69). En este mismo sentido, Mato (2017) reconoce el racismo como una limitante para interculturalizar a las universidades, y propone “superar el racismo oculto e interculturalizar a las universidades, para de este modo contribuir a superar el racismo de nuestras sociedades”. Así, el reto de implementar modelos interculturales o “estrategias de relación intercultural” en sociedades culturalmente diversas es un proceso que está aún en construcción y deberá transitar junto con la eliminación del racismo.

REFERENCIAS

Aguirre Beltrán, G. (1994). *Programas de salud en la situación intercultural* [1955]. México: Fondo de Cultura Económica.

Aguirre Beltrán, G. (1957). *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. México: UNAM.

Bartolomé, M. A. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.

Beuchot, M. (2018). Hacia el diálogo intercultural. En Beuchot, M. & González, J. E., *Diversidad y diálogo intercultural*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO – Diálogo intercultural; Editorial El búho.

Del Val, J. (2006). Entender y comprender al otro. En *México. Identidad y Nación* [Colección La Pluralidad Cultural en México, 6]. México: UNAM, PUMS.

Del Val, J. (2016). Equidad en la Educación Superior para un mundo culturalmente diverso. En Mato, D., *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (253-254). Argentina: EDUNTREF.

Del Val, J. (2014). Educación y formación de excelencia para los pueblos indígenas, llave para el ejercicio de los derechos plenos. En Congreso Internacional Universidad y Colectivos Vulnerables, Proyecto ACCEDES.

Fábregas, A. (2012). Culturas y Poder: Interacción a la Teoría de la Interculturalidad. Edición y Asimilación: el caso Mexicano. *Intercultural Comunicación Studies*, 21(1). Consultado el 20 de junio de 2018. Disponible en <https://web.uri.edu/iaics/files/03AndresFabregasPuig.pdf>

Figuerola, M. (2015). *Salud e interculturalidad*. Consultado el 22 de junio de 2018. Disponible en http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/modelo_intercultural_09.pdf

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Mato, D. (2017). Superar el racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E*, versión en línea, 7(7), 188-203. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Educación Superior — PAEIHES (2015). Consultado el 22 de junio de 2017. Disponible en

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res112/programas-y-proyectos/programa-de-apoyo-a-estudiantes-indigenas-paeihes

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2004). *Informe sobre desarrollo humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Nueva York. Consultado el 22 de junio de 2018. Disponible en <http://hdr.undp.org/reports/global/2004/espanol/>

Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM (2016). Secretaría de Desarrollo Institucional, Dirección General de Planeación. *Cuadernos de Planeación Universitaria*. México: UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM (2018). *Oferta educativa*. Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. Consultado el 15 de junio de 2018. Disponible en <http://enallt.unam.mx/index.php?categoria=2&subcategoria=12>

Universidad Veracruzana. (2016). UV, única institución que recibe tesis en lenguas originarias. Consultado el 15 de junio de 2018. Disponible en <https://www.uv.mx/noticias/2016/04/01/uv-unica-institucion-que-recibe-tesis-en-lengua-originaria/>

Wallerstein, I. (1988). La verdad como opio: Racionalidad y racionalización. En *El Capitalismo Histórico* (68-69). México: Siglo XXI.

Zolla, C. & Zolla, E. (2010). Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas. [2ª. Ed]. México: Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, UNAM.

Notas

1. Para una perspectiva mundial del tema, véase el Informe sobre desarrollo humano 2004. *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy* (PNUD, 2004).
2. El pensamiento de Melville J. Herskovits, Robert Redfield, Ralph Linton y George Foster influyó en los postulados de la teoría de la aculturación (Fábregas, 2012).
3. La VII Asamblea Regional de la UDUAL se realizó en México, el 25 de octubre de 2017, en el Antiguo Palacio de Medicina de la UNAM. En el panel donde se abordó el tema de Educación superior e identidad cultural participaron Fidel Tubino Arias (coord.) del Departamento de Humanidades de la PUCP y Alta Hooker, Rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe (Nicaragua), entre otros.



COLOMBIA



Interculturalidad y multiculturalismo en Colombia: Balance y perspectivas ¹

Jorge Enrique González

Coordinador Cátedra UNESCO- Diálogo intercultural
Universidad Nacional de Colombia

Introducción

Tal vez no sea arriesgado utilizar la metáfora literaria de vivir *Cien años de soledad*, para describir el periodo de más de un siglo de vigencia de la Constitución política de 1886 en Colombia, caracterizada por sellar la concepción unitaria desde el punto de vista cultural y religioso, así como la concepción de República centralizada desde el punto de vista político. Con esta Carta política se cerró el proceso de construcción del Estado nacional colombiano en el siglo XIX, luego de varios periodos de oscilación entre el federalismo y el centralismo político que se libraron en los campos de batalla, literalmente hablando, en una espiral de violencia de múltiples guerras civiles de escala regional y nacional.

En este escrito avanzo en la elaboración de un balance del multiculturalismo en Colombia, especialmente durante el periodo relacionado con la Constitución política colombiana de 1991, en la que fue introducido por primera vez de manera explícita el concepto de Nación pluriétnica y multicultural, que en su artículo 7 establece “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, para

formar parte de los cimientos de una Carta política que diera vida a un Estado social de derecho, garantía de las libertades y derechos fundamentales de un Estado nacional contemporáneo. También examino algunas de las principales limitaciones y el desarrollo de propuestas de carácter intercultural en este país, que se debaten entre las prácticas aisladas producto del entendimiento a partir de la diversidad cultural, sin que necesariamente se llegue a la formulación de políticas públicas que fomenten este tipo de entendimiento y lo extiendan de manera colectiva.

Contexto histórico

Las recientes crisis de la acumulación de capital a partir de la década de 1980 han acelerado el proceso de subordinación del ámbito político de los Estados nacionales a los imperativos del ámbito económico. Una de las muestras más elocuentes al respecto es la pérdida parcial de la soberanía que históricamente lograron consolidar los Estados respecto de los mercados nacionales, perdida necesaria para garantizar la libre circulación de los capitales financieros por el mundo entero, sin obstáculos mayores. Este proceso de mundialización se ha vivido en América Latina a través de la presencia de corrientes del denominado “pensamiento único” en materia económica, para adecuar el modelo de desarrollo imperante a las condiciones de la apertura de los mercados nacionales.

Por ejemplo, en Colombia se vivió ese proceso durante el gobierno del Presidente César Gaviria (1990-1994), cuando se precipitó la apertura económica que trajo como una de sus principales consecuencias el aumento de la pobreza rural, debido al ingreso masivo de productos agropecuarios a bajo costo. Durante ese mismo periodo se llevó a cabo la discusión de una nueva Constitución política, en una Asamblea nacional constituyente que tuvo la representación de diversos sectores de la nación. El nuevo diseño constitucional incluyó la redefinición del papel de la ciudadanía, al pasar de la democracia

de representación a la democracia de participación, aunque se debe admitir que la participación ciudadana ha sido sometida a diversos tipos de obstáculos que impiden su pleno ejercicio, entre los más importantes encontramos aquellos que surgen del modelo multicultural en la perspectiva de una democracia liberal altamente influenciada por el pensamiento neoliberal. De otra parte, se definieron nuevas entidades de control constitucional al poder ejecutivo y al poder legislativo, creando una Corte especializada para el control constitucional, así mismo se otorgaron facultades especiales al banco emisor (Banco de la República) para fijar la política macroeconómica, en particular en la proyección de metas para la inflación anual.

En estas condiciones, en una democracia de baja intensidad como la colombiana, en la que la vigencia de las instituciones democráticas es muy limitada, el Estado no ha logrado a través de 200 años de historia republicana garantizar el monopolio de la coacción legítima, ni el pleno respeto de los Derechos humanos, iniciando con el fundamental derecho a la vida. El umbral de legitimidad del orden político colombiano basado en el derecho a elegir y ser elegido, se ha visto minado por la corrupción y por prácticas clientelistas, así como por la coacción violenta de actores armados ilegales, tanto de derecha como de izquierda. Estos aspectos estructurales, entre otros, ha conducido a que la ampliación que históricamente se ha hecho de los derechos políticos, para incluir los derechos económicos y sociales, se haya visto muy limitada, en particular por la vigencia de los denominados “Estados de excepción” del orden constitucional vigente entre 1886 y 1991, con la consecuente limitación de los derechos ciudadanos.

La nueva Constitución política de 1991 caracteriza la Nación colombiana en términos pluriétnicos y multiculturales, para reconocer por fin una realidad histórica mucho tiempo ocultada, que permitió la formación de una “comunidad imaginada” monocultural que sirviera de fundamento a la legitimidad del orden político (González, 2007). Este reconocimiento de la diversidad, sumado al mandato constitucional de la democracia participativa, ha permitido el surgimiento de formas alter-



nativas de la identidad política que buscan su fundamento en el ámbito del mundo de la vida cotidiana de los actores, para buscar la conexión entre lo privado y lo público, a través de un mayor reconocimiento de las fuentes culturales de la identidad basados, por ejemplo, en el origen étnico, o religioso, o regional, o de preferencias sexuales, entre los principales.

Legitimidad, multiculturalismo e interculturalidad

Así las cosas, la legitimidad referida a las formas clásicas de la democracia representativa obtenida por medio de los actos electorarios periódicos, pasa en la época contemporánea por un periodo de transformaciones profundas en las que el ejercicio del poder estatal debe atender nuevas realidades. En particular, me refiero a: 1) la creación de nuevas funciones para el control constitucional; 2) la diversificación de formas neogubernamentales en las denominadas Organizaciones no gubernamentales (ONGS); 3) el surgimiento de nuevas identidades políticas surgidas desde el multiculturalismo (étnicas, de género, religiosas, por grupos de edad), que si bien han existido de tiempo atrás, se hacen visibles en la esfera pública del multiculturalismo; 4) la presencia cada vez más creciente de la comunidad internacional en la vida interna de las naciones; 5) la cada vez más importante función de representación del poder por los medios de comunicación masiva, entre otros.

Para el análisis que sigue tomo como referencia los trabajos recientes de P. Rosanvallon (2006, 2008), referidos a las transformaciones actuales de la democracia en el mundo occidental y las nuevas formas de legitimación. En particular me interesa explorar el valor de los tipos ideales que propone para la comprensión de este proceso, con el objetivo de identificar de manera particular los escenarios nuevos para el ejercicio de la ciudadanía intercultural. La principal evidencia histórica tiene que ver con que en las actuales democracias, sean éstas de alta o baja intensidad, el contenido de lo que antaño se denominaba el interés general, o la voluntad



general, ha sufrido notables transformaciones y ya no se remite de manera inmediata a la formación de la generalidad y actúa más como una idea reguladora que como una idea o noción sustancial.

La legitimidad del poder público en las democracias contemporáneas ya no se limita a la formación de la voluntad general por la suma aritmética de los votos que se obtengan en las elecciones, sino que actúa en diferentes niveles. Para la efectiva participación ciudadana estas evidencias históricas tienen la mayor importancia, porque permitirían resolver el impasse que significa reducirla a la participación electoral, o a las recientes formas de participación cooptada (limitada), en la que se privilegia la participación de representantes destacados de la comunidad, elegidos con base en su adscripción a una determinada concepción de desarrollo económico y social, preconizada por organismos como el Banco mundial (BM), o el Banco interamericano de desarrollo (BID), e incluso organismos del sistema de Naciones Unidas como el Programa de Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), para poner por encima de cualquier consideración las metas de ajuste macroeconómico.

En la versión clásica de la legitimidad de la democracia, el nudo gordiano de la participación ciudadana suele presentarse como la imposibilidad fáctica de que cada ciudadano y ciudadana participe de manera efectiva en la formación de la voluntad general. En consecuencia, se impone la representatividad política que en la práctica significa la abdicación, al día siguiente de las votaciones, del poder político emanado de los actos electorarios, salvo en algunas excepciones. La participación ciudadana orientada por la interculturalidad, es decir la búsqueda de acuerdos políticos desde el respeto a la diferencia que surge de las diversas identidades expresadas en forma política en la reclamación de derechos ciudadanos, encuentra entonces nuevos escenarios, entendidos como las condiciones de posibilidad de nuevos procesos sociales, para participar en la legitimación del poder sí toma en cuenta esta nueva inteligibilidad de las diversas instancias de legitimación de la democracia.

De acuerdo a los tres tipos ideales propuestos por Rosanvallon tenemos que el primero de éstos la legitimidad de imparcialidad (*la légitimité d'impartialité*), define el proceso histórico por medio del cual el Estado contemporáneo ha registrado una modificación importante, por medio de la formación de instancias especializadas de control administrativo de la función pública desarrollada por los gobiernos elegidos gracias al voto popular. Este es el caso colombiano de una institución como la Procuraduría general de la nación, que tienen como función constitucional la vigilancia disciplinaria de los funcionarios públicos. No obstante, en este caso la legitimidad de imparcialidad se ha visto seriamente afectada en los últimos años por el nombramiento que hizo el Presidente de la República de Colombia de una terna formada por candidatos de otras ramas del poder público (legislativo y judicial), del Procurador general de la Nación a un funcionario (Alejandro Ordoñez, 2009-2016) que encarna de manera explícita y deliberante una posición política y filosófica de extrema derecha. Esta imparcialidad se ha puesto de presente en la manera combativa como la Procuraduría a su mando ha emprendido una campaña decidida para lograr la revocatoria del fallo de la Corte constitucional que despenalizó la interrupción voluntaria del embarazo, para algunas causales específicas. En estas condiciones se pone en serio riesgo la legitimidad de imparcialidad y se requiere de la presencia activa de la ciudadanía, especialmente desde la identidad de género, para exigir el cumplimiento de esa función de control, tomando como principio rector la imparcialidad.

De manera complementaria, otra forma en la que se debería expresar la legitimidad de imparcialidad se refiere a un fenómeno social reciente, según el cual en el contexto de las políticas neoliberales el Estado tiende a su reducción, desmontando las estructuras burocráticas del denominado Estado de bienestar, presuntamente para enfrentar de esa manera el déficit de las finanzas públicas, por lo cual ha tenido que vaciar de contenido algunas de sus atribuciones para perseguir el interés general y se las ha cedido temporal o definitivamente a las organizaciones neogubernamentales. En

el caso colombiano, se puede constatar cómo la participación ciudadana encuentra en estas asociaciones de la sociedad civil un camino que ha sido ampliamente transitado, contando con el aporte muy significativo de organismos internacionales.

Esta ampliación de la democracia de participación, posible desde la vigencia de la Constitución política de 1991 en Colombia, ha puesto de presente en algunos casos la capacidad de cuestionamiento de la legitimidad del poder público del Estado, en particular cuando hacen denuncias respecto al irrespeto de los Derechos humanos. Este aspecto, en especial, ha hecho que las organizaciones defensoras de estos derechos y sus integrantes se hayan convertido en objetivos militares y blanco de señalamientos cuando se procedió desde la cabeza del poder ejecutivo, de una manera maniquea, a diferenciar entre organizaciones “buenas y malas”, de acuerdo a si se ajustan a los intereses de la doctrina estatal de la “seguridad democrática”. La crisis humanitaria relacionada con este aspecto es especialmente dramática en Colombia, en donde según la Defensoría del pueblo, organismo estatal de defensa de los Derechos humanos, se han producido entre enero de 2016 y febrero de 2018 la escalofriante suma de 282 homicidios de líderes y líderes sociales, así como de defensores de Derechos humanos!!

El segundo tipo de legitimidad, denominada de reflexividad (*légitimité de réflexivité*) se refiere a la delegación de la soberanía popular en cuerpos jurídicos especializados, como ocurre en el caso colombiano después de la Constitución política de 1991 con la creación de la Corte constitucional y la atribución de nuevas funciones de control a la Corte suprema de justicia, por ejemplo en el juicio penal a los miembros del poder legislativo. En los dos gobiernos del Presidente Álvaro Uribe (2002-2010), se registró un frecuente intento del poder ejecutivo de cooptar a los miembros de la Corte constitucional, por medio de la atribución presidencial de nombrar a sus miembros, una vez definidas las ternas en las otras dos ramas del poder público (ejecutivo y judicial). Debido a que se reformó la Constitución política colombiana en lo relacionado con la reelección presidencial (octubre de 2005), ha sucedido que

el diseño de “pesos y contrapesos” para garantizar el equilibrio democrático, se rompiera para dar lugar a la continuidad en el poder ejecutivo y la cooptación de candidatos seleccionados por los intereses políticos de esa rama del poder público.

A pesar de este antecedente, es necesario reconocer que aún se mantiene una cierta independencia de la Corte constitucional colombiana para llevar a cabo el control de constitucionalidad que permita materializar el propósito del Estado social de derecho. Las principales confrontaciones con esta forma de “legitimidad de reflexión” se han presentado en este último periodo con la Corte suprema de justicia, en particular con su Sala penal, debido al control jurídico de los legisladores implicados en alianzas criminales con grupos armados ilegales de derecha (Autodefensas).

La participación y apoyo ciudadano a la labor reflexiva de control constitucional y legal de las Cortes en Colombia se ha presentado de manera esporádica, aunque se convierten en antecedentes muy importantes, como por ejemplo en el reciente proceso de la despenalización de la interrupción voluntaria del embarazo, cuando grupos de ciudadanas y ciudadanos expresaron de manera pública el apoyo a las decisiones de la Corte constitucional. También resulta significativo el caso del apoyo a esta Corte en las decisiones respecto al cumplimiento de los deberes del Estado colombiano frente a los más de siete millones de desplazados de las zonas de violencia, según cifras de la ACNUR.

Por último, la legitimidad por proximidad (*la légitimité de proximité*), representa el fenómeno de descentramiento del poder respecto de la imagen histórica clásica del interés general y muestra el denominado proceso de empoderamiento (*empowering*) de algunos sectores de la población, que definen una identidad política alternativa y logran expresarla en términos ciudadanos del “derecho a tener derechos”.

Frente a esa nueva realidad de las democracias contemporáneas el poder público delega gran parte de la atención de esas nuevas realidades a las administraciones locales o regionales. No obstante, mantiene una conexión orgánica de tipo

administrativa para solucionar problemas que no puede resolver de manera aislada la administración local o regional. Me refiero no sólo a la financiación de las obras públicas, o a los presupuestos descentralizados para atender la salud, o la educación, sino a la atención de desastres (terremotos, inundaciones, incendios forestales, erupciones volcánicas, etc.), que es uno de los principales escenarios que demanda la presencia del poder público central.

Este tipo de legitimidad pone en juego una característica que poco a poco aparece entre los recursos necesarios para aplicar “el arte de gobernar” y, en ese sentido, adopta muchos rasgos idiosincráticos de los mandatarios, aunque, como quedó dicho antes, se trata de un factor cada vez más presente en las solicitudes de la ciudadanía respecto de sus mandatarios. En el caso colombiano de los últimos años la proximidad del poder ejecutivo en la atención de algunos eventos sobrevinientes de la vida nacional, en especial los desastres naturales, o los desastres de la guerra, constituye un rasgo característico, acompañado de un manejo sofisticado de los medios de comunicación masivos, que permite crear la imagen de ubicuidad y atención de las necesidades de la ciudadanía, sumado a las formas de manejo clientelista de estas necesidades por medio de la política pública sectorial, como en el caso de la focalización de la población en condición de pobreza (SISBEN), o de programas de sustitución de cultivos ilícitos (Familias en acción).

Ciudadanía

Esta forma de manipulación de la “proximidad” hasta convertirla en un valioso instrumento de legitimación del poder estatal, ha obstaculizado en Colombia el desarrollo de una función crítica de la ciudadanía en el modelo multicultural, en especial en las formas reglamentarias de control y veedurías ciudadanas de las políticas públicas, que no cuentan hasta ahora con la cualificación de la cultura política ciudadana que le permita mantener su independencia crítica respecto

del poder estatal. A este antecedente es necesario sumarle el hecho de que la divulgación de programas locales de “cultura ciudadana” la han deformado hasta convertirla en una nueva variante de la sumisión por medio de su reducción a la denominada “cultura cívica”.

De hecho, el origen de esta particular visión de cultura cívica estuvo acompañada en el caso colombiano por su impronta de origen en la administración de la ciudad de Bogotá entre 1995 y 1998, bajo la alcaldía de Antanas Mockus, caracterizada por un modelo pedagógico de corte tecnocrático, en el que el Alcalde mayor de la ciudad y su equipo de tecnócratas, asumieron que eran poseedores de la verdad y la ciudadanía debía limitarse a seguir la ley y cumplir con los objetivos de la política pública definida por los tecnócratas iluminados y visionarios. Se debe recordar aquí que ese estilo de la pretendida “Cultura ciudadana” se convirtió en la tendencia predominante en Colombia en el ámbito político, siendo seguida por varias municipalidades, a pesar del debate académico en el que se ha podido mostrar con plena claridad las diferencias entre la instrucción cívica, elemento que acentúa la denominada *Civic culture* (Cultura cívica) de influencia anglosajona (Almond & Verba, 1989), respecto de la Cultura ciudadana pluralista que se debate en medio de unas condiciones agnósticas propias de toda sociedad contemporánea.

El principal problema de este tipo de modelo pedagógico es que obstaculiza la formación de opciones de poder a partir de la diferencia cultural, lo cual conlleva un retraso en la expresión y consolidación de prácticas interculturales, debido a que el papel asignado a la ciudadanía es la de cumplir con las normas establecidas.

Desarrollo económico y social

El modelo de desarrollo dominante en Colombia depende en gran medida de la producción de los denominados *Commodities* o bienes básicos. Entre estos encontramos los energéticos: petróleo, gas, carbón; los agrícolas: azúcar, café, palma

africana; los metales preciosos: oro, plata, níquel, aluminio; los nuevos minerales como el coltán y otros. Estos productos representan más de la mitad de las exportaciones colombianas y son fuente de riqueza de gran importancia para las finanzas públicas.

La extracción de estos bienes básicos se ha encontrado en algunos casos con la resistencia de las comunidades rurales en las que se lleva a cabo la intervención económica, con lo cual se ha visto afectada su calidad de vida. Entre los pobladores de estas zonas, se debe destacar el caso de las zonas de extracción minera, por cuanto la envergadura de las operaciones que se hacen para obtener los productos de exportación se encuentra con la oposición de estas comunidades, algunas de las cuales son comunidades indígenas y afrocolombianas.

En particular, en el caso de las comunidades indígenas colombianas donde es muy evidente la presencia de una cultura propia en la que la concepción occidental de desarrollo económico y social está orientada por los principios de “Buen vivir” (*Sumak Kausay*), conlleva a una visión ética del cuidado de la naturaleza que se aparta de manera radical de la ética del capitalismo extractivista.

Una de las principales estrategias de defensa de las comunidades indígenas y afro la encontramos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo OIT, organismo del sistema de Naciones Unidas, que en el artículo 6 establece los mecanismos para garantizar la consulta previa a estas comunidades, en la medida en que se presenten intervenciones que afecten sus territorios.

En este caso nos encontramos en un claro ejemplo de lo que constituye la diferencia entre Multiculturalismo e Interculturalidad. Según el primer modelo los derechos de las comunidades que poseen una cultura propia deberían ser respetados, aunque debe primar el “Interés general”, en este caso expresado en los mandatos políticos que emanan de los actos electorarios propios de los regímenes democráticos. No obstante, no se debe olvidar que estos regímenes políti-

cos expresan siempre las tensiones propias de las sociedades plurales y, en particular, desde el punto de vista cultural, las tensiones entre los modelos hegemónicos frente a los contra-hegemónicos.

La interculturalidad en este caso debería avanzar en la búsqueda de acuerdos desde la diferencia, que es a lo que apunta el Convenio 169 de la OIT. No obstante, esta orientación intercultural se ve seriamente limitada por las estrategias de los Estados para favorecer los intereses del capital internacional. Las conclusiones del Instituto interamericano de Derechos Humanos IIDH, organismo del sistema interamericano de Derechos humanos, son contundentes al respecto: “El Estado elude jurídica y políticamente el cumplimiento del Convenio 169, en particular, su obligación de consultar a los pueblos indígenas y comunidades negras sobre las decisiones que las afecten” (IIDH, 2016, p. 87).

En el caso colombiano, en particular, si bien se cuenta con un antecedente importante en la lucha de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el reclamo de sus derechos, que ha sido acompañado por la asesoría legal de grupos de asesores jurídicos que han contribuido de manera importante a cualificar la cultura política de estas comunidades (Ariza, 2013), nos encontramos que la ofensiva del Estado colombiano ha sido muy fuerte para hacer prevalecer los intereses económicos del modelo de desarrollo hegemónico.

Así por ejemplo, el poder ejecutivo y el poder legislativo han mantenido una constante ofensiva contra los derechos colectivos de las comunidades afectadas por el modelo de desarrollo, exponiendo la idea de que debe estar por encima el interés general de la nación colombiana, así como el principio constitucional de que las riquezas del subsuelo pertenecen a toda la nación y no sólo a grupos comunitarios. Estas presiones se traducen en el propósito de reglamentar por vía legal el alcance de estas consultas, con el propósito de subordinarlas a los intereses del capital internacional. Este es el caso de los recientes proyectos de Ley presentados en el Congreso de la República de Colombia, en 2018, que ha sido objeto de una fuerte polémica.

Expresiones artísticas

La característica más sobresaliente del mundo humano es su diversidad. Es sobre esa enorme evidencia que se llevaron a cabo las discusiones de la 33ª Conferencia general de la UNESCO en octubre de 2005, para consolidar el texto de la *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales*.

Un antecedente muy significativo de esta Convención fue la *Declaración universal sobre la diversidad cultural* de 2001, en la que se establecieron las relaciones entre los Derechos humanos y los derechos culturales, en el marco de una concepción pluralista del desarrollo sustentable. Quiere esto decir que la sustentabilidad del desarrollo económico debería respetar las diversas concepciones identitarias que dan cuenta de lo que cada una considera una forma de vida deseable, su concepto de vida buena.

Esta dimensión ético-política es considerada, entonces, como un imperativo inseparable del respeto de la dignidad humana, que se expresa en el contenido del artículo 2 de esa Declaración donde se afirma que el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural.

En el actual contexto internacional orientado hacia un mundo unipolar, o sumido en concepciones fundamentalistas, el contenido de esta Convención puede entenderse como un llamado al respeto de la diversidad de cosmovisiones, uno de los requisitos indispensables para garantizar la vida en paz.

En diciembre de 2017 se presentó en la sede de la UNESCO, en París (Francia), el más reciente Informe mundial sobre la Convención de 2005 *Protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales*, de la cual son signatarios 146 Estados miembros de la UNESCO. De estos 145 son Estados, sumado a la Unión Europea con todos sus Estados adherentes. La presentación de este informe tuvo lugar en el marco de la reunión intergubernamental que se celebra cada año para hacer el seguimiento de esta importante Convención internacional

que vela por la protección de la diversidad de expresiones culturales a través del mundo y lleva por título *Re-pensar las políticas culturales. La creatividad en el corazón del desarrollo*.

Se trata de una Convención que fue objeto de discusión durante varios años en el seno de la UNESCO, en especial a partir de la aprobación de la Convención sobre la Diversidad cultural de 2001, para enfrentar los problemas de la concentración de medios en la producción cultural y la correspondiente hegemonía que esto permite. Sus principales lineamientos se constituyen en referencia para el diseño, implementación y evaluación de las políticas culturales de los países que adhieren a esta normativa internacional, para lo cual se requiere de una notable transformación de la cultura política de los integrantes de la Sociedad civil nacional y global.

Desde ese punto de vista, se debe tomar en cuenta a los diferentes actores sociales comprometidos, esto es, no solo los actores gubernamentales, sino sobretudo a los actores sociales que conforman las organizaciones de la Sociedad civil, que encuentran en esta normatividad un respaldo de envergadura para potenciar su capacidad de acción. Este es el antecedente necesario para avanzar en la lucha por el reconocimiento de los actores de la Sociedad civil, a través de mecanismos como los que ofrece el diálogo intercultural, por medio del cual se trata de llegar a acuerdos para la definición de metas e instrumentos.

La evaluación periódica de esta Convención se hace con base en sus cuatro objetivos principales: 1) mantener sistemas de gobernanza durables y participativos en el sector cultural; 2) alcanzar un intercambio equilibrado de bienes y servicios culturales y aumentar la movilidad de los/as artistas y los/as profesionales de la cultura; 3) incluir la cultura en el marco del desarrollo sostenible y 4) promover los Derechos humanos y las libertades fundamentales.

Después de más de una década de su aprobación, los resultados de la Convención obedecen a las dinámicas internas de cada Estado adherente, así como a las dinámicas internacionales, tanto a nivel global como en la esfera regional o

subregional en la que se encuentra cada país. En cuanto a la dinámica global, se mantiene la tendencia sistémica a la concentración de medios y la uniformidad de contenidos, que expresa la hegemonía de una forma particular de producción y consumo de bienes culturales en la vida cotidiana contemporánea, la denominada *American way of life*.

En cuanto a las dinámicas regionales y subregionales, estas obedecen a tradiciones ancestrales en las que han surgido históricamente los Estados nacionales, que implican líneas de acción muy fuertes para la definición de políticas culturales. Un caso muy elocuente al respecto es el de los países árabes en los que el peso de la tradición religiosa marca los rumbos del desarrollo cultural, para debatirse en medio de la hegemonía global en condiciones que han alcanzado incluso tendencias hacia el integrista.

Esos elementos contextuales deben ser tomados en cuenta a la hora de establecer los balances de la aplicación de una normativa internacional que propende por el respeto de la diversidad cultural. En esas condiciones, quisiera destacar los alcances de dos de los principales objetivos antes enumerados. En primer término, la inclusión de la cultura en el marco del desarrollo sostenible ha alcanzado una difusión amplia en el contexto internacional, por medio de la valoración del aporte que se puede mensurar en términos de producto interno bruto (PIB), en el caso de las industrias creativas.

No obstante, es necesario tomar en cuenta que queda latente el debate acerca de lo que se considera como desarrollo sostenible. Se trata de la confrontación entre una concepción netamente económica, que asimila las industrias creativas a un sector productivo más, respecto de las tendencias que cuestionan el concepto de desarrollo sostenible, siempre que este sea entendido de manera exclusiva en el marco del pensamiento hegemónico sobre lo que debe ser el desarrollo capitalista, para acceder a conceptos como el de posdesarrollo (Latouche, 2007; Escobar, 1996).

Alrededor del propósito de incluir la cultura en las concepciones del desarrollo sostenible y de los correspondientes

planes para lograrlo, este debate cobra especial significación, más aún si tomamos en cuenta en primer lugar el compromiso global actual de pensar el desarrollo económico en consonancia con la preservación del medio ambiente, motivo principal de las deliberaciones de la ONU que dieron lugar a la promulgación de la agenda sobre desarrollo sostenible, más conocida como la Agenda 2030 (República de Colombia, 2018).

En segundo término, el objetivo relacionado con la promoción de los Derechos humanos y las libertades fundamentales apunta a una interpretación en términos de igualdad de género y libertad para la expresión artística. En el primer caso, la evaluación de los alcances de esta Convención debe partir de la promoción de los derechos de las mujeres, sin lugar a dudas. No obstante, la dinámica cultural de la actualidad nos muestra que esa igualdad debe ser proclamada incluyendo la diversidad por preferencia sexual, tomando en cuenta que se requieren medidas de protección que acompañen el fortalecimiento de la identidad por esa causa, así como su respeto y reconocimiento en la esfera pública de la vida cotidiana.

En estas condiciones, la aplicación de esa Convención constituye un acontecimiento histórico de hondas repercusiones si se logra no sólo la participación de los entes gubernamentales, sino especialmente de los actores sociales que pueden encontrar una excelente oportunidad para avanzar en la lucha por el reconocimiento de su identidad, por medio de las manifestaciones estéticas y expresivas que contribuyen al desarrollo del diálogo intercultural.

En el caso colombiano tenemos que la concepción del cumplimiento de esta Convención se expresa en el primer informe de las actividades realizadas, después de la adhesión del gobierno colombiano en 2013 (República de Colombia, 2018). Allí se puede observar que el informe gira en torno a los indicadores mensurables de las actividades de las Industrias culturales y creativas. Los datos que informan del cumplimiento de este compromiso internacional del gobierno colombiano dan cuenta de indicadores tales como el número de empleos, el crecimiento sectorial dentro de las actividades de

creación cultural, o las fuentes de financiación de las actividades culturales.

Esta manera de concebir el cumplimiento de los compromisos relacionados con la Convención de 2005 nos muestra que la participación de la Sociedad civil se asimila a la de grandes organizaciones del sector de producción cultural, tales como la Cámara colombiana del libro, o la Cámara de comercio de Bogotá, pero no a los gestores culturales que son el tejido vivo de las producciones estéticas y expresivas. El asunto es que la Convención de 2005 toma muy en cuenta esa población como el elemento dinámico de la producción cultural y, por lo tanto, es una gran ausencia del informe que debe ser subsanada desde ahora para la definición de políticas culturales en las que la participación intercultural sea una realidad.

Otro aspecto muy sensible que se constata en el Informe colombiano es que no se registra un énfasis vital de la Convención de 2005, a saber, la equidad de género. A pesar de que en el caso colombiano la participación de las mujeres ha registrado avances importantes y han sido incorporadas en algunos sectores sociales, aún falta mucho por hacer en cuanto a las minorías sexuales (población LGBTIQ2). La participación de todas estas poblaciones es un factor muy importante para la interculturalidad, en la medida en que no sólo se trata del reconocimiento formal de la diversidad cultural, que en este caso está lejos de ser una realidad, sino que se requiere la inclusión en términos de participación plena desde el diálogo intercultural, que permita un reconocimiento pleno de sus derechos ciudadanos.

Conclusiones

El modelo de multiculturalismo desarrollado en Colombia desde la proclamación de la Constitución política de 1991 ha permitido el reconocimiento parcial de la diversidad cultural, acentuada desde la perspectiva de la identidad étnica (indígenas y afros), aunque las nuevas identidades culturales que surgen con el desmoronamiento del modelo monocultural, aún se

mantiene en una lucha constante por el reconocimiento de los derechos ciudadanos que surgen de su identidad cultural.

Las nuevas vías de formación de la legitimidad política (de proximidad, de reflexividad, de imparcialidad), constituyen el escenario político en el que se expresan estas luchas por el reconocimiento. La perspectiva multiculturalista no ha resultado suficiente para que se puedan expresar estas reclamaciones y se requiere de un cambio de perspectiva hacia la interculturalidad, en la que no sólo se busque el reconocimiento formal de la diversidad cultural, sino que sea a partir de la diferencia que se logre la construcción de un futuro común más justo, que sirva para afrontar las crisis de legitimidad propia de los regímenes políticos en Colombia, en particular, sin tener que apelar a la violencia física como mecanismo de mantenimiento del orden social por el recurso al miedo generalizado.

REFERENCIAS

- ACNUR/UNHCR. (2017). *Desplazamiento forzado. Tendencias globales*. Ginebra (Suiza): ACNUR.
- Almond, G. & Verba, S. (1989). *Civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park (California): Sage publishers.
- Ariza, R. (2013). *Pueblos indígenas de Colombia ante el sistema interamericano de derechos Humanos*. Bogotá: Universidad del Rosario/Fundación Konrad Adenauer.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.
- González, J-E. (2007). Ciudadanía intercultural. En, González, J-E, (Ed.) *Ciudadanía y cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Universidad del Valle/Tercer Mundo editores.
- Latouche, S. (2007). *Sobrevivir al desarrollo: de la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Instituto interamericano de Derechos Humanos. (2016). *El derecho a la consulta previa, libre e informada: Una mirada crítica desde los pueblos indígenas*. San José (Costa Rica): IIDH.
- República de Colombia (1991). *Constitución política*. Bogotá: Legis.
- República de Colombia. Ministerio de Cultura. (2018). *Informe de Colombia de la Convención de 2005 sobre la Promoción de la diversidad de expresiones culturales*. Bogotá: Ministerio de Cultura/Ministerio de Relaciones Exteriores.
- República de Colombia. Ministerio de Ambiente y Desarrollo sostenible. (2018). *Agenda 203. Transformando a Colombia*. Bogotá: Ministerio de Ambiente y Desarrollo sostenible/PNUD/BID.
- Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*. Paris: Éditions du Seuil.

Notas

1. Agradezco las valiosas observaciones del profesor Bob White, quien actuó como par académico en la lectura de este manuscrito, durante la preparación del “Coloquio de las Américas” desarrollado en los primeros meses de 2018. Los errores o equivocaciones son responsabilidad exclusiva del autor de este capítulo.



BRASIL



Interculturalidad, educación escolar y movimientos sociales en Brasil

Hellen Cristina de Souza

Profesora e investigadora del CEFAPRO, Brasil

El debate acerca de las cuestiones interculturales en la educación escolar es reciente en Brasil. Se trata de un debate complejo, principalmente producto de las demandas de los movimientos sociales, y se presenta desde perspectivas y enfoques teóricos muy distintos. Este texto tiene un carácter preliminar y toma como referencia algunos aspectos de esta discusión, tal como se configura en Brasil después de la promulgación de la Constitución Federal de 1988. Inicialmente, hace un recorte sobre el tema a partir de las discusiones sobre educación escolar indígena con énfasis en los debates de los años ochenta y noventa del siglo pasado, que orientaron los cambios en las políticas de Estado para los pueblos indígenas y marcaron la legislación sobre educación escolar indígena en Brasil. En este sentido, busca acercarse a las consideraciones de Tubino, quien afirma que “en América Latina hablar de interculturalidad es plantearse el problema de cómo hacer para que los que vivieron siempre [aquí] no sean sometidos a desrealizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales” (Tubino, 2005, p. 3). El segundo segmento presenta elementos de una discusión sobre cómo se articula en los movimientos sociales del campo, indígenas y palenqueros, la dimensión política de la lucha por la tierra y por la permanencia en esta, con

HELEN CRISTINA DE SOUZA

las demandas por un modelo de educación escolar afirmador de la diversidad étnica y cultural. En un contexto marcado por severas desigualdades y muchas limitaciones, las actividades propuestas pretenden afirmar positivamente los modos tradicionales de producir y socializar el conocimiento de las poblaciones indígenas, palenqueras y campesinas como una de las estrategias para la afirmación política e identitaria de los movimientos sociales en los procesos históricos de lucha por la posesión de la tierra. Desde ese punto de vista, una perspectiva de educación intercultural para estos grupos necesita contribuir a la construcción de un modelo de escuela cuya función social esté subordinada a la permanencia en la tierra.

Interculturalidad¹ y educación escolar indígena en Brasil

La información sobre la historia de los pueblos indígenas en Brasil, incluyendo censos y datos demográficos, es bastante limitada. Actualmente, los pueblos indígenas representan cerca del 0,5 % de la población brasileña. El Censo Demográfico de 2010 informó que 817 963 habitantes se autodeclararon indígenas; de estos, 502 783 son habitantes de la zona rural y 315 180 viven en la zona urbana. La historia del contacto y los procesos de escolarización de los pueblos indígenas se constituyó de modo diferente y desigual, resultante de la acción de los proyectos de expansión de la frontera o del modelo de escuela que se ha desarrollado en diferentes regiones del país. La diversidad cultural y lingüística, la ubicación geográfica y los contextos de violencia y conflictos que han instituido los procesos de contacto, están entre las variables que pueden explicar las diferencias en la manera en que los pueblos indígenas ‘enfrentaron’ la llegada del hombre blanco y la educación formal en el país, en el contexto de la expansión colonial.

El proyecto de escolarización de los pueblos indígenas en Brasil comienza con la llegada de los jesuitas en 1549, traídos por la flota de Tomás de Souza. Los misioneros tienen un

papel activo en la empresa colonial y en toda la trama de relaciones sociales que se compone de indígenas, colonos y la Corona portuguesa (Monteiro, 2001). Hasta su expulsión en 1759, jesuitas y misioneros católicos de otras órdenes, como salesianos y capuchinos, propusieron modelos y estrategias de escolarización y catequización. Los misioneros representaban un modo alternativo de conquista y asimilación de los pueblos nativos que se concretó a través de los *aldeamentos*. Para Monteiro (2001), la catequesis y los *aldeamentos* representaban la desintegración de las comunidades indígenas.

El modelo de colonización capitaneado por la metrópoli atribuyó a la educación escolar un papel ‘pacificador’ fundamental: el de conducir a las poblaciones indígenas en ese proceso de aceptación y sumisión a la condición colonial de explotado. La política indígena de resistencia tanto a la catequesis como a la esclavitud, que ofrecía crecientes dificultades a los emprendimientos coloniales, puede ser vista en el siguiente testimonio de un viejo indio tupinambá de Maranhão, región norte de Brasil, hacia el año 1610, citado por Manuela Carneiro da Cunha (1992):

Vi a chegada dos peró [portugueses] em Pernambuco e Potiú; e começaram eles como vós, franceses, fazeis agora. De início, os peró não faziam senão traficar sem pretenderem fixar residência [...] Mais tarde, disseram que nos devíamos acostumar a eles e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e cidades, para morarem conosco [...] Mais tarde afirmaram que nem eles nem os pais [padres] podiam viver sem escravos para os servirem e por eles trabalharem. Mas não satisfeitos com os escravos capturados na guerra, quiseram também os filhos dos nossos e acabaram escravizando toda a nação [...] Assim aconteceu com os franceses. Da primeira vez que viestes aqui, vós o fizestes somente para traficar [...] Nessa época não faláveis em aqui vos fixar; apenas vos contentáveis com visitar-nos uma vez por ano [...] Regressáveis então a vosso país, levando nossos gêneros para trocá-los com aquilo de que carecíamos. Agora já nos falais de vos estabelecerdes aqui, de construídes fortalezas para defender-nos contra os nossos inimigos. Para isso, trouxestes um Morubixaba e vários Pais. Em verdade, estamos satisfeitos, mas os peró fizeram o mesmo [...] Como estes, vós não queríeis escravos, a princípio; agora os pedis e os quereis como eles no fim [...] (Trad. Sérgio Milliet, 1975 [1614]).



En el siglo XIX, la transferencia de la familia real hacia Brasil no presentaba cambios en los encaminamientos de la Corona relacionados a los pueblos indígenas. Al contrario, el primer acto administrativo del Rey D. João VI al llegar al país en 1808 fue declarar guerra a los pueblos indígenas que obstaculizaban la expansión y el dominio de la Corona. Las "Guerras Justas" contra los pueblos indígenas, aunque prohibidas desde el siglo XVII, podrían ser autorizadas en caso de resistencia indígena al trabajo forzado o a la evangelización.

Los procesos de escolarización pueden ser descritos como procesos pacificadores bajo el emprendimiento colonial que en América alió a las monarquías católicas y a la Iglesia.

La implantación de proyectos escolares para poblaciones indígenas es casi tan antigua como el establecimiento de los primeros agentes coloniales en Brasil. La sumisión política de las poblaciones nativas, la invasión de sus áreas tradicionales, el pillaje y la destrucción de sus riquezas, ha sido, desde el siglo XVI, el resultado de prácticas que siempre supieron aliar métodos de control político a algún tipo de actividad escolar civilizatoria. Tales actividades escolares se desarrollaron de forma sistemática y planificada: los misioneros [...] dedicaron a ella mucha reflexión, tenacidad y esfuerzo (Da Silva y Grupioni, 1995, p. 149).

En los años siguientes a la Independencia de 1822, el primer proyecto constitucional de la monarquía brasileña mantuvo la perspectiva de civilización y catequización de los pueblos indígenas. En este período la Ley de Tierras en 1850 y la creación del Ministerio de Agricultura incorporaron las tierras indígenas al patrimonio nacional y diversas aldeas fueron extinguidas. El período imperial profundiza aspectos violentos de la práctica de los aldeamentos con la remoción sistemática de los pueblos indígenas de sus tierras. Los *aldeamentos* reunieron pueblos indígenas rivales en condiciones insalubres y expuestos a la violencia del entorno y formalmente desposeídos de sus tierras en condiciones de extrema pobreza.

El régimen o sistema de internado hasta mediados del siglo XX cumplió un importante papel al liberar tierras ocupadas por los pueblos indígenas para la ocupación privada. Gersen Luciano² considera que "al aislar a los niños y jóvenes indígenas

de la convivencia de sus familiares y de sus comunidades, las escuelas-internados pretendían inculcar los nuevos patrones de cultura y de comportamiento de los colonizadores y al mismo tiempo hacerlos despreciar y olvidar las tradiciones y costumbres" (Luciano, 2010, p. 9). El mismo autor, tratando específicamente de las escuelas de los misioneros salesianos del Alto Río Negro, región amazónica en que actuaron entre 1915 y 1960, apunta cuatro características del régimen o sistema de internado: la primera y principal característica es la severa y permanente vigilancia sobre la vida de los internados; después está el rigor en la aplicación de las reglas disciplinarias impositivas; así como el combate sistemático a las tradiciones indígenas; y la supervaloración de los conocimientos y los saberes culturales occidentales.

Tomo como referencia el trabajo misionero de los jesuitas en Utiariti, Mato Grosso, región cerca de la frontera de Brasil con Bolivia, entre 1930 y 1970: "La Misión Anchieta entró en la región en un momento de fractura del antiguo orden de las sociedades indígenas del norte de Mato Grosso: los pueblos Paresí, Kayabi, Apiaká, Irantxe, Rikbáktsa y Nambikwara pasaban por epidemias, guerras intergrupales y guerras con los caucheros" (Silva, 1999, p. 399). La escuela internado en Utiariti acogió a centenares de niños indígenas a partir de 1945; es una experiencia históricamente reciente que, en la visión de Silva, citada arriba, conjugaba la disciplina y la clausura.

El testimonio a continuación es un fragmento de discurso de Daniel Cabixi³, un líder importante del pueblo indígena Paresí, en el que se refiere al Internado de la Misión Anchieta en Utiariti de la siguiente forma que cito en extenso:

Para que haya un entendimiento más cercano a la educación escolar, en nuevos contextos políticos y culturales, me gustaría hablar rápidamente acerca de mi experiencia individual en términos del aprendizaje en una escuela de blancos, que en un primer momento se pasó en la misión de los curas jesuitas de Utiariti, de mi primera infancia y segunda infancia hasta la adolescencia. Con dos años fui sacado de la aldea y fui llevado a ese patronato de los curas jesuitas. Tanto es verdad que no tuve la oportunidad de crecer junto a mi madre, con mis parientes, con mis tíos, con mis abuelos, con mis bisabuelos, en la aldea, y eso creó una ruptura muy grande en términos de mi conocimiento de las tradiciones de mi pueblo. Fue una pérdida de la que me resiento mucho, hoy en día. Pero, si por un lado perdí, no debo negar que, por otro lado, también gané. Yo adquirí conocimientos de varios libros, y la escuela donde estudié, a pesar de ser alienante, me dio subsidios para que yo pudiera posteriormente, entender mejor las circunstancias en que yo fui creado; y me dio oportunidad, también, de entender mejor las necesidades de mi pueblo, los cambios en marcha y, también, me hizo sentirme definitivamente en esa lucha, en ese trabajo que es luchar junto a mi pueblo [...] el modelo de enseñanza que las misiones adopta en Utiariti, modelo que fue desestructurador, que no reconocía las culturas indígenas —incluso Utiariti era un lugar en el que fueron absorbidas unas ocho etnias diferentes, y donde estaba prohibido hablar las lenguas indígenas, hacer las manifestaciones de nuestra cultura, y nuestro único medio de comunicación era el portugués [...] lo importante para mí es que es claro que este modelo de enseñanza trajo una ruptura cultural, una ruptura ideológica, política, social y, yo diría, hasta económica, porque la generación de adultos de hoy, que pasamos por las escuelas de la misión, hoy la gente percibe que siente una dificultad enorme en restablecer los lazos con la tradición antigua; perdió la capacidad de iniciativa, de buscar junto

a los ancianos que poseen el conocimiento tradicional, y de restablecer nuevamente, dentro de las circunstancias de hoy, una nueva estrategia de recuperación de la cultura. Y también, en ese proceso de desagregación de las culturas, hubo el incentivo de los propios misioneros de hacer los matrimonios intertribales, es decir, hubo una mezcla muy grande por bodas de 62 diferentes etnias y hoy encontramos aldeas en que hay adolescentes que son hijos de Rikbáktsa con Nambikwara, Nambikwara con Paresí, Paresí con Irantxe, Irantxe con Kayabi, y así sucesivamente. Cuando se piensa, hoy, en fomentar una escuela para esa realidad, ahí queda la paradoja: ¿En qué lengua enseñar? ¿Qué cultura introducir dentro de esas escuelas? Esto porque no se hablan más las lenguas, ya que los propios niños no tienen un referencial: ellos no saben si son Paresí, si son Irantxe o Nambikwara, o si son Kayabi. Es decir, hubo una indefinición de personalidad étnica y eso es muy perjudicial en el contexto actual de esa realidad, como consecuencia de esa escuela de las misiones tradicionalistas. Y, en cuanto a los aspectos de la reestructuración sociopolítica de esos grupos que fueron afectados directamente por ese programa de enseñanza, es muy preocupante verificar que, cuando se habla de un proyecto étnico, no existe un parámetro de referencias que puedan decir que los Irantxe hoy tienen un proyecto étnico o un proyecto étnico-político. Entonces, la gente no puede percibir con claridad y con nitidez hacia dónde están caminando esos grupos indígenas, mientras existen hoy otras realidades en que los indígenas logran ver con mayor claridad esa cuestión de un proyecto étnico y de un proyecto étnico-político para sus pueblos (Cabixi, 2012).

Daniel Cabixi repite en este testimonio una perspectiva muy común entre los líderes indígenas cuando toman como referencia sus propias trayectorias de educación escolar: el carácter conflictivo, a veces violento y desestructurador, de los procesos de escolarización y sus consecuencias destructivas no aparecen minimizadas o matizadas; presentados con rasgos fuertes, son el suelo de donde surge el compromiso y el deseo de ‘luchar con el pueblo’. Los testimonios de líderes indígenas como Daniel Cabixi no anulan o minimizan el carácter conflictivo de la relación colonial que instituyó los procesos de escolarización. Las políticas educativas integracionistas persistieron hasta el final de la década del ochenta, generando mucha desconfianza acerca del papel de la escuela. “Hasta hace poco tiempo creían que la educación escolar era un medio exclusivo de aculturación y había cierta desconfianza y repulsa en cuanto a la escolarización” (Luciano, 2010).

La experiencia de la escuela-internado en Utiariti, referida arriba, es bastante emblemática en el sentido en que remite a algunas dificultades para pensar fases o períodos históricos para la educación escolar entre los pueblos indígenas en Brasil.

Desde la República, a finales del siglo XIX, es posible pensar en tres períodos o fases más o menos consensuados entre investigadores relacionados al tema de la educación escolar indígena. El texto de Tassinari (2008) alerta acerca de que no se trata de reunir características definitorias de un período, sino señalar rupturas en los modelos de políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas. La autora sitúa el modelo del SPI en la década del treinta, el modelo de la FUNAI a finales de los años sesenta y el modelo inaugurado por la Constitución Federal de 1988, que se establece en los años noventa.

El reconocimiento legal del derecho a la educación escolar específica y diferenciada, en contraposición al antiguo ideario integracionista y monocultural, se estableció en Brasil desde 1991 mediante el Decreto Presidencial 26/91, que transfirió de la FUNAI al MEC la coordinación de las políticas de Educación Escolar Indígena, y a las secretarías de educación de los Estados y municipios su ejecución. Bergamaschi y Da Silva (2007) llaman

la atención sobre el hecho de que en ese momento también cambió la relación de los pueblos indígenas con la educación escolar, que pasó a ser una demanda fundamental en la pauta del movimiento indígena brasileño.

A partir de finales de los años setenta comienza a delinearse un indigenismo alternativo a los programas gubernamentales, con fuerza para debatir el papel de la escuela entre los pueblos indígenas. Eso se verifica “en la irrupción de una bibliografía dedicada al tema, producida por una serie de agentes ‘comprometidos con la causa indígena’, sobre todo antropólogos, lingüistas, miembros de organizaciones no gubernamentales y sectores progresistas de la iglesia católica” (Paladino, 2008, p. 3). Este modelo alternativo fue adoptado por el Estado brasileño y pasó a ser sistemáticamente evaluado como positivo en la producción bibliográfica que lo acompañó. En 2002, el MEC produjo un informe para la evaluación de la política nacional de la educación escolar indígena, en el que afirmaba:

El Estado brasileño está institucionalizando formas interculturales de enseñanza escolar indígena, inventivas e innovadoras, originarias en gran parte del trabajo de ONGs. La escuela transformadora es un instrumento para la libertad de expresión para la afirmación de los derechos indígenas, derechos lingüísticos, culturales, políticos, económicos (Brasil, 2002, p. 52).

Esta misma percepción aparece en publicaciones financiadas por el MEC, como *Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias* de Luís D. B. Grupioni (2006), en la que el autor afirma que uno de los objetivos de su texto es entender cómo “prácticas alternativas a la acción del Estado generaron un paradigma que fue legitimado por una legislación reciente e incorporado como pauta de una política pública específica por parte del gobierno brasileño” (p. 39).

En los años que siguieron a la emergencia del movimiento indígena, un conjunto de investigadores que trabaja con poblaciones indígenas del sur del país, entre ellos Rosangela Faustino, al analizar la política de educación escolar indígena elaborada por el MEC para la Educación Básica en los años noventa, e investigando el modo en que se relacionan con los organismos multilaterales y sus instituciones, ha señalado otras

posibilidades de comprensión del actual discurso sobre interculturalidad y educación escolar indígena:

En el ámbito del Estado y de los organismos internacionales se construye el argumento de que es la primera vez que se elabora un proyecto educativo que cuenta con la participación de la comunidad indígena y que propugna el respeto a las especificidades culturales indígenas. Sin embargo, tal aseveración es cuestionable. Podríamos preguntar: ¿En el caso de los jesuitas (siglo XVI a XVIII), para las demás órdenes religiosas (siglo XVIII y XIX), para el SPI (primera mitad del siglo XX) y después para la FUNAI/SIL (siglo XX), no tuvieron la participación de algunos indígenas como sus aliados? ¿No despertaron la admiración de sus defensores? ¿No propugnaron el bilingüismo? ¿No tuvieron la mano visible del Estado, de ideas y de agentes internacionales bien intencionados? (Faustino, 2006, p. 293).

Para la autora, la política de educación escolar indígena que se estableció en Brasil en conformidad con el ideario del multiculturalismo y de la interculturalidad, propuesto por los organismos internacionales y sus instituciones a finales del siglo XX, no estaba exenta de las contradicciones y de los conflictos que caracterizan la relación de los pueblos indígenas con el proyecto de educación escolar históricamente capitaneado por el Estado o por otros agentes (Faustino, 2006). Es posible afirmar que las políticas educativas repercutieron y aún repercuten en una perspectiva antropológica que pensó una forma de alteridad que absolvía la colonización y la desigualdad:

Lo que fue dejado de lado en la constitución universitaria de la nueva disciplina, la Antropología, así como sus repercusiones más amplias intelectuales y políticas, fue el mundo colonial dentro del cual los indígenas vivían, insertos en duras relaciones de dominación —aunque ejerciendo siempre que fuera posible su agencia, poniendo en práctica formas variadas de resistencia y de acomodación [...] Al no tomar como objeto de la etnografía y de la teoría etnológica las formas concretas por las cuales las colectividades indígenas lograron sobrevivir al genocidio y a los múltiples mecanismos de dominación y subalternización, las investigaciones exclusivamente culturalistas se tornaron incapaces de comprender cómo los indígenas se han venido a asumir hoy como portadores de derechos, persiguiendo activamente formas de empoderamiento y otras modalidades de ciudadanía en la construcción de Estados nacionales (Pacheco de Oliveira, 2016, p. 14).

Las investigaciones acerca de la escolarización de los pueblos indígenas fueron capaces de exponer los proyectos de educación escolar como una punta de lanza del sistema colonial, pero no permitieron ver que los pueblos indígenas actuaron en el sentido de resignificarla a su favor, ni tampoco apreciar que los proyectos de escolarización de las diferentes agencias y las estrategias indígenas de supervivencia en contextos marcados por la violencia y el conflicto, son elementos para tomar en cuenta por quienes trabajan con la investigación sobre educación escolar indígena. Según Pacheco de Oliveira (2016), para la Antropología “lo que tales estudios dejaron fuera de su enfoque común de interés era justamente conocer las formas concretas por las cuales las colectividades indígenas lograron resistir, se organizaron y continuaron actualizando su cultura en la contemporaneidad, incluso formulando proyectos de futuro” (p. 4).

Un conjunto nuevo de trabajos e investigaciones permite revisar la construcción de la noción de interculturalidad tal como se desarrolló en Brasil y el modo como se sometió a las políticas promovidas por el Banco Mundial, como afirma Faustino (2006). La producción académica de estudiantes y profesores indígenas hace circular una perspectiva crítica a las discusiones sobre el tema. En el contexto brasileño, la importancia académica y sociológica de estos trabajos es muy reciente. Para Gersen Luciano, en general, la escuela “es un instrumento de producción y reproducción sociopolítica de una determinada sociedad: la sociedad europea. Pero no se trata solo de la sociedad europea, se trata de la sociedad europea específica, capitalista, religiosa y en proceso de industrialización, expansión marítima y dominio imperialista” (2010, p. 9). Para el autor, los pueblos indígenas lucharon a lo largo del tiempo para que el acceso a la escuela se convirtiera en un derecho:

[El] modelo de la escuela expresa la cara, el espíritu, el alma y el mundo del hombre europeo. En esta escuela todo es individualizado y fragmentado, todo es cuantificado (número de alumnos, nota, disciplinas, días lectivos, horas de clase, etc.), todo es disciplinado a partir del poder centralizado y autoritario, y la organización de las actividades y de las responsabilidades se basa en los principios de jerarquía, dualismo, oposición, polaridad, subordinación, do-

minación, castigo, miedo, obediencia pasiva. Así se explica la dificultad de los pueblos indígenas para entender y aceptar el modelo. Lo que en verdad ellos quieren es lo que ella produce y no el cómo y ni el dónde se produce. Esta es la principal cuestión de la escuela indígena (Luciano, 2010, p. 9).

Una perspectiva de educación intercultural, desde la mirada de este autor, necesitaría superar el modelo de escuela del colonizador: “las cosmologías y las culturas indígenas se basan en los principios de complementariedad y no de exclusión o división” (Luciano, 2010, p. 13). En el mismo texto, todavía recuerda “la propia actualización de los mitos de origen que fueron readecuados para garantizar un lugar a las sociedades blancas europeas en el momento de la creación de las sociedades humanas que no existía, para evitar conflictos y contradicciones explicativas” (Luciano, 2010, p. 13). Este movimiento de actualización de los mitos de origen para incluir el contacto y la génesis del hombre blanco cuenta que la opción en el mito fue dada a los indígenas. Manuela C. da Cunha recuerda que “las sociedades indígenas pensaban lo que les sucedía en sus propios términos. Reconstruyeron una historia del mundo [...] en que sus elecciones tenían consecuencias” (Da Cunha, 1992, p. 13).

Desde una perspectiva mítica reveladora de una conciencia histórica de pueblos que se ven como sujetos y no solo como víctimas, los pueblos indígenas han actualizado esa condición de vivir en dos mundos, y García llama la atención sobre el hecho de que no es poco este patrimonio de interculturalidad: “los pueblos indígenas tienen en común el territorio y, a la vez, redes comunicacionales transterritoriales [...] la experiencia del bilingüismo, la disposición a combinar la reciprocidad y el comercio mercantilizado, sistemas de autoridad local y demandas democráticas en la sociedad nacional” (García Canclini, 2004, p. 118). ¿Estarían los pueblos indígenas construyendo una noción de interculturalidad como un proyecto histórico y social, de autoría e insurgencia?, ¿un proyecto que se da en la forma en que estos pueblos indígenas reactualizan las tradiciones míticas para incluir la educación escolar?, ¿una noción de interculturalidad más amplia que la respuesta pedagógica a la cuestión multicultural construida en los programas y cu-

rrículos influenciados por la implantación de la escuela intercultural, bilingüe, específica y diferenciada?

En la actualidad, los autores indígenas actualizan la misma perspectiva del conflicto de las narrativas indígenas sobre el contacto y muestran que el reconocimiento de la diversidad, en el contexto actual de las políticas de Estado para la educación que se implantan por toda América, se muestra insuficiente frente a las demandas de recuperación de hegemonía de los pueblos indígenas, y tampoco apunta a transformaciones en la estructura y en las relaciones de poder entre indígenas y no indígenas.

Educación escolar y movimientos sociales

El proceso colonizador y los ciclos económicos de la expansión colonial y de la apropiación de la tierra en Brasil marcan la estructura agraria en el país. Entre las causas estructurales de la desigualdad extrema en Brasil está la concentración de tierras. Menos del 1 % de las propiedades concentran el 45 % del área rural del país, y un dato importante de la historia de Brasil es que muchas de ellas se originaron de la ocupación de tierras públicas. Las escuelas del campo, palenqueras e indígenas se establecen en contextos rurales marcados por los conflictos agrarios y por la violencia en muchas regiones (Oliveira, 2015).

Es muy importante observar que como desarrollo de la Constitución Federal de 1988 y de la Ley 9396 de 1996, que estableció las Directrices y Bases de la Educación Nacional, un conjunto importante de regulaciones pasó a tratar el tema de la diversidad sociocultural. En esta perspectiva, la Ley 11 645 de 2008 instauró la obligatoriedad de la enseñanza de “Historia y Cultura Afro-Brasileña e Indígena” en todos los establecimientos de educación básica. En el contexto de las escuelas urbanas, la discusión sobre los saberes indígenas y de matriz africana legalmente no existía. En las manos de la Iglesia o del Estado, la selección de los saberes válidos a ser afirmados y reproducidos por el sistema escolar se organizó a partir de un conjunto de referencias

y saberes afirmativos del sistema colonial en el que sólo las élites se reconocían. Considerando que cerca del 90 % de los estudiantes indígenas, palenqueros y asentados completan la educación básica en contextos urbanos, esa es una gran conquista en términos de transformaciones curriculares.

Aunque no esté tratando el tema específicamente en el contexto de la educación escolar, el texto de Porto-Gonçalves llama la atención sobre la necesidad de pensar los efectos del proceso colonizador en las construcciones epistemológicas locales:

más allá del legado de desigualdad e injusticia sociales profundas del colonialismo y del imperialismo, ya señalados por la teoría de la dependencia y otras, hay un legado epistemológico del eurocentrismo que nos impide comprender el mundo a partir del propio mundo en que vivimos y de las epistemes que les son propias (Porto-Gonçalves, 2002, p. 13).

En este nuevo contexto legal post-constituyente, pensar la educación del campo e indígena, y más recientemente la educación palenquera, como modalidad de la educación básica engendra posibilidades educativas y procesos formativos más coherentes con las demandas de los movimientos sociales y de las poblaciones de los asentamientos y comunidades rurales, así como de los pueblos indígenas y palenqueros.

El Censo Escolar de 2015 informó que hay en Brasil 4500 escuelas en áreas de asentamiento, 2400 en áreas remanentes de palenques y 3100 en tierras indígenas. Estas escuelas, principalmente las indígenas, son protagonistas en la discusión sobre interculturalidad, diversidad cultural y saberes tradicionales en Brasil. Son contextos escolares donde se verifica que la crítica al modelo colonial que orientó la construcción y selección de los saberes escolares en Occidente, se articula a la crítica al actual modelo de globalización neoliberal de la economía, concentrador de tierras y riquezas.

La acción militante de estas escuelas apunta que el proceso de construcción de la interculturalidad “pasa por la transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones todavía coloniales”, como bien dice Barros (2016):

La intervención y la transformación de las estructuras constituyen, en esa perspectiva, pasos esenciales e indispensables en el proceso de construcción de la interculturalidad, con la participación de aquellos que han sufrido una histórica sumisión y subalternización de sus aliados y de los sectores que luchan junto con ellos por la transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones, aún coloniales (p. 57).

Tomo como referencia los datos relacionados a los proyectos de formación continuada de los profesores de las escuelas del campo, palenqueras e indígenas del Centro de Formación y Actualización de los profesionales de la Educación Básica, CEFAPRO⁴ de Tangara da Serra, para reflexionar sobre la escuela indígena, campesina y palenquera y afirmar que hay puntos de comprensión y demandas comunes que pueden ser organizados en torno a tres ejes articulados: 1) El dominio del referencial teórico académico y científico como una posibilidad, entre otras, de producir y socializar el conocimiento; 2) La construcción de una relación dialógica y de respeto a los modos tradicionales de producir y socializar el conocimiento (conocimientos tradicionales como conocimientos escolares); y 3) La comprensión de que hay una función social de la escuela que debe estar subordinada a la permanencia en la tierra.

En otras palabras, son contextos en que la afirmación positiva de los modos tradicionales, indígenas, palenqueros y campesinos de producir y socializar el conocimiento se presenta como una de las estrategias de la afirmación política e identitaria en los procesos históricos de lucha por la posesión y permanencia en la tierra. En este sentido, una perspectiva de educación intercultural para estos grupos necesita contribuir a la construcción de un modelo de escuela cuya función social esté subordinada a la permanencia en la tierra, que aún tiene que tener en cuenta el tema de los conflictos de tierras⁵.

Los testimonios que se presentan abajo fueron recogidos por el antropólogo indígena guaraní-kaiowá Tónico Benites⁶ (2014) en los procesos políticos de reanudación de tierras indígenas guaraní y kaiowá. Son narraciones recientes que remiten a episodios actuales de los ‘ciclos de desarrollo de conflictos agrarios’ en el sur del Estado de Mato Grosso do Sul, cerca de la frontera con Paraguay que por su importancia transcribo integralmente (Benites, 2014):

En el día 02 de marzo de 1985, alrededor de las 12 horas, en el tekoha Jaguapiré llegaron a nuestras casas dos camiones, los tractores y varios hombres y policías armados. Al rodear nuestras casas, nos ordenaron para subir inmediatamente en la carrocería del camión. Los policías dominaron y ataron a niños, mujeres, hombres, y los llevaron en la carrocería del camión. Además, comenzaron a lanzar tiros sobre nosotros, patearon en las piernas a los hombres. Mi pierna fue fracturada por los jagunzos, la costilla de mi hermano Amilto fue fracturada y desmayado, y así fui tirado en la carrocería del camión. Mientras tanto, los dos tractores comenzaron a destruir nuestras casas y nuestras producciones. Los hombres karai quemaron nuestras cosas. Así, nos llevaron amontonados en la carrocería del camión y nos dejaron cerca de la Misión Evangélica Kaiowá, en la entrada de la reserva Sassoró. Dos días después, en la reserva Sassoró, regresamos a los mismos lugares en el tekoha Jaguapiré, donde empezamos a rezar, a resistir y luchar firmemente por la demarcación del tekoha Jaguapiré, donde voy a quedarme para siempre (Silvio Benites, en la T.I. Jaguapiré, enero de 2010).

En el día 29 de octubre de 2009, volvemos a reubicar el tekoha Ypo’i. Dos días después, los pistoleros de la hacienda atacaron y nos expulsaron del tekoha Ypo’i, mataron a dos profesores y ocultaron los cadáveres. En agosto de 2010, volvemos nuevamente al tekoha Ypo’i donde rezamos, resistimos y luchamos hasta hoy.

Estamos resistiendo y buscando el cadáver de Rolindo Vera (Ava Vera, en el tekoha Ypo’i, julio de 2013).

Todos mis hermanos y mis hermanas están vivos y regresaron con sus hijos(as), los nietos(as) al tekoha Rancho Capi’i / Potrero Guasu en la madrugada del día 20 de abril de 1998. Mi padre y mi madre siempre vivieron en la margen del río Rancho Capi’i, donde volví. Mi madre y mi padre están enterrados aquí, por eso hemos luchado por más de veinte años para recuperar nuestro tekoha Potrero Guasu. Así, la recuperamos y volvemos a vivir aquí, junto a nuestros antepasados, aquí seré enterrado cuando muera luchando (Felix Pires, en Potrero Guasu, octubre de 2010).

Nosotros no somos de Pirajuy, no pertenecemos a Pirajuy, nosotros pertenecemos exclusivamente al Ypo’i. En Ypo’i vive y se encuentra guardado nuestro origen ancestral. En Ypo’i están guardados nuestros bisabuelos y nuestras bisabuelas. Por eso, ya hemos decidido volver a vivir y convivir junto a nuestro origen. Allí en Ypo’i seremos nuevamente felices (p. 150).



Los contextos de conflicto extremo como los que viven los guaraníes y kaiowá en Mato Grosso do Sul revelan los aspectos perversos de las políticas gubernamentales que se constituyen haciendo grandes concesiones al capital, cuando en el contexto de la educación escolar, pese a todos los avances constitucionales, las escuelas del campo, quilombos e indígenas, todavía mantienen la marca de la precariedad. Ciertamente está en contestación la capacidad de transformación de las instituciones y políticas de Estado, en términos de lo que Tubino llamó *interculturalidad crítica*: “cómo concebir y generar formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socioeconómica y la participación política de los grupos culturales originarios secularmente postergados” (Tubino, 2005, p. 3. Cursivas en el original).

Se está consolidando en el país un importante debate acerca de la exclusión y desigualdad en las posibilidades de acceso a la educación escolar de los pueblos indígenas, negros, palenqueros y campesinos, pero todavía parece frágil la crítica al modelo culturalmente homogéneo de educación que se practica.

Consideraciones finales

Este trabajo intentó demostrar que la educación intercultural como un proyecto orientado a la ‘pacificación’ de las poblaciones subalternas pierde su potencial transformativo. Un dato importante que se quiso resaltar es que hay escuelas insertadas en regiones de extrema violencia, referidas en los testimonios guaraní-kaiowá; en estos contextos la acción militante de las escuelas del campo, palenqueras e indígenas apunta a que el proceso de construcción de la interculturalidad “pasa por la transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones todavía coloniales” (Barros, 2016).

El texto también apunta a un diálogo fundamental con la Antropología, con base en la crítica de la inspiración romántica y la ingenuidad sociológica de las discusiones que no tomaron

como objeto las estrategias indígenas de sobrevivencia a la violencia del contacto y al proyecto de colonización y subalternización de sus culturas y sus conocimientos.

Otro aspecto de este trabajo está relacionado con la construcción de una noción de interculturalidad como proyecto societario que apunta al establecimiento de una relación diferente con el conocimiento, que supone el reconocimiento y el diálogo con los modos de producción y socialización de los saberes tradicionales.

La promulgación de la Ley 11645 de 2008, que trata de la obligatoriedad de la temática “Historia y Cultura Afro-Brasileña e Indígena” en el currículo de las escuelas de educación básica, abre un importante espacio de discusión sobre los saberes tradicionales en contextos escolares urbanos. Cuando el 90 % de los estudiantes indígenas, palenqueros y asentados completan la educación básica en contextos urbanos, es una gran conquista en términos potenciales de transformaciones curriculares, pero todavía parece frágil en el debate de educación que se practica.

Finalmente, el texto intentó presentar una contribución al debate sobre interculturalidad en América, tomando como referencia las luchas históricas de los pueblos indígenas, negros, palenqueros y campesinos. Se puede decir que las discusiones acerca de la interculturalidad adquieren una dimensión política transformadora cuando se enuncian desde el conflicto y desde las heridas coloniales.

REFERENCIAS

Barros, E. P. (2016). Educação e Interculturalidade. En Souza, H. C.; Monzilar, E. B. & Cargnin, M. (Coord.), *Terra como Princípio Educativo*. Gráfica Tangará.

Bergamaschi, M. A. & Da Silva, R. H. D. (2007). *Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios às escolas indígenas*. Ágora (UNISC).

Brasil (2002). Ministério da Educação e do Desporto. *Referências para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC, SEF.

Collet, C. L. G. (2006). *Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi*. [Tesis de doctorado]. Rio de Janeiro: PPGAS -Museu Nacional.

Da Cunha, M. C. (Coord.). (1992). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Da Silva, A. L. & Grupioni L. D. B. (Coord.). (1995). *A Temática Indígena na Escola – Novos subsídios para progressos de I e II graus*. Brasília: MEC, MARI, UNESCO.

Faustino, R. C. (2006). *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. [Tesis de doctorado]. Florianópolis: UFSC.

García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Traducción de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ.

Grupioni, L. D. B. (Coord.). (2006). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/UNESCO.

Luciano, G. (2010). Os saberes indígenas e a escola. É possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural? En XV ENDIPE. Anais. Belo Horizonte: UFMG.

Monteiro, J. M. (2001). *Tupis, Tapuias e Historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo*. [Tesis de enseñanza]. Campinas: UNICAMP.

Oliveira, A. U. (2015). Reforma agrária, grilagem das terras públicas e a luta pela terra e território no Brasil. En Anais do EGAL. La Habana, Cuba.

Pacheco de Oliveira, J. (2016). *O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa.

Paladino, M. (2006). *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas Ticuna, Amazonas*. [Tesis de doctorado]. Rio de Janeiro: PPGAS – Museo Nacional.

Porto-Gonçalves, C. W. (2002). “Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades”. En Ceceña, A. E. & Sader, E. (Coord.), *La Guerra Infinita. Hegemonía y terror mundial*. Buenos Aires: CLACSO.

Silva, J. A. F. (1999). Utiariti, a última tarefa. Em Wright, R. M. (Coord.), *Transformando os Deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil* (399-424). Campinas/SP: Editora da UNICAMP.

Tassinari, A. M. I. (2008). A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *Ilha Revista de Antropologia*, Capa, 10(1).

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 1. Lima: Universidad Andina. Consultado el 29 de abril de 2011. Disponible en <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

Veiga, J. & Salanova, A. (Coord.). (2001). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. En Taukane, D. et al. Brasília: FUNAI/DEDOC; Campinas/ALB.

Notas

1. La obra de Paulo Freire es una referencia fundante en las discusiones acerca de la educación escolar en los movimientos sociales (que no aparece analizada en este trabajo), como, por ejemplo, las discusiones que relacionan la educación popular y la interculturalidad que han sido debatidas en el país en torno a la cuestión. Paulo Freire, en su concepción de educación popular, al establecer la cultura como centro de referencia, relacionando conocimiento, cultura y poder, contribuye a la génesis histórica de la interculturalidad crítica en Brasil. El presente texto tampoco aborda las contribuciones de Paulo Freire en el contexto específico de las discusiones sobre la educación escolar indígena, ya analizadas en trabajos académicos en Brasil.
2. Gersem Luciano dos Santos es profesor indígena baniwa en la Universidad Federal de Amazonas (UFAM), Doctor en Antropología Social en la Universidad de Brasilia (UNB), Director-Presidente del Centro Indígena de Estudios e Investigaciones (CINEP) y Coordinador General de Educación Escolar Indígena del Ministerio de Educación. Fue Secretario Municipal de Educación de São Gabriel da Cachoeira/AM, Consejero del Consejo Nacional de Educación (CNE), Director de la Federación de las Organizaciones Indígenas del Río Negro (FOIRN), Coordinador General de las Coordinaciones de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileña

(COIAB) y miembro de la Coordinación de la Comisión de los Profesores Indígenas del Amazonas, Roraima y Acre (COPIAR).

3. Daniel Matenho Cabixi fue un reconocido líder del pueblo indígena Paresí. Su trabajo pionero como educador y escritor es una referencia e inspiración para muchos escritores indígenas. Fue administrador de la FUNAI y tiene un trabajo relevante y de muchos años en el sector de la educación escolar del órgano indigenista.
4. En el sistema de educación del Estado de Mato Grosso la formación continuada para los profesionales de la educación se establece a partir de las acciones del Cefapro (Centro de Formación y Perfeccionamiento de Profesores de la Educación Básica).
5. Los datos sobre asesinatos en conflictos en el campo ocurridos en 2017, publicados por el Centro de Documentación Dom Tomás Balduino de la Comisión Pastoral de la Tierra, informan una ola creciente de violencia en el campo en los últimos años (2014: 39 muertes, 2015: 50 muertes, 2016: 61 muertes, 2017: 70 muertes).
6. Profesor indígena y antropólogo guaraní-kaiowá, posee un grado en pedagogía por la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul y maestría y doctorado en antropología social por la Universidad Federal de Rio de Janeiro.



URUGUAY



Democracias multiculturales para Estados plurinacionales del siglo XXI. Uruguay y América del Sur

Felipe Arocena

*Profesor e investigador en la Universidad de la República.
Montevideo, Uruguay.*

Introducción¹

Estamos atravesando una nueva era en la historia de la humanidad. El aspecto clave de esta nueva etapa es que la revolución tecnológico-informacional se constituyó en el nuevo paradigma transversal del desarrollo, incluyendo la ingeniería genética porque es la acción sobre la información de la materia viva. Del mismo modo que se hablaba de la era industrial por la revolución en la transformación de la energía, la era de la información se caracteriza por la revolución en los procesos tecnológicos de la información y la comunicación. Y en forma semejante en que la revolución tecnológica de la energía en la industrialización creó una nueva sociedad, también la revolución tecnológica de la información y de la comunicación da lugar a un nuevo tipo de sociedad. El conocimiento

es ahora la principal fuente de riqueza. La organización social más funcional para esta nueva etapa es la organización en red: la sociabilidad en red, la educación en red, la política en red, y por eso la espina dorsal es la red de redes, es decir, Internet. Esta nueva manera de organizarse en red parte de estructuras mucho más flexibles, horizontales, multidimensionales, locales y globales, simultáneamente. En este contexto, el desarrollo pasa a ser entendido por las personas como la capacidad de poder ser autónomo, de poder elegir lo que uno quiere ser, como bien reflexionaron Amartya Sen (2006) y Manuel Castells (2001, 2016).

Estos tres pilares del contexto actual: la revolución tecnológica informacional, la organización en red y el valor de la autonomía de la persona y sus derechos individuales, tienen impacto en todas las instituciones que heredamos de la era industrial, o de la modernidad: sobre la política y los partidos, sobre el trabajo y las empresas, sobre las familias y la sexualidad, sobre la religiosidad, sobre la autoridad y la tolerancia, sobre el consumo y la desigualdad. Atravesamos una transformación acelerada de cómo se produce conocimiento, cómo se organizan las personas y cuáles cosas se valoran. Estas transformaciones impactan con la misma velocidad en la cultura, entendida como el conjunto de creencias, actitudes y valores. El avance de la era de la información implica cambios en la cultura, pero también para adaptarse al avance de la era de la información se requieren cambios culturales profundos.

Las instituciones centrales que caracterizaron la modernidad están en crisis, fueron instituciones construidas burocrática y verticalmente en un contexto patriarcal para la sociedad de masas occidental en una economía industrial. Nuestros países sudamericanos están en plena transición de una sociedad industrial a una sociedad de la información. En este proceso la cultura cambia sustancialmente, y al mismo tiempo es vehículo necesario del cambio. La nueva era del conocimiento exige la adaptación de las viejas maneras de entender las instituciones

básicas de la sociedad, desde los partidos políticos a la educación, desde la familia al trabajo, desde la religión al consumo, desde la delincuencia y las cárceles a los sistemas de innovación, desde las relaciones de género a la capacidad de interactuar con otros en un mundo cada vez más diverso, hiperconectado y con la información disponible en Internet. Sirvan estos ejemplos para entender que en el siglo XXI las instituciones típicas del XX están caducando. Algunas desaparecieron, otras se están transformando y comienzan a emerger otras tantas nuevas. Ocurre en la economía y la relación con la naturaleza, en la política y las bases del poder, en la manera de aprender y educar, en la religiosidad, en las relaciones de parentesco y la manera de reproducirnos, en la concepción de la vida y de la vejez. La cultura cambia con el desarrollo y al mismo tiempo lo impulsa; o puede ocurrir también que no cambie y lo paralice. Sin embargo, en la cultura también se define qué es el desarrollo, y por ende este debe vincularse con lo que la gente quiere y entiende por desarrollo (y no con un concepto definido en abstracto), que estará en consonancia con sus valores, creencias y actitudes. Este es el nuevo contexto o el océano en el que debemos aprender a navegar y pensar la diversidad cultural.

Pero América Latina continúa siendo la región más desigual del planeta y esto siempre debe estar presente al pensar la diversidad. Es que en el contexto de la colonización histórica la diversidad cultural fue una de las raíces principales de la desigualdad. Indígenas y negros fueron relegados como ciudadanos de segunda categoría o completamente segregados del sistema de derechos sociales, económicos y políticos básicos. En Estados racistas y sociedades excluyentes la diferencia étnica y cultural ha sido y sigue siendo fuente de pobreza. Ya en otra dimensión, lo mismo vale para las mujeres, históricamente marginadas de los lugares de poder público, ya sea político, económico, social o cultural.

Estas dos entradas que balizan la reflexión sobre la diversidad en América Latina, es decir, nuestra inserción en la era

de la información del siglo XXI, junto con el legado histórico de desigualdad, racismo y discriminación, nos dejan ciertamente en una posición de incertidumbre para concretar la descolonización cultural y el diálogo intercultural. Al mismo tiempo que la aceleración de la tecnología global nos hace cada vez más dependientes de los centros de poder, desde los que se irradia la innovación globalmente, como es el caso de Google, Amazon, Facebook, Uber, Airbnb, entre tantas otras, los movimientos indígenas conquistan espacios de poder, se proyectan alternativas como el buen vivir y se considera el interculturalismo como eje de varias políticas públicas. Hace medio siglo el peruano José María Arguedas hizo un esfuerzo mayúsculo por construir su identidad como un “quechua moderno”, y el senegalés Léopold Sédar Senghor propuso “asimilar sin asimilarse”, un brevísimo programa cultural condensado, adoptado a su vez por el mexicano Carlos Monsiváis (1993). Con las especificidades del siglo XXI, ¿no sigue siendo hoy parecido el desafío del diálogo intercultural que nos convoca y nos interpela a pensar?

El siglo XXI y la diversidad cultural

Ya entrando directamente en el tema, podemos afirmar que hay cuatro procesos sociales en este siglo XXI que intensifican los encuentros culturales, realzan la multiculturalidad y vuelven más necesarias que nunca las políticas de interculturalismo. Precisamente para que esos encuentros se procesen con el mayor enriquecimiento posible para todas las partes involucradas, se hacen imprescindibles las acciones tendientes a construir el diálogo y crear puentes de interacción. Estos cuatro procesos son globales, se extenderán en un plazo relativamente breve y por eso ya afectan no solamente a Occidente, sino prácticamente a todo el planeta. El primero tiene que ver con la movilidad física de las personas, es decir, con las migraciones; el segundo tiene que ver con la movilidad de las

conciencias, con la demanda de reconocimiento de poblaciones invisibilizadas durante la historia de los Estados nación; el tercero refiere a la pérdida de sentido de las instituciones que organizaban la vida social y cultural en la modernidad y la emergencia de nuevas formas alternativas que las sustituyen o transforman radicalmente; y el cuarto está vinculado a las nuevas representaciones de lo que es humano como consecuencia de la interfase técnico-biológica en los propios cuerpos, modificando el ADN del Homo sapiens. Explicaré a continuación más en profundidad estos cuatro procesos.

Se estima que en la actualidad viven aproximadamente 250 millones de personas fuera de su país de nacimiento. Las principales causas de esta migración han sido la descolonización, la necesidad del mundo rico de revertir la despoblación en sus países porque sus sociedades no se reproducen y, claro está, la pobreza en los continentes del sur. La población de América Latina ha sido parte significativa en esta diáspora contemporánea. Lo fue principalmente por la gente que se ha ido al mundo más rico en busca de mejores condiciones de vida, decenas de millones de mexicanos a Estados Unidos y cerca de cinco millones de sudamericanos a España. Pero también en la región sudamericana están ocurriendo fenómenos de migraciones regionales importantes, por ejemplo, paraguayos, bolivianos y peruanos a Argentina; millones de venezolanos a Colombia y a otros países; la diáspora cubana en Miami que se extiende también a otros lugares. Hay muchos otros casos que se podrían mencionar. Además, Sudamérica empieza a recibir migraciones de afuera de la región, como los chinos que llegaron a Buenos Aires recientemente, así como migrantes africanos que desembarcan en Brasil y en la propia Argentina (Benhabib, 2005; Cachón, 2009; CEPAL, 2006; Collier, 2013).

Desde finales del siglo pasado, fundamentalmente a partir del punto de inflexión que representó la celebración de los quinientos años de la Conquista en 1992 y la democratización

de casi todos los países luego de décadas de dictaduras militares, se aceleró un proceso de lucha de indígenas y negros por sus derechos políticos, sociales, económicos y culturales. Ambas poblaciones, con sus heterogeneidades y singularidades, lograron organizarse y exigir reconocimiento. Me refiero a un concepto de reconocimiento amplio que incluye al mismo tiempo las llamadas tres "R": reconocimiento cultural, redistribución de la riqueza y representación política. Esta lucha ha interpelado a los Estados nación que emergieron al comienzo del siglo XIX porque excluyeron como parte de estos a las múltiples naciones de descendientes africanos e indígenas. Excluyeron sus culturas, sus lenguas, sus derechos, su participación política y su acceso a la riqueza. Aquellos Estados nación sin indios ni negros, que invisibilizaron toda alternativa a la cultura blanca, católica y occidental, hoy son interpelados por las demandas de reconocimiento e inclusión y por la disputa desde las múltiples naciones que coexisten dentro del Estado, ahora plurinacional y no nacional (Arocena, 2012; CEPAL, 2005; Cruz, 2013; Fraser, 2001; Tubino, 2015; Vizcaíno, 2007).

Lo anticipamos más arriba, las instituciones sobre las que se cimentó la modernidad se han vuelto obsoletas en la era de la información; muchas se transformarán radicalmente, otras desaparecerán. Mencionaremos ahora apenas dos de los varios ejemplos posibles. Sabemos que el trabajo en el siglo que despunta es y será aún más diferente que el que predominó en el XX. El siglo pasado se caracterizó por la industrialización, el trabajo manual, masculino, organizado en cadenas de montaje fabriles verticales y burocráticas, y se clasificaba en oficios aprendidos y desempeñados para toda la vida. Los valores y actitudes predominantes para legitimar este tipo de trabajo eran disciplina, escasa creatividad, débil iniciativa, anonimato, la familia patriarcal y una identidad vital definida por el trabajo desempeñado. Pues bien, pensemos en el trabajo de la era del conocimiento actual, con la

información e Internet como su espina dorsal. Cada vez más el trabajo se caracteriza por la actividad intelectual, aumenta el requisito de la creatividad, se organiza en redes horizontales, los oficios ya no son para siempre, sino actividades temporales que deben ser aprendidas recurrentemente, y la mujer se ha incorporado definitivamente al mundo laboral, aunque todavía persistan brechas significativas con los hombres. Naturalmente que el sistema de valores y actitudes en este nuevo mundo de trabajo tiene que diferir con el anterior: queda atrás el machismo, adquiere mayor relevancia el proyecto individual y la iniciativa, se valoran las relaciones más democráticas y se establecen conexiones globales en red. Así como cambia el trabajo, y por ende la cultura del trabajo se transforma, también mutan, por ejemplo, la familia y los valores y actitudes que la legitiman. Simplificando, podemos afirmar que la familia del siglo pasado en Occidente fue la típica familia patriarcal, con el hombre trabajando y ejerciendo la autoridad, la mujer ocupándose de los quehaceres del hogar, un matrimonio para toda la vida y varios hijos; así era la familia funcional para la economía industrial. Esto se ha revolucionado en el siglo XXI y ya es complicado hablar de familias tipo porque las hay de divorciados, de matrimonios del mismo sexo, cuyos integrantes a veces incluso vienen de haber formado familias heterosexuales, hay matrimonios sin hijos, familias monoparentales, concubinatos reconocidos, mujeres jefas de hogar y hasta “triejias” formalizadas. La familia del siglo XXI es explosivamente diversa y los valores, creencias y actitudes que la legitiman deben enfatizar la igualdad de género, la libertad de elegir, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad, la no discriminación, y la adaptación a vínculos que son limitados en el tiempo (Bauman, 2013; Castells, 2001, 2016).

El cuarto proceso que agudiza la diversidad cultural, mencionado al inicio de esta sección, tiene también que ver con el impacto de la tecnología en la sociedad. La aceleración

tecnológica que se ha disparado fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo pasado, y que aumenta exponencialmente año a año, está alterando prácticamente todos nuestros marcos de referencia sobre el lugar que ocupamos en el cosmos, lo que es la vida, lo que es ser humano y sobre las maneras en que vivimos en sociedad. Realidad aumentada, realidad virtual, inteligencia artificial, transhumanismo, clonación, ciborgs, nanotecnología, bigdata, son palabras que escucharemos con más y más frecuencia y cuyos efectos diarios e imprevisibles nos dejan sin aliento. Las incesantes innovaciones radicales nos interpelan de tal manera que nunca la repetida frase de que todo se disuelve en el aire fue más acertada: los trasplantes de cabezas; la incorporación de chips que regulan automáticamente el metabolismo del organismo, comenzando por la presión o la insulina y culminando en el cuerpo entero; la implantación de órganos o miembros impresos en 3D; la clonación de millones de bovinos para alimento; la creación de carne artificial; la casi segura aparición de organismos o máquinas con el mismo nivel de inteligencia humana y el probable salto hacia la superinteligencia; la colonización de Marte u otros astros del espacio; la conexión directa de nuestras conciencias con la nube; o la internalización creciente de las tecnologías de comunicación en el propio cuerpo humano; por mencionar algunas. En este proceso de inversión de miles y miles de millones de dólares en innovación tecnológica, controlado casi completamente por los Estados más ricos y los multimillonarios de Silicon Valley, los desenlaces son imprevisibles (Bostrom, 2014; Harari, 2016).

Claro está que, en paralelo a estas fuerzas que impulsan la diversidad, se contraponen otras que homogeneizan, uniformizan y globalizan a través del mercado, el consumo y la tecnología. Por esto parece adecuado situar el tema de la diversidad cultural en la dialéctica entre la globalización y la identidad, es decir, entre las fuerzas uniformizantes de las empresas globales y la expansión de Occidente, y los deseos de las sociedades, los grupos, las naciones y las personas de ser como quieran ser.



Uruguay y la experiencia de la multiculturalidad

Analizaré a continuación el caso uruguayo en relación con algunos de los procesos que incrementan la diversidad mencionados en la sección anterior: la nueva inmigración, las demandas de reconocimiento de descendientes de indígenas y de afrodescendientes, y la nueva agenda de derechos vinculada a homosexuales, mujeres y cannabis.

Inmigración

El último censo realizado en 2011 reveló un Uruguay casi sin inmigrantes. La cantidad de extranjeros registrada en esa instancia fue de apenas el 2,3 %, aproximadamente setenta mil, la más baja de nuestra historia. Todos los censos del siglo xx marcaron una tendencia decreciente de extranjeros en el país hasta llegar, a comienzos del XXI, al punto mínimo. De ser un país de inmigrantes en sus orígenes, Uruguay se fue haciendo cada vez menos atractivo para los de afuera hasta que ya no atrajo prácticamente a nadie. Y no solamente llegaron cada vez menos inmigrantes, sino que los propios uruguayos comenzaron una verdadera diáspora, yéndose.

La probabilidad de que esta tendencia histórica se revierta en el futuro cercano es alta, si es que ya no ocurrió en los siete años que pasaron. Basta una breve recorrida por la capital Montevideo para percibir que han llegado nuevos inmigrantes al país, siendo más notorios los dominicanos, los venezolanos, los cubanos y los indios. En los datos recientes que analizan los registros de solicitudes de residencias se detectó también un aumento. Entre las dos reparticiones que ahora las otorgan, la Dirección General de Asuntos Consulares y la Dirección de Migraciones, se calculan en treinta mil las residencias concedidas en los últimos tres años. El otro gran

cambio es el que ocurrió no respecto a los que llegan, sino a los uruguayos que ya no se van. Efectivamente, el país fue uno de emigración durante cuarenta años, desde la década del setenta hasta 2010, y se estima que la diáspora uruguaya se acerca al 20 % de su población, es decir, unas seiscientas mil personas.

El panorama presente es, por lo tanto, extremadamente novedoso y opuesto al que existió en el país durante décadas: ahora comienzan a llegar inmigrantes y casi no emigran los uruguayos. De un país de emigración es bien plausible que este se transforme nuevamente en uno de inmigración en un tiempo muy breve. ¿Está preparada la sociedad uruguaya para recibir inmigrantes en números significativos?

Las ventajas y oportunidades que plantea la movilidad humana para un país como el Uruguay todavía no han sido abordadas con la profundidad necesaria. Se requiere articular esfuerzos e impulsar espacios de diálogo entre distintos actores para poder construir una mirada equilibrada sobre la migración. Según datos cuantitativos recientes, el 55 % de la sociedad cree que “es positivo que vengan inmigrantes a vivir y trabajar”, pero el 32 % cree que es negativo (Cifra, 2018). Los más favorables son los jóvenes, los de izquierda, los que tienen trabajo estable y los más educados. Otra encuesta muestra datos algo discrepantes, ya que el 40 % está de acuerdo con la afirmación de que “en general es bueno para el país que lleguen inmigrantes extranjeros a vivir aquí”, contra el 49 %, una mayoría que está en desacuerdo (Koolhaas, Prieto y Robaina, 2017). Otras investigaciones de tipo cualitativo (Arocena, Asconeguy, Mishra y Parodi, 2016; Arocena y Sansone, 2017), que apuntaron a analizar cómo se dio el encuentro cultural entre dominicanos, peruanos, indios y uruguayos, mostraron que los inmigrantes se sienten bien recibidos, pero también expresan haber sufrido fuerte discriminación y rechazo.

En 2008 se aprobó la nueva Ley de Migración 18250, que reconoce por primera vez de forma explícita el “derecho a

migrar” y establece que: “El Estado respetará la identidad cultural de los inmigrantes y sus familias y fomentará a que mantengan vínculos con su país de origen”. No obstante, el país aún carece de una política organizada de inmigración, más allá de los esfuerzos descoordinados de diferentes reparticiones estatales y algunas instituciones privadas.

La llegada de inmigrantes implica considerables desafíos de adaptación cultural: de los inmigrantes a la cultura local, pero sin el extremo de la asimilación y de tener que dejar de lado su propia identidad; de la población local para integrar a los extranjeros sin tener que aguantar conductas o valores que estén en conflicto con la ley; y de las instituciones que regulan su arribo e inserción, como por ejemplo las escuelas y las dependencias públicas que otorgan los documentos necesarios. Todo proceso masivo de inmigrantes despierta miedos e inseguridades en la población local: “vienen a sacarnos el trabajo”, “nos cambian nuestras costumbres”, “generan crímenes”. También provoca frustraciones en los inmigrantes que llegan: dificultades de trabajo, de vivienda, de ahorro, así como estresantes tensiones emocionales. Ya se escuchan quejas frecuentes de muchos uruguayos deseando mandar a los inmigrantes de vuelta a sus países para que no les quiten el trabajo a los nacionales. Si esto ocurre con la llegada de unos pocos miles, ¿qué podrá suscitarse con un proceso inmigratorio más acentuado? Al mismo tiempo que generan retos, los fenómenos migratorios pueden enriquecer cultural y económicamente a las poblaciones donde ocurren. Es más, en sociedades que demográficamente casi no se reproducen, como la uruguaya, la inmigración parece ser una necesidad, además de una oportunidad. Uruguay debe prepararse mejor ante esta realidad que se acentuará en el futuro cercano. ¿Cómo adaptarse para que esto que ocurrirá pueda mejorarlos y no enfrentarlos? Esa es la respuesta que los uruguayos deben construir rápido, y el interculturalismo es el camino posible.

Descendientes indígenas³

Durante la mayor parte de la vida independiente del Uruguay, la idea predominante fue la de un país sin negros, sin indios, formado por los “descendientes de los barcos”, fundamentalmente españoles e italianos. Estas características habrían moldeado uno de los países más homogéneos del mundo y de la región sudamericana. La trilogía antes soñada (y hoy caduca) de un Estado nacional con una cultura occidentalizada, una nación mayoritaria dominante blanca y cristiana, y un lenguaje común, el español, parecía bastante lograda en este pequeño país cuando se comparaba con otros sudamericanos. Bajo la ideología de la necesaria homogeneidad cultural y demográfica del Estado, primero se eliminaron los indios y después se invisibilizaron los negros. Este intento de blanqueamiento no fue exclusivo de Uruguay, también se repitió en todos los países latinoamericanos, desde Brasil a México, con Estados nación dominados por las elites blancas y europeizadas empeñadas en desconocer las poblaciones indígenas y los afrodescendientes. Como sostiene Antônio Guimarães (2005),

El proceso de blanqueamiento fue consecuencia del orgullo nacional herido, asaltado por sus dudas con respecto a la capacidad económica, industrial y civilizatoria [...] fue ante todo una manera de racionalizar el sentimiento de inferioridad racial y cultural instaurado por el racismo científico y el determinismo geográfico del siglo XIX.

Luego de la llamada tercera ola de democratización de la década de 1980 y de la celebración de los quinientos años de la Conquista de América, se fortalecieron a lo largo de la región movimientos tanto de indígenas como de afrodescendientes contra este racismo histórico. Las consecuencias han sido muy significativas, entre ellas el diseño de nuevas Constituciones en casi todos los países en las que explícitamente se hace referencia a la multiplicidad de naciones, pueblos o culturas que conforman los Estados. En este sentido, Fernando Vizcaíno (2007) afirma, creo que con razón, que “entre

los grandes cambios recientes de las ciencias sociales [...] el primero consiste en el surgimiento de un pensamiento que asume el carácter multinacional del Estado en oposición al paradigma predominante del Estado nación”.

En los comienzos del siglo XXI, luego de casi dos siglos, emerge en nuestro país la cuestión indígena nuevamente. Hay actualmente cerca de diez grupos organizados de descendientes de indígenas charrúas que buscan rescatar el legado charrúa a través de su idioma, su música, su estilo de vida, y de su ayuda en la revolución independentista; participan además en foros oficiales internacionales y son reconocidos por el propio Estado uruguayo. Algunos de estos grupos son: ADENCH (Asociación de Descendientes de la Nación Charrúa), Basquadé Inchalá y Grupo Sepé, situados en Montevideo; Guyunusa, en Tacuarembó; Grupo Berá, en Paso de los Toros; y el Grupo Pirí, en Tarariras. Además está el CONACHA (Consejo de la Nación Charrúa), una asociación que incluye a todos los grupos anteriores, menos a INDIA (Integrador Nacional de Descendientes Indígenas Americanos). La última reivindicación de estos grupos es que Uruguay firme el Convenio 169 de la OIT, para, inmediatamente, plantear la disputa por tierras.

Una acumulación de hechos relativamente recientes (la aparición de grupos de descendientes, el impacto de libros sobre el genocidio charrúa, la realización de estudios académicos sobre la presencia de sangre indígena en la población, encuestas sobre ascendencia) ha ido cambiando la manera en que parte de la población se autopercibe y ha transformado la forma en que desde el Estado se entiende este tema. Por eso, en el año 2009 se aprueba la Ley 18589 “Día de la nación charrúa y la identidad indígena”, en la que se lee: “Declárase a nivel nacional el día once de abril de cada año Día de la Resistencia de la Nación Charrúa y de la Identidad Indígena” y se establece “El reconocimiento del aporte y la presencia indígena en el proceso de nuestra conformación nacional”. Particularmente, el censo de 2011 registra un 5 % de población nacional que dice

tener “ascendencia indígena”, con algunas zonas del interior del país, como los departamentos de Salto y Tacuarembó, donde los porcentajes suben al 6 y al 8 %, respectivamente.

Las asociaciones de descendientes de indígenas en Uruguay han adoptado como criterio suficiente la autoidentificación de la persona como descendiente. Apenas con la comunión con la causa indígena y el sentimiento de pertenencia a un pasado común, cualquiera puede pasar a formar parte de alguna asociación de descendientes de indígenas. No se exige, por lo tanto, demostrar cierta continuidad en el tiempo con una comunidad existente, ni tener filiación con antepasados indígenas, ni presentar rasgos fenotípicos indígenas. En algunos casos puntuales pueden darse estas tres características juntas, como en Bernardino García, bisnieto del cacique charrúa Sepé, pero esto en Uruguay es extraordinario. El censo siguió esta norma y la pregunta por la ascendencia es un paralelo de la autoidentificación. Contrasta pues la definición de quién es indígena en Uruguay con la manera de responder esta cuestión, por ejemplo, en Bolivia. El censo boliviano del año 2001 utilizó tres criterios para esto: la autoidentificación, la alfabetización en lengua indígena y el conocimiento de una lengua indígena en el momento de ser censado.

En Uruguay no hay comunidades indígenas viviendo en territorios demarcados, ni tampoco existe para el caso de los charrúas un idioma conocido, los charrúas hombres fueron exterminados y las mujeres y niños restantes mezclados con la población urbana de Montevideo a comienzos del siglo XIX. Los guaraníes, grupo numéricamente bastante mayor que los anteriores, fueron asimilados por la Iglesia Católica y rápidamente también se fusionaron con la población mayoritaria, desapareciendo como grupo con identidad propia. El único criterio posible, por lo tanto, es la autoidentificación. Hasta ahora la autoidentificación según ascendencia no ha tenido consecuencias prácticas o legales, más allá de la creciente vi-

sibilidad de la cuestión indígena. Pero, ¿qué pasará si se llega al punto de exigir el otorgamiento de tierras a quienes se autodefinen como tales, derecho garantizado por el Convenio 169? ¿Cómo se determinará quiénes son los sujetos de ese derecho y de sus beneficios económicos? Si basta apenas con la autoidentificación, ¿no se convertirán muchos en descendientes indígenas de la noche a la mañana para lograr algún beneficio? El presente es confuso, puesto que no hay agrupaciones de descendientes de guaraníes y sí de quienes se autoperceben como descendientes de charrúas, y son estos los que han logrado la mayor movilización política, los que han sido reconocidos formalmente por el Estado y tuvieron éxito en que se haya aprobado la mencionada Ley 18589.

Hay mucho para discutir, efectivamente. Lo que parece absurdo es querer ignorar todos estos cambios y continuar con la vieja letanía de que la cuestión indígena en Uruguay no es cuestión. Nadie desde el olimpo y sin escuchar a los involucrados puede arrogarse el derecho (arrogante) de laudarse quién es y quién no es descendiente indígena. Y el ser indígena en el siglo XXI, obviamente, en Uruguay, Guatemala o donde se quiera, es completamente diferente a lo que era a comienzos del siglo XIX, porque la identidad es siempre una construcción, una invención desde el presente, con internet, radio, Facebook y sí, por qué no, hasta con ojos azules.

Afrodescendientes

Hay que decirlo de manera simple, clara y concisa: los afrodescendientes han contribuido positivamente a crear el Uruguay. Este país es mejor porque aquí vive una comunidad afrodescendiente. Sin ellos sería un país más pobre culturalmente y económicamente. Sin su historia la música local no habría logrado la originalidad que la caracteriza, no habría tango, ni milonga, ni candombe; sin su trabajo la economía sería menor; sin su sangre derramada la lucha por la independencia habría sido más difícil; y sin su talento no se hubiesen



obtenido las distinciones futbolísticas que destacaron al país mundialmente. Repitámoslo de otra manera: los descendientes de los negros arrancados de África y vendidos como esclavos en la Banda Oriental forman hoy parte del esfuerzo colectivo que terminó cristalizando el país actual. El Uruguay debe dar mayor reconocimiento a este grupo humano que también lo forjó. Sin idealizaciones ni romanticismos equívocos que busquen esconder las críticas o los aspectos problemáticos que existen dentro de la comunidad afro, como los hay en todo grupo humano, el país tiene una deuda que saldar con los afrouruguayos. Naturalmente que los primeros en demandar ese reconocimiento son los propios afrouruguayos, quienes organizándose en diferentes instituciones y movimientos sociales representativos levantan al menos tres banderas: combatir la invisibilización, eliminar la discriminación racial y disminuir la inequidad económica. Tienen razón en los tres casos.

La invisibilización significa que lisa y llanamente la identidad nacional fue construida negando la existencia de negros en el país: Uruguay, un país sin negros y sin indios, formado por inmigrantes europeos, fue la letanía que se repitió durante el siglo xx para describir a la nación. Como consecuencia de esta negación, no se enseñó en la currícula la participación en la historia de los afrodescendientes, no existe estatutaria pública que la simbolice, ni conciencia acerca de la influencia negra en el lenguaje, la comida y la religiosidad. Tuvimos que esperar al siglo xxi para saber con el censo de 2011 que casi uno de cada diez uruguayos se autodefine como afrodescendiente.

No solo se ha negado la existencia de afrouruguayos y su contribución histórica, también el país intentó volver la cara ante el racismo. Una y otra vez se desestimó esta actitud, una y otra vez se ha sido condescendiente ante hechos notorios de discriminación racial: que son casos puntuales, que en el fondo somos tolerantes, que yo tengo amigos negros. No obstante, todas las investigaciones cualitativas que se han hecho sobre este tema confirman con contundencia que persiste un

problema de racismo. También ante esta realidad recién en este siglo se creó una ley que penaliza la discriminación junto a una comisión que está atenta a recibir denuncias y detectar situaciones de esta índole.

Así como las investigaciones académicas cualitativas basadas en entrevistas, en grupos motivacionales y en análisis de discursos confirman que la amplísima mayoría de la población afro sufrió el racismo en varios momentos de su vida, los estudios cuantitativos demuestran la inequidad estructural. Una vez que el país comenzó a recabar datos estadísticos oficiales sobre la variable raza/etnia, todas las conclusiones apuntaron en el mismo sentido: los afrodescendientes tienen peores empleos, ganan menos dinero, tienen menos educación formal, viven en condiciones más precarias y son más pobres. Buena parte de las causas detrás de esta desigualdad es su condición étnico-racial. La Ley 19122 es la primera que se propone atacar esta desigualdad estructural a través de lo que se llama una política afirmativa o de discriminación positiva, y establece que el 8 % de los concursos a empleos públicos debe ser reservado para personas afrodescendientes. Hay que ser muy firme también en este punto: no se logra disminuir la inequidad histórica de la población afro solamente con políticas universales, se requieren además, como bien lo entendió el parlamento nacional, políticas focalizadas específicas para este grupo poblacional.

Nueva agenda de derechos⁴

Uruguay ha sorprendido al mundo por tres leyes aprobadas en 2012 y 2013: la del matrimonio de personas del mismo sexo, la de la regulación de la marihuana y la de despenalización del aborto.

Según el artículo primero de la “Ley de matrimonio igualitario”, ahora en este país “el matrimonio civil es la unión permanente, con arreglo a la ley, de dos personas de distinto o igual sexo”. En el mes de agosto de 2013, conforme a esta nueva norma, se realizó el primer casamiento entre dos hombres,

al que siguieron otros, tanto entre hombres como entre mujeres. Además de Uruguay, en aquellos años había apenas dos países sudamericanos con esta legislación: Brasil y Argentina (los tres países son vecinos y con fronteras terrestres entre sí); y solamente otros doce Estados en el mundo aceptaban oficialmente el matrimonio gay: Suecia, Noruega, Francia, España, Islandia, Bélgica, Luxemburgo, Holanda, Dinamarca, Portugal, Canadá y Sudáfrica (con amplia mayoría de Europa occidental); en México, Estados Unidos de América y el Reino Unido este derecho existía solamente en algunos territorios. Hoy algunos países más se han sumado.

Si aceptamos, según la calificación de José Guilherme Merquior, que América Latina es el “otro Occidente”, parece que el matrimonio homosexual hasta ahora es una cuestión casi exclusivamente occidental, con seguridad debido a la secularización más pronunciada en esta región, su proceso de modernización y de expansión de derechos. La aceptación de la homosexualidad es uno de los indicadores más representativos de la tolerancia de las sociedades. En el Uruguay las variaciones sobre este tema han sido extraordinarias en el lapso de una década. En 1996 el 45 % de la población uruguaya sostenía que la homosexualidad nunca se justificaba, pero ese porcentaje cayó al 18 % en 2006 y se mantuvo en la misma cifra en 2011. Este cambio tan importante en el país puede entenderse en el sentido de que cierta estructura básica hacia la tolerancia permitió modificar actitudes previas de intolerancia. Y además encaminó la aprobación de las otras dos leyes, de cannabis y de aborto por la sola decisión de la mujer.

Según la Ley de regulación de la marihuana, “el Estado asumirá el control y la regulación de las actividades de importación, exportación, plantación, cultivo, cosecha, producción, adquisición, almacenamiento, comercialización y distribución de cannabis y sus derivados”. Se admiten también los clubes de cultivadores de marihuana y el cultivo doméstico de hasta seis plantas por hogar. Ningún otro país en el mundo le había otorgado al Estado el control

público de la producción, distribución y venta de marihuana. Los efectos esperados son de dos tipos. En primer lugar, alejar a los consumidores de marihuana del narcotráfico y del ambiente de inseguridad y violencia al que está asociado. En segundo lugar, comenzar una estrategia inédita para combatir al tráfico de drogas. Si durante décadas la represión no mostró avances, entonces llegó la hora de ensayar nuevas soluciones. En caso de que la iniciativa del laboratorio uruguayo arroje resultados positivos, el resto de los países americanos —que ya están estudiando alternativas en la Organización de Estados Americanos— seguramente la pensarán seriamente.

En 2012 Uruguay también aprobó la Ley de interrupción voluntaria del embarazo, en cuyo artículo segundo dice: “la interrupción voluntaria del embarazo no será penalizada [...] durante las primeras doce semanas de gravidez”. En este caso, también es uno de los pocos países de Latinoamérica en haber reconocido el derecho de las mujeres a abortar (junto a Cuba, Guyana, Puerto Rico y Ciudad de México). La sola voluntad de la mujer es suficiente para que todas las instituciones de salud del país brinden este servicio. El Parlamento ya había votado esta ley cinco años atrás, pero el presidente anterior Tabaré Vázquez, médico oncólogo de profesión, la vetó. Entre la exposición de motivos a favor de la ley hay dos argumentos centrales. En primer lugar, el derecho de la mujer a decidir sobre su embarazo, y en segundo lugar, terminar con la red de clínicas clandestinas que vendían abortos y ponían en riesgo la vida de las mujeres que menos ingresos tenían para poder pagar los procedimientos de mejor calidad.

Está claro que estas normas se aprobaron porque el país tiene un gobierno de izquierda desde 2005 y su mayoría legislativa le permite llevar adelante iniciativas con el voto solamente de sus congresistas. Pero esta sería apenas una explicación superficial; en un nivel más denso y sociológico —recordemos a Clifford Geertz—, ¿cuáles serían las fuerzas más profundas de la sociedad uruguaya que se expresan en

estas iniciativas? ¿Cómo entenderlas en un país que suele definirse culturalmente como conservador y que tiene una de las poblaciones más envejecidas del continente?

Hay por lo menos cuatro dimensiones relevantes para entender mejor esta situación. La primera es que la sociedad uruguaya es una de las más seculares del continente y probablemente del mundo. Como escribió el historiador Carlos Real de Azúa, el Uruguay es la estrella más apagada del firmamento católico latinoamericano. La segunda es que el país ya tuvo un período a comienzos del siglo xx en el que adoptó una legislación vanguardista para la época, eliminando la pena de muerte (1907), aceptando el divorcio por la voluntad de la mujer (1913), garantizando la jornada laboral de ocho horas (1915) y aprobando el sufragio femenino (1927). Tanto avanzó en las primeras décadas del siglo pasado que muchos se alarmaron porque el país se estaba convirtiendo al socialismo. La tercera es que, a pesar de que la población es comparativamente envejecida, buena parte de ella se hizo adulta absorbiendo la revolución cultural, sexual y política de la década de los sesenta. En cuarto lugar el país pasa por uno de los períodos más positivos en muchas décadas: su democracia política es completa (según todos los índices internacionales de democracia existentes), la economía se ha desarrollado a un promedio cercano al 5 % en los últimos diez años, y la sociedad se ha hecho más igualitaria y menos pobre por el efecto de fuertes políticas sociales de redistribución de la riqueza. Un tiempo solamente comparable al que tuvo, justamente, a comienzos del siglo xx, cuando se lo calificaba como uno de los primeros Estados de bienestar creados en el planeta.

Es muy probable que el resto de los países occidentales adopte en el futuro cercano medidas muy semejantes a las analizadas, y por eso no es desacertado estimar que Uruguay está abriendo caminos en la expansión de derechos. Por ejemplo, mientras escribo estas líneas, Argentina está votando en su Congreso si se aprueba o no la ley que permite el aborto. Al

contrario, sería muy extraño que estas leyes se replicaran en otras partes del mundo porque desde configuraciones culturales muy diferentes se las interpretaría como abominables.

Conclusiones

El Estado uruguayo ha adoptado desde el año 2005 a la fecha una variedad de medidas y leyes con respecto a sus minorías étnico-raciales. Se destacan en este sentido cuatro leyes significativas: una sobre la minoría indígena, dos sobre los afrodescendientes y una sobre los inmigrantes. Las recordaré ahora todas juntas, porque así se capta la decisión firme del Estado uruguayo por reconocer los derechos de estos grupos. La Ley 18059 aprobada en 2006, Día Nacional del Candombe, la Cultura Afrourugaya y la Equidad Racial, establece en su Artículo 2 que el Estado reconoce y valora “la contribución de la población afrodescendiente a la construcción nacional, y de su aporte a la conformación de la identidad cultural de la República Oriental del Uruguay”. La Ley de Inmigración o Ley 18250 de 2008 afirma que “el Estado respetará la identidad cultural de los inmigrantes y sus familias y fomentará a que mantengan vínculos con su país de origen” (Artículo 14). En 2009 se aprobó también el Proyecto de Ley denominado Día de la Resistencia de la Nación Charrúa y de la Identidad Indígena, en la que se promueve “El reconocimiento del aporte y la presencia indígena en el proceso de nuestra conformación nacional”. Finalmente, el Proyecto de Ley de cuotas para la población afrodescendiente aprobado en diputados en 2012, establece “de interés general el diseño, implementación de acciones afirmativas [...] dirigidas a los integrantes de la comunidad afrodescendiente [...] para mitigar y contribuir a erradicar la discriminación”, y dispone “el 8 % de las vacantes laborales del Estado para personas afrodescendientes”, porque ese es el porcentaje de población afrodescendiente en el país según el último censo de 2011.

El censo de 2011 en Uruguay y el conjunto de políticas públicas mencionadas, sumadas a las recientes investigaciones sobre diversidad cultural en Uruguay y varios trabajos que han puesto el foco en la diversidad de la cultura nacional y las regiones del país, han demostrado que la imagen tradicional del Uruguay como una nación culturalmente homogénea, europea, compuesta por descendientes españoles e italianos, era apenas una verdad a medias. Se está en pleno proceso de construir la otra mitad, la de los derechos a la diversidad cultural en un Estado nación más democrático y multicultural.

Puede verse entonces la sinergia virtuosa entre un conjunto de políticas de reconocimiento de derechos que justificaron la inclusión de preguntas étnico-raciales en el censo de 2011. Y puede percibirse, además, la retroalimentación de los resultados del censo en una nueva política, que establece el porcentaje de cuotas para los afrodescendientes de acuerdo a los resultados del censo. De esta manera, el reconocimiento que pudiera parecer apenas simbólico, muy importante en sí mismo, se complementa con políticas de redistribución. El camino está balizado con las tres “R”: reconocimiento, redistribución y representación. El caso uruguayo no es uno aislado en América Latina, porque “la condición multinacional del Estado [...] gradualmente se ha aceptado en el mundo y en particular en México frente a la concepción nacional o culturalmente homogénea del Estado Nación. El ‘triumfo’ actual de la multinacionalidad, la diversidad o el multiculturalismo se está traduciendo en políticas públicas, ideología, instituciones y leyes, de las cuales solo hemos visto el principio” (Vizcaíno, 2007, p. 59). Efectivamente, además de México, muchos países en América Latina están siguiendo este camino: Bolivia con la construcción del Estado plurinacional; Brasil y sus recientes leyes y políticas afirmativas focalizadas en los afrodescendientes; y Colombia con el reconocimiento oficial como país pluriétnico y multicultural en su Constitución de 1991. Con diferentes énfasis, la misma tendencia se puede encontrar en otros países de la región.

En Uruguay y en la región hubo también avances importantes en relación con la diversidad cultural y la interculturalidad en otros aspectos de derechos culturales, vinculados a la llamada nueva agenda, como el matrimonio igualitario y el derecho a la interrupción del embarazo por las mujeres, pero aún no hay casi nada en los temas del futuro tecnológico y la diversidad. Obviamente, resta muchísimo más por hacer para que las intenciones no queden apenas en el papel, o para que no se retroceda en estos temas como está ocurriendo en Brasil con el avance reciente de la derecha y de los conservadores evangélicos, para quienes el simple hecho de que alguien mencione la diversidad ya lo convierte en enemigo.

Hay que repetirlo antes de terminar, América Latina es la región más desigual del mundo, y la violencia contra indígenas, negros, mujeres, inmigrantes y homosexuales persiste de manera escandalosa. El diálogo intercultural es necesariamente parte de la mitigación de estos problemas endémicos e históricos, vinculados al racismo, a la xenofobia y al machismo.

REFERENCIAS

- Arocena, F. (2012). *La mayoría de las personas son otras personas. Un ensayo sobre multiculturalismo en occidente*. Montevideo: Estuario Editora.
- Arocena, F. (2014). Uruguay at the Vanguard of Latin America. *Global Dialogue* [Newsletter for the International Sociological Association], 4(1). Disponible en <http://isa-global-dialogue.net/volume-4-issue-1/>
- Arocena, F. (2015). ¿Quién es descendiente indígena en el siglo XXI? *La Diaria*, octubre 25, Montevideo.
- Arocena, F. (2017). Cultura y desarrollo en el Uruguay del siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41).
- Arocena, F.; Asconeguy, M.; Mishra, A. & Parodi, R. (2016). Estudio sociocultural de los nuevos inmigrantes indios en Uruguay. *Cuadernos del CLAEH*, 103.

Arocena, F. & Sansone, S. (2017). Los dominicanos en Montevideo. En *El Uruguay desde la Sociología*. Montevideo: DS, UDELAR.

Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. España: Gedisa.

Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bostrom, N. (2014). *Superintelligence*. Nueva York: Oxford University Press.

Cachón, L. (2009). En la 'España inmigrante': entre la fragilidad de los inmigrantes y las políticas de integración. *Papeles del CEIC*, 45.

Castells, M. (2001). *La era de la información*. México: Siglo XXI editores.

Castells M. (2016). *Modelos de desarrollo en la era de la información: globalización, tecnología y empresa red*, conferencia en el Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia Tecnología e Innovación, Buenos Aires, <http://www.tectv.gob.ar/programacion-especiales/conferencia-dr-manuel-castells>.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. (2005). Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo de 2001. *Documentos de Proyectos*, Santiago de Chile.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2006). *Cuatro temas centrales en torno a la migración internacional, derechos humanos y desarrollo (LC/L.2490)*. Santiago de Chile.

Cifra. (2018). Cifra Consultoría Privada – González Raga & Asociados. Disponible en <https://www.cifra.com.uy/>

Collier, P. (2013). *Exodus. How Migration is Changing the World*. Nueva York: Oxford University Press.

Cruz, E. (2013). *Pensar la interculturalidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Encuesta Mundial de Valores. (2011). *World Values Survey*. Disponible en <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

Fraser, N. (2001). "Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de justicia". En *Informe mundial sobre la cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Ed. UNESCO.

González, J. E. (2016). *Análisis cultural hermenéutico*. Buenos Aires: Círculo hermenéutico.

Guimaraes, A. (2005). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34.

Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Barcelona: Debate Random House.

Koolhaas, M.; Prieto, V. & Robaina, S. (2017). *Los uruguayos ante la inmigración*. Montevideo: FCS, UDELAR.

Monsiváis, C. (1993). ¿Tantos millones de hombres no hablaremos inglés? (La cultura norteamericana y México). En Bonfil, G. (Comp.), *Simbiosis de culturas. Los inmigrantes y su cultura en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Olaza, M. (2017). *Afrodescendientes en Uruguay. Debates sobre políticas afirmativas en Uruguay*. Montevideo: Doble Click Editores.

Sen, A. (2006). *Identity and Violence*. Londres: Penguin Books.

Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Universidad Católica del Perú.

Vizcaíno, F. (2007). "Estado multinacional y globalización". En González, J. E. (Ed.), *Nación y nacionalismo en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Notas

1. Esta sección se basa en el artículo "Cultura y desarrollo en el Uruguay del siglo XXI", publicado en la Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Arocena, 2017).
2. Ver el artículo "¿Quién es descendiente indígena en el siglo XXI?", publicado en *La Diaria* (Arocena, 2015).
3. Ver el libro *Afrodescendientes en Uruguay. Debates sobre políticas afirmativas en Uruguay* de Mónica Olaza (2017), en especial el Prólogo, escrito por Felipe Arocena, en el cual se basa esta sección.
4. Ver el artículo "Uruguay at the Vanguard of Latin America", publicado en el periódico de la Asociación Internacional de Sociología *Global Dialogue* (Arocena, 2014).
5. Datos de la Encuesta Mundial de Valores de 2011. En Holanda, Nueva Zelanda, Suecia y Argentina los porcentajes de quienes nunca justifican la homosexualidad son el 12, el 20, el 8 y el 17 %, respectivamente.



CONCILIUSIONES



Elementos para la construcción y evaluación de política pública: contribuciones del Coloquio de las Américas

Diego Andrés Varela & Claire Lapique

I

Las sociedades contemporáneas presentan una serie de situaciones complejas que se expresan en un conjunto de conflictos sociales. Muchos de estos conflictos están asociados a valores e imaginarios que se relacionan con la identidad de las personas y el reconocimiento de que existen múltiples formas de comprender y vivir la vida.

La diversidad cultural es una característica que, lejos de verse como un problema, debe comprenderse como una cualidad valiosa del continente americano, en particular. Sin embargo, lo que encontramos es que, en el contexto de las Américas, diferentes factores como los flujos migratorios al interior del continente y prácticas sociales como el racismo, la xenofobia y la dis-

criminación representan un gran reto para los Estados. Ante un panorama tan complejo es indiscutible la necesidad de reflexionar sobre las diferentes expresiones de la diversidad cultural del continente americano y considerar que el dialogo intercultural representa una vía por la cual se puede llegar a consensos para hacer frente a las diferentes problemáticas.

Teniendo en cuenta que son valiosas las diferentes experiencias expuestas en los capítulos de este libro, complementariamente se considera importante enunciar una serie de iniciativas producto del encuentro denominado “Coloquio de las Américas”, realizado en la ciudad de Bogotá en el mes de mayo de 2018. Estas iniciativas son producto de las discusiones colectivas entre los participantes del coloquio, fueron recogidas a partir de relatorías de cada sesión, y organizadas sistemáticamente por los relatores de ese evento. En este sentido, las ideas que se presentan a continuación no constituyen elaboraciones finales, sino que, por el contrario, están pensadas en el sentido de seguir aportando al debate que cada vez más necesita integrar diferentes voces. En razón de esto, se constituye en una invitación a que los movimientos sociales, organismos multilaterales, las universidades, centros de investigación y la ciudadanía en general se integren para expresar sus ideas que resultan valiosas en la perspectiva del dialogo intercultural.

II

El tema de la interculturalidad representa una multitud de desafíos, tanto en su conceptualización, como en su implementación. Uno de los principales retos de la interculturalidad es encontrar una propuesta que responda a la oposición entre el relativismo que impide el consenso y el universalismo que no reconoce las diferencias y las identidades plurales.

El reconocimiento constitucional de la diversidad cultural se ha dado en diferentes momentos y con características diferentes en varios países del continente. Si bien se reconoce un avance significativo incluir en los principios constitucionales



el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica, la materialización de esos principios jurídicos es muy compleja debido a múltiples factores contingentes. Es decir, que encontramos grados o niveles de reconocimiento muy disímiles en cada país de las Américas que hacen que la situación de los grupos e identidades colectivas asuman procesos diferentes en cada contexto nacional. Las políticas públicas diseñadas para abordar la pluralidad cultural presentan diferentes modelos para acoger la diversidad, por ejemplo, en términos de política migratoria o de reconocimiento de derechos a grupos asociados a la diversidad de género y orientación sexual.

Las múltiples prácticas culturales asociadas a expresiones como la gastronomía, el vestido, la danza, las múltiples lenguas, ritmos musicales etc., dan cuenta de la diversidad en las Américas. Por esta razón, constituyen un contexto donde los criterios monoculturales en la formulación e implementación de políticas no son idóneos. Las Américas son un contexto donde se hace necesario que valores que promueven la interculturalidad, tales como el respeto y la tolerancia a la diferencia, se integren en el tejido social, teniendo en cuenta que actualmente en las democracias americanas se da el enfrentamiento de diferentes posiciones frente a una serie de valores asociados a la familia, las fronteras y aspectos relacionados con el libre desarrollo de la personalidad; vemos enfrentados modelos culturales, por un lado, muy tradicionales y conservadores, y por el otro, más progresistas y liberales.

III

En este sentido, la composición y características demográficas de cada contexto determinan las situaciones concretas en que se dan las relaciones interculturales, teniendo en cuenta que estas se manifiestan de forma asimétrica entre expresiones hegemónicas y contrahegemónicas. El enfoque intercultural no es sinónimo de armonía ni de visión utópica sin sentido, al contrario, se interesa por el conflicto y la transformación so-

cial: es un hecho, una política y una ética. Es decir que, reconociendo las diferencias de cada contexto, la perspectiva de la interculturalidad no desconoce las condiciones estructurales que determinan la vida de las poblaciones americanas. El contexto de desigualdad que se da en la mayoría de países de las Américas obstaculiza que las políticas públicas interculturales puedan funcionar, ya que no sólo se trata de reconocimiento sino también de redistribución de un conjunto de derechos sociales, económicos, políticos, civiles, culturales, ambientales.

Además, presenciamos diversas formas de expresión de la ciudadanía que cuestionan las concepciones abstractas, homogéneas y totalitarias, este cuestionamiento plantea que una concepción de la ciudadanía fundamentada en la homogeneidad no es suficiente para la interpretación de los procesos sociales contemporáneos. El tema del reconocimiento de la diversidad cultural trasciende el ámbito de reflexión académica, ya que se constituye en un propósito de diferentes movimientos sociales que desde diferentes formas de expresión luchan por sus derechos.

IV

Se reconocen avances significativos en la relación entre la estatalidad y los grupos sociales, siendo un reto avanzar en las relaciones entre estos grupos, ya que no todos comparten la misma cosmovisión, es decir, que no necesariamente comparten los mismos valores. En este sentido, es preciso generar e integrar propuestas que busquen consensos y traten de conciliar lo general en términos de acuerdos comunes a todos y lo particular que resalte la importancia de las diferentes cosmovisiones (Interculturalidad). Una forma de abordar las relaciones entre los diferentes grupos podría estar mediada al llevar la reflexión a ámbitos diferentes al nacional, en este sentido se quiere llamar la atención a considerar que hay diferentes niveles para la gestión de la diferencia (departamental, municipal etc.). El análisis a nivel de ciudad o municipio es interesante no solamente porque las ciudades son más cercanas a la realidad de la

ciudadanía sino también porque los análisis de estas realidades resaltan las paradojas de modelos de gestión de la diversidad que frecuentemente son impuestos desde arriba.

V

Asociado a la concepción de las ciudades y territorios interculturales las políticas públicas cobran importancia. En este sentido se recomienda que desde los organismos multilaterales se promuevan los valores asociados a la interculturalidad como un criterio indispensable de la formulación e implementación de las políticas públicas. Frente a la complejidad de la neutralidad del Estado y al predominio del pensamiento monocultural en las instituciones públicas, es preciso avanzar en la formación de funcionarios públicos en valores interculturales y tener claro qué instituciones son las responsables de la implementación de las políticas, para cambiar la lógica de demandas interculturales de grupos, respuestas multiculturales del Estado. Los Estados deben reconocer puntos de vista contrarios que coexisten en su interior y hacer esfuerzos para reforzar los valores interculturales.

VI

Referido al ámbito conceptual se discutió sobre el hecho de que hay definiciones ambiguas en torno a lo que se entiende por cultura, multiculturalismo, interculturalismo, interculturalidad; esta ambigüedad ha contribuido al desgaste de estas categorías y a la dificultad de implementación de las políticas. El multiculturalismo y el interculturalismo no son unívocos ni monolíticos, hay diferentes formas de implementar tanto el interculturalismo como el multiculturalismo en razón de que hay diferentes tradiciones filosóficas, disciplinarias, epistémicas y diferentes campos de aplicación, sectoriales, profesionales, artísticos, etc. En este campo se reconoce aún más que la polisemia hace parte de la realidad humana, es decir que la interpretación del sentido de los procesos no se puede regir por unos parámetros rígidos ni unívocos. Es necesario

avanzar hacia una comprensión clara de estas categorías que permita la apropiación de estos por parte de diferentes actores y que no se quede en disertaciones académicas. Se busca que haya una valoración positiva de la interculturalidad para evitar que se reduzca solo a una herramienta de políticas y se asocie a un valor socialmente compartido.

VII

El reconocimiento de la diversidad debe ir más allá de los enfoques poblacionales diferenciales. En ese sentido la propuesta debe ser pasar de la interculturalidad para los vulnerables a la interculturalidad para todas y todos; es necesario desligar la interculturalidad de poblaciones específicas, en particular si se concentra exclusivamente en étnias. La propuesta central es, “Interculturalizar toda la sociedad”, es decir que la interculturalidad no se puede reducir solamente a grupos indígenas, ni a inmigrantes; es cosa de todos, tanto grupos mayoritarios como minorías, ya que todos somos portadores de tradiciones y cosmovisiones.

Las Políticas afirmativas y de discriminación positiva son importantes ya que se plantean en aspectos y períodos concretos, pero no son suficientes. Se debe avanzar en la materialización de los principios constitucionales de reconocimiento, protección y promoción de la diversidad; es fundamental el fortalecimiento de la cultura política mediante la articulación de los actores y movimientos sociales a la discusión sobre la interculturalidad, para que las poblaciones se empoderen y se fortalezca su ejercicio ciudadano.

VIII

Los Derechos Humanos son un instrumento clave en la propuesta intercultural, sin embargo, se debe avanzar tomando en cuenta que hay cosmovisiones que proponen puntos de vista diferentes en temas relacionados con el bienestar, el buen vivir, la libertad. Los Derechos Humanos también pueden representar un límite a

la expansión de cualquier diversidad; no cualquier diversidad es aceptable, no se debe caer en el relativismo cultural.

IX

La educación tiene un papel imprescindible y debe plantearse sobre el modelo del dialogo entre culturas, sin jerarquización entre ellas. Nos enfrentamos a la necesidad de descolonizar el saber y diversificar las fuentes de conocimiento. En el contexto universitario se recomienda fortalecer la relación entre la universidad y los movimientos sociales que permita ir cerrando la brecha entre retórica y practica en aspectos asociados a la interculturalidad, así como aumentar los esfuerzos para que las instituciones académicas puedan observar y acompañar la puesta en práctica de los principios y valores propios de la interculturalidad.

X

Por último, es muy importante lograr acuerdos que permitan diseñar indicadores cualitativos y cuantitativos que sean pertinentes, que permitan medir y comparar situaciones relacionadas con la interculturalidad en los diferentes países. Esos instrumentos son imprescindibles en la medida en que no solamente comparan, sino que dan elementos concretos para poder acercarse a la realidad y desarrollar estrategias acordes a cada contexto; por ejemplo, los censos que son herramientas importantes para el reconocimiento de grupos culturales. En este sentido, promover dimensiones de la diversidad más allá del reconocimiento étnico permitirá caracterizar mejor la diversidad de las Américas.



Esta obra es una invitación para cualificar la discusión y los potenciales de acción transformadora, que a partir del estudio detallado y comparativo de varias experiencias nacionales en el continente americano, constituye la principal preocupación de quienes participaron en este libro.