

Encuentros y desencuentros del *sumak kawsay* e interculturalidad con los conceptos hegemónicos

*Juan Illicachi Guzñay**

Resumen

El artículo analiza la manera como las categorías del “buen vivir”, Pacha Mama e interculturalidad se inscriben en un campo de lucha permanente con los conceptos eurocéntricos y occidentales como la antropología hegemónica, biocapitalismo y antropocentrismo. Este campo, entendido como un espacio de juego y de lucha se exhibe, también, de forma más concreta y molecular en las instituciones educacionales de todos los niveles; dicho de otro modo, los saberes y conceptos surgidos y desarrollados en el seno de los movimientos indígenas, se enfrentan y cuestionan a *la colonialidad del poder, del saber y del ser*. Pero antes, el texto examina de forma breve la emergencia de *saberes otros* en el contexto latinoamericano para evidenciar el despliegue de la estructura académica y política en la lógica de la ambigüedad y contradicción.

Palabras clave: educación, interculturalidad, *sumak kawsay*, Pacha Mama, episteme.

Abstrac

The article analyzes how the categories of “good living” and multiculturalism are part of a field of permanent struggle with Western and Eurocentric concepts and necropolitics, biocapitalismo and anthropocentrism. This field, understood as a play space and exhibits fight also more concrete and molecular form in educational institutions of all levels; In other words,

* Profesor-investigador de la Universidad Nacional de Chimborazo [andres1_517@hotmail.com].

concepts, arising within the indigenous movements, face and question the coloniality of power, knowledge and being. But first, the text examines very briefly the emergence of knowledge others in the Latin American context to demonstrate the deployment of academic and political structure in the logic of ambiguity and contradiction.

Key words: education, multiculturalism, good living, Pacha Mama, episteme.

Introducción

A manera de contextualización, el presente trabajo es parte del proyecto de investigación “El tránsito de una educación disciplinaria a una educación de control”, desarrollado en Ecuador, entre la población kichwa de la provincia de Chimborazo. Ecuador tiene una población de 14 306 876 habitantes de acuerdo con el último *Censo de población y vivienda* de 2010. La población indígena y la afroecuatoriana crecieron, según los datos de dicho censo. En el primer caso, los indígenas suman 1 108 176 y los afroecuatorianos llegan a 1 041 559 personas, esto es, 437 550 más que en el censo de 2001. De acuerdo con las explicaciones de Jorge García, subdirector del Instituto Ecuatoriano de Estadística y Censo (INEC), las provincias en donde se ubican los indígenas son Napo, Pastaza, Morona Santiago (Amazonía), Cotopaxi y Bolívar (Sierra centro). García explicó que los cantones con mayor población indígena son Taisha (Morona Santiago), con 95% del total local, seguido de Arajuno (Pastaza) con 94.7 por ciento.

Chimborazo tiene 3.1% de la población nacional. Se estima que 236 124 habitantes, es decir, 58% de la población de Chimborazo, son indígenas, una de las provincias con mayor número de indígenas en el país. El 39.09% de la población chimboracense reside en el sector rural. Es decir, la población rural se compone de 271 462 personas y la urbana de 187 119. De acuerdo con el último censo de 2010, la población total en esta provincia es de 458 581, de la cual 239 180 son mujeres (47.2%) y 219 401 hombres (52.8%).

Para el desarrollo del presente trabajo se utilizaron métodos etnográficos. En el trabajo de campo se empleó la observación y la participación en las acciones de quienes ostentan el poder y de la gente de *a pie*. Fue recurrente el sendero de las entrevistas y las historias de vida. Predominó un enfoque antropológico colaborativo y militante, una investigación *emic* y no *etic*, rompiendo con las perspectivas tradicionales de investigación que concebía a los interlocutores como meros “objetos de estudio”.

El análisis intenta visibilizar la forma como la emergencia de los *campos*¹ del “buen vivir” (*sumak kawsay*), Pacha Mama, educación indígena e interculturalidad se insertan en los espacios académicos. El ingreso y los encuentros de estos campos indígenas a los campos hegemónicos y dominantes no se dan en forma pacífica. Se debe tomar el campo como el espacio de juego históricamente constituido, compuesto por sus propias reglas de interacción (Bourdieu, 2007[1994]). En los apartados del artículo se analiza la manera como operan los agentes desde determinadas posiciones dentro del campo. Asimismo, se evidencia la circulación de conceptos periféricos, *los saberes de la gente* como el *sumak kawsay*, interculturalidad, educación indígena, Pacha Mama y cosmovisión en un campo como un espacio de juego y de lucha; dicho de otra manera, la historia de un campo es la historia de las luchas, como ocurre también entre la ciencia antropológica dominante y *otras antropologías*.

Emergencia de saberes desde las periferias

En la ciencia antropológica, por ejemplo, “[...] unas antropologías aparecen como la ‘antropología’ mientras que otras aparecen a lo sumo como notas al pie de página o inflexiones de la ‘antropología’” (Restrepo, 2012:57). Como respuesta y alternativa epistémica, emergen otras en

¹ El campo se define como estructuras de posiciones ocupadas por los distintos agentes sociales (clases, grupos, instituciones). Entre estas posiciones se establecen relaciones de dominación y subordinación que constituyen la prioridad de análisis para el investigador social (De Luque, 2002:242).

el marco del proyecto de antropologías del mundo, aunque antes de estos planteamientos, el antropólogo brasileño Roberto Cardoso de Oliveira propuso la distinción entre antropologías metropolitanas (o centrales) y periféricas:

Las primeras serían las antropologías originarias, mientras que las periféricas eran el trasplante e indigenización de aquellas antropologías originarias en otros países y regiones. Las antropologías metropolitanas o centrales aportarían una matriz paradigmática que las antropologías periféricas habían acentuado de manera singular produciéndose diferentes estilos de antropologías (Restrepo, 2012:57).

A pesar de la importancia de esta propuesta cardosiana surgida desde la periferia, Eduardo Restrepo (2012) apunta más a diferenciar históricamente la constitución de la antropología como disciplina que a dar cuenta de unas relaciones de poder estructuradas en un sistema mundo. Por su parte, Esteban Krotz (2009) acuña el concepto de *antropologías del sur*, una valiosa categoría analítica que permite analizar los procesos de silenciamiento y marginación de ciertas antropologías. El concepto de *antropologías del sur* fue fundado, también, para dar cuenta de la existencia y reproducción relativamente autónomas de tradiciones antropológicas en numerosos países “del Sur”, es decir, en regiones anteriormente consideradas únicas o casi exclusivamente espacios para la realización de investigaciones antropológicas generadas y dirigidas desde instituciones ubicadas en los originarios de la disciplina (Krotz, 2009). En otras latitudes, para cuestionar a la antropología considerada como disciplina occidental, desarrollada mediante la construcción de “otros coloniales” en sociedades no occidentales,² Shinji Yamashita propone una antropología trasnacional:

Mi enfoque de la antropología japonesa, por tanto, no es nacional sino trasnacional. En este sentido estoy ubicado intelectualmente en algún lugar

² La antropología en Occidente es definida como el estudio de otros y de otras culturas; por otro lado, en términos generales, los antropólogos en los países no occidentales estudian a poblaciones en sus propios países en lugar de hacerlo en el extranjero (Yamashita, 2009).

entre Japón y Occidente, o entre Japón y Asia suroriental. Para mí, como para los emigrantes transnacionales en el mundo contemporáneo, lo que es importante no es de dónde soy sino *entre* qué lugares estoy (2009:58).

En resumen, las antropologías disidentes (Restrepo, 2012), las del sur (Krotz, 2009), las periféricas (Lisset, 2010), la transnacional (Yamashita, 2009), las epistemologías del sur (Boaventura de Sousa, 2010), surgen en oposición y como una opción epistémica frente al núcleo o al centro de la estructura dominante, ocupada por Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia, los cuales tienen el poder de determinar qué tipos de conocimientos son los más deseados en la antropología o en cualquier campo de la disciplina (Yamashita, 2009). Indudablemente, estas cartografías analíticas cuestionan la hegemonía epistémica, dicho en palabras de Eduardo Restrepo (2016), estas categorías desde una perspectiva latinoamericana³ desestabilizan el canon antropológico mediante un gesto de historización y situacionamiento. En esta línea de horizontes y acciones favorables surgen preguntas como ¿es posible plantear la interculturalidad en términos epistémicos?, ¿nos conviene ignorar y rechazar todo el conocimiento occidental? Dicho de otro modo, ¿las alternativas germinadas en el sur, sugieren ignorar y rechazar el conocimiento occidental?

Ciertamente, estamos viviendo en tiempos de preguntas fuertes y respuesta débiles (De Sousa Santos, 2010), pero también estamos

³ La antropología crítica latinoamericana cuestiona al funcionalismo británico, culturalismo estadounidense y estructuralismo francés: *a*) por su falta de compromiso político con las situaciones de marginalización de las poblaciones que estudiaban, enmascarada en una supuesta objetividad científica; *b*) por su incapacidad de conceptualizar el conflicto como sustantivo de lo social o como irrelevante para la explicación; *c*) por su incapacidad de dar cuenta del conflicto y la desigualdad; *d*) por su incapacidad de no explicar tomando en consideración los procesos históricos, limitándose solamente al análisis de la estructura o totalidad funcional. Además, la antropología crítica latinoamericana propone optar por una práctica militante alejada de los protocolos y espacios académicos, propone optar su labor crítica sin abandonar completamente el marco de la universidad y la academia. Ambas corrientes propugnaban el compromiso con los sectores marginalizados y su abierta solidaridad con los sectores explotados de la sociedad, entre ellos los grupos indígenas (Restrepo, 2016).

viviendo en una época donde no sólo se cuestiona a todo tipo de colonialidad,⁴ sino que hay propuestas desde el sur. Walter Dignolo, siendo uno de los referentes más importantes de la tradición conocida como pensamiento decolonial, se registra, de un modo u otro, como una de las figuras de la talla de Enrique Dussel, Aníbal Quijano y Santiago Castro Gómez, por citar sólo algunos. Este último, por ejemplo, cuestiona a la Universidad porque se inscribe en lo que él denomina *la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber*. Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2010), en su libro “Descolonizar el saber, reinventar el poder”, en uno de sus capítulos identifica algunas de las dificultades y dilemas de la teoría crítica desarrollada en la tradición occidental. Son dificultades a la vez políticas, teóricas y epistemológicas. Hubo un tiempo en que la teoría crítica era “propietaria” de un conjunto vasto de sustantivos que marcaban su diferencia en relación con las teorías convencionales o burguesas, hoy está gravemente enferma:

Estos límites son ahora más visibles en el continente latinoamericano en un momento en que las luchas sociales están orientadas a resemantizar viejos conceptos y, al mismo tiempo, a introducir nuevos conceptos que no tienen precedentes en la teoría crítica eurocéntrica, e incluso no se expresan en ninguna de las lenguas coloniales en que fueron construidas (De Sousa Santos, 2010:16).

⁴ La “colonialidad” no consiste en la posesión de tierras, creación de monasterios, el control económico, etcétera, sino más que nada en el discurso que justificaba, mediante la desvalorización, la “diferencia” que justificaba la colonización. La colonialidad es el resultado del dominio colonial que occidente ejerció sobre las formas de vida y formas de pensamiento en lo que ahora se denomina América Latina (Mignolo, 2002 citado en Vázquez, 2011:67). Para Eduardo Restrepo, la colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a partir de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación, las cuales no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (2005:157).

Boaventura de Sousa Santos (2010), como alternativa propone tomar distancia teórica y epistemológica con la tradición occidental. Esta propuesta no implica descartar o arrojar a la basura de la historia toda esta tradición tan rica, y mucho menos ignorar las posibilidades históricas de emancipación social de la modernidad occidental. Se diría que no conviene a ninguna sociedad rechazar en su totalidad el conocimiento occidental, sobredimensionando el conocimiento local o *saberes de la gente*, sino formular un diálogo epistémico intercultural. Esta acción intercultural en términos epistemológicos sólo se dará en cuanto ningún conocimiento se presente como una categoría acabada, completa o única; sino como un proceso de construcción y con una necesidad de complementariedad, reciprocidad, solidaridad entre los saberes y seres, porque si hubiera un solo conocimiento completo no habría necesidad de los otros. Es más, si hay muchos conocimientos es porque todos los conocimientos son incompletos y el reto de la acción intercultural es partir de ello no para ser llenado y jerarquizado sino para conformar una red de concepciones distintas de dignidad ontológica y epistémica que pueden complementarse entre sí (García, 2000; De Sousa Santos, 2010).

Para estos debates, uno de los campos privilegiados para trabajar los temas interculturalidad, “buen vivir”, Pacha Mama es la educación, planteamientos a tratarse en los siguientes apartados.

La lucha epistémica en la educación

En el espacio universitario, los módulos de estudio prefieren una estructura curricular que privilegie el enfoque hegemónico y occidental, de acuerdo con el trabajo de campo. Concretamente, el área de sociología de la educación se presenta con la clásica organización de contenidos por “corrientes de pensamiento”, “corrientes sociológicas”, “escuelas” o “autores”, que predominan en los cursos tradicionales de “teoría”. Por lo general, las corrientes se ordenan por criterios cronológicos: primero los antecesores de la sociología (Saint Simón, Augusto Comte, etcétera), luego, “los clásicos” (Carlos Marx, Max

Weber, Émile Durkheim), para llegar finalmente a los contemporáneos (Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Mark Granovetter) (Hisse, 2010).

Frente a esta forma de ejercer el poder epistémico, para ser docente, trabajar en la formación implicaba, para Isabel Jiménez (2004) —una vez comprendida la esencia de los mecanismos implícitos en su ejercicio—, cambiar radicalmente no sólo los contenidos de la enseñanza sino además la forma de enseñar. Similarmente, Daniel Mato (2015) considera que las universidades convencionales deberían interculturalizar sus planes de estudio para educar apropiadamente a las actuales generaciones de estudiantes y, por otro lado, deberían educar a los funcionarios “encargados” de diseñar y ejecutar políticas y programas de educación, respecto de los derechos de los pueblos indígenas consagrados en la Constitución Política y en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

Se puede decir que en Ecuador los temas indígenas encuentran cierto entusiasmo y aceptación en algunos sectores universitarios, más allá de la forma en que lo ejecutan. En algunas universidades, tanto privadas como públicas, se han creado los departamentos y laboratorios interculturales; los pregrados y posgrados en lingüística; han fomentado debates sobre interculturalidad y educación. Al menos hay un serio intento de “integra diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento” (Mato, 2015:35). Estas acciones universitarias anuncian que “algo está ocurriendo” en las academias, que ciertas propuestas indígenas están siendo incluidas tanto en el Estado como en los espacios académicos; por ejemplo, la Constitución ecuatoriana de 2008, establece:

Artículo 27. La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento,

el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Digamos que “pasan muchas cosas” en las estructuras académicas y políticas, los indígenas y afrodescendientes no sólo acceden a la educación superior y culminan exitosamente (Mato, 2015), sino que estos profesionales se incorporan al ejercicio de la docencia e investigación en diferentes universidades del país; participan en los congresos nacionales e internacionales; han abierto cursos sobre las epistemologías o epistemologías *otras* y seminarios sobre los saberes indígenas. El *sumak kawsay*, interculturalidad, lenguas indígenas tienen cabida en las academias. No obstante las dificultades, continúan los problemas y desafíos como la insuficiencia de becas indígenas; “[...] dificultades para conseguir docentes, y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural” (Mato, 2015:36); los departamentos interculturales “emplean” de recepcionistas a las y los jóvenes indígenas universitarios solamente en los congresos y seminarios para justificar los proyectos; los temas e investigadores indígenas del sur son vistos aún como de segunda.

Otro de los problemas en el contexto ecuatoriano, es que las lenguas indígenas en algunas universidades son tomadas como materias optativas y dictadas por profesionales indígenas, en su mayoría, sin ninguna preparación en el campo de la lingüística o gramática kichwa. Se puede entender que estas actividades académicas se dan en toda una estructura institucional y organizada desde la rigidez.

Si existen algunas aperturas, como hemos señalado, no implica que el aparato institucional no reproduzca jerarquías y exclusiones.⁵ Es

⁵ No obstante, existe una cierta cantidad de experiencias valiosas. Algunas de éstas se han desarrollado a partir de diversas modalidades de colaboración entre pueblos indígenas y universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (Mato, 2015); por ejemplo, la Universidad Veracruzana, la Universidad Amawtay Wasi (hoy cerrada por el Estado ecuatoriano), la Universidad Intercultural de Chiapas. A estas universidades, Boaventura de Sousa Santos las llama universidades progresistas que están haciendo extensión al contrario, o sea la extensión hacia adentro y no la extensión hacia afuera.

más, los contenidos de estudios e investigaciones no surgen desde las subalternidades sino desde las instituciones de educación. Desde esta perspectiva, el ejercicio del poder-saber opera en forma de mallas, en las mallas más finas de la red de poder (Foucault, 2010).

A partir de estos análisis podemos reiterar que la universidad se constituye en un lugar privilegiado de producción de conocimientos, una institución superior encargada no sólo de conducir al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa sociedad. La universidad funciona también más o menos como el panóptico de Foucault, porque establece las fronteras entre el conocimiento útil, entre la *doxa* y la episteme, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el ilegítimo (Castro-Gómez, 2014). Podemos decir también que la Universidad funciona como un centro panóptico,⁶ no porque sea un centro carcelario, sino por su constitución en una casa de inspección epistémica, en una construcción arquitectónica desde donde se dirige y se vigila qué tipo de conocimientos se puede “entregar” o compartir. Una vigilancia que no es prohibitiva sino productiva, pero es una vigilancia y una inspección que funciona sin cesar. La mirada está por doquier en movimiento (Foucault, 2009[1976]). Pero también podemos decir que la universidad es un sitio de batallas cuya dinámica específica refleja la contienda entre el capital económico y el capital cultural que atraviesa a la clase dominante (Wacquant, 2004). En resumen, las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo “arrastran la herencia colonial” de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente (Castro-Gómez, 2014).

⁶ La noción de panóptico es tomada de Michel Foucault: “Una forma en que el poder se materializa en dispositivos arquitectónicos, pero también en un régimen de la mirada. Un proyecto de verlo y vigilarlo todo desde un solo punto” (Parrini, 2007:16). El panóptico funciona como una especie de laboratorio de poder. Gracias a sus mecanismos de observación, gana en eficacia y en capacidad de penetración en el comportamiento de los hombres; un aumento de saber se establece sobre todas las avanzadas del poder, y descubre objetos sobre todas las superficies en las que éste se ejerce (Foucault, 2009 [1976]:237).

Aunque quizás cada vez menos de formas explícitamente racistas, las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas maneras en los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no sólo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones del mundo, lenguas y modos de conocimiento propios de esos pueblos (Mato, 2015:19).

Esta reproducción de la hegemonía cultural es permanente y en todos los niveles educacionales; por ejemplo, se puede preguntar ¿cuántos textos escolares confeccionados por los indígenas y en las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe (EIB) son usados en las unidades educativas monoculturales? Desde nuestra experiencia, los *kukayus* pedagógicos publicados en instancias interculturales bilingües, tanto en kichwa como en castellano, contienen iconografías de los pueblos, nacionalidades y afroecuatorianos; narrativas referentes a la historia de líderes y lideresas, organizaciones, cosmovisiones indígenas ¿Estas producciones son estudiadas y utilizadas como materiales didácticos por los niños y jóvenes hispanohablantes o monolingües? De acuerdo con los testimonios de docentes, padres de familia y estudiantes, estos textos pedagógicos interculturales bilingües “nunca, para no exagerar, casi nunca entraron por lo menos a los archivos de los centros escolares monolingües de la ciudad de Riobamba”.

Frente a esta negación e invisibilización de los conceptos como el *sumak kawsay* (buen vivir) y Pacha Mama, éstos emergen como campos de luchas.

Sumak kawsay y Pacha Mama (Madre Tierra)

En el trabajo de campo etnográfico se observa a un adulto mayor kichwa con su pantalón enrollado que besa la tierra y de rodillas, empuñando un poco la tierra antes de empezar a trabajar con su yunta. Otro caso registrado con la observación participante, es que un día antes de la siembra de papas, se llevan a cabo varias actividades: preparación de abonos orgánicos; solicitud de *maki mañachi* (presta mano) entre familias y vecinos; varios cuyes son pelados y asados por los miembros

de la familia; las cabezas de cuyes asadas son paladeadas minutos antes de la siembra; los maxilares inferiores, los molares amplios son cuidadosamente introducidos en las “mejores” papas de semillas. Frente a la pregunta de un niño: “¿Por qué los huesos son insertados en las papas?”, el *hatun yaya* (el abuelo) le responde: “Para que produzca más cuyes. Te invito a ver más cuyes rondando en los surcos el día de la cosecha”; luego le dice: “A la tierra también hay que ofrendar los cuyes, ella también necesita alimentarse igual que nosotros. No es bueno sólo recibir, también hay que compartir”.

Esta descripción, para algunos lectores, puede no caber en un artículo académico ni en una revista científica, puesto que para el paradigma moderno del desarrollo, los sistemas no occidentales de conocimiento son vistos como enemigos del progreso. En este sentido, el paradigma moderno es, también, un paradigma colonial que disciplina y excluye⁷ los cocimientos “otros” (Castro-Gómez, 2005); por ejemplo, la respuesta a la pregunta ¿qué es el *sumak kawsay*?: “vivir respetando a la Madre Tierra”, “vivir en armonía con la Madre Tierra”, no consta en el seno del paradigma colonial sino en los *ñawpa yaya*, *ñawpa mamakuna* (abuelos y abuelas).

Desde esta perspectiva, el objetivo central de los indígenas no es satisfacer solamente las necesidades del hombre, sino de todos los seres vivos existentes en la tierra. En el mundo andino, no hay una idea devastadora, pues esta cosmovisión choca con la idea nociva del mundo occidental desarrollista, que pretende dominar a la naturaleza para vivir mejor. Este modelo occidental establece claramente la relación de poder entre el hombre y la naturaleza, mientras el mundo andino propone una interrelación humana con la naturaleza en términos de respeto; no por eso el *sumak kawsay* (buen vivir) es un planteamiento

⁷ El capitalismo posmoderno se presenta como una máquina de inclusiones segmentadas, no de exclusiones. Como los conocimientos no occidentales pueden resultar útiles para el proyecto capitalista de la biodiversidad, las agendas globales del imperio les dan la bienvenida. La tolerancia frente a la diversidad cultural se ha convertido en un valor políticamente correcto en el imperio, pero sólo en tanto que esa diversidad pueda ser útil para la reproducción del capital (Castro-Gómez, 2005:87).

exclusivamente culturalista y localista (García, 2016), y en tanto cosmovisión de los pueblos originarios, es un paradigma diferente al gran paradigma occidental o moderno.

El sumak kawsay se nutre de la cosmovisión y de los saberes propios de los pueblos ancestrales originarios de América, a partir de un acervo de conocimientos y prácticas sociales que fueron ocultadas y minimizadas por los procesos de colonización. Pero no puede verse al sumak kawsay como una caja cerrada, ni tampoco se pueden idealizar en extremo las prácticas ancestrales, sino se trata de entenderlo como una noción amplia que surge en la periferia del mundo (García, 2016:36).

Existe una disputa de proyectos entre la *biophilos* y el biocapitalismo. La primera, desde la perspectiva indígena, impulsa el amor a la vida, la centralidad es la vida no sólo del hombre, sino de todo cuanto existe en la Pacha (tiempo y espacio); mientras que el neoliberalismo aplica la necropolítica –dejar morir a las personas, a los pueblos que no son rentables– (Valverde, 2016), incluso a la Pacha Mama. En esta línea, el *biocapitalismo* (el capitalismo que para su valoración, es decir, para sacar ganancias, ha involucrado a la totalidad de la sociedad. Incluso a la Naturaleza, porque está incluida en lo social y en la producción de bienes y valores) (Negri, 2013), y para el biopoder, la vida es el objeto del poder, el biopoder alimenta la vida y administra la muerte (Foucault, 2010). Pero para el paradigma del biopoder solamente la vida del hombre cuenta y no la vida de la Pacha Mama. En este sentido (Escobar, 2011), el capitalismo posmoderno es un régimen biopolítico porque construye a la naturaleza y a los cuerpos mediante una serie de bioprácticas en las cuales el conocimiento resulta fundamental.

Además, el tipo de desarrollo hegemónico implica dominio de la Pacha Mama sin importar los medios, lo que importa es la acumulación y superioridad sobre la madre tierra. Es una concepción de *superhombre* y *supracapital* que encaja en los paradigmas del *antropocentrismo* y *capitalcentrismo*, mientras que el primero considera al ser humano como el centro de todas las cosas y el fin absoluto de la creación, el segundo ubica al capital sobre todos los seres; ambos conceptos se nutren

mutuamente. Esta centralidad del hombre sobre todas las cosas y sobre el resto de los seres vivos pone en peligro constante al proyecto *sumak kawsay*. Atenta contra la integridad de la naturaleza y viola los derechos de la misma. En estas reflexiones encaja la preocupación de Anita Krainer (2012), en el sentido de que la Pacha Mama está amenazada al igual que la diversidad cultural. Aunque esta preocupación no es reciente, ya el profeta Isaías gritaba: “La tierra está de duelo. La tierra ha sido profanada” (Is. 24:5). Este grito continúa siendo de los indígenas y de sus organizaciones, cuando luchan contra los conquistadores (neo) extractivistas y profanadores, en defensa de sus tierras, en defensa de su “madre”: “La minga por la *bios*”.

Leonidas Proaño⁸ resume el sentir y pensar de los indígenas de la siguiente manera:

Los indígenas no podemos entendernos como seres separados de la tierra; ni podemos quedarnos en la visión clásica que concibe a la Tierra como el planeta inerte [...] Somos hijos e hijas de la Tierra, somos la misma Tierra que se hace autoconsciente, la Tierra que camina, como decía el gran poeta mestizo argentino Atahualpa Yupanqui, la tierra que piensa, la tierra que ama y la tierra que celebra el misterio del universo [...] La tierra no contiene vida, ella es vida, un superorganismo viviente (1989:36).

Para los pueblos indígenas, en este sentido no sólo es cosmovisión, sino cosmovivencia; que va más allá de la esfera de ver, observar e interpretar el mundo. Es una cuestión de convivir en relación respetuosa y simétrica, no sólo con la naturaleza⁹ sino consigo

⁸ Proaño, uno de los grandes representantes de la teología de la liberación en América Latina, argumenta: “Los indios [...] proclaman hoy que la tierra es su madre, porque de ella ha nacido, porque ella los alimenta, porque en su seno descansan cuando están fatigados por el trabajo, porque a ella volverán cuando mueran” (1989:9).

⁹ El artículo 71 de la Constitución del Ecuador establece: “La naturaleza o la Pacha Mama, donde se produce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructuras, funciones y proceso evolutivos”. También se pueden revisar los derechos de la naturaleza en los artículos 72 al 74.

mismo y con los demás, proceso que para Katherine Walsh (2012) sería interculturalizar y para Josef Estermann (2015) deconstrucción intercultural¹⁰ del modelo dominante de desarrollo; el paradigma *sumak kawsay* se constituiría en una propuesta alternativa sustentable y compatible con la supervivencia de todos los seres vivos en nuestro planeta. Este proyecto del *sumak kawsay* debe incluirse en los planes y programas de estudio en la educación de todos los grados escolares, con sus respectivos niveles de complejidad; por ejemplo, para guardería algunos entrevistados sugieren operativizar con las cuartillas, videos, teatros, etcétera.

El *sumak kawsay* en la educación

La inclusión de la categoría *sumak kawsay* en la Carta Política ha sido motivo de diversas interpretaciones, ya sea en la opinión pública, en el debate académico¹¹ o en los medios de comunicación. El sistema educativo es, sin duda, una de las instituciones sociales más importantes para construir la interculturalidad y poner en praxis el postulado del “buen vivir”, siendo una de las bases de la formación humana e instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad sino de su crecimiento, transformación y liberación, y del reconocimiento de todas sus potencialidades civilizatorio-humanas. Estas potencialidades –que implican el desenvolvimiento de lo humano integral en unidad de la Pacha Mama– son las que desconoce, en su práctica actual, la educación formal (Walsh, 2009).

La pedagogía puede servir para colonizar o descolonizar, para borrar la cosmovisión indígena o revitalizar. Creo que hay solamente dos andariveles para la educación; por un lado, pedagogías que trazan

¹⁰ Para Josef Estermann, la deconstrucción intercultural también implica un cuestionamiento del paradigma occidental de desarrollo y de sus presupuestos filosóficos, religiosos, antropológicos, ideológicos y éticos (2015).

¹¹ Véanse Cubillo (2014), Walsh (2012), Sánchez Parga (2014), Gudynas (2013) y Acosta (2008)

caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire; pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Pedagogías pensadas así, no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos, de las nacionalidades, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación –ante la negación de su humanidad– de ser y hacerse humano (Walsh, 2013), por otro, la educación históricamente ha sido parte de la hegemonía cultural que las clases dominantes logran ejercer sobre las clases sometidas, a partir del control del sistema educativo. Por este medio, las clases dominantes “educan” a los dominados para que éstos vivan su sometimiento y la supremacía de las primeras como algo natural¹² y conveniente, inhibiendo así su potencialidad resistente e insurgente. En este sentido la educación continuaría siendo hegemónica y monocultural, capaz de “devorar” cualquier tipo de saberes locales y cosmovisiones.

A pesar de la presencia de algunos ejes en la arquitectura constitucional en Ecuador –la pluralización de la ciencia y el conocimiento, los derechos de la Pacha Mama y el *sumak kawsay*–, pareciera no condensar aún en el nivel educativo. Al menos en los centros educativos de la ciudad de Riobamba, donde hicimos el trabajo de campo, carecen de un plan programático o política institucional sobre la manera de vehicular la cosmovisión indígena, aunque esta deficiencia es nacional. Con la misma suerte corre la lengua kichwa, a pesar de que algunos docentes monolingües expresan la necesidad de aprender: unos por las oportunidades de trabajo para los bilingües y otros por la disposición constitucional. La conformación de las distritales y los reducidos números de centros educativos interculturales bilingües, tampoco vehicularizan la cosmovisión indígena sino como una asignatura marginal.

¹² Para Gramsci (1997), el Estado era el principal instrumento de fuerza coercitiva, y la obtención del consentimiento por la dominación ideológica se lograba por medio de las instituciones de la sociedad civil, la familia, la iglesia, los sindicatos, el sistema escolar, por ejemplo.

Por eso es importante trabajar en la construcción de espacios, sociedades, conciencias e instituciones interculturales.

La interculturalidad como campo de lucha

A partir de la década de 1970, el movimiento indígena no lucha solamente por el acceso e incorporación en el Estado o “sistema político” o el “sistema epistémico” en términos definidos por las culturas políticas dominantes. Más bien lo que está en juego hoy para los movimientos indígenas es el derecho a participar en la definición del sistema político y epistémico, el derecho a definir aquello de lo que quieren llegar a formar parte (Escobar, 2001). En este sentido, lo novedoso de la propuesta de la educación intercultural bilingüe, desde la década de 1990 es que, paralelamente a la asunción de la diversidad cultural y lingüística, se inicia la postulación de un país “unido en la diversidad”; que es también, una plataforma de lucha política permanente de los movimientos indígenas del Ecuador. Estos proyectos y acciones colectivas del movimiento indígena han sido fundamentales para la construcción de un nuevo concepto de ciudadanía democrática e inclusión de algunos principios en las Constituciones de 1998 y 2008; por ejemplo, en la primera se establecía un Estado pluricultural y multiétnico y en la segunda, plurinacional e intercultural.

Los movimientos indígenas desempeñan un papel decisivo en la transformación del Estado y de sus instituciones; bloquear sus acciones y discursos sería detener los cambios que se están gestando en el mismo Estado. En la lucha indígena, el tema de la interculturalidad ha sido una bandera de lucha constante frente al Estado monocultural, hegemónico, monolingüe, excluyente, pero también ha sido un tema de disputa, tensiones y acuerdos al interior del propio movimiento indígena.

Algunas luchas cuyos alcances prácticos son de gran relevancia, pueden incluir en su interior un confuso conjunto de tensiones y competencias entre quienes las protagonizan, que en ocasiones inhiben la expresión de sus posibilidades subversivas más enérgicas (Gutiérrez, 2015:28).

La recuperación o los “intentos de recuperación” de los saberes sometidos por medio de las organizaciones o canales institucionales indígenas, como la educación intercultural bilingüe, salud indígena, derechos indígenas, no se dan en un campo pacífico ni en la relación de fuerzas binarias entre quienes ostentan el poder y quienes no lo tienen, sino en un molde multidimensional, desafiando permanentemente a un orden institucional históricamente jerárquico, que busca enfrentar los legados coloniales, incluyendo las geopolíticas del conocimiento. Esta relación de fuerza pluridimensional ha existido desde siempre, pero a inicios del siglo XXI, en varios países de América Latina, resurgió con vigorosa capacidad colectiva¹³ de intervenir en asuntos públicos, a partir de la movilización social caótica y enérgica que impugnaba y desbordaba el aparato institucional de la democracia procedimental neoliberal (Gutiérrez, 2015).

Una de las estrategias más notorias de los pueblos indígenas para presionar y cuestionar a los Estados coloniales y neocoloniales, ha sido y continúa siendo la configuración de los levantamientos, movilizaciones bien estructuradas y, por ello, parece ser generalizada el uso de estas estrategias en los pueblos indígenas de América Latina. Por ejemplo, hay dos acontecimientos que marcan la emergencia del movimiento indígena en la Región Andina: el primer levantamiento indígena nacional en mayo de 1990¹⁴ en Ecuador y casi a la par, el llamado bloqueo Nacional de Caminos en Bolivia en el mismo año. Ambos hechos muestran una nueva forma de participación política de

¹³ Raquel Gutiérrez, mediante la expresión “capacidad colectiva de intervenir en asuntos públicos”, designa la ola de luchas, movilizaciones y levantamientos locales, regionales y a veces nacionales que sacudieron el continente entero a comienzos del siglo XXI (2015:14).

¹⁴ Para Carlos de la Torre, el levantamiento indígena de 1990 simboliza el fin de los mecanismos de dominación étnico/raciales. El levantamiento, en todo caso, debe analizarse como resultado de una serie de cambios estructurales y políticos. Las Leyes de Reforma Agraria de las décadas de 1960 y 1970 erosionaron el poder económico y socio-político de la haciendas. Para mediados de la década de 1980 las propiedades pequeñas, medianas y grandes tenían un acceso proporcional a la tierra. La transformación del sistema de poder de la hacienda tradicional, también permite que surjan organizaciones indígenas (2002:25).

esos sectores y constituyen parte de los llamados “nuevos movimientos sociales”, objeto de estudios de dominios de frontera al interior de las ciencias sociales” (García, 2003:195). De forma similar, el primero de enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), llevó a cabo una insurrección en la ciudad de San Cristóbal de las Casas en el estado de Chiapas, en México (Wallerstein, 2008). En ambos países, Bolivia y Ecuador, el movimiento indígena, desde los caminos y las comunidades, cercando las ciudades y bloqueando las carreteras, articuló una poderosísima *capacidad social de veto* que ha puesto en jaque, una y otra vez, la implementación de los más escandalosos y depredatorios proyectos transnacionales de expropiación de la riqueza pública y de los bienes comunes (Gutiérrez, 2008: 95).

Para concluir, es particularmente importante señalar la renovada atención puesta por grupos indígenas y afrodescendientes al pensamiento como campo de lucha, intervención y creación, haciendo así evidente un proyecto de la interculturalidad¹⁵ que no es sólo político, sino también epistémico (Walsh, 2012), en el sentido de imaginar también ya no “nuevos paradigmas” inscritos en el proyecto de la modernidad (tanto colonizadores como liberadores), del cual el proyecto del neoliberalismo es parte y consecuencia, sino de “paradigmas otros” (Mignolo, 2014), que afectan y deslegitiman el currículo nacional hegemónico, con la *insurgencia de un saber sometido*,¹⁶ condensado en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

¹⁵ Enrique Dussel menciona: “Para intentar el diálogo intercultural habría que comenzar por hacer un diagnóstico de los ‘contenidos’ últimos de las narrativas míticas, de los supuestos ontológicos y de la estructura ético-política de cada una de ellas” (2011:48).

¹⁶ “Y por *saber sometido* entiendo dos cosas. Por una parte, quiero designar, en suma, contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales. En segundo lugar, por *saber sometido* creo que hay que entender otra cosa y, en cierto sentido, una cosa muy distinta. Con esa expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos” (Foucault, 2006 [1976]:21)

Conclusiones

El mundo de la educación es un mundo de comportamientos, diálogos, encuentros y desencuentros, en el que se constata la forma como los diferentes operadores de dominación se apoyan mutuamente, en algunos casos se refuerzan y convergen, en otros se niegan o tienden a anularse. La estructura educativa siempre habla de mil maneras, en sus *hogares moleculares del poder microfísico* (Foucault 2010; 2009). Como alternativa se proponen las *luchas interculturales* desde múltiples frentes y en forma colectiva, uno de los caminos para el *sumak kawsay*.

El campo educativo es uno de los escenarios privilegiados para constatar que las disposiciones constitucionales no se concretizan aún en las aulas educacionales. Los conceptos de *sumak kawsay*, Pacha Mama, cosmovisión, consejo de ancianos, siguen segregados en las propuestas curriculares y pedagógicas. La educación también cumple funciones ambiguas y contradictorias; por una parte puede ser empleada para el ejercicio del poder, para reproducir las desigualdades sociales, para invisibilizar los temas étnicos que aparecieron en la Constitución de 2008. Por otra parte, podría ser esgrimida como un instrumento de liberación, de alianza con los subalternos que buscan la reivindicación.

Desde mi propia experiencia y de acuerdo con los resultados del trabajo de campo etnográfico, el sistema educativo aún recrea y reproduce las jerarquías raciales de la sociedad ecuatoriana, es más, algunos educadores reproducen las jerarquías raciales en sus salones de clase (De la Torre, 2002). Dicho de otra manera, los estudiantes indígenas en las universidades convencionales deben lidiar frecuentemente con problemas del racismo, además de que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a los que se añade que en muchos casos se encuentran alejados y alejadas de sus familias y comunidades y, así, de sus redes sociales de apoyo (Mato, 2015). A pesar de las adversidades, bloqueos, exclusiones y discriminaciones en todos los niveles del sistema educativo ecuatoriano, estas entidades son las que se constituyen en un ámbito privilegiado para resistir, acomodarse, negociar y resignificar desde la insurgencia.

A manera de recomendación, proponemos la creación de un “espacio de interculturalidad” en las universidades ecuatorianas con la coparticipación directa de los pueblos afrodescendientes e indígenas del país, para hacer intercambio de experiencias, seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones interculturales, asignándole “el financiamiento proveniente del presupuesto fiscal con el fin de asegurar la eficacia de sus acciones” (García, 2007:85).

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (2007[1994]). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La poscolonialidad, explicada a los niños*. Cauca: Universidad Javeriana.
- (2014). “El lado oscuro de la “época clásica”. Filosofía, ilustración y colonialidad en el siglo XVIII”, en Paget Henry *et al.* (coords.), *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*. Buenos Aires: Desprendimiento.
- De la Torre, Carlos (2002). *El racismo en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- De Luque, Susana (2002). “El objeto de estudio en las ciencias sociales”, en Esther Díaz (coord.), *Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos, pp. 223-246.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Dussel, Enrique (2011). “Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación”, en Edgardo Lander (coord.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso, pp. 45-72.
- Estermann, Joseff (2015). *Más allá de Occidente. Apuntes filosóficos sobre interculturalidad, descolonización y el vivir bien andino*. Quito: Abya-Yala.
- Escobar, Arturo (2011). “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o posdesarrollo?”, en Edgardo Lander (coord.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- (2001). *Política cultural y cultura política*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (2010). *Obras esenciales*. Madrid: Magnu.

- (2009 [1976]). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- (2006 [1976]). *En defensa de la sociedad*. México: Siglo XXI Editores.
- García, Fernando (2000). *Nuevo diálogo, cultura y desarrollo*. Quito: Codenpe.
- García, Santiago (2016). *Sumak kawsay o buen vivir como alternativa al desarrollo en Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Gutiérrez, Raquel (2015). *Horizonte comunitario-popular. Antagonismo y producción de lo común en América Latina*. Cochabamba: Sociedad Comunitaria de Estudios Estratégicos.
- (2008). *Los ritmos de Pachakuti: levantamiento y movilización en Bolivia (2000-2005)*. Puebla: Sísefo.
- Gramsci, Antonio (1997). *Cuadernos de la cárcel: los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor.
- Hisse, María (2010). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Jiménez, Isabel (2004). “Una historia de acercamiento a Pierre Bourdieu”, en Isabel Jiménez (coord.), *Ensayo sobre Pierre Bourdieu*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 35-42.
- Krotz, Esteban (2009). “La antropología mexicana y su búsqueda permanente de identidad”, en Gustavo Lins Ribeiro *et al.* (coords.), *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. México: CIESAS, pp. 125-152.
- Kraimer, Anita (2012). *Educación, interculturalidad y ambiente*. Quito: Flacso Ecuador.
- Lisset, Andrea (2010). “Antropología periféricas. Una mirada a la construcción de la antropología en Colombia”, *Boletín de Antropología*. Antioquia: Universidad de Antioquia, pp. 400-430.
- Mato, Daniel (2015). “Educación superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experticias, conflictos y desafíos”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Buenos Aires: Eduntre.
- Mignolo, Walter (2014). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo.
- Muratorio, Blanca (1994). “Discursos y silencios sobre el indio en la conciencia nacional”, en Blanca Muratorio (coord.), *Imágenes e imagineros*. Quito: Flacso-Ecuador, pp. 9-73.

- Negri, Antonio (2013). “Biocapitalismo y constitución política del presente”, en Mauro Cerbino e Isaella Giunta (coords.), *Biocapitalismo, procesos de gobierno y movimiento sociales*. Quito: Flacso Ecuador, pp. 19-42.
- Parrini, Rodrigo (2007). *Panópticos y laberintos. Subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*. México: Colegio de México.
- Proaño, Leonidas (1989). *500 años de marginación indígena*. Quito: FEEP.
- Restrepo, Eduardo (2005). *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras*. Cauca: Universidad de la Cauca.
- (2012). “Antropologías disidentes”, *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 35, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 55-69.
- (2016). *Escuelas clásicas del pensamiento antropológico*. Cuzco: Gráficas Meta Color.
- Vázquez, Jorge (2011). “Imaginario moderno/colonial, resistencia epistémica e insurgencia juvenil”, *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Maracaibo: Universidad Rafael Belloso, pp. 65-78.
- Valverde, Clara (2016). *De la necropolítica neoliberal a la empatía radical. Violencia discreta. Cuerpos excluidos y repolitización*. Barcelona: Icaria.
- Wacquant, Loïc (2004). “Clave para leer a Bourdieu”, en Isabel Jiménez (coord.), *Ensayos sobre Pierre Bourdieu*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 53-78.
- Walsh, Katherine (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya Yala.
- (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad*. Quito: Abya Yala.
- (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad*. Quito: Abya-Yala.
- Wallerstein, Immanuel (2008). “¿Qué es lo que los zapatistas han logrado?”, *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*. México, pp. 51-56.
- Yamashita, Shinji (2009). “Reconfigurando la antropología: una visión desde el Japón”, en Gustavo Lins Ribeiro *et al.* (coord.), *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. México, CIESAS, pp. 57-81.

Referencias incompletas

- Cubillo (2014),
 Sánchez Parga (2014)
 Gudynas (2013)
 Acosta (2008)
 García (2003:195)
 García (2007:85)