

Segundo Congreso Internacional de Interculturalidad

Mayo de 2017

MEMORIAS

Estado e Interculturalidad:
La praxis del poder dentro de las urgencias culturales
y las iniciativas de diálogo, imposición y reacción

Ponentes

Olga Lucía Arbeláez Rojas
Claudia Briones
Carlos Cabrejos Fernández
Wilber Hernán Cardona Álvarez
William Castillo Stein - Juan Carlos Ladines Azalia - Marisol Vargas de la Jara
Fátima El Fakih Rodríguez
Erik González-Ibarra
Javier Hernández Aracena
Juan Mansilla Sepúlveda
Nondier Darío Montoya Zapata
Gerardo Muñoz Troncoso
Carlos Arturo Ospina Hernández
Mario Samaniego
Freddy Simbaña
Carlos Toledo Gutiérrez
Fidel Tubino
Cristián Valdés Norambuena
Fernando J. Vergara Henríquez

Segundo Congreso Internacional de Interculturalidad

Estado e Interculturalidad:
La praxis del poder dentro de las urgencias culturales
y las iniciativas de diálogo, imposición y reacción

MEMORIAS

Mayo de 2017

Ponentes:

Olga Lucía Arbeláez Rojas
Claudia Briones
Carlos Cabrejos Fernández
Wilber Hernán Cardona Álvarez
William Castillo Stein - Juan Carlos Ladines Azalia - Marisol Vargas de la Jara
Fátima El Fakih Rodríguez
Erik González-Ibarra
Javier Hernández Aracena
Juan Mansilla Sepúlveda
Nondier Darío Montoya Zapata
Gerardo Muñoz Troncoso
Carlos Arturo Ospina Hernández
Mario Samaniego
Freddy Simbaña
Carlos Toledo Gutiérrez
Fidel Tubino
Cristián Valdés Norambuena
Fernando J. Vergara Henríquez



ODUCAL

ORGANIZACIÓN DE
UNIVERSIDADES CATÓLICAS
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

Organización de Universidades Católicas de América
Latina y el Caribe - ODUICAL

Red de Interculturalidad

2º Congreso Internacional de Interculturalidad
"Estado e Interculturalidad:
La praxis del poder dentro de las urgencias culturales
y las iniciativas de diálogo, imposición y reacción"

Comité organizador:

Organizado por la Universidad Católica
de Temuco
Av. Manuel Montt n.º 056
Temuco - Chile
Teléfono: 056 45 2205205
Web: www.uct.cl
Correo electrónico: uctemuco@uct.cl

P. Juan Leonelli, Vice Gran Canciller
Arturo Hernández, Vicerrector de Extensión y RR.II.
Daniel Quilaqueo
Ricardo Salas
Lilian Sanhueza

Publicado por Ediciones de la Universidad Católica de Temuco

Dirección editorial
correo electrónico

Av. Alemania n.º 0211, Temuco - Chile
editorial@uct.cl

Edición

Marcelo Rojas Vásquez

Hecho en Chile

Contenido

Presentación	7
--------------------	---

Prólogo	9
---------------	---

Ponencias

1 La etnoeducación en Colombia: Una propuesta por la ecodignidad de los pueblos ancestrales	13
--	----

Olga Lucía Arbeláez Rojas
Universidad Pontificia Bolivariana
Colombia

2 Los hijos adoptivos: Inmigrantes extranjeros en Lambayeque	21
---	----

Carlos Cabrejos
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
Perú

3 Conciencia de paz-ciencia social	35
---	----

Wilber Hernán Cardona Álvarez
Liceo Salazar y Herrera
Colombia

4 Comunidades transnacionales: El proceso migratorio de China y Japón a Perú. La construcción de una identidad en el Pacífico asiático	43
---	----

William Castillo Stein, Universidad del Pacífico
Juan Carlos Ladines Azalia, Universidad del Pacífico
Marisol Vargas de la Jara, Universidad Antonio Ruiz de Montoya
Perú

5 Estado-nación y pluralismo jurídico en Venezuela: ¿Choque o complementaridad?	65
--	----

Fátima El Fakih Rodríguez
Universidad Católica de Temuco
Chile

6 Antropología filosófica en perspectiva popular: Tras los aportes de los pueblos de América a la comprensión del ser humano79

Erik González-Ibarra
Universidad de La Salle
Colombia

7 Educación e interculturalidad desde el punto de vista de las barreras y facilitadores87

Javier Hernández Aracena
Universidad Católica de Temuco
Chile

8 Pedagogía de los capuchinos bávaros en el proceso de instalación de la escuela en territorio mapuche a comienzos del siglo xx 99

Juan Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco
Chile

9 Los hijos de la tierra somos diferentes, pero iguales..... 111

Nondier Darío Montoya Zapata
Liceo Salazar y Herrera
Colombia

10 El rol de la escuela en la minorización involuntaria del niño mapuche..... 121

Gerardo Muñoz Troncoso
Universidad Católica de Temuco
Chile

11 El Estado-nación en Colombia: La permanencia de la pugna liberal conservadora y federal-centralista como problemas de interculturalidad133

Carlos Arturo Ospina Hernandez
Universidad Católica de Colombia
Colombia

12 Estado-nación e interculturalidad: Una relación paradójica 145

Mario Samaniego
Universidad Católica de Temuco
Chile

13 El desafío de las políticas públicas interculturales academias Interculturales: ¿Oxímiron u horizonte utópico? 155

Freddy Simbaña
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

14 De la interculturalidad étnica a la transculturalidad mestiza169

Carlos Toledo Gutiérrez
Universidad Antonio Ruiz de Montoya
Perú

15 Conflicto de racionalidades entre Occidente y la América profunda. Posibilidades y críticas a las políticas de Estado sobre interculturalidad183

Cristián Valdés Norambuena
Universidad Católica Silva Henríquez
Chile.

16 Sociohermenéutica intercultural, diálogo espiritual y justicia en Raúl Fonet-Bertancourt..... 191

Fernando J. Vergara Henríquez
Universidad Católica Silva Henríquez
Chile.

Conferencias magistrales

1 Academias Interculturales: ¿Oxímiron u horizonte utópico?205

Claudia Briones
Universidad Nacional de Río Negro
Argentina

2 La interculturalidad crítica como proyecto de justicia217

Fidel Tubino
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Nuestras primeras palabras son para agradecer a todos los integrantes de la Red de Interculturalidad perteneciente a la Organización de Universidades Católicas de América Latina y El Caribe – ODUICAL, por la confianza depositada en nuestra Universidad Católica de Temuco al encomendarle organizar el II Congreso Internacional de Interculturalidad y, más agradecidos aún, a todas y todos quienes participaron con sus reflexiones y ponencias que aluden a los diferentes tópicos interculturales e interétnicos de América. Las temáticas abordadas por las expositoras y expositores, sin duda, contribuirán de manera sustancial para que desde nuestras respectivas casas de estudio podamos seguir abriendo caminos de mutuo reconocimiento entre pueblos, culturas y realidades diversas de nuestro continente latinoamericano y caribeño.

Para nuestra universidad, que en cuanto católica “*nace del corazón de la Iglesia*”, y cuya acta fundacional tiene presente de manera determinante el sentir ciudadano “desde el corazón de La Araucanía”, las temáticas y los desafíos regionales y los procesos interculturales e interétnicos, son un motor de nuestro permanente compromiso público, con la convicción de que las diversas culturas presentes en nuestros contextos no solamente deben coexistir, sino que se deben establecer relaciones dinámicas que confluyan en el mutuo reconocimiento del valor de los pueblos originarios. Este sentido evangélico se ha expresado plenamente en la visita de los dos pontífices que han llegado a la región: San Juan Pablo II y el

papa Francisco, en sus alocuciones al pueblo creyente de La Araucanía. Entendemos que esta perspectiva eclesial no solo es clave para alcanzar la paz social, sino que debiera orientar el ser y quehacer de toda organización que tenga la pretensión de contribuir a ello.

En el marco de este II Congreso también se realizó la presentación de la carta pastoral sobre Iglesia y Pueblos Originarios de monseñor Héctor Vargas Bastidas, obispo de la diócesis San José de Temuco y Gran Canciller de la UC Temuco, denominada *Construyamos el “Buen Vivir” en La Araucanía*. El *küme mongen* es un modo de vida y de establecimiento de relaciones de la cultura mapuche que está basado en la armonía de todos los elementos que constituyen un sistema vital y espiritual. Cada persona debe buscar un equilibrio y vivir en armonía consigo, con los demás, con Dios, con las fuerzas espirituales y con toda la naturaleza. Esta profunda expresión espiritual plantea que los seres humanos no estamos solos, que pertenecemos a un mundo en el que convivimos con otros seres con los cuales interactúa generando y fomentando la armonía del conjunto del Cosmos y de la historia. Esta Carta Pastoral de monseñor Héctor Vargas seguía la tradición de otro importante documento eclesial que aborda la realidad de los pueblos originarios en nuestro país.

En la carta pastoral del año 2001, los obispos del sur señalaban: “Por la dignificación del pueblo mapuche”, en la que los pastores señalan

con fuerza y determinación de que no solo las problemáticas asociadas a los pueblos originarios y, en particular la del pueblo mapuche, deben ser abordadas como país, sino que “la construcción de la justicia social en nuestra patria debe considerar el respeto a los derechos de los pueblos originarios”. La carta se presentaba como una nueva contribución y “un llamado, desde el Evangelio a reorientar los pasos de la construcción histórica de un país pluriétnico y pluricultural, que requiere ‘reconocernos’ en nuestra esencia y derechos, lo que necesariamente implica interactuar en las esferas y márgenes del respeto, valorizarnos, y enriquecernos mutuamente en lo que somos, sentimos y aspiramos para iniciar un camino de reconciliación y reencuentro en la paz y justicia para todos en La Araucanía”.

Entre el año 2016 y 2017, la Universidad colaboró con el trabajo de la Comisión Asesora Presidencial de La Araucanía. En esta mesa de diálogo conformada por representantes del pueblo mapuche, de las iglesias, de las instituciones universitarias regionales y de las organizaciones gremiales se abocó a trabajar las diferentes problemáticas presentes en los conflictos interétnicos de la Región de La Araucanía, y concluyeron proponiendo una serie de sugerencias y medidas que permitirían encontrar los senderos de la justicia y de la paz. El presidente de dicha comisión fue monseñor Héctor Vargas, quien tiene la profunda convicción de que “la situación que afecta al

pueblo mapuche es un tema no resuelto en La Araucanía y en el país, del cual nadie puede marginarse”.

En suma, nuestras instituciones formativas hacen genuinos e importantes esfuerzos en esta dirección de generar nuevos diálogos con los pueblos originarios. En nuestro caso particular se han generado programas de acceso inclusivo que benefician y otorgan oportunidades a jóvenes provenientes de contextos de vulnerabilidad de nuestra región que en un alto porcentaje son de origen mapuche. Asimismo, se instauró una cátedra institucional Fray Bartolomé de Las Casas y se ha constituido y apoyado un núcleo de investigación en el área de las relaciones interétnicas e interculturales, y, el último tiempo, la universidad ha creado programas de posgrado en estas temáticas, entre otras iniciativas. De manera general y transversal, nuestro proyecto institucional asume como valor identitario el respeto por la diversidad cultural, al mismo tiempo que asume el desafío de “fortalecer el desarrollo de experiencias de interculturalidad que faciliten la transición desde una visión monocultural al reconocimiento de la multiplicidad de experiencias culturales que se expresan en la región y que se revitalizan con los procesos migratorios”. En este sentido, no cabe sino felicitar este impulso que hace la Red de Interculturalidad de ODU CAL.

P. Juan Leonelli L.
Vice Gran Canciller UC Temuco

Las memorias de este segundo volumen de la Red de Interculturalidad de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y El Caribe – ODUICAL, corresponden a una selección de las casi cuarenta ponencias expuestas en el II Congreso Internacional realizado en la Universidad Católica de Temuco (Chile), entre el 3 y 6 de mayo del 2017.

El tema central escogido fue una de las temáticas acordadas en el Primer Encuentro de la red en la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo en Chiclayo (Perú), y trató, en especial, de cuestiones ligadas a la acción afirmativa de los Estados y a las políticas del reconocimiento en boga. La convocatoria se hizo bajo el lema: “Estado e Interculturalidad: La praxis del poder dentro de las urgencias culturales y las iniciativas de diálogo, imposición y reacción”, y convocó a alrededor de cuarenta y seis profesores e investigadores de más de veinte universidades e instituciones educativas católicas de América Latina y El Caribe, y a un centenar de asistentes, entre los que se encontraban dirigentes indígenas, profesores, investigadores, estudiantes de pre y posgrado de diferentes universidades y público en general de universidades chilenas.

Los dieciocho textos que integran este volumen corresponden a los manuscritos completos, enviados por los autores, revisados y corregidos. Todos estos trabajos presentan diferentes prismas y perspectivas que se plantean hoy en los territorios interétnicos y mestizos de nues-

tra América. Los países representados en esta compilación son: Colombia, Ecuador, Perú y, por cierto, Chile, el país anfitrión. Los textos no solo hablan de las trayectorias y de las investigaciones de los académicos y académicas latinoamericanos, sino que recogen una parte importante de los debates político-culturales y sociales que surgen en los contextos sociohistóricos y culturales de cada estado.

La convocatoria a este II Congreso Internacional permitió discutir acerca de los procesos de encuentro-desencuentro sociopolítico y cultural que los Estados de la región han tenido con los pueblos indígenas, y donde se destacaron problemas ligados a la concepción del ser humano y de sociedad, a los territorios, a las lenguas indígenas, a la educación intercultural y a los procesos de lucha y resistencia política y cultural de los pueblos originarios.

La riqueza de los artículos reunidos es que, junto a las ponencias de los colegas latinoamericanos que asistieron, se publican las dos conferencias magistrales dictadas por la antropóloga Dra. Claudia Briones de la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina) y el filósofo Dr. Fidel Tubino de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En ambas disertaciones se destacan los graves y complejos problemas sociales, políticos y culturales que reviste el reconocimiento de la diversidad cultural y de la interculturalidad crítica, y, sobre todo, la necesidad de ampliar los espacios universitarios dedicados a la comprensión de estos fenómenos.

Esperamos que esta publicación, sea de amplia utilidad para todos los centros de formación de la red y que, en especial, sean leídos

con miembros de las comunidades indígenas y dialogados con los estudiantes de pre y posgrado.

Dr. Ricardo Salas Astrain
Comité Ejecutivo
de la Red de Interculturalidad
ODUCAL

PONENCIAS

La etnoeducación en Colombia: Una propuesta por la ecodignidad de los pueblos ancestrales

Olga Lucía Arbeláez Rojas

Universidad Pontificia Bolivariana
Colombia

Colombia, desde el momento mismo de la emancipación de la corona española, se constituyó en una república que hasta la fecha ha sido regida por siete cartas constitucionales. En la última, promulgada en 1991, se reconoce como un Estado social de derecho y como un país pluriétnico y multicultural. Este hecho es un hito en la historia de los pueblos ancestrales colombianos –indígenas, afrodescendientes, mestizos, campesinos, raizales, gitanos–, quienes esperan gozar de los derechos constitucionales y que para el año 2005 representaban el 14% de la población colombiana, de acuerdo con cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (DANE, Censo General 2005).

La Constitución Política de Colombia (1991), promulga el reconocimiento de los pueblos indígenas, su autonomía y diversidad pluricultural. Los faculta para poner en práctica su propia forma de pensar y dirigir su educación, respetando su cosmovisión según el pue-

blo o grupo étnico. En este sentido, se resaltan los artículos 7 y 8, en los cuales el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural nacional; el artículo 10, que dispone que la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradición lingüística propia, será bilingüe; el artículo 67, que reconoce la educación como un derecho; y el artículo 68, que señala que todos los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Además, se encuentra en la legislación colombiana otras normas que abogan por los derechos de las minorías, a saber:

- La Ley 70 de 1993, en especial el capítulo 6, referido a los mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural.
- Artículo 32, mediante el cual el Estado reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales;
- Artículo 34, donde se establece que la educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, los procesos productivos y toda la vida social y cultural de estas comunidades, y señala que “los currículos asegurarán respeto y fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social”;
- Artículo 36, señala que la educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y de la comunidad nacional;
- Artículo 38, mediante el cual el Estado garantiza que los miembros de las comunidades negras dispongan de medios de formación técnica, tecnológica y profesional que los ubiquen en condiciones de igualdad con los demás ciudadanos;
- Artículo 39, el cual establece que el Estado velará para que en el Sistema Nacional Educativo se difunda y se conozca las prácticas culturales propias de las comunidades negras, señalando que en el área de ciencias sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de Estudios Afrocolombianos;
- Artículo 42, el cual establece que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras.
- Ley General de Educación 115 de 1994, capítulo 3:
 - Artículo 55, que define la etnoeducación;
 - Artículo 56, que determina los principios y fines de la educación en los

grupos étnicos: integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad;

- Artículo 57, declara el cuidado y protección de las lenguas maternas;
- Artículo 58, mediante el cual el Estado se declara promotor de la formación de etnoeducadores.
- Capítulo 4, Educación Campesina y Rural:
 - Artículo 64: con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política.
- Directivas ministeriales 12 y 8 de 2003, en las cuales se encuentran las orientaciones relacionadas con la educación misional contratada, que propiciaron un acercamiento educativo a los pueblos de las zonas rurales, en especial de los indígenas; y el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena, como un apoyo favorable desde los artículos 7 y 8, en los cuales el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación.

A pesar de esta proyección política y disposiciones constitucionales, aún son muchas las deudas que como sociedad tenemos con estos pueblos, porque las gentes pertenecientes a estos grupos siguen abriéndose paso en me-

dio de una espesura complicada en las instituciones administrativas del Estado, buscando que los actos sean coherentes con las intenciones de vivir en un país en el que debiera primar el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural basadas en una convivencia que es capaz de luchar por la unidad del país sin perder la identidad y la búsqueda de su *ethos*.

De igual forma, en los países que integran el gran bloque afroindioamericano ha pervivido la supremacía cultural y el dominio político del blanco mestizo y las instituciones creadas por los europeos. Muchos vicios como el burocratismo y la desigualdad basada en factores externos como la plutocracia, el caudillismo, el elitismo social y político, han creado fuertes obstáculos para que en América germine la semilla de la equidad social, política y económica.

Siempre ha existido un desprecio proverbial por aquellos grupos humanos que, desde la Conquista, fueron relegados a los ámbitos de servidumbre y esclavitud. La creencia de que la cultura, la ética, el conocimiento, la ciencia, la educación, la urbanidad solo eran un patrimonio exclusivo de los representantes de la civilización europea, dio lugar a las injusticias más vergonzosas.

Pese a lo anterior, en Colombia existen disposiciones constitucionales que se expresan en reglamentaciones, decretos y leyes, como la Ley General de Educación (1994), en la que se declaran principios con los cuales las poblaciones en mención pueden encontrar un espacio apropiado para educarse y generar sus planes de vida de tal manera que su

supervivencia se vea garantizada. Es en este marco que surge la etnoeducación, entendida en Colombia

como aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua unas tradiciones y unos fueros propios autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones [...], tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Colombia, Ley 115 de 1994, artículos 55 y 56).

Además, en 1993 se legisló para las poblaciones negras teniendo en cuenta los siguientes principios:

- El reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana;
- el respeto a la integralidad y dignidad de la vida cultural de las comunidades negras;
- la protección del ambiente atendiendo a las relaciones establecidas por las comunidades negras con la naturaleza (Colombia, Ley 70 de 1993, artículo 3).

La misma ley, en su artículo 34 señala que bajo estos principios, la educación para las negri-

tudes exige currículos que aseguren y reflejen el respeto y el fomento de su patrimonio, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas, para lo cual deberán partir de la cultura de sus comunidades para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo.

Y es justo en este marco en el que se abre paso la propuesta de la licenciatura en etnoeducación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), y su antecedente la licenciatura en ciencias sociales, ambas desarrolladas en convenio con el Instituto Misionero de Antropología (IMA), proyecto de la Conferencia Episcopal Colombiana. La formación de etnoeducadores ha sido y es, en la actualidad, un gran reto para el convenio UPB-IMA, pues, en medio del reconocimiento de la diversidad étnica y sus particularidades, existe la reglamentación sobre el deber ser, el ideal de maestro (etnoeducador) que en muchas ocasiones no coincide con lo esperado por el gobierno central.

La carrera profesional de licenciatura en etnoeducación desde sus inicios se ha proyectado hacia las comunidades aisladas que conforman gran parte del territorio nacional y que han hecho de Colombia un venero de riquezas lingüísticas y culturales; hacen parte de aquellas líderes sociales, indígenas, afrodescendientes, mestizo-campesinos muchos de ellos maestros empíricos. La licenciatura es concebida con modalidad a distancia tradicional y con presencialidad intensiva cada seis meses; las clases se imparten en los territorios alejados de las grandes urbes, evitando el desarraigo y el desplazamiento para los

estudiantes, pues ello implicaría altos costos económicos y culturales. Se han dado casos en los cuales miembros de los pueblos ancestrales que se educan por fuera del contexto propio no vuelven o ya no encajan en las realidades de la cotidianidad de la comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se parte de la concepción de etnoeducación como un campo de formación para unas poblaciones tradicionalmente diferentes. El prefijo *etno-* viene del griego *ethos* que significa identidad. Por ello, en el proceso de formación de la etnoeducación es obligatorio aportar todos los elementos antropológicos, lingüísticos y pedagógicos de las ciencias sociales y de la investigación propia, para que se preserve la identidad y con ello la cultura. Por tanto, se podría afirmar que la etnoeducación es un saber interdisciplinario que ofrece mecanismos diferenciadores de las culturas para caracterizarlas y preservarlas de la aculturación. Por otro lado, también es un proceso de integración, no etnocentrista, que busca la conjunción de los asociados en un concepto más amplio que es el de nación.

Esta propuesta fue concebida hace 44 años y es hoy una realidad contundente imposible de soslayar: abarca todas las regiones del país y ha logrado convertir a la Universidad Pontificia Bolivariana en un centro académico de integración interétnica relevante en Colombia y que se ha proyectado hacia otros países de Latinoamérica, hasta tal punto que la UNESCO ha propuesto llevar adelante este proyecto educativo en los países asociados. La licenciatura en etnoeducación en la actualidad tiene matriculados mil seiscientos

estudiantes, provenientes de más de cincuenta y seis etnias de veintiséis departamentos del país (Arbeláez Rojas, 2018).

Esta experiencia educativa, acopiada en más de cuarenta años de permanente contacto con estos grupos, nos ha permitido comprobar que los integrantes de estos pueblos son:

- **ÉTICOS:** Tienen una moral natural que les permite distinguir entre el bien y el mal, y sus normas de comportamiento son estrictas. Su tradición religiosa es pletórica en principios y parábolas que guían su conducta.
- **HISTÓRICOS:** A pesar de las agresiones, el etnocidio, el 'glotocidio', han sabido mantener una tradición que guardan en su memoria colectiva y les da fuerza para resistir los embates de la aculturación.
- **TÉCNICOS:** Sus procedimientos ancestrales para el manejo de la agricultura, la vivienda, la salud y el aprovechamiento de las condiciones del medio siguen vigentes y satisfacen sus necesidades.
- **ORGANIZADOS:** Sus sistemas organizativos y jerárquicos mantienen unos principios de respeto y convivencia que son envidiables.
- **SOCIALES:** La unidad y el bienestar general de la comunidad son normas inviolables que todo el grupo debe acatar sin excepción.

- **SABIOS:** El respeto por el anciano, su sabiduría y experiencia crean un modelo de sociedad difícil de lograr en el mundo del llamado “civilizado”.
- **AUTÉNTICOS:** En el proceso de formación, los jóvenes adquieren un vasto conocimiento de su origen, su pertenencia, sus creencias y las marcas culturales que los caracterizan.

Todos estos presupuestos son los que nos han servido de soporte para la conformación del Programa de Etnoeducación y realizarlo como una propuesta por la ECO-DIGNIDAD de los pueblos ancestrales de Colombia. No es posible educar a un indígena, a un mestizo-campesino, a un afrodescendiente sin comprender su relación, su vínculo con la tierra, con el territorio, con el cosmos, sus ritmos, su forma de producir. Para una persona que no haya tenido un contacto más estrecho con este mundo resulta difícil ponderar todas las virtudes y potencialidades que se encuentran en estos contextos. Para nosotros, este es el mayor capital del que disponemos: un estudiante de etnoeducación de la UPB-IMA es una persona que ha tenido que pasar por el número más variado de vivencias adquiridas en su ámbito de vida. Es alguien que sabe cultivar, que sabe construir, que sabe cazar, pescar, navegar, que lo han mordido serpientes y ha tenido que soportar muchas inclemencias y privaciones propias de su ambiente y, lo más importante, que ha desarrollado unas destrezas y recursividades impuestas por las situaciones imprevistas: una riada, un naufragio, una enfermedad... sucesos que pocas veces le ocurrirán a un joven de ciudad.

Con este inconmensurable bagaje, el trabajo nuestro se facilita porque este estudiante ya ha asimilado lo que trae, pues sabemos que en las comunidades étnicas se adquiere una educación práctica para la vida y el trabajo desde muy temprana edad.

Esta condición también ha permitido que el currículo de la carrera de etnoeducación sea tan variado y que, aparte de las materias del área de especialización, reciba enseñanza en otras áreas complementarias como la antropología, etnología, sociología rural y urbana, historia, cartografía y un fuerte componente lingüístico, muy apropiado para grupos bilingües que necesitan conocimientos más sólidos para la enseñanza de su lengua nativa y el español; lo mismo que llevar a cabo estudios descriptivos de sus propias lenguas: gramática, fonética y elaboración de alfabetos.

No hay duda de que estamos frente a una propuesta educativa audaz e innovadora, la cual se ha podido realizar por el apoyo y aceptación que las comunidades le han brindado a la Universidad Pontificia Bolivariana y al Instituto Misionero de Antropología y al compromiso de un grupo de docentes que han hecho escuela vinculándose al proyecto.

No obstante, se hace necesario que el Estado entienda que los etnoeducadores no se pueden improvisar y que los maestros de estas comunidades deben ser formadores que tengan todos los elementos culturales, metodológicos y científicos para desarrollar su labor. No se aboga por una educación especial, pero sí por una educación “diferencial” que logre superar los conflictos interétnicos y que sirva

de puente para un verdadero trabajo intercultural. Al final, lo que se busca es formar ciudadanos que puedan jalonar procesos de etno-desarrollo y autogestión en sus propias comunidades, pues tienen mucho para aportar a la integración del país, en especial, en la situación actual de posconflicto, agobiado por muchos problemas que han impedido su máximo desarrollo y prosperidad.

El enfoque diferencial busca que haya un diálogo sincero que propenda por vencer las interferencias que siempre aparecen cuando dos culturas se encuentran. A guisa de ejemplo, se puede decir que la ciencia occidental está dominada por una serie de conceptos y denominaciones que son propios de esa cultura; cuando utilizamos los sistemas occidentales, como es el caso de los sistemas decimal y de pesas y medidas de los grados de temperatura o las medidas agrarias, debemos hacer primero una consideración muy exhaustiva sobre la forma en la que los aborígenes utilizan las medidas, ya que para ellos no es claro el concepto de número, sino el de cantidad. Todo esto implica un proceso educativo de reconversión en el que se explique ese sistema y se encuentren los correlatos que existen en la otra cultura.

En el caso de las nomenclaturas, por ejemplo, la ciencia occidental está expresada a través del tecnolecto, que es un lenguaje exclusivo de las ciencias, tomado de las lenguas clásicas; sin embargo, las lenguas indígenas también tienen sus propias formas de categorización de la realidad que algunas veces son más descriptivas que las del tecnolecto, por tener estas lenguas una clasificación morfológica muy

parecida a la de las lenguas clásicas; verbigracia: si se da el nombre científico de un pez como el “siluro” (bagre), el nombre de “jime-rezido”, de la lengua amazónica colombiana Nipode, la palabra contiene el significado de “bagre que es como un ‘chontaduro’ (fruto amarillo de palma tropical)”, esto es, el pez además de ser bagre tiene la coloración de ese fruto.

Por otra parte, el asistencialismo, el paternalismo y el mero auxilio económico ya demostraron que no son suficientes para resolver los problemas de choque cultural, discriminación e inequidad; estos solo tienen una solución: una educación reivindicadora que rescate la dignidad, los valores, el reconocimiento y que se puedan integrar en forma eficaz y activa a ese concepto tan importante de nación.

Para concluir, Colombia ya no se puede concebir como país homogéneo de espaldas al reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. En la época de la hipercomunicación, y gracias a las tecnologías de avanzada, estamos todos directa o indirectamente interconectados, y esta condición nos exige una preparación próxima y remota para responder a las exigencias de un mundo diverso que plantea nuevas problemáticas a las que deben responder, sin vacilación, los Estados, la política, la sociología y, sobre todo, la educación.

Hoy más que nunca, la educación debe formar a una persona para que sea capaz de enfrentar los retos de la interculturalidad, el multiculturalismo y las diferencias entre pueblos y culturas que exigen una ingeniería humana

para ayudar a afirmar la convivencia, la tolerancia, el entendimiento y la formación basada en las necesidades sociales y culturales, frutos de los avances tecnológicos y las relaciones que ello implica.

Referencias

Arbeláez Rojas, O. L. (2018). *Propuesta de creación de Facultad de Etnoeducación*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). *Censo General 2005*. Recuperado de www.dane.gov.co/files/censos/libroCenso2005nacional.pdf [fecha de consulta: 27 de marzo de 2017].

Congreso de Colombia. (27 de agosto de 1993). [Ley 70]. Diario Oficial No. 41.013. Agosto 31 de 1993.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994].



Los hijos adoptivos: Inmigrantes extranjeros en Lambayeque

Carlos Cabrejos Fernández

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
Perú

El objetivo del presente trabajo es explicar cómo y por qué se produjo la inmigración de europeos y asiáticos a nuestro país y a Lambayeque. Se toma como referencia a las comunidades china, alemana, japonesa, judía e italiana por su aporte a la cultura lambayecana.

La Revolución de 1848 fue crucial para el inicio de la migración europea a diversos países de América entre ellos el Perú, a pesar de que el principal trabajo que encontrarían sería como mano de obra en las plantaciones de la costa. Este fenómeno se facilitó desde 1835 cuando Felipe Santiago Salaverry decreta peruano a todo extranjero “desde el momento en que, pisando su territorio, quisiera inscribirse en el Registro cívico”. Un tema relacionado es el racismo científico de la época. El Congreso aprobó la “Ley General de Inmigración” el 17 de noviembre de 1849.

Necesitamos conocer la historia de quienes se integraron en esta tierra, sus aportes, formas

de vida y participación en el proceso de mestizaje que integra, también, distintas creencias y formas de ver e interpretar el mundo

Presencia y aporte de los chinos en Lambayeque

En su trabajo *Los chinos en Hispanoamérica* el Dr. Diego L. Chou nos da a conocer que los primeros chinos llegaron al Perú en tiempos coloniales a través de México. En 1613 existían en Lima 38 chinos dedicados a zurcir medias y a la costura, siendo maltratados por mestizos y negros libres. En el Perú eran conocidos como “indios chinos” o, simplemente, “chinos”. Se apreciaba su rapidez en trabajos artesanales y oficios humildes. El virrey Ambrosio O’Higgins (gobernó entre 1796 y 1801) tuvo la idea de poblar los valles de la costa con culíes, al enterarse que en Manila (a cambio de un contrato razonable) los chinos tenían mayor rendimiento que los negros esclavos.

Entre 1849 y 1874 arribaron al Perú entre ochenta mil y cien mil culíes. Inicialmente, el motivo fue la crisis de mano de obra agrícola por la manumisión de esclavos decretada durante el gobierno de Ramón Castilla. El Congreso aprobó la “Ley General de Inmigración” el 17 de noviembre de 1849, iniciándose la importación de chinos a Lima y La Libertad; concesión otorgada en exclusividad a don Domingo Elías y don Juan Rodríguez.

Los chinos eran hacinados en barcos y transportados en una infernal travesía que duraba 120 días. Luego de pasar por cuarentena, muchos de ellos, eran expuestos ante clien-

tes que pagaban entre 350 y 500 soles por el contrato de un culí. Los importadores ganaban entre 200 y 250 soles por individuo colocado. Los destinos y, por lo tanto la calidad del trabajo, podían ser las islas guaneras, las plantaciones azucareras y algodóneras de la costa y las zonas de la costa o la sierra en que se construyeron ferrocarriles.

La vida de los culíes fue lamentable. Se les entregaba ropa solo dos veces por año. Diariamente, para su alimentación, recibían libra y media de arroz sin carne. En las islas guaneras debían extraer cinco toneladas de guano por día, los siete días de la semana. En las haciendas de la costa laboraban entre diez y doce horas al día y, luego, eran encerrados en galpones vigilados (para evitar las fugas). Al interior de los galpones, así como se producían amistades y nostalgias con respecto de la tierra natal, destacaban: el hacinamiento, la promiscuidad, las enfermedades y el consumo de opio. El Perú promovió la compra de opio a Inglaterra, la cual aumentaba en proporción al aumento de los inmigrantes chinos. Thomas Meagher (citado por Pablo Macera) señala que en un periodo había no menos de cincuenta mil fumadores de opio en el Perú.

La mala situación provocó reacciones: el cimarronaje o fuga de las haciendas, lo cual motivó que cinco a diez personas tuvieran como única responsabilidad perseguir chinos cimarrones en varias haciendas. Los tumultos y rebeliones, de influencia local. Los suicidios entre los inmigrantes chinos: algunos se arrojaban al mar desde las islas guaneras, otros tragaban opio, otros se ahorcaban de algún árbol en las plantaciones. Lo cierto es que los cu-

lles veían en el suicidio una forma de escape a la situación desesperada. Algunos pensaron que al suicidarse resucitarían en su país.

El incidente del barco “chinero” de bandera peruana *María Luz*, ocurrido en Yokohama (Japón) en 1872, fue un catalizador decisivo para el término del tráfico de culíes. El maltrato a bordo fue revelado por la prensa japonesa y difundido luego al mundo; esto hizo que la autoridad portuguesa en Macao, bajo la presión internacional, promulgara un decreto que prohibía el comercio de culíes en esa colonia. De tal manera, a partir del 27 de marzo de 1874, cuando entró en vigor el decreto, el Perú perdió su fuente del abastecimiento de brazos. Terminó así el tráfico de chinos, que había durado casi veintisiete años. Esto, sumado a la caída del precio del azúcar provocó una mayor explotación de los culíes, quienes en represalia, participaron apoyando a las fuerzas chilenas durante la Guerra del Pacífico. A inicios del siglo xx se reinició la inmigración de chinos al Perú hasta 1930. Se estima que en 1925 había cerca de cincuenta mil chinos en nuestro país.

La información anterior, proporcionada por Diego Chou, se complementará con información local, de la ciudad de Chiclayo y la Región de Lambayeque, con la finalidad de descubrir las penurias, proceso de asimilación y mestizaje, desarrollo, habilidades y contribución a nuestra cultura de los ciudadanos chinos en nuestra tierra.

Se debe admitir que la redacción del presente ha significado una enseñanza de vida, un motivo de reflexión y el convencimiento de una

identidad mestiza que incluye a los ciudadanos chinos y sus descendientes como parte de nuestra cultura. La información siguiente ha sido obtenida en su gran mayoría por indagaciones de la joven investigadora Sofía Chávez Melendrez quien prepara con mi asesoría una tesis referente a la inmigración de chinos a Lambayeque entre los siglos xix y xx; a quien deseo dar el crédito de una búsqueda sistemática de información sobre el tema que se trata, y otra de indagaciones particulares.

1 Tiendas y Negocios de Chinos en Chiclayo hasta mediados del siglo xx

La *Guía comercial e industrial de Chiclayo* del año 1947 registra información sobre los importadores, exportadores, mayoristas e industriales de nuestra ciudad hasta mediados del siglo xx. En ella se puede notar que se registró a veinticinco centros comerciales de ciudadanos chinos residentes en Chiclayo, de los cuales dieciocho eran bazares (venta de ropa, telas, “novedades” y zapatos para damas y caballeros); cinco eran tiendas de abarrotes (alimentos, productos de primera necesidad, conservas, licores, cristalería); uno era una tienda de compra y venta de productos del país y uno era una panadería y pastelería (“El Pacífico”). Los negocios antes mencionados se ubicaron principalmente en las calles Alfredo Lapoint (trece); Lora y Cordero (cuatro); Vicente de la Vega (dos); Elías Aguirre (cuatro) y José Balta (dos).

Sobre los ciudadanos chinos dedicados al comercio minorista, artesanía y pequeñas industrias, en el documento se registra cuarenta centros comerciales, de los cuales veintidós eran pulperías, tres eran bares, dos eran chifas, dos

eran panaderías, dos peluquería, nueve eran hostales, hospedajes o pensiones. Se ubicaron en la Calle José Balta (doce); Vicente de la Vega (cinco); Juan Cuglievan (cuatro); Siete de Enero (cinco); Lora y Cordero (cuatro); Alfredo Lapoint (tres); Elías Aguirre (uno); Saenz Peña (uno); Cristobal Colón (uno); Parque Obrero (uno); Torres paz (uno); Dallorso (uno); Francisco Cabrera (uno).

Los negocios de chinos en la región no solo se instalaron en la ciudad de Chiclayo. En Lambayeque se instalaron doce negocios: cinco pulperías, cuatro tiendas de abarrotes y tres bazares. Mientras en Ferreñafe se instalaron siete negocios: cinco tiendas de abarrotes, uno peluquería y uno pulpería.

2. El arribo a Lambayeque y la integración de los inmigrantes: Contrata de chinos en las haciendas y estilos de vida en la región

El periódico *La Estrella del Norte* fechado en Lambayeque el 16 de diciembre de 1849 indica que, cuando Lambayeque formaba parte del Departamento de La Libertad, los responsables del traslado, por contrata, de ciudadanos chinos a esta parte de Perú fueron los señores Elías y Rodríguez. Un aviso publicado por ellos en el periódico indicaba lo siguiente: “Habiendo obtenido los que suscriben un privilegio exclusivo del Soberano Congreso para la internación de colonos chinos en los departamentos de Lima i La Libertad, hemos autorizado al Sr. D. José Sevilla para que en representación nuestra pueda celebrar contratas sobre el particular en el departamento de La Libertad. Las personas que quieran o necesiten algún número de dicho

colonos, podrán dirigirse al referido Sr. Para tratar sobre las condiciones de dicha colonización, no siendo de más indicar que los chinos son mui laboriosos, inteligentes i dóciles, que sus contratas son por cinco años de servicio, i que el salario mayor que disfrutan es de cuatro pesos mensuales, siendo de la obligación de los patronos alojarlos, mantenerlos i curarlos en sus enfermedades cuando estas no son causadas por vicios suyos. Lima 17 de Noviembre de 1849. Domingo Elías - J. Rodríguez”.

Según Teodoro Rivero Ayllón “Los primeros chinos arribaron al Perú por 1849. Para 1853 ya había más de 1 500. Solo entre 1861 y 1872 desembarcaban 58 646. Venían todos ellos de Cantón, desde las apacibles orillas del Si-Kiang. Se adaptaron con facilidad al Perú. Procrearon, se mestizaron. Tomaron, muchos de ellos, por apellido, los de sus amos y padrinos. Gran parte de aquella ola inmigratoria se estableció en estos valles lambayecanos y en el vecino valle de Chicama. En la hacienda Tulape (después Roma) un letrado anunciaba Se paga mil soles por cada chino cimarrón”.

Afirma Teodoro Rivero que “En Lambayeque la primera hacienda que importó chinos fue Pátapo. Hacia 1891, solía verse a estos infortunados, en condición miserable. Trabajaban como esclavos, encadenados, al pie del conductor de la caña de trapiche. Otros se instalaron en Chiclayo y abrieron tiendas de comercio, bares, chifas. Tenaces, laboriosos, hicieron alguna fortuna y volvieron a Cantón, a las nostálgicas riberas del Si-Kiang, o radicaron definitivamente en Chiclayo. Para su diversión se presentaban con periodicidad compañías

de teatro chino: Pon You Tin, nombre que el público, que acudía todas las noches, deformó graciosamente en Tu Tu Chang por el sonido monótono de los instrumentos de la orquesta”.

En “El Chiclayo que se fue” de don Miguel Díaz (1973); el autor indica: “Los emigrantes chinos que vinieron a trabajar en las haciendas se concentraron en la calle Santa Catalina entre Balta y Teatro en la cuadra del Mercado Central y dado la cantidad de chinos le pusieron calle Cantón, allí hubo fumaderos de opio, además hicieron casas de juego donde se jugaba La charada. En una esquina de la calle Francisco Cabrera había una pulpería de un chino. Un grupo de inversionistas extranjeros y peruanos se dedicaron a este gran tráfico humano logrando entre los años 1847 y 1879 traer al Perú 100 mil chinos culíes. La justificación para la llegada a nuestro país de estos obreros, era la mano de obra barata. Muchos de estos chinos llegan a trabajar a Pomalca, en condiciones muy duras”.

Las condiciones de la contrata de culíes es narrada por el historiador Juan Candela en el artículo “La Contrata de los culíes”: “La contrata no empezaba en Perú, sino en la propia China, a través de un enganchador o reclutador que buscaba chinos ‘dispuestos’ a venir a Perú... Los culíes que se embarcaban hacia nuestro país recibían un adelanto, el cual se les descontaría de sus pagos a lo largo de la aplicación de la contrata; si las condiciones del contrato decían que el culí debía pagar su pasaje, y éste era pobre, quien lo habilitaba era el empresario contratante y con esto lo enganchara por más tiempo, debido a que la deu-

da se hacia más grande y podía seguir creciendo con otros adelantos que le podrían dar.

Los trabajadores chinos al llegar al Perú eran traspasados a terceros que necesitaban su mano de obra... los precios para su comercialización variaron desde 250 pesos en un inicio hasta 450 pesos en 1874, en este momento es cuando los ‘empresarios’ recuperaban sus inversiones y los culíes se convertían prácticamente en un producto que se podía vender... debían de trabajar por 8 años en la actividad que hubiese acordado (mayormente agrícola), además el patrón debía de pagarle al chino un peso cada mes, también debía de darle ropa (dos veces al año) y una frazada al año. La alimentación del chino también corría por parte del patrón. El pago al culí era con efectivo, en especies (ropa, comida) o en servicios (salud y vivienda)... luego de los ocho años de contrato el chino debía de quedar libre, sin embargo los hacendados se ingeniaron la recontrata para no perder drásticamente su mano de obra; según Rodríguez Pastor si hubiese sido por los hacendados nunca hubiesen liberado a los chinos, sin embargo conocían que los culíes conocían sus derechos”.

En documento fechado en Cayaltí el 1 de junio de 1874, se indica: “Contrata de asiáticos: Treinta contratas por el término de uno y medio años. Ciento treinta y cinco por el término de un año. Treinta y uno por el término de dos años. Treinta y siete por el término de cuatro años. Setenta por el término de cinco años. Sesenta y cuatro por el término de seis años. Ciento cincuenta por el término de ocho años”.

El trabajo de José Gómez Cumpa e Inés Bazán Alfaro, titulado *Capitalismo y Formación Regional: Chiclayo entre los siglos XIX y XX* indica las cantidades de trabajadores chinos en las haciendas de la región en 1874:

- Hacienda Samán: treinta culíes.
- Hacienda la Otra banda: diez culíes.
- Hacienda Calupe: treinta culíes
- Hacienda Casa Blanca: veinte culíes
- Hacienda San Bartolo: 00 culíes
- Hacienda Palomino: sesenta culíes
- Hacienda San Antonio y Salitral: doce culíes
- Hacienda Almendral: cuarenta culíes
- Hacienda Pucalá: 64 culíes
- Plantación Pomalca: 255 culíes
- Plantación Cayaltí: 530 culíes
- Plantación Pátopo: 420 culíes
- Plantación Tumán: —
- Plantación Úcupe: 192 culíes

El semanario *El Taymi* en su edición del 6 de noviembre de 1890 indica una de las actividades a la que se dedicaron los ciudadanos chinos en Ferreñafe: “Todos conocen la costumbre que han adoptado algunos asiáticos residentes en esta localidad, de situarse todas las noches en uno de los lados de la plaza de armas con una especie de tendejones ambulantes, en que depositan los útiles necesarios para el expendido de bebidas refrescantes. Nada tendríamos que censurar de esta costumbre, si aquellas bebidas ofrecieran las garantías necesarias para la salud pública; pero es el caso: que son tales los ingredientes con que coloran sus bebidas, que los consumidores se ven en grandes apuros para lograr que desaparezca el tinte que les deja en los labios.

Bueno sería que la H. municipalidad tome cartas en este asunto, velando así por la salubridad pública. Hágase la inspección del caso, y no se consienta la venta de esas bebidas sin previo el examen correspondiente”.

Una costumbre traída por los chinos a la región, al inicio del proceso migratorio, fue la práctica de juegos de azar y el consumo de opio. Dichas costumbres no eran extrañas en el país asiático; sin embargo, en el Perú fueron prohibidos por ley al considerarlos reñidos contra la moral y las buenas costumbres. Diversos medios de comunicación de inicios del siglo XX dan cuenta de dichas prácticas:

La *Revista Centenaria* (1935) editada por don Nicanor de la Fuente refiere: “Cantón, Se llamaba así a lo que más tarde fuera la calle santa catalina y que, en la actualidad, es Lora y Cordero, porque en esa calle habitaban la mayor parte de los chinos de la ciudad y en donde estaban ubicados los fumaderos y casa de juego de los asiáticos”.

Don Miguel Vargas Gárate en el semanario *La Voz de Lambayeque* (1924) indica: “El 2 del presente fueron sorprendidos en la Beneficencia china, a las 4 de la tarde, en número de trece asiáticos, so pretexto de celebrar el año nuevo. El sub prefecto accidental don Oscar Walter, con dos gendarmes, tomóles en infragante delito de juego y se les decomisó la suma de \$ 62 y centavos, los cuales han pasado a la caja de la Beneficencia de Lambayeque. El juez del Crimen Dr. Cenón Cansino les ha tomado a cada uno su instructiva y han pasado a la reja hoy 4 del pte. Se les ha encontrado naipes chinos, fichas, botones, piedrecillas, granos de

maíz (equivalencias de dinero.) También se les han encontrado lámparas, cachimbas, un frasquito conteniendo opio cuyo artículo está terminantemente prohibido fumar. Por los datos obtenidos al respecto, no nos cabe un gerónimo de duda que el señor juez ha descubierto delincuencia en estos sujetos y cabe aplicarles castigo que la ley les impone para escarnio y ejemplo de otros que más tarde intenten obtener dinero por los medios vedados que la moderna civilización y la cultura de los pueblos adelantados rechaza y repudia. Nosotros enviamos desde estas columnas un voto de aplauso a las autoridades políticas y judiciales por las severas medidas adoptadas sin ambages, en reprimir el crimen del juego que redundará en desprestigio de los países que como el nuestro va cada día a la vanguardia de los civilizados”.

El diario *El Departamento* (1916) da cuenta: “El inspector del ramo ha hecho desinfectar blanqueando todos sus compartimentos, las casas que posee en la calle de ‘San Pedro’ la Sociedad de Beneficencia. Idéntico procedimiento se ha seguido con los fumaderos chinos que antes existía en la calle Santa Catalina”.

El cuarto número de la revista *Integración* de julio del 2009, registra importante información sobre los ciudadanos chinos en Lambayeque: “Los inmigrantes chinos se integraron al entorno y contribuyeron a forjar la ciudad. Su presencia dinamizó la economía local. Sus técnicas de venta y cobranza revolucionaron la actividad comercial. Trabajar bajo la modalidad de crédito y la consignación sirvió a los chinos para ingresar a un mercado que entonces era manejado por la población local. El sistema consistía en dejar sus produc-

tos recibiendo de antemano sólo una cantidad de dinero que podía ser referencial y al cabo de un tiempo regresar para cobrar el pago del valor total. Las ofertas y el cobrar menos que los demás fueron sus principales armas para posicionarse y obtener una numerosa clientela. Con el pasar de los años, el negocio creció y se convirtió en uno de los principales de la ciudad, incluso llegó a ser miembro importante de la cámara de comercio de la región. En la actualidad aún funciona en Chiclayo una ferretería que pertenece a sus descendientes. Los inmigrantes chinos hicieron del comercio una actividad cotidiana y fluida. El trato de los comerciantes chinos con sus clientes fue más personalizado. Convirtieron el comercio en una actividad diaria en la vida diaria de los pobladores, quienes estaban acostumbrados a un intercambio comercial más colectivo... Solo a partir de 1870 los chinos laicos y cristianos pudieron ser enterrados en los cementerios civiles y religiosos. Antes de ello se los sepultaba en las haciendas”.

3. Otros datos de importancia

- En 1864 se fundó la “Sociedad de Beneficencia China Chun Wa Huy Kung” de Chiclayo, siendo don Puy Mau su primer presidente. Compran un local en la calle Vicente de la Vega a 6 500 soles obtenidos por cuotas voluntarias de los asociados. Contaban con dos amplios salones de recepción, departamentos para huéspedes, templo (“Guangong”), etcétera.
- En 1886 en las instalaciones del actual Teatro Municipal (“Dos de Mayo”)

funcionó la primera compañía teatral china, integrada por once artistas venidos de Asia. Entre ellos “un injerto” natural de Pacasmayo que, mientras se educaba en China, al conocer que viajaba un conjunto artístico al Perú, se enroló en el actuando con mucho éxito. El público bautizó a la compañía como “Tu tu chan” (derivado del sonido monótono de los instrumentos de la orquesta). Su verdadero nombre era “Pon You Ting”.

- La Colonia China contó con un moderno hospital ubicado en la esquina de la calle Siete de Enero y la avenida Pedro Ruiz en el antiguo barrio de “Chiclayo chiquito” que es hoy la zona donde se ubican el “Parque Obrero” y la capilla de la Calle Leticia, cerca al Coliseo Cerrado. Dicho nosocomio tenía todas las comodidades, atendía a los ciudadanos chinos en condición de pobreza y costó a la “Sociedad de Beneficencia China” la cantidad de 7 800 soles. Tenían los chinos un total de 67 pulperías en la ciudad de Chiclayo.
- El local actual de la Colonia China ubicado en la cuadra 9 de la calle Vicente de la Vega, fue construido durante la gestión de César Koo y Enrique Chu Kuong, el año 1963. La moderna construcción fue apadrinada por Eduardo De La Piedra y Cecilia de De la Piedra.
- Algunas de las familias chinas más reconocidas son los Li, Fong, Yep, Wong,

Chu, Mau, Kong, Sam, Loo, Chung, Lau, entre otros.

- En Lambayeque los chinos representaban el 34% de la población total del distrito de Zaña; 28% de Lagunas; 8% de Jayanca; 5% de Chiclayo y menos del 5% de Lambayeque, Ferreñafe, Eten, Chongoyape, Pacora, Motupe, Olmos, Monsefú, Mochumí, Salas, Requena, Mórrope, La Isla de Lobos y San José.
- Casi el 60% de los chinos estuvo concentrada en las haciendas cañeras de Lambayeque, entre ellas: Pátapo, Tumán, Cayaltí, Chumbenique, Oyotún, Pucallá, Sipán, Úcupe, Batán Grande, Viña, Pomalca, Combo, Samán, Capote, San Nicolás, Cascajal, Chinche, Racali, Sincapi, Sucha, Callanca, Canchachalá, Cita, Chillama, Huanama, Huillamba, Moyán, Nocce, Puchaca, Quipampa, Ramada, Santa Lucía, Sucho, Totoras y Yermán.
- Los mayores beneficiarios de su trabajo fueron los hacendados Salcedo, Larco, Gutiérrez, Buenaño, Leguía, Vértiz y Mayorga.

4. A manera de conclusión

El exministro de Relaciones exteriores peruano, José Antonio García Belaunde, durante una visita a China en marzo de 2010, recordó que un quinto de la población peruana tiene sangre china. En Lambayeque, dicha proporción es también notoria.

Son innegables los aportes de los ciudadanos de origen chino y sus descendientes a la cultura regional y nacional; como lo es también la admiración que produce su disciplina, habilidad y disposición al trabajo que les ha valido para convertirse en una comunidad próspera en nuestro ámbito local.

Las penurias que les tocó vivir deben ser motivo de reflexión en tiempos que demandan una cultura de paz. Y los estudios con respecto de sus aportes no deben cesar, quedando pendiente para el autor del presente la elaboración de un trabajo sobre la colonia china de Lambayeque, entidad respetable de gran antigüedad y de aporte indesmayable en beneficio de la cultura en nuestra ciudad.

Judíos en Lambayeque

La crisis económica y social en Europa a consecuencia de la Revolución de 1848 fue crucial para el inicio de la inmigración de ciudadanos europeos a diversos países de América, entre ellos el Perú. En un inicio, los destinos elegidos fueron Estados Unidos y Argentina, pues en Perú el principal trabajo que encontrarían era como mano de obra barata en las plantaciones de la costa. “De esta manera llegaron al Perú industriales, banqueros, diamanteros, joyeros, ingenieros, comerciantes y empleados judíos que se adaptaron rápidamente al quehacer económico del país, abriéndose las primeras casas comerciales judías a partir de 1852” (Tratemberg, 1987).

Entre 1920 y 1960 residieron, según registros oficiales, en nuestra Región sesenta y cinco ciudadanos judíos, de los cuales sesenta se encon-

traban en Chiclayo y cinco en Motupe. Fueron dos familias en Motupe y veintiuna familias en Chiclayo. Al comienzo, las disposiciones migratorias facilitaron su llegada. La inspiración racista que prefería migrantes blancos para poblar el territorio peruano, la necesidad de mano de obra barata y de especialistas en tecnología industrial; permitió la llegada de judíos-alemanes (de forma predominante) a fines del siglo XIX e inicios del XX a nuestra región. En la década del treinta del siglo anterior, venir al Perú fue un verdadero calvario por el cambio del régimen migratorio. Se comenzó a exigir contratos de trabajo que, en el caso de los judíos, eran proporcionados por sus conocidos o familiares establecidos en el Perú.

La obra *Los judíos de Lima y las provincias del Perú* (1989) de León Tratemberg Siederer, indica sobre la ubicación de los judíos en Lambayeque: “En este departamento, al rededor de 1930, había varias familias judías concentradas en Chiclayo, mientras que unas pocas se encontraban dispersas en Reque, Motupe, Pimentel y temporalmente en Ferreñafe, ciudad de Lambayeque, Eten y Monsefú”.

Con respecto a las familias que se afincaron en nuestras tierras “Residieron en Motupe: Jacobo Rajman; Elias Eidelman; Jaime Rosenfeld; en Pimentel: Moisés, Isaac y Enrique Burstein (también en Chiclayo); en Reque: Alberto Shnaiderman y en Chiclayo: Jacobo Herschcovich; Samuel Gludnievich; Moñe y Samuel Zusman; Miguel Kisner; Juan Rotsstein; Rubén Milbauer; José Gleiser; José Schmerler; Moisés Burstein; Enrique Burstein; Isaac Burstein; Julio Lechtig; José Rotman;

Boris Sheinfeld; Pedro Blomberg; Hermán Hananel; Hans Hilfraht; Nissim Levy; S. Zighelboim; Israel Theiler; Ezra Zaharia; conformado una colectividad de unas 60 personas en total”. Doña Nelly Criollo de Iturrizaga quien brindó información sobre judíos en Chongoyape, indica que antes de 1960 ya radicaban en dicha localidad algunas familias, entre ellas la familia Waisman, recordando a don David Waisman.

La ocupación y actividades económicas fueron diversas “Los judíos en Lambayeque se dedicaron al comercio de telas y bazar, así como al negocio de transporte público y camiones. Algunos se dedicaron al comercio de productos agrícolas y minerales, en especial, oro y plata, generalmente como contraparte a la venta de telas y productos diversos”.

Los judíos recién llegados notaban el dinamismo de la ciudad de Chiclayo “Como había mucho movimiento de judíos hacia Chiclayo, cuando llegaban visitantes se hospedaban normalmente en el hotel Tacna, en la calle Poeta Niño”.

Insertaron a sus hijos en el proceso educativo normal, permitiéndoles relacionarse con gente de su edad. “Para la educación escolar, los varones eran enviados al colegio San José y al colegio estatal 221, mientras que las mujeres eran enviadas al colegio Srta. Bulnes”. Además, sobre la conservación de sus tradiciones se sabe que “La educación judía se limitaba a lo que los padres enseñaban a sus hijos en los hogares. La vida societaria judía era muy escasa; los servicios religiosos de las festividades se realizaban en la casa de José Schmerler, quien

los dirigía, mientras que para ocasiones especiales como Brit Milá o Bar Mitzvah se viajaba a Lima”. León Tratemberg indica: “Los fallecidos eran enviados a Lima para ser enterrados en el Cementerio Israelita de Baquíjano. Para la década de 1950 casi no quedaban judíos en Lambayeque”. Hoy la comunidad judía en Lambayeque tiene muy pocos integrantes.

Alemanes en Lambayeque

En Lambayeque hemos tenido el honor de contar con la presencia de ciudadanos alemanes de la talla del ingeniero y etnólogo Enrique Bruning o Kart Weiss, eficiente director del colegio nacional “San José”, que prestigiaron la educación, industria, ciencia, comercio y, también, el arte. ¿Cómo llegaron los alemanes al Perú y Lambayeque? ¿Cuál ha sido su contribución a nuestra cultura?

Según Fabian Novak, en *Las Relaciones entre Perú y Alemania 1828-2003*, el primer alemán, con ingreso registrado, fue Barthel Blumen (1532) luego, algunos sacerdotes jesuitas (1612) y, más adelante, (a fines del siglo XVIII) un grupo numeroso de mineros, encabezados por el barón Fuerchtegott von Nordenflycht, que llegaron contratados para modernizar dicha actividad. La migración de europeos al Perú se facilitó desde 1835 cuando Felipe Santiago Salaverry firma el decreto que indica: “todo individuo de cualquier punto del globo era ciudadano del Perú desde el momento en que, pisando su territorio, quisiera inscribirse en el Registro cívico”. Esta medida no implicó la migración masiva de europeos, pero significó el inicio de la oleada. Fue en ese si-

glo que llegaron al Perú Alexander von Humboldt y Ernest Middendorff, este último, personaje de innegable importancia para Lambayeque gracias a sus observaciones y estudio de la “lengua de Eten” (lengua yunga o mal llamada muchik), así como sus descripciones de los pueblos, sus costumbres, vestimentas, alimentos, recursos, etc.; registradas en su obra *Perú*, volumen 2.

La migración alemana adquiere importancia en la segunda mitad del siglo XIX. Un motivo fue la crisis económica y social en Alemania (por la revolución de 1848) que provocó la salida de más de tres millones de alemanes entre 1850 y 1890, según datos oficiales. La segunda razón fue la ley de migración de 1849, firmada por Ramón Castilla, que permitió lleguen al país mil noventa y seis ciudadanos alemanes “arrendados en condiciones infrahumanas a los grandes terratenientes de la época... y sufrieron, en algunos casos, maltratos y daños corporales” de manera que para 1853 la cantidad inicial se redujo a la mitad, también debido a “el clima sofocante en las fincas de la costa, las enfermedades y el duro trabajo...”. En 1852, otro decreto migratorio y la visión racista de la aristocracia peruana, permitiría la llegada de europeos (alemanes, entre ellos) para poblar algunas zonas de la Amazonía y participar de las actividades económicas y productivas. En 1871, durante el gobierno de Manuel Pardo, se formó la Comisión Consultiva de Inmigración que en 1873 se convirtió en la Sociedad de Inmigración Europea, la cual justificó el arribo de alemanes debido a “... sus cualidades de orden y progreso”. Con esto, se reparó la mala imagen de los primeros inmigrantes alemanes que, según Jorge Basadre,

fueron calificados como “hombres inmorales y corrompidos que atropellaban autoridades y maltratando los pueblos desde Trujillo hasta el litoral, solo sirvieron para hacer gastos inconsiderados al erario nacional”.

Entre los más destacados ciudadanos alemanes en Chiclayo del último cuarto del siglo XIX se cuentan: Tomas Abrahamsen, Enrique Frahüen, Eduardo Gramatky, Teodoro Alberto Grass, Federico Hack, Adolfo Hormann, Gustavo Hulsen, Enrique Jahn, Valentín Loewen, Guillermo Niebuhr, Cristian Schretmiller, Bernardo Schroeder, Alfredo Solf. Todos ellos presentaron reclamaciones por los daños físicos a sus personas, el incumplimiento de contratos por parte del Estado o las pérdidas ocasionadas en sus propiedades por los sucesos de 1868, durante la Revolución del Coronel José Balta o por otros de carácter político, fruto de la inestabilidad de aquel tiempo, como los de 1873.

En 1876, según Jorge Basadre, el gobierno contrató a un grupo de maestros alemanes, entre ellos Carlos Gunther para dictar clases en Chiclayo. Los chiclayanos recordamos aún el local de la famosa “Casa Gildemeister” ubicada en el centro de la ciudad, dedicada al rubro automotriz. Durante el siglo XX, el aporte de los ciudadanos alemanes fue de gran importancia. La agroindustria se vio fortalecida con sus aportes; Enrique Bruning, ingeniero, llegó con esa misión. La educación ha tenido a Kart Weiss como su principal exponente. Lamentablemente, entre 1939 y 1945, los ciudadanos italianos, alemanes y japoneses sufrieron persecución por causa de su nacionalidad en el tiempo que el mundo expe-

rimentaba los desastres de la Segunda Guerra Mundial. Perú se inclinó a favor de las naciones aliadas y rompió relaciones diplomáticas con las naciones del Eje Roma-Berlín-Tokio. En “Japoneses bajo el sol de Lambayeque” el investigador Luis Roca afirma que existió una “lista negra” con los nombres de todos aquellos ciudadanos a quienes se calificó de espías, los cuales fueron perseguidos, detenidos y deportados. Muy poco pudo hacer la población de Chiclayo para evitar el hecho; sin embargo, no deja de llamar la atención la escasa cobertura de los medios de prensa de aquella época que parecieron ser silenciados para evitar dar a conocer con amplitud tamaño atentado contra los derechos humanos.

El periodista illimano Juan César Cabrejos Becerra afirma que Karl Weiss hijo, homónimo del connotado educador alemán, fue quien introdujo la práctica de la apicultura en dicho distrito. Este personaje tenía una casa en el sector “La Zaranda” cerca de Batán Grande y llegaba a diario a Illimo a bordo de una antigua camioneta Volkswagen cerrada; agrega: “... le gustaba leer mucho los libritos de historietas del oeste americano (algunos ejemplares de los muchos que me regaló aún los tengo) y fumaba tabaco en pipa de carey. Lo recuerdo por el cabello blanco, su gran estatura y su risa estrepitosa. Fue él junto con don Ulderico Pretel Núñez, natural de Cascas (Trujillo) y casado con la illimana Magdalena Cabrejos Sandoval, quienes pusieron la semilla de la apicultura en tierras illimanas. Illimo tiene una deuda histórica con ambos”.

En la actualidad, existe en la “Casa Comunal de la Juventud” un consulado alemán condu-

cido por el excelentísimo ciudadano y cónsul honorario Armin Dietrich Bulow; es, además, la única representación extranjera en Chiclayo.

Italianos en Lambayeque

Según Díaz y Pizarro (2000) “La presencia de italianos en el Perú se hace sentir desde el momento de la conquista llevada a cabo por los españoles, se tiene referencia de por lo menos tres italianos que tuvieron participación en la repartición de la recompensa pagada por los incas a los españoles por la libertad de Atahualpa, estos italianos fueron, Pedro de San Milán, Martín de Florenda y Juan de Niza, todos pertenecientes a la rama de infantería”.

Poco a poco el número de migrantes fue en aumento “Para el año 1876 se contabilizan 6.692 italianos en todo el Perú... El censo de 1876 arroja para Lambayeque 244 italianos” (Díaz y Pizarro, 2000). A la fecha se estima que los descendientes de italianos suman casi quinientos mil en todo el Perú.

Los italianos que llegan al Perú son en su mayoría, ligures. José Carlos Chiaramonte refiere “... Si, como escribía Pirrone, ministro en Lima en 1901, los orígenes de la colonia italiana en Perú se deben buscar en aquel núcleo de gente de mar, proveniente la mayor parte de la Liguria...”. En la región de Lambayeque llegaron, también, italianos de las zonas de Piamonte, Lombardía y Calabria. Sobre nuestra región, según Teodoro Rivero (1976) “a principios del gobierno de Balta arriban a Chiclayo las primeras familias de inmigrantes, generalmente italianos”. El mismo

autor refiere como el más reconocido inmigrante italiano a “Don Virgilio Dall’Orso... (Quien) llegó por abril de 1866. Vino con un coterráneo suyo, Piero Ferri. Dall’Orso era genovés, originario de Chiavari (1844). Tenía, pues, veintidós años cuando llegó e instaló con Piero Ferri el primer almacén comercial de la ciudad frente al parque principal”. El nombre de Virgilio Dall’Orso aparece, luego, en el Registro de Reclamaciones Italianas presentadas al Ministerio de Relaciones Exteriores de Perú debido a los daños causados a sus propiedades en las revueltas de 1900 (RI. 47 –Daños por la Guerra civil– 1900/1901).

Teodoro Rivero Ayllón complementa la información e indica: “llegarían después los Lossio, los Oneto, los Bianchi, los Scarpatti, los Gervassi, los Cassinelli, los campodónico, los Minetti...”. En el presente Yolanda Ciccía Algarrete, chiclayana descendiente de don Michelangelo Ciccía Mercury, nacido en Cinquefrondi, provincia di Reggio Calabria en Italia, es intérprete y autora de la letra y música del himno de la Asociación Italiana de Chiclayo, hecho que le permitió recibir las felicitaciones del embajador italiano en el Perú, Instituto Raimondi, Casa de Cultura Italiana, presidentes de los comités y de las asociaciones italianas. El presidente de la Asociación en Chiclayo es el Sr. Enrique de la Piedra Cassinelli. A la fecha, el corresponsal consular de la Embajada de Italia en la ciudad de Chiclayo es el Sr. Antonio Rinaldi Ionno. Además, destaca la profesional italiana Dra. Ágata Serranó, doctora en derecho, quien brinda desde inicios de este año sus conocimientos a través de la práctica académica en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Algunos datos relacionados: En enero de 2014, el artista italiano residente en Chiclayo Adriano Sala Villa, realizó una exposición individual denominada “Impacto cromolítico” con óleos de corte impresionista inspirados en los paisajes de Puerto Eten, Pimentel y Chiclayo. En el octavo piso del edificio Juan Pablo II de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo está expuesta la bandera italiana izada por Virgilio Dall’Orso, en 1880, en el antiguo Molino Nacional, signo que evitó el ataque chileno de dichas instalaciones durante la Guerra del Pacífico, con lo cual salvaron la vida muchos chiclayanos. El idioma italiano es enseñado en dos universidades, dos centros de idiomas y mediante enseñanza particular. Entre las familias de origen italiano en la Región Lambayeque, tenemos: Lecca, Parodi, Cánepa, Traverso, Cúneo, Bacigalupo, Chiappe, Rinaldi, Zunino, Zunini, Amoretti, Bianchi, Boggie, Boggiano, Rocca, Tasso, Costa, Dagnino, Cantelli, Onetto, Gamallo, Castellano, Campodónico, Cannata, Gasco, Valle, Casaretto, Bocanegra, Castello, Centurión, Vassallo, Vento, Rivera, Ricci, Riccio, Adriano, Oliva, Espino, Descalzi, Dall’Orso, Cassinelli, Biffi, entre otros.

Conclusiones

1. La Revolución de 1848 fue crucial para el inicio de la migración europea a diversos países de América entre ellos el Perú, a pesar que el principal trabajo que encontrarían sería como mano de obra en las plantaciones de la costa. Este fenómeno se facilitó desde 1835 cuando Felipe Santiago Salaverry decreta peruano a todo extranjero “desde el mo-

mento en que, pisando su territorio, quisiera inscribirse en el Registro cívico”. Un tema relacionado es el racismo científico de la época. El Congreso aprobó la “Ley General de Inmigración” el 17 de noviembre de 1849.

2. Así, llegaron al Perú “...judíos que se adaptaron rápidamente al quehacer económico del país, abriéndose las primeras casas comerciales judías a partir de 1852” (Tratemberg, 1987); miles de alemanes debido a “... sus cualidades de orden y progreso”, aunque los primeros hayan sido calificados como “hombres inmorales y corrompidos...” (Basadre, 1970); italianos “...gente de mar, proveniente la mayor parte de la Liguria...” (Díaz & Pizarro, 2000); una ingente cantidad de chinos que “...eran hacinados en barcos y transportados en una infernal travesía que duraba 120 días... (Sus destinos) las islas guaneras, las plantaciones de la costa y las zonas en que se construyeron ferrocarriles” (Cabrejos, 2016).
3. Sobre Lambayeque, “... alrededor de 1930, había varias familias judías concentradas en Chiclayo, mientras que unas pocas se encontraban dispersas en Reque, Motupe, Pimentel y temporalmente en Ferreñafe, ciudad de Lambayeque, Eten y Monsefú...” (Tratemberg, 1989); destacaron “(en) Chiclayo del último cuarto del siglo XIX los Heinrich Bruning, Bernardo Schroeder,

Alfredo Solf...” (Cabrejos, 2016); “...el censo de 1876 arroja para Lambayeque 244 italianos” (Díaz & Pizarro, 2000); sobre los ciudadanos chinos “(en Lambayeque) Trabajaban como esclavos, encadenados, al pie del conductor de la caña de trapiche. Otros se instalaron en Chiclayo y abrieron tiendas de comercio, bares, chifas...” (Rivero, 1976).

Referencias bibliográficas

- Basadre, J. (1970). *Historia de la República del Perú. 1822-1933*. 6ª ed. aumentada y corregida. Lima: Editorial Universitaria, tomo III, pp. 324-325.
- Candela, J (2008). “La contrata de los culíes”. Disponible en <http://cronicasdeperu.blogspot.com/2008/10/la-contrata-de-los-culies.html> [fecha de consulta: 3 de abril de 2017].
- Chou, D. (2009). “Los chinos en Hispanoamérica. Instituto Panamericano de Geografía e Historia de la OEA”. Disponible en www.jstor.org/stable/20140141 [fecha de consulta: 3 de abril de 2017].
- Díaz, A. & Pizarro, E. (2000). “Algunos antecedentes de la presencia italiana en la ciudad de Tacna: 1885-1929”. Disponible en <http://sb.uta.cl/libros/38385-SER%20INMIGRANTE%20WEB.pdf> [fecha de consulta: 3 de abril de 2017].
- Macera, P. (1974). *Las plantaciones azucareras en el Perú. Trabajos de Historia*, Lima: Instituto Nacional de Cultura, tomo IV.
- Novak, F. (2004). *Las relaciones entre el Perú y Alemania: 1828- 2003*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- “Padrón de Extranjería 1850-1930” del Archivo Regional de Lambayeque.
- Rivero, T. (1976). *Lambayeque, sol, flores y leyendas*. Trujillo: Perú. Ed. Gráfica Jacobs.
- Trautenberg, L. (1987). “La inmigración judía al Perú 1848-1948. Lima: Asociación de Beneficencia y Culto 1870”. Disponible en www.mjp.org.pe/WEB3/Libros/LIBRO14.pdf [Fecha de consulta: 3 de abril de 2017]:

Conciencia de paz-ciencia social

Wilber Hernán Cardona Álvarez

Liceo Salazar y Herrera
Colombia

Introducción

El gobierno colombiano, en su afán de subsanar la situación social del país, en un proceso de posconflicto, da importancia a la educación para la paz, partiendo del respeto de las diferencias en todos los ámbitos culturales, para ir lográndola.

Así se construyen políticas públicas, que involucren las instituciones educativas como generadoras de procesos que concluyen en el respeto de los derechos y las diferencias. La cátedra de La Paz, busca “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible” (Ley 1732).

En la organización educativa Salazar y Herrera se implementa desde la edad preescolar, hasta el final de la etapa escolar de los estudiantes, granizando no solo el cumplimiento de la norma, sino, también, la formación de perso-

nas conscientes de la importancia de ser ciudadanos iguales.

Cuerpo del texto

La cátedra de La Paz del liceo Salazar y Herrera nace como una necesidad manifiesta de la comunidad educativa, partiendo de la actual realidad nacional. La organización educativa Salazar y Herrera es una institución sin ánimo de lucro, de carácter católico arquidiocesano, con domicilio en la ciudad de Medellín, Colombia. Forma el talento humano prestando servicios de educación preescolar, básica, media, académica y en programas de educación continuada. Su acción diaria se fundamenta en la búsqueda constante del desarrollo humano integral en un ámbito de interiorización del conocimiento para bien del individuo y la comunidad, por medio de las acciones de “un colegio en pastoral” que hacen posible entender la institución como una familia que se forma en valores y busca la trascendencia del ser humano. Su posición geográfica privilegiada en la ciudad hace que entre sus más de tres mil alumnos de todos los estratos sociales de la ciudad conformen una exquisita colcha de ideologías y categorías de pensamiento, es un laboratorio de paz excepcional para afrontar la actual situación del país.

El contexto colombiano y la velocidad en que se transforma, está modificando los esquemas de pensamiento de nuestros niños y jóvenes, asociados a ideologías de construcción de nación muy marcadas por la violencia, dicha necesidad hace que sean las ciencias sociales las llamadas a que desde las escuelas se intervenga de manera directa en la construcción de un

ideal de ciudadano que estando inmerso en una sociedad en mutación pueda aportar de manera crítica.

El desarrollo de “conciencia de paz-ciencia social” como concepción, además de surgir como una necesidad, es el resultado de un ejercicio investigativo que se ha nutrido de los resultados de diversas actividades, que se han ido transformando de acuerdo con las necesidades del contexto institucional y a la aparición de nuevas propuestas e hipótesis; que surgen no solo de los docentes, sino de los estudiantes y demás agentes educativos. No sobra mencionar que es un asunto en construcción, un proceso que durante dos años no solo ha transformado el currículo, sino los sujetos vinculados a él.

Nuestros jóvenes hoy por hoy son un elemento importante en la sociedad y desde la legislación, la economía, la política y es aspecto sociocultural están tomando un papel decisivo en las políticas públicas de la nación a través de su poder de decisión, en relación con lo que será el país donde como ciudadano vivirá, lo hacen desde diferentes contextos sociales, desde su entorno familiar y barrial; son los futuros ciudadanos colombianos que piensan en paz, que tendrán conciencia de su historia, con potencialidades y competencias ciudadanas que los llevarán a ser profesionales críticos, competentes y con impacto social.

En Colombia ya son más de seis décadas, donde grupos de extrema izquierda han tratado de llegar al poder de diferentes maneras, siendo las armas una de las más reprochables por las personas del común y con ellas han termina-

do con la vida de muchas familias y comunidades; quienes al final son las que quedan en medio del conflicto, ha sido un proceso tan largo y devastador que nuestras últimas tres generaciones no han podido vivir en un país donde salir a la calle no sea sinónimo de temor, al parecer; la violencia se ha vuelto el único argumento, a tal nivel que lo que comenzó como un problema de carácter socio-político ha permeado pequeños núcleos como la escuela y las familia, espacios que son fundamentales para la estructura social. Es por eso que desde este trabajo investigativo se busca aportar a las experiencias que en el ámbito de familia y escuela se empiezan a vivir como pequeños actos de paz, de esta forma los estudiantes empiezan a sentir de nuevo el amor de patria.

El país está dando el paso inicial para empezar a desmontar el conflicto interno que se ha prolongado por años. La esterilidad de los corazones colombianos empieza a sentir brisas y vientos que están vislumbrando la primera de muchas soluciones a uno de los varios actores del conflicto interno de nuestro país.

Hace algunos años se siente en el ambiente un aroma de paz, que, aunque muy incompleta y coja es la primera en muchos años. Nunca se había notado, desde todos los ambientes, que un ciudadano del común tenga la sensación de tranquilidad, sentimiento imposible de describir con palabras; es la primera vez en el trayecto de la historia que nos ha tocado experimentar la unión de un país, casi a una sola voz, en una razón distinta al deporte. La paz es esperanza en Colombia, todos los estratos sociales, profesiones, edades, identidades religiosas, étnicas y culturales, hoy piensan, discuten en fa-

milia y en sus puntos de trabajo una situación que antes era poco usual, la paz.

Esta realidad nacional, de construcción cultural y de patria, debe estar canalizada en las instituciones educativas y es una necesidad sentida de nuestros estudiantes. Tomando como base los artículos 22¹ y 41² de la Constitución Política de Colombia y el mandato gubernamental, se plantea en el liceo Salazar y Herrera una cátedra de la paz, que lleve a la reflexión y la construcción de este mandato constitucional, valor individual y colectivo.

La cátedra de La Paz tiene como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida. Se pretende construir en la comunidad educativa un pensamiento donde haya espacios para el pluralismo, el respeto, el diálogo y a la tolerancia como una base fundamental en la formación de relaciones interpersonales que sean de gran ayuda a las sociedades futuras.

El hombre como objeto de estudio de las ciencias sociales, a su vez, quien la escribe. En nuestro contexto algunos de los jóvenes entienden los procesos históricos como una simple hilaridad de hechos que no trascienden. El llamado desde aquí es que se empiece a ver los procesos históricos como ejemplos que lleven a una reflexión crítica, no solo de las múltiples

1 La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.

2 En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Asimismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.

causas y consecuencias globales, sino, también, la forma como modifica el entorno del joven y como pueda aplicar todo este conocimiento histórico a su futuro y, por ende, empezar a modificar comportamientos y actitudes que redunden en sociedades equitativas.

Para empezar se hace una reflexión con respecto al decreto 1038 de 2015 que plantea los objetivos de la cátedra de La Paz desde cuatro aspectos:

- a) **CULTURA DE LA PAZ:** Se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.
- b) **EDUCACIÓN PARA LA PAZ:** Se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.
- c) **DESARROLLO SOSTENIBLE:** Se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades.

- d) **MULTICULTURALIDAD:** Se entiende como la adquisición de valores actitudes y acciones que lleven al respeto, aceptación y posterior normalización cultural de las diferencias en todas sus expresiones.

Ahora bien, el gobierno colombiano es consciente de que urge la necesidad de generar políticas públicas tendientes a mitigar los efectos nocivos que por años nos dejó el conflicto desde hace sesenta años (la violencia de 1948, un golpe militar, la guerrilla, el narcotráfico, los paramilitares, las AUC, la corrupción y las bacrim) daños ocasionados en todo el tejido social, político, económico, religioso, entre muchos otros. Y una de esas propuestas políticas radica en intervenir los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes, en aras a no repetir los errores del pasado, como diría Friedrich Hegel, “El que no conoce la historia está condenado a repetirla”. Veamos cómo la normatividad colombiana ilumina ese camino.

Constitución Política de 1991. Colombia entendió que debía cambiar la Constitución, para empezar a enderezar ese camino y se auto-estableció en el art. 1 como “Un estado social de derecho, democrática, participativa y pluralista”. Ese es el principio de toda esta reflexión. Luego, en el capítulo de los derechos fundamentales, en el art. 22 incluyó “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”. Era obvio que todos estábamos urgidos de ella, así que el constituyente primario representado por la Constituyente la incluyó como fundamental, alcanzarla, y mantenerla era una obligación de todos. Luego en el art. 41 se hace manifiesto el deseo de educar

a toda una población en la Constitución y en lo constitucional, y que mejor forma de hacerlo que obligándolo, es de anotar que esta es la única cátedra con exigencia constitucional, el artículo reza:

“En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Asimismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución” (CPC, 1.991 art. 41).

Luego, la Ley 107 de enero de 1994, reglamentó el mandato y ratificó la obligación de la enseñanza constitucional en escuelas, colegios y universidades. El artículo 1° reza: “Para poder obtener el título de bachiller en cualquiera de sus modalidades, todo estudiante deberá haber cursado cincuenta horas de Estudios constitucionales”.

Un mes después el Congreso aprobó la Ley 115 de 1994, el 8 de febrero. Esta no era otra que la Ley General de Educación. Y en su art. 13, nos dice que uno de los fines de la educación, es “la formación en el respeto a la vida y a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”. En el art. 20. Uno de los objetivos generales es “propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional..., la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua”.

También la Ley 1732 establece la cátedra de La Paz, como área de obligatorio cumplimiento en las aulas de clase, de todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y carácter oficial y privado, con el fin de generar ambientes pacíficos y su decreto reglamentario 1075 de 2015. Ya el artículo 2.3.3.4.5.2. especifica los objetivos de la cátedra de La Paz: “Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”. (Decreto 1075 de 2005. art., 2.3.3.4.5.2).

Y el artículo 2.3.3.4.5.3., del mismo decreto hace una implementación. “Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015”.

Otra ley a tener en cuenta es la 1732 de 2014 que en su art. 1 nos interpela sobre el fortalecimiento a la cultura, este dice: “Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente”. El artículo 3, de la misma ley manifiesta una flexibilidad en su aplicación cuando nos dice: “El desarrollo de la Cátedra de la Paz se ceñirá a un ‘pensum’ académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstan-

cias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes”. Esto es de vital importancia teniendo presente lo vasto del territorio colombiano y las diferencias étnicas, culturales e históricas que se cuecen entre los pueblos. Esta Colombia no es homogénea es multicultural y multiétnica como lo afirma el art. 7 de la Constitución Política de Colombia.

La Ley 70 de 1993 también llamada Ley de las Negritudes, porque en ella se reconocen muchos derechos, y su decreto reglamentario el 1122 de 1998, son el fundamentos de la “cátedra de estudios afrocolombianos”, recordemos algunos principios dados en el art., 3. “El reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana”.

Es de anotar que en el ámbito institucional en el liceo Salazar y Herrera, se manejan doce ejes temáticos en la cátedra de La Paz. Fueron adjudicados a los grupos desde preescolar hasta undécimo, de acuerdo con el diagnóstico, a las necesidades presentadas según la edad, llegando a la conclusión de que cada grado tendrá cuatro de estos ejes. Veamos:

- a) Justicia y derechos humanos. Desde el conocimiento, la práctica y el respeto por los de los demás.
- b) Usososteniblede losrecursos naturales: En concordancia con los ODS, se pretende que nuestros estudiantes practiquen y vivan desde su cotidianidad la construcción social, con responsabilidad ambiental.

- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la nación: En el momento en que se logre sensibilizar del potencial étnico, cultural, biogeográfico, tendremos personas consentido patriótico y con amor por su país.
- d) Resolución pacífica de conflictos: como punto de partida para la construcción de hechos de paz individuales y colectivos.
- e) Prevención del acoso escolar: la escuela es uno de los espacios donde el niño pasa quizá la mayor parte del día, volver este espacio agradable en todas sus dimensiones propiciará no solo el avance académico, sino, también, excelentes relaciones interpersonales.
- f) Diversidad y pluralidad: respetar y valorar las diferencias en todos los sentidos y el valor importante de la multiculturalidad de un país como Colombia.
- g) Participación política. Hacerlo partícipe de las decisiones de la nación.
- h) Memoria histórica. Conocer su pasado y la construcción de su propia historia.
- i) Dilemas morales. Reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones.
- j) Proyectos de impacto social. Proyección de valores, actitudes y conocimientos a su comunidad.



- k) Historia de los acuerdos de paz nacional e internacional. Diferenciación de distintos procesos en el ámbito local y global de procesos y acciones políticas, sociales y culturales que contribuyeron a la construcción de naciones en paz.
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos. ¿Qué quiero y para dónde va” (PEI, 2006: 71).

Los anteriores ejes interrelacionados, complementarios entre sí, ligados a la construcción del país que en el futuro queremos y la consecución de los objetivos planteados. Involucrar las familias de todos los chicos es una meta importante en la consecución de los objetivos planteados y para mayor impacto a todas las instituciones que ayudan a la formación de los niños y jóvenes que van a ser los futuros ciudadanos del país.

Este proyecto tiene, a su vez, otros que fueron surgiendo con el pasar del tiempo, de los resultados parciales, las necesidades institucionales y de la comunidad educativa en general. Los proyectos son “el país que queremos” y la “semana por la paz” que transversalizan las otras áreas y que empiezan a formar parte de la cotidianidad de la institución impactando no solo estudiantes sino también a los otros agentes educativos.

Conclusión

La cultura de paz no se logra de un momento a otro. Los resultados obtenidos en las relaciones interpersonales entre los alumnos, la

creación de la conciencia crítica de los niños y jóvenes con respeto a la paz, la decisión de muchos alumnos de dar sus puntos de vista de la realidad nacional, los aportes a debates sociales y de construcción social hechos por nuestros alumnos, el nacimiento de otros proyectos a raíz de este, tener en producción textos digitales, un currículo determinado e insertado en el plan general académico de la institución, son los mayores resultados obtenidos al momento.

Referencias bibliográficas

- Centro nacional de memoria historica. (2014). *Nuevos escenarios de conflicto armado y violencia*. Bogota.
- Coutiño, R. D. (2015). *monografias.com*. Obtenido de www.monografias.com/trabajos88/educacion-ambiental-y-desarrollo-sostenible/educacion-ambiental-y-desarrollo-sostenible.shtml [fecha de consulta: 31 de marzo de 2017].
- Diez, L. M. (2003). *Sistema de derechos fundamentales*. Madrid: Civitas.
- Giraldo, R. A. (30 de junio de 2014). *innovador social*. *El colombiano*, p. 28.
- Grupo de Investigaciones Laboratorio Internacional Universitario de estudios sociales. (2015). *Del conflicto social a la formación en la resolución de conflictos*. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Jimenez, J. M. (2015). *El aula de clase como laboratorio social*. Medellín, Medellín, Colombia: obra independiente- edicion en medio.
- Rettberg, A. (s.f.). *Construcción de paz en Colombia. Contexto y balance*. Obtenido de sin mas datos.
- todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- UNICEF. (2012). *Laboratorios de innovacion: guia practica*.
- Universidad Santo Tomas. (2014). *Soda.ustadistancia.edu.co*. Obtenido de soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/pazatiempo/eje3/mod6/unidad1/contenido modulo6 [fecha de consulta: 31 de marzo de 2017].
- Villamizar, D. (1997). *Un adios a la guerra*. Santa fe de Bogota: Planteta.

**Comunidades transnacionales:
El proceso migratorio de China
y Japón a Perú.
La construcción de una identidad
en el Pacífico asiático**

William Castillo Stein

Universidad del Pacífico

Juan Carlos Ladines Azalia

Universidad del Pacífico

Marisol Vargas de la Jara

Universidad Antonio Ruiz de Montoya
Perú

INTRODUCCIÓN

Una comunidad transnacional se establece no solo por sus valores y prácticas compartidas, sino, también, por la identidad creada en un espacio específico. La comunidad transnacional crea su propio espacio y luego lo nutre como un fuerte elemento de vinculación, no solo para reforzar sus raíces étnicas, sino, también, para construir una identidad en el espacio vital creado en el país de destino.

El propósito de esta investigación es contrastar el concepto de comunidades transnacionales mediante una metodología de estudio de caso utilizando entrevistas a profundidad. Analizamos dos comunidades transnacionales —que han sido moldeadas en Perú (el país de destino)— China y Japón. Mediante una revisión histórica de los procesos de migración,

de la visión de las instituciones construidas y con la retroalimentación de los principales actores comunitarios transnacionales, podemos analizar la construcción dinámica de una identidad de la comunidad transnacional y la relevancia de las organizaciones que construye.

Es interesante destacar que ambos países no se encuentran en el dilema de colonizador y colonizado, lo que podría conducir a un malentendido del proceso migratorio. De acuerdo con la literatura revisada la necesidad de pilares políticos, sociales y económicos, refuerza la presencia de esta comunidad en el país de destino. Asimismo, las comunidades transnacionales aspiran a una especialización que les permita producir una mejor relación. En los últimos años, la comunidad transnacional de China está apoyada en una plataforma económica, mientras que los japoneses se apoyan en la construcción de aspectos sociales.

Metodología y teoría relevantes para la migración internacional

Metodología

En esta investigación indagamos de manera exploratoria el proceso migratorio de las comunidades transnacionales y la construcción de una identidad. Debido a que es una temática relativamente nueva en América Latina existe un vacío en la teoría respecto a este fenómeno dentro de una economía emergente. También, aquí, pretendemos contrastar la teoría de comunidades transnacionales en Perú, por lo que la metodología más apropiada sería la del estudio de caso (Eisenhardt, 1989). Es decir, se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías de la migración y la

realidad social peruana (Yin, 1989). Por otro lado, permite utilizar diversas fuentes de información tanto primarias como secundarias. Se construye el caso sobre la base de información secundaria y se refuerza con entrevistas estructuradas a actores clave dentro de cada comunidad.

Marco teórico

El punto de partida para la construcción de una comunidad transnacional es que la migración es un proceso racional de toma de decisiones, muy influenciado por las diferencias salariales (Stark & Levhari, 1982), el riesgo familiar (Lewis, 1954) y las condiciones de oferta y demanda del mercado (Piore, 1979). Hay causas independientes que surgen en el curso del proceso de migración internacional, en especial, en la elección del país de destino (Massey, Arango, Kouaouci, Pellegrino y Taylor, 1993). Para apoyar aquella idea revisamos tres teorías internacionales relevantes de la migración: sistemas de redes, institucionales y de migración.

Teoría de Redes

Según la Teoría de Redes, una vez que los migrantes se trasladan del país de origen al de destino, desarrollan redes migratorias dinámicas que se refuerzan a sí mismas a lo largo del proceso migratorio (Massey y Rodríguez, 1997). Los primeros migrantes asumen el máximo riesgo de migración, ya que la información es escasa y no tienen una comunidad identificada en el país de destino. Para la próxima generación de migrantes, el riesgo disminuye en dos dimensiones: económica y política.

En cuanto a la dimensión económica, a medida en que más migrantes se trasladan al país de destino, los riesgos se reducen debido a un mejor acceso a la información, lo que a su vez facilita el proceso migratorio (Parrado & Cerrutti, 2003). Además, los inmigrantes iniciales ayudan en el proceso de alojamiento y búsqueda de empleo para los migrantes de seguimiento, lo que reduce la incertidumbre y refuerza el proceso de movimiento de la población (Rotte & Vogler, 1999). Por último, se pueden dar diversas funciones a los migrantes de seguimiento, tales como apoyo financiero, asistencia administrativa, asistencia física y solidaridad emocional (Meyer, 2001).

En el ámbito político, la incorporación de los migrantes de seguimiento a la sociedad del país de destino es un tema importante a considerar. Según Castles (1995), existen tres enfoques para la incorporación de los inmigrantes: asimilación, exclusión diferencial y multiculturalismo. El enfoque adoptado depende en gran medida de las actitudes y prácticas del país de destino hacia la comunidad migrante entrante.

Teoría Institucional

La Teoría Institucional es relevante para explicar el concepto de comunidades transnacionales. Después de que el número de migrantes a un país meta alcanza un umbral crítico, el proceso de migración deja de ser una decisión *ad hoc* y se institucionaliza. Es decir, existen sin tener en cuenta los contactos particulares dentro de la red transnacional y refuerza el proceso de migración (Bull, 2012). Esto presupone un orden en el proceso de migración, definido por un interés común y reglas establecidas.

Esta institucionalización de la red transnacional es causada por las interacciones crecientes entre los ciudadanos del país de origen y los migrantes en el país de destino. Una vez que la red transnacional ha sido construida socialmente (aceptada como realidad social), estas asociaciones moldean los flujos migratorios, aumentando el número de migrantes al país de destino (Castillos, 2002).

Al institucionalizarse afectan a dos factores: el capital cultural y el capital social. El primero es: “el conocimiento de otras sociedades y las oportunidades que ofrecen, así como información sobre cómo moverse y buscar trabajo en otro lugar” (Castles, 2002, p. 1151). La institucionalización del proceso de migración afecta a la información disponible, potenciando el capital cultural. En paralelo, el capital social se construye a partir de las conexiones entre los ciudadanos del país de origen y los migrantes en el país de destino. Esta red transnacional proporciona un mecanismo informal para la difusión de la información sobre la migración, de manera que sea más rentable para los migrantes de seguimiento.

Teoría de Sistemas de Migración

La tercera teoría para apoyar la afirmación de las comunidades transnacionales es la de Sistemas de Migración. Esta afirma que la migración es un producto social, independiente de las decisiones individuales.

“La migración ocurre o no, y lo que da forma a su dirección, composición o persistencia está condicionada por las estructuras sociales, políticas y económicas generadas históricamente de las sociedades emisoras y receptoras. Estas estructuras

se canalizan a través de las relaciones sociales y los roles sociales que afectan a los individuos y grupos”. (Boyd, 1989: 642).

En esencia, afirma que el proceso de migración está condicionado por un prestablecido intersubjetivamente entendido por la realidad social, al igual que el constructivismo en la Teoría de las Relaciones Internacionales (McDonald, 2008). Boyd (1989) afirma que la migración está condicionada por estructuras sociales, políticas y económicas; en las que, de acuerdo con la teoría constructivista, las estructuras y los agentes se constituyen mutuamente, por lo tanto, la migración está condicionada por la interacción de los ciudadanos de los países de acogida y de los de destino, que construyen de manera social e intersubjetiva sus identidades.

Esto conduce a la formulación de un elemento clave en la Teoría de Sistemas de Migración: la causalidad acumulativa. En la migración internacional, cada acto de migración altera el contexto social en el cual se da la misma migración (Massey D., 1990). Desde un punto de vista constructivista, la migración altera las interacciones entre dos grupos étnicos, lo que, a su vez, refuerza identidades intersubjetivamente entendidas (Wendt, 1992). En general, hay seis factores socioeconómicos que se ven afectados por la causalidad acumulativa: la distribución de los ingresos, la distribución de la tierra, la organización de la producción agraria, la cultura de la migración, la distribución regional del capital humano y el etiquetado social (es decir, el etiquetado de empleos como “empleos de inmigrantes”) (Stark, Taylor y Yitzhaki, 1986).

Definición y características de una comunidad transnacional

Definición

Diversos autores han aportado a la definición de comunidades transnacionales. Lima (2010) define a los migrantes dentro de la comunidad transnacional como “personas que se trasladan a un nuevo país pero mantienen fuertes conexiones económicas, sociales y políticas con sus países de origen” (Lima, 2010: 26). Del mismo modo, en su estudio de las comunidades transnacionales modernas, Sheffer (1986) propuso la idea de grupos étnicos minoritarios que residen en países de destino, pero mantienen relaciones con sus países de origen.

Sin embargo, una definición dada por Portes (1997) resalta una idea más compacta:

[...] densas redes a través de las fronteras políticas creadas por los inmigrantes en su búsqueda de progreso económico y reconocimiento social. A través de estas redes, un número creciente de personas son capaces de vivir vidas duales. Los participantes son a menudo bilingües, se mueven fácilmente entre diferentes culturas, frecuentemente mantienen hogares en dos países y buscan intereses económicos, políticos y culturales que requieren su presencia en ambos. (Portes, 1997: 812).

Esta última definición rescata aspectos importantes de lo que es una comunidad transnacional. En primer lugar, describe la migración internacional como una “búsqueda” de progreso económico y reconocimiento social. En esencia, está estableciendo lógica racional impulsada por la que los migrantes van de un país de origen a uno de destino. En segundo lugar, refuerza la Teoría de Redes al afir-

mar que los inmigrantes las utilizan para cruzar las fronteras políticas. Además, hace hincapié en que estas redes transnacionales son “creadas”, es decir, que se forman a medida que aumenta el número de migrantes y se institucionaliza el proceso migratorio. En tercer lugar, proporciona las características básicas de los migrantes transnacionales: son multilingües, se mueven con facilidad, mantienen hogares en dos países y buscan intereses económicos, políticos y culturales (destacando que es un proceso de toma de decisiones racional). Por último, menciona un elemento clave de los migrantes transnacionales: vivir una vida dual.

Comunidades transnacionales y la formación de instituciones

Los miembros de las comunidades transnacionales construyen relaciones, tanto en el país de destino como en el de origen. Estas relaciones a través de las fronteras existen porque mientras los migrantes viven en un país objetivo, mantienen el contacto con su origen, este proceso se conoce como asociaciones de la ciudad natal (Fitzgerald, 2008).

Ahora, como se explica en la Teoría de Sistemas de Migración, cada proceso cambia el contexto social de otras migraciones, por lo que la construcción de relaciones es un proceso dinámico basado en interacciones. En esta esencia, los grupos negocian constantemente su participación en las sociedades de acogida, sus lazos en su país de origen y su coetnicidad (Castles, 2002). La participación en las sociedades de acogida, en forma de construcción institucional se realiza por varias ra-

zones: expresar su identidad, conservar su cultura, ganar bienes materiales para ellos y su grupo, recibir apoyo de otros que comparten su identidad social, y para expresar compromisos étnicos compartidos (Gutman, 2003).

Estas organizaciones pueden ser clasificadas según su función: política, económica y social. En la dimensión política, los ejemplos de instituciones orgánicas son las organizaciones étnicas centradas en el hogar o el país de destino (Fennema, 2002). El objetivo principal de estas es el reconocimiento o apoyo político, y a sea en su país de origen o de destino. En el lugar de origen, pueden mirar para alterar o mantener el *statu quo* político (que tiene que ver con las asociaciones de la ciudad natal), o buscar ser reconocido como una comunidad relevante en el extranjero. Por otro lado, en el país de destino, buscan obtener apoyo político para el reconocimiento de la ciudadanía, los derechos electorales, la promoción de nuevas leyes, reglamentos y reglas no escritas (Penninx, 2003).

En cuanto a la dimensión económica, las organizaciones orgánicas de la sociedad civil formadas buscan un efecto favorable al comercio para la comunidad transnacional. Es decir, en la promoción de la actividad comercial, ya que proporcionan información sobre nuevas tecnologías o productos, evolución del mercado y prestación de servicios de asesoramiento a los miembros (Herander & Saavedra, 2005).

Finalmente, existen instituciones de la sociedad civil con un objetivo social. Un factor importante que afecta a la densidad de las redes

transnacionales es la disponibilidad de medios de comunicación de masas, como periódicos étnicos, programas radiales, programas de televisión e internet (Fennema, 2002), asimismo, entidades educativas (Schneeweis, 2011). Por último, existen las organizaciones sociales más amplias dirigidas a la cultura y la conservación y expresión de la identidad (Gutman, 2003).

Estos organismos ayudan a formar una estructura social o realidad para la comunidad transnacional, configurando su identidad. Las estructuras sociales se basan en tres componentes: entendimiento compartido, recursos materiales y prácticas (Wendt, 1995). En primer lugar, las instituciones y la densidad de la red transnacional definen la comprensión compartida de los migrantes transnacionales. Les ayuda a mantener asociaciones en el país de origen, mientras que afecta el entendimiento compartido en el país de destino para los migrantes actuales y de seguimiento. En segundo lugar, existen recursos materiales dentro de las comunidades transnacionales. Las instituciones orgánicas y las remesas enviadas son los mejores ejemplos de recursos materiales. Ahora bien, no es la existencia de estas asociaciones lo que importa, sino su significado a través del conocimiento compartido. Las instituciones orgánicas promueven la vida transnacional en el extranjero, mientras que las remesas expresan las asociaciones ciudadanas con el país de origen. Por último, existen prácticas dentro de la comunidad transnacional. La institucionalización de la vida transnacional y el proceso de migración, mediante la red de inmigrantes, es la evidencia más concreta de prácticas compartidas.

Estudio de casos

Breve historia de la comunidad transnacional y data poblacional

a) China

Perú y China han tenido una larga relación, que data de hace ciento sesenta años. Sus relaciones comenzaron en 1848, con la famosa “Ley China” aprobada en Perú para fomentar la inmigración. Sobre las esperanzas de la estabilidad política, de 1849 a 1874, cien mil culíes chinos fueron traídos para la mano de obra contratada (Rodríguez Pastor, 1991). Eran principalmente masculinos y su trabajo lo hacían, por lo general, en haciendas, como criados domésticos y artesanos; se les hizo trabajar de cuatro a ocho años. Debido a la ausencia de mujeres chinas, se mezclaron con mujeres andinas (Lausent-Herrera, 2009). Los mestizos fueron denominados injertos. En general, llegaron a una sociedad peruana cerrada y vivieron en condiciones vulnerables y marginales (Casalino Sen, 2005). Por otro lado, algunos inmigrantes chinos mantenían lazos marciales, por lo que los niños nacidos de ambos padres chinos eran conocidos como los “tusans” en el Perú.

A partir de este periodo inicial, por las redes transnacionales, el Perú recibió más entradas chinas. Llegaron a Perú (el país de destino) con un objetivo: invertir en grandes proyectos, comercializar y establecer un nuevo territorio (Lausent-Herrera, 2009). Algunos ejemplos de las empresas chinas establecidas en Perú durante este periodo son: Pow Lung, Powon, Wing Chong, Chumwha Navigation Company Ltd y la Cámara de Comercio Peruano China (CAPECHI).

Cabe recalcar que en este periodo no existía el concepto de comunidad transnacional, los chinos interactuaban, en una etapa inicial, con miembros de su propio grupo étnico; sin embargo, esto cambió conforme se establecieron en el Perú (Obando 2017, entrevista). Es decir, según como se fijaban metas, principalmente económicas, se vieron obligados a interactuar con miembros de otros grupos étnicos. Lo más resaltante es que durante la primera y segunda generación de inmigración china, los grupos étnicos mantuvieron sus lazos de amistad o de enemistad de China; es decir, lo replicaron en el país de destino –por lo menos en las primeras olas de migración (Obando 2017, entrevista).

El creciente número de actividades chinas en el Perú exigió que los peruanos acepten la nueva identidad social de esta comunidad étnica, por lo que nace la cultura sino-peruana. En este nuevo espacio formado, la cultura china prosperó en el Perú. A pesar de la opresión política durante la mayor parte del siglo XX, en la década de 1980, el regreso a un régimen democrático trajo nuevas entradas de migrantes a la ya establecida comunidad transnacional (véase tabla n.º 1).

La migración china al mundo (y también al Perú) se ha producido en cuatro periodos. Entonces, no ha dependido de factores favo-

rables en el país de destino, sino de factores desfavorables –y hasta hostiles– del país de origen. Según Obando (2017):

La primera fase 1849 con el primer grupo de migrantes, pero históricamente migran mucho antes a otros países. Luego 1912, la caída de la última dinastía Xi y el establecimiento de la 1era República Popular. Una tercera etapa es el establecimiento de la segunda república china en 1949. Un cuarto y último momento tiene que ver con los procesos de apertura de los años ochenta. (Obando 2017, entrevista).

Por otro lado, el comercio bilateral ha mejorado y las empresas chinas en Perú han aumentado (Sanborn, 2016); incidiendo en un mayor flujo migratorio. Los inmigrantes ahora buscan instituciones económicas, sociales y políticas, que son impulsores del desarrollo. Por lo tanto, se puede concluir que el proceso de migración ha superado el umbral crítico necesario para convertirse en un institucionalizado y las fuertes entradas de migrantes han creado una comunidad transnacional.

b) Japón

La historia de la comunidad japonesa en Perú data de hace más de cien años. El 21 de agosto de 1899, los primeros 790 migrantes llegaron al Perú. Según Tsuboyama (2017):

Tabla 1: Migración de China a Perú (1960-2000)*
(expresado en miles)

Migrantes chinos en Perú	1960	1970	1980	1990	2000
	5749	3729	1645	4019	3286

* La información presentada en la tabla está basada en Stocks de Migración, que es el número total de personas que residen en un país de destino, pero que han nacido en otro.

Fuente: Global Bilateral Migration

“La modernización de Japón produce el salto de un sistema feudal a una industrialización de 50 años del periodo Meiji y eso obliga a que el desarrollo urbano múltiple del Japón obliga a que muchos comenzaron a moverse hacia las ciudades porque ya no encontraban sobrevivencia en las zonas rurales. Entonces se despliega el sistema feudal y muchos de ellos no fueron absorbidos por las nuevas sedes urbanas. Este grupo no ha absorbido eso sobre todo no los hijos mayores, sino a partir de los terceros tienen que salir a ganarse la vida y comienza a emigrar a los Estados Unidos, las costas de California, la costa oeste y por razones vinculadas a la migración china que se dio al Perú se abre la puerta de la migración japonesa al Perú a la zona alta a la sierra (...)”. (Tsuboyama 2017, entrevista).

La mayoría eran agricultores rurales de su país de origen. Esto determinaría su destino en el lugar de destino, fueron enviados a fincas de azúcar y de plantación. Su tiempo de trabajador contratado sería de cuatro años, recibiendo un salario mensual de veinticinco yenes (Tanaka 2004, entrevista). Con esto, Perú se convirtió en el primer país latinoamericano en recibir inmigrantes japoneses.

De igual manera, en la entrevista realizada a Martín Tanaka (2017) señala que el problema generado en el campo como consecuencia de los procesos de industrialización, se observó en la necesidad de recolocar y reponer la mano de obra que quedaba rezagada en áreas rurales. Por tanto, las oleadas de japoneses abandonando el territorio fueron vistas como un alivio, en aquel entonces, para el imperio.

Los originales 790 migrantes en 1899 se convirtieron en 493 emigrantes en 1909, habiendo muerto en su mayoría, fugado o, en menor medida, regresado a su hogar. En Lima, de-

sarrollaron pequeñas empresas. Además, durante este tiempo, formaron grupos para mantenerse unidos y cooperar en sus esfuerzos comerciales. Esto reforzó su identidad étnica (denominada nikkei). Su rápido éxito les hizo ser discriminados por los limeños.

El éxito japonés en las pequeñas empresas, la falta de interés por la asimilación cultural y la constante discriminación racial de los peruanos condujeron a un punto de inflexión: el motín racial de 1940. Martín Tanaka (2017) sostiene que estos actos implicaron tales grados de hostilidad que la estrategia escogida por la comunidad fue la de mantener un perfil bajo y de escasa participación en la sociedad para no generar más agresiones en su contra. Esto también motiva la formulación de leyes para limitar la afluencia de migrantes, mientras que los nikkei siguen siendo una minoría discriminada. Durante el trabajo de campo plasmado en las entrevistas, Luis Tsuboyama (2017) hace referencia, también, a la posibilidad de existencia de cierto grado de culpabilidad de la comunidad japonesa puesto que hasta la Segunda Guerra Mundial no se registraban intenciones de integración, sino situaciones de discriminación también hacia la comunidad receptora.

El motín generó que los nikkei mantuvieran un perfil muy bajo, hasta 1990. En este año, Alberto Fujimori, de origen japonés, fue elegido presidente del Perú, lo que supone un cierto grado de reinserción en la sociedad peruana. Sin embargo, hubo un fuerte cuestionamiento durante las entrevistas realizadas respecto al grado de la reinserción alcanzada por dos razones fundamentales referidas por

los mismos: i) La educación tradicional japonesa está basada en el respeto al otro; su espacio y privacidad, a la par de considerar como inadecuado el resaltar dentro del grupo, siendo que la candidatura de Alberto Fujimori supuso la disrupción de un perfil bajo que se caracterizó por no haber presentado, desde su llegada hasta ahora, identificación con algún partido político y ii) La escasa vinculación de Alberto Fujimori con la comunidad y sus instituciones lleva a la posibilidad de la escasa representación ejercida sobre cualquier grupo dentro de la colectividad.

La comunidad nikkei en el Perú es la segunda comunidad transnacional más grande de América Latina, después de Brasil (Matellanes, 2016). La tabla 2 muestra la migración contemporánea relevante:

Relaciones diplomáticas

a) China

Las relaciones diplomáticas con el Perú se iniciaron en 1874. Estas relaciones diplomáticas tenían dos objetivos principales: proteger los derechos de los trabajadores chinos y promover el comercio internacional (principalmente de los migrantes chinos) (Shixue, 2006). Estas primeras relaciones diplomáticas trajeron consigo la firma del Tratado de Paz, Amistad, Comercio y Navegación entre el Perú y

China. Fue bajo este tratado que todos los cuñados emigraron al Perú.

Sin embargo, debido a problemas internos de ambos países, en la práctica, las relaciones diplomáticas cesaron, y no fue, sino hasta 1971 cuando se retomaron. Podemos observar que mientras los problemas internos de China generan un distanciamiento en el ámbito diplomático, al contrario, generan mayor flujo de migrantes chinos; siendo Perú el primer destino en Latinoamérica. Esta paradoja se explica debido a que los motivos por migrar, por lo menos en la primera y segunda ola, estaban explicados por inestabilidades domésticas en China (Obando 2017, entrevista).

Bajo ese accionar, Perú se convirtió en el tercer país latinoamericano en reconocer a la República Popular China (Sanborn, 2016). En este caso, ambos países acordaron respetar la soberanía de cada uno, la cooperación pacífica y la no intervención en los asuntos internos. Al año siguiente, en 1971, tanto China como el Perú establecieron sus respectivas embajadas.

Las inversiones chinas contemporáneas en Perú han estado muy concentradas en la industria minera (Ray, Gallagher, Lopez, & Sanborn, 2016). Estas inversiones extranjeras directas fueron significativas, pero las verdaderas re-

Tabla 2: Migración de Japón a Perú (1960-2000)*
(Expresado en miles)

Migrantes japoneses en Perú	1960	1970	1980	1990	2000
	7 689	6 046	4 210	2 407	1 968

* La información presentada en la tabla está basada en Stocks de Migración, que es el número total de personas que residen en un país de destino pero que han nacido en otro.

Fuente: Global Bilateral Migration



laciones comerciales se aceleran exponencialmente desde 2004, cuando Perú declaró a China como una economía de mercado (una decisión económica y política). Esto trajo consigo la firma de las relaciones comerciales más significativas establecidas: la firma del Acuerdo de Libre Comercio entre Perú y China, firmado el 28 de abril de 2009. La firma de este acuerdo ha sido significativa, casi duplicando las exportaciones de Perú a China (véase anexo n.º 1).

b) Japón

Las relaciones diplomáticas comenzaron como una decisión *ad hoc*. En 1873, Perú y Japón firmaron el Tratado de Paz, Amistad, Comercio y Navegación (Murakami, 2004). Este tratado no fue consecuencia de una diplomacia institucionalizada entre ambos países; más bien, ocurrió debido al incidente de “María Luz”. En 1872, un año antes, un buque peruano llamado *María Luz* se vio obligado a anclar en el puerto de Yokohama, debido a las malas condiciones climáticas. Llevaba 230 culíes de China a Perú. Durante la breve estancia en Japón, un culí logró escapar y pidió refugio a las autoridades políticas japonesas. Quienes accedieron a las súplicas y en breve la embarcación fue detenida y su capitán, enjuiciado por las autoridades. El Perú protestó y envió a un diplomático para hablar con la contraparte japonesa. Este incidente produciría la primera firma de un tratado entre Japón y un país latinoamericano. Este tratado sirvió de base para la inmigración de trabajadores japoneses al Perú. En total, habría 18 258 inmigrantes japoneses enviados entre 1899 y 1923 (Rodríguez Pastor, 1991).

Estos migrantes se enfrentaron a duras prácticas discriminatorias de las reparticiones públicas y de la sociedad peruana. El gobierno peruano deseaba erradicar la inmigración japonesa, así que en 1934, el Perú, de manera unilateral, renunció al Tratado de Paz, Amistad, Comercio y Navegación. A partir de este momento, las relaciones empeoraron entre estos dos países. En 1941, al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, el Perú embargó todas las propiedades japonesas extranjeras. Al año siguiente, rompió las relaciones diplomáticas con Japón. Algunos de estos migrantes fueron enviados a campos de concentración en Estados Unidos.

Después de la derrota de Japón en la Segunda Guerra Mundial, en 1952, Japón tomó la iniciativa de reinsertar relaciones diplomáticas entre los países. En este año, a la comunidad japonesa se les devolvió su propiedad y bienes embargados. Las instituciones japonesas empezaron a constituirse y se concretaron visitas históricas del emperador japonés al Perú. La más histórica fue la de 1967, cuando en presencia del emperador Akihito se inauguró el Centro Cultural Peruano-Japonés. Además, dos expresidentes peruanos visitaron Japón: Fernando Belaunde Terry, el primer presidente peruano, que visitó Japón y Alberto Fujimori, de origen japonés (Aquino, 1994).

Las relaciones diplomáticas se fortalecieron con la elección de Alberto Fujimori, un ciudadano peruano de herencia japonesa, en 1990. En Japón, Alberto Fujimori fue visto como un símbolo de prestigio y orgullo para todos los japoneses en el extranjero (De la Flor Belaunde, 1991). Por lo tanto, se mostró mucho in-

terés en el éxito de este Presidente. Japón buscó promover la cooperación económica y contribuyó a la reforma económica en el Perú. Mientras tanto, en Japón, se organizaron donaciones públicas y privadas para ayudar a los peruanos que vivían en condiciones de pobreza. Además, una donación de veintisiete millones de dólares del gobierno de Japón tenía como objetivo resolver los problemas de Perú en subbalanza de pagos. Con esta donación, Perú se convirtió en el primer país fuera de África en recibir donaciones para ayudarlo en su balanza de pagos.

El Acuerdo de Libre Comercio Perú-Japón es la relación comercial más importante establecida, este acuerdo regula toda la actividad comercial bilateral. Se firmó en 2011. Es evidente que ha contribuido en gran medida a la concentración de las exportaciones de Perú a Japón (véase anexo n.º 2), aunque es ligeramente más diversificado que las exportaciones a China.

Envío de remesas

a) China

Como hemos mencionado, un elemento clave en la comunidad transnacional es el envío de remesas de los inmigrantes del país de destino al país de origen. En otras palabras, las remesas son la prueba objetiva de la existencia de una comunidad transnacional. En la tabla 3 proporcionamos información de las remesas enviadas desde Perú a China (2010-2015):

b) Japón

La información de remesas enviadas desde Perú a Japón (2010-2015) la mostramos en la tabla 4.

Desde 2010-2015, el envío de remesas de Perú a Japón creció constantemente, lo que revela el vínculo aún existente del país de destino (Perú) con el país de origen (Japón).

Tabla 3: Estimaciones bilaterales de remesas utilizando la población de migrantes, los ingresos de los países de acogida y los ingresos de los países de origen (millones de USD)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Remesas remitidas al país de origen (China)	13	16	15	24	26	26
Crecimiento (%)	1	23	-6	60	8	0

Fuente: Banco Mundial

Tabla 4: Estimaciones bilaterales de remesas utilizando la población de migrantes, los ingresos de los países de acogida y los ingresos de los países de origen (millones de USD)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Remesas remitidas al país de origen (Japón)	4	4	5	9	14	17
Crecimiento (%)	1	0	19	68	58	20

Fuente: Banco Mundial.

Instituciones

a) China

Las instituciones chino-peruanas existen para actuar como un apoyo a la comunidad transnacional. Hoy, existe mayor uso de ellas por sus beneficios tanto político, económico y social; sin embargo, los intereses de las tres instituciones siguen dispares y la comunicación entre ellas es casi inexistente (Obando 2017, entrevista).

La siguiente sección especifica las instituciones más relevantes según su función principal (véase tabla 5):

En el caso de la comunidad transnacional china en Perú, se puede observar que la formación de asociaciones, por el lado político y social, ha tenido un pasado histórico, que data desde los primeros años de la llegada de los chinos. Hoy, se han priorizado más las de tipo económico.

b) Japón

La comunidad transnacional japonesa en Perú ha generado mayor cantidad de instituciones. Esto se puede deber a un factor cultural (son un grupo cerrado y exclusivo) y también a las condiciones de trata discriminatoria hacia ellos durante la época de la Segunda Guerra Mundial. La tabla 6 resume las más relevantes para esta comunidad transnacional:

Históricamente, la comunidad transnacional japonesa ha creado múltiples instituciones de carácter político. Además, ha habido diversos medios de comunicación de idioma japonés.

Debido a factores de trata discriminatoria, la formación de estas se estancó. Sin embargo, existe un segundo momento, después de la Segunda Guerra Mundial, donde se fortalecen de nuevo las relaciones entre Perú y Japón. En este momento se forman más que están presentes hasta hoy. Por lo tanto, se pueden observar dos momentos, uno desde su llegada hasta aproximadamente la década de 1930; y otro después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se buscó restablecer las relaciones entre ambos países.

Conclusiones

El proceso de migración es un elemento clave para dar forma a la identidad de una comunidad. En cada caso particular, China y Japón, la construcción de instituciones en los ámbitos social, político y económico es importante para establecer los límites de una comunidad transnacional. Esta construcción no ha sido equilibrada, ya ambos grupos comenzaron siendo parte de una exclusión diferencial. Paradójicamente, en ambos casos, la construcción de una identidad como comunidad transnacional es debatida hasta nuestros días.

Las complejidades pueden surgir en la comprensión de un proceso de migración. Sin embargo, hay una lógica debajo de la interacción misma. En el caso de China, existen cinco olas de migración, donde el motivo para migrar es un contexto inestable doméstico, que causa la salida de la población china. Las primeras olas migratorias de China mantienen los mismos lazos de amistad o enemistad con otros grupos étnicos, es decir, reflejan la misma situación que en el país de origen.

Tabla 5: Instituciones Chinas

Área	Nombre	Año de fundación	Función
Política	Sociedad de Beneficencia China	1884	Tiene un propósito de unir descendientes chinos en Perú con sus ciudades natales y mantener una identidad sino-peruana.
Económica	Cámara de Comercio Chino-Peruana (CAPECHI)	2001	-Promover el comercio bilateral entre China y Perú. -Asistir a asociados y ofrecer consultorías. -Promover la IED en Perú -Establecer relaciones con los cancilleres chinos y peruanos.
Económica	Asociación de Empresas Chinas en Perú	2011	-Compuesta de 43 empresas chinas que operan en el Perú -Fortalecer la comunicación y vincular las actividades comerciales entre las empresas chinas, el gobierno-
Económica	Empresas chinas	-	-Al 2013, habían 120 empresas chinas que operaban en Perú. -La mayoría se enfocan en el sector minero, controlan el 36 % de la cartera peruana de minería.
Social	Asociación Peruana China (APCH)	1999	-Promover actividades sino-peruanas diseñadas a conservar y difundir su identidad. -Actividades principales: Miss Perú Tusan, Museo de Arte Chino, actividades culinarias, difusión de la cultura e historia, celebración del Año Nuevo Chino, coro sino-peruano, horóscopo chino, promoción de actividades femeninas de trabajo tusan.
Social	Colegio Peruano Chino Diez de Octubre	1924	-Primer colegio chino de América Latina. -Enseñanza a la población peruana o sino-peruana. -Practican ambos idiomas. -Promover una identidad multicultural.
Social	Colegio Peruano Chino Juan XXIII	1962	-Enseñanza a la población peruana o sino-peruana -Practican ambos idiomas. -Promover una identidad multicultural.
Social	Templos religiosos del Barrio Chino	1868	-Templos donde los sino-peruanos pueden practicar sus creencias religiosas. -Existen tres templos: el templo de la Sociedad Cu Con Chau, el templo de la Sociedad Pun Yi y el templo de la Sociedad Tung Sing, que es el más antiguo de América Latina.
Social	Medios de comunicación	-	-En el Barrio Chino circulan dos periódicos: La Voz de la Colonia China y Man Chin Po; este último es el periódico chino más antiguo de América Latina.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6: Instituciones japonesas*

Área	Nombre	Año de fundación	Función
Política	Asociación Juvenil Okinawense	1909	Unión de la comunidad japonesa en Perú
Política	Asociación Fraternal Japonesa	1910	Unión de la comunidad japonesa en Perú
Política	Asociación Japonesa de Lima	1912	Unión de la comunidad japonesa en Perú
Política	Asociación Japonesa de Chiclayo	1920	Unión de la comunidad japonesa en Perú
Política	Sociedad Japonesa de Callo	1922	Unión de la comunidad japonesa en Perú
Política	Sociedad Japonesa de Chimbote	1924	Unión de la comunidad japonesa en Perú
Política	Sociedad Central Japonesa de Chancay	1927	Unión de la comunidad japonesa en Perú
Política	Sociedad Japonesa de Barranca	1930	Unión de la comunidad japonesa en Perú
Económica	Empresas j	-	-Existen importantes empresas de origen nikkei en Perú. -Por ejemplo: Importaciones Hiraoka y Corporación Miyasato.
Económica	Cámara de Comercio e Industria de Perú y Japón	1969	-Promover información de mercado. -Promover un buen clima de negocio. -Promover contactos comerciales.
Económica	Consejo Empresarial Peruano Japonés (CEPEJA)	1990	-Reuniones anuales entre empresarios peruanos y japoneses. -Realizar misiones internacionales. -Participan tanto empresas privadas, el gobierno peruano y agencias gubernamentales de Japón.
Social	Asociación Peruana Japonesa (APJ)	1967	-Ofrece un centro cultural que difunde la cultura japonesa y la peruana. -Administra el Museo de la Inmigración Japonesa en Perú. -Administra el Teatro Peruano Japonés. -Ofrece cursos para aprender la lengua japonesa.
	Asociación Estado La Unión	-	-Iniciativa comunal de un grupo nikkei en el distrito de Pueblo Libre, mediante recursos propios construyen un centro deportivo. -Promueve actividades deportivas, recreativas y culturales.
	Policlínico Peruano Japonés	1981	Atención médica al público en general.
Social	Clínica Centenario Peruano Japonés	2004	Atención médica al público en general.
Social	Colegio José Gálvez Egusquiza	1926	Educación primaria y secundaria
Social	Colegio La Unión	-	Educación primaria y secundaria
Social	Colegio Santa Beatriz-Jishuryo	1928	Educación primaria y secundaria
Social	Colegio Peruano Japonés	1948	Educación primaria y secundaria
Social	Colegio Hideyo Noguchi	1987	Educación primaria y secundaria

Social	Nipponjin	1909	Medio de comunicación
Social	Jiritsu	1910-1913	Medio de comunicación
Social	Andes Jiho	1913-1929	Medio de comunicación
Social	Nippi Shimpō	1921-1929	Medio de comunicación
Social	Perú Nichi Nichi Shimbun	1929	Medio de comunicación
Social	Lima Nippo	1929-1941	Medio de comunicación
Social	Peru Jiho	1929-1941	Medio de comunicación
Social	Perú Hochi	1941	Medio de comunicación
Social	Perú Shimpō	1950-Presente	Medio de comunicación
Social	Perú Asahi Shimbun	1955-1964	Medio de comunicación
Social	Prensa Nikkei	1981-Presente	Medio de comunicación

* La información fue recopilada en base a las entrevistas a Martín Tanaka y Luis Tsuboyama, artículos académicos, artículos de periódico y páginas web de las propias instituciones.

Fuente: Elaboración propia.

Conforme nace la necesidad de prosperar en el país de destino y pasan las generaciones, la interacción entre otros grupos étnicos se vuelve más común; sin embargo, no fue porque se sentían sino-peruanos (para el caso chino), sino por fines prácticos y económicos, en su mayoría. Ello se reafirma en las entrevistas realizadas donde se concluye que la variable política no fue nunca la determinante para la formación de la comunidad transnacional:

- En el caso de China, el distanciamiento de relaciones diplomáticas, históricamente generó mayor flujo de migrantes.
- En el caso de Japón, los flujos migratorios japoneses obedecen al rezago que sufrió la mano de obra campesina luego de los procesos de industrialización.

El elemento clave para ambos casos es la economía; la migración proveniente de Asia fue un aporte importante para el desarrollo de las haciendas en el Perú.

El marco teórico permite la comprensión de una comunidad transnacional. La Teoría de Redes se ha centrado en el riesgo asumido por la primera generación de migrantes y conforme aumenta el flujo de ellos, este riesgo se ve disminuido. La Teoría Institucional profundiza el marco del análisis, enfatizando el orden como elemento clave de la institucionalización de la migración. Esto ayuda a producir normas dentro del país anfitrión. La transferencia de capital cultural y social se convierte en un proceso más significativo que refuerza el proceso mismo. Por último, la Teoría de Sistemas de Migración se basa en cómo cada interacción produce una nueva realidad social.

Entonces, esta idea que tenemos en Occidente sobre Estados modernos (la idea de comunidad imaginada, como lo plantea Anderson (1983)), no existiría en las comunidades migrantes del Asia, sino lo que existe es una especie de “premodernismo” donde no importa el Estado-nación –dado que es inexistente para las primeras olas de migración– sino la

etnia o la comunidad local, y esto dificulta la generación de una identidad transnacional.

En ambos casos se han producido procesos de superposición en la construcción de una comunidad transnacional. Si bien ambas comunidades comenzaron a partir de un dilema migratorio (aceptación o rechazo), a largo plazo un proceso de ajuste ha resultado en la aceptación de ambas entidades. Esto ha generado un proceso institucional adaptado a las necesidades de cada comunidad transnacional en el país de destino, al menos en los casos revisados.

La construcción de una comunidad transnacional es importante para comprender no solo los flujos migratorios, sino, también, los aspectos culturales y políticos de un país de destino. La construcción de una identidad sigue siendo un proceso en curso y es relevante contar con actores apropiados, que pueden ayudar a analizar los aspectos del mundo actual.

Bibliografía

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Andina. (5 de mayo de 2014). Empresas japonesas tienen interés por instalar sus fábricas en el Perú. *Andina*.
- Aquino Rodríguez, C. A. (1994). *Relaciones Perú-Japón: Diplomacia, Inmigración, Economía y Política*. Lima: Fundación Internacional Matsushita.
- Asociación de Empresas Chinas en Perú. (2016). Obtenido de <http://asociacionchina.net/quienes-somos/> [fecha de consulta: 4 de septiembre de 2017].
- Asociación Peruano China. (s.f.). APCH. Obtenido de www.apch.com.pe/ser-mujer.html [fecha de consulta: 4 de septiembre de 2017].
- Asociación Peruano Japonesa. (s.f.). APJ. Recuperado el 31 de agosto de 2017 de www.apj.org.pe/comunidad-nikkei-peru/instituciones [fecha de consulta: 4 de septiembre de 2017].

- Baghdadi, L., & Chepte, A. (2010). Migrant Associations, Trade and FDI. *Annals of Economics and Statistics*, 1 (97), 71-101.
- Barrett, F. A. (1976). A Schema for Indirect International Migration. *The International Migration Review*, 10 (1), 3-11.
- Barrio Chino Perú. (s.f.). Berrocal, Raúl. Obtenido de <https://barriochinoperu.wordpress.com/gastronomia-3/> [fecha de consulta: 4 de septiembre de 2017].
- Borjas, G. J. (1989). Economic Theory and International Migration. *The International Migration Review*, 23(3), 457-485. doi: 10.2307/2546424
- Boyd, M. (1989). Family and Personal Networks in International Migration: Recent Developments and New Agendas. *The International Migration Review*, 23(3), 638-370. doi: 10.2307/2546433
- Bull, H. (2012). *The anarchical society: a study of order in world politics*. Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-1-349-24028
- CAPECHI. (s.f.). *Cámara de Comercio Peruano China*. Recuperado el 19 de septiembre de 2016 de http://capechi.org.pe/cc_1.htm [fecha de consulta: 4 de septiembre de 2017].
- Casalino Sen, C. (2005). De cómo los "chinos" se transformaron y nos transformaron en peruanos: la experiencia de los inmigrantes y su inserción en la sociedad peruana. *Investigaciones Sociales*, 15, 109-132.
- Castles, S. (1995). How Nation-states Respond to Immigration and Ethnic Diversity. *New Community*, 21(3), 293-308. doi: 10.1080/1369183X.1995.9976493
- Castles, S. (2002). Migration and community formation under conditions of globalization. *The International Migration Review*, 36(4), 1143. doi: 10.1111/j.1747-7379.2002.tb00121.x
- De la Flor Belaunde, P. (1991). *Japón en la escena internacional: Sus relaciones con América Latina y el Perú*. Lima: Centro Peruano de Estudios Internacionales.
- Dustmann, C. (1999). Temporary Migration, Human Capital, and Language Fluency of Migrants. *The Scandinavian Journal of Economics*, 101(2), 297-314. doi: 10.1111/1467-9442.00158
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. doi:10.5465/AMR.1989.4308385
- Fennema, M. (2002). The Concept and Measurement of Ethnic Community. *Journal of Migration and Ethnic Studies*. doi: 10.1080/13691830410001682025
- Fitzgerald, D. (2008). Colonies of the Little Motherland: Membership, Space, and Time in Mexican Migrant Hometown Associations. *Comparative Studies in Society and History*, 50(1), 145-169. doi: 10.1017/S001041750800008X

- Fundación Amistad Peruano China. (s.f.). Obtenido de www.fundacionamistadperuanochina.org/relaciones-entre-la-republica-popular-china-y-la-republica-del-peru.html [fecha de consulta: 4 de septiembre de 2017].
- Gestión. (28 de agosto de 2015). Empresas chinas controlan el 36% de la cartera de proyectos mineros del Perú. *Gestión*.
- Gutman, A. (2003). *Identity in Democracy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Hagan, J. M. (1998). Social Networks, Gender, and Immigration Incorporation: Resources and Constraints. *American Sociological Review*, 63, 55-67. doi: 10.2307/2657477
- Herander, M. G. & Saavedra, L. A. (2005). Exports and the Structure of Immigrant-based Networks: The Role of Geographic Proximity. *Review of Economics and Statistics*, 323-335. doi: 10.1162/0034653053970311
- Hugo, G. (1981). Village-community ties, village norms, and ethnic and social networks: A review of evidence from the Third World. En G. De Jong & R. Gardner, *Migration Decision Making: Multidisciplinary Approaches to Microlevel Studies in Developed and Developing Countries* (pp. 186-225). New York: Pergamon Press.
- Laguerre, M. (1998). *Diasporic Citizenship: Haitian Americans in Transnational America*. New York: St. Martin's Press.
- Lausent-Herrera, I. (2009). Tusans (tusheng) and the Changing Chinese Community in Peru. *Journal of Chinese Overseas*, 5, 115-152. doi: 10.1163/179325409X434522
- Lewis, A. W. (1954). Economic development with unlimited supplies of labor. *The Manchester School of Economic and Social Studies*, 22, 139-191. doi: 10.1111/j.1467-9957.1954.tb00021.x
- Lima, A. (2010). Transnationalism: What It Means to Local Communities. *Boston Redevelopment Authority*.
- Massey, D. (1990). Social Structure, household strategies and the cumulative causation of migration. *Population Index*, 56(3), 3-26. doi: 10.2307/3644186
- Massey, D., & Rodriguez, K. (1997). What's Driving Mexico-U.S. Migration? A Theoretical, Empirical, and Policy Analysis. *American Journal of Sociology*, 102(4), 939-999. doi: 10.1086/231037
- Massey, D., Arango, J. H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, E. (September de 1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431-466. doi: 10.2307/2938462
- Matellanes, A. (22 de March de 2016). *Japoneses en Perú: la relación histórica entre Perú y Japón*. Obtenido de Koratai.
- Mcdonald, M. (2008). Constructivism. En P. Williams, *Security Studies: An Introduction* (pp. 59-72). Oxon: Routledge.
- Meyer, J. B. (2001). Network approach versus brain drain: Lessons from the diaspora. *International Migration*, 39, 91-108. doi: 10.1111/1468-2435.00173
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (s.f.). *Política Exterior*. Recuperado el 19 de septiembre de 2016, de MRE: www.rree.gob.pe/politicaexterior/Paginas/Relaciones-Bilaterales-Peru-Republica-Popular-China.aspx [fecha de consulta: 4 de septiembre de 2017].
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (23 de enero de 2015). Recuperado el 31 de agosto de 2017, de www.mofa.go.jp/region/latin/peru/data.html [fecha de consulta: 4 de septiembre de 2017].
- Mitchell, K. & Hammer, B. (1997). Ethnic Chinese Networks: A New Model? En A. Safarian, & W. Dobson, *The people link: human resource linkages across the pacific* (pp. 73-97). Toronto: Toronto University Press.
- Moromisato, D. (18 de septiembre de 2007). Primeras organizaciones sociales y gremiales de la comunidad japonesa en Perú. *Discover Nikkei*. Obtenido de primeras organizaciones sociales y gremiales de la comunidad japonesa en Perú.
- Murakami, Y. (2004). *Sueños distintos en un mismo lecho*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Obando, P. (23 de mayo de 2017). Entrevista a actores clave de la comunidad transnacional. (W. Castillo, entrevistador).
- Parrado, E. & Cerrutti, M. (2003). Labor Migration between Developing Countries: The Case of Paraguay and Argentina. *The International Migration Review*, 37(1), 101-132. doi: 10.1111/j.1747-7379.2003.tb00131.x
- Penninx, R. (2003). Integration: The Role of Communities, Institutions, and the State. *Migration Information Source*.
- Perú Shimpó. (s.f.). Recuperado el 31 de agosto de 2017, de www.perushimpo.com/noticias.php?idp=743 [fecha de consulta: 4 de septiembre de 2017].
- Pillai, P. (1999). The Malaysian State's Response to Migration. *Sojourn*, 14(1), 178-197.
- Piore, M. (1979). *Birds of Passage: Migrant Labor in Industrial Societies*. Cambridge University Press.
- Poros, M. (2011). Migrant Social Networks: Vehicles for Migration, Integration, and Development. *Migration Information Source*.
- Portes, A. (1997). Immigration theory for a new century: Some problems and opportunities. *International Migration Review*, 31, 799-825. doi: 10.2307/2547415

- Ray, R., Gallagher, K. P., Lopez, A. & Sanborn, C. (2016). *China en América Latina: Lecciones para la cooperación sur-sur y el desarrollo sostenible*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Rodriguez Pastor, H. (ago-nov de 1991). Asiáticos en el agro y en pueblos costeros peruanos. 12, 11-39.
- Rose, S. & Hiller, S. (2007). From Migrant Work to Community Transformation: Families Forming Transnational Communities in Peribán and Pennsylvania. *The Oral History Review*, 34(1), 95-142.
- Rotte, R., & Vogler, M. (1999). The Effects of Development on Migration: Theoretical Issues and New Empirical Evidence. *IZA Discussion Paper*.
- Salt, J., & Clarke, J. (2000). International Migration in the UNECE Region: Patterns, Trends, Policies. *International Social Science Journal*(165), 313-328. doi: 10.1111/1468-2451.00262
- Sanborn, C. A. (septiembre de 2016). De la serpiente al caballo: Balance de las relaciones Perú-China. *Ideele*.
- Schneeweis, N. (2011). Educational Institutions and the Integration of Migrants. *Journal of Population Economics*, 24(4), 1281-1308. doi: 10.1007/s00148-009-0271-6
- Sheffer, G. (1986). *Modern Diasporas in International Politics*. Sydney: Croom Helm.
- Shixue, J. (Mayo de 2006). Una mirada china a las relaciones con América Latina. *Nueva Sociedad*.
- Sokefeld, M. (2006). Mobilizing in transnational space: a social movement approach to the formation of diaspora. *Global Networks*, 6(3), 265-284. doi: 10.1111/j.1471-0374.2006.00144.x
- Stark, O. & Levhari, D. (1982). On migration and risk in LDCs. *Economic Development and Cultural Change*, 31, 191-196. doi: 10.1086/451312
- Stark, O., Taylor, E., & Yitzhaki, S. (1986). Remittances and Inequality. *The Economic Journal*, 96, 722-740.
- Takenaka, A. (2004). The Japanese in Peru: History of Immigration, Settlement, and Racialization. *Latin American Perspectives*, 31(3), 77-98. doi: 10.1177/0094582X04264745
- Tsuda, T. (2012). Disconnected from the "Diaspora": Japanese Americans and the Lack of Transnational Ethnic Networks. *Journal of Anthropological Research*, 68(1), 95-116.
- Tsukayama Shinzato, M. (January 26, 2016). 106 años de periodismo peruano japonés. Una historia solo interrumpida por la guerra. *Discover Nikkei*.
- Turner, B. S. (1993). *Citizenship and Social Theory*. Sage Publications.
- Vertovec, S. (2002). Transnational Networks and Skilled Labour Migration. *Ladenburger Diskurs "Migration" Gottlieb Daimler und Karl Benz-Stiftung*.
- Wendt, A. (1992). Anarchy is what states make of it: the social construction of power politics. *International Organization*, 2, 391-425. doi: 10.1017/S0020818300027764
- Wendt, A. (1995). Constructing International Politics. *International Security*, 20(1).
- Xinhua. (2 de febrero de 2014). Aumenta número de empresas chinas en Perú. *América Economía*.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods, Applied Social Research Methods Series*. Newbury Park: Sage. doi:10.1097/FCH.0b013e31822dda9e



Anexos

Anexo n.º 1: Exportaciones peruanas a China (2000-2015)

Unidad: Miles de dólares americanos

Nº	Descripción del producto	Perú exporta hacia China														
		Valor en 2001	Valor en 2002	Valor en 2003	Valor en 2004	Valor en 2005	Valor en 2006	Valor en 2007	Valor en 2008	Valor en 2009	Valor en 2010	Valor en 2011	Valor en 2012	Valor en 2013	Valor en 2014	Valor en 2015
TOTAL	Todos los productos	426251	597625	676972	1244699	1860865	2268655	3040489	3734995	4077957	5436667	6972639	7843946	7354028	7024630	7332901
1	Minerales metálicos, escorias y cenizas	136487	206218	296942	655010	1013115	1486748	2303534	2608393	2639192	3474750	4601234	5545992	4847770	4840592	5128883
2	Residuos y desperdicios de las industrias alimentarias; alimentos preparados para animales	231234	314910	276025	426236	585562	428660	507652	740841	677172	846097	1044321	890416	866478	687653	875104
3	Cobre y sus manufacturas	37435	49803	71991	98486	155454	108213	40206	103518	344615	658561	739646	952692	1091661	954809	827094
4	Preparaciones de carne, pescado o de crustáceos, moluscos o demás invertebrados acuáticos	0	1034	2497	14625	14656	36804	35872	67816	31180	55224	122874	113299	92253	161663	93673
5	Frutas y frutos comestibles; cortezas de ágrios (cítricos), melones o sandías	0	0	0	62	40	1593	3889	7840	6293	8005	20748	32900	48298	86934	88265
6	Cinc y sus manufacturas	822	2891	3431	4396	15233	3952	2915	1497	3649	73072	125740	97733	103547	38904	63499
7	Combustibles minerales, aceites minerales y productos de su destilación; materias bituminosas; ...	17	80	23	83	17063	99771	36822	57535	185991	98308	99072	0	58100	58	58620
8	Madera, carbón vegetal y manufacturas de madera	1518	983	2524	8057	19522	44836	41376	62491	70848	83287	57851	52360	54936	66105	56160
9	Lana y pelo fino u ordinario; hilados y tejidos de crin	12777	8763	7632	10892	14724	12416	18621	10729	14337	20183	18858	19725	23949	32399	25032
10	Pescados y crustáceos, moluscos y demás invertebrados acuáticos	3285	10157	7153	13855	7776	15126	16711	23372	15794	18764	29629	30729	34237	34287	24857

Fuente: Trademap

Anexo n.º 2:
Exportaciones peruanas a Japón (2000-2015)
Unidad: Miles de dólares americanos

Perú exporta hacia Japón																
Nº	Descripción del producto	Valor en 2001	Valor en 2002	Valor en 2003	Valor en 2004	Valor en 2005	Valor en 2006	Valor en 2007	Valor en 2008	Valor en 2009	Valor en 2010	Valor en 2011	Valor en 2012	Valor en 2013	Valor en 2014	Valor en 2015
*TOTAL	Todos los productos	383004	374296	391170	554160	604498	1230787	2180551	1860025	1376462	1792249	2174663	2571432	2226153	1583218	1118559
1	Minerales metalíferos, escorias y cenizas	116052	149189	167307	250808	297590	742443	1734028	1342040	1046787	1393282	1549906	1658981	1384839	936335	834414
2	Combustibles minerales, aceites minerales y productos de su destilación; materias bituminosas; ...	0	0	0	0	0	0	19181	9693	67429	24461	221748	534464	563085	294265	81257
3	Residuos y desperdicios de las industrias alimentarias; alimentos preparados para animales	124094	111944	93924	114751	103188	164862	160648	140834	112769	174397	135909	166002	82365	118101	39344
4	Cinc y sus manufacturas	11383	8810	14053	13803	28399	19493	36171	28324	14304	36536	48410	25845	17192	35450	33725
5	Pescados y crustáceos, moluscos y demás invertebrados acuáticos	21496	18144	16244	20189	22229	19750	18147	23951	17637	18996	27792	27906	33674	32299	21329
6	Frutas y frutos comestibles; cortezas de agrios (cítricos), melones o sandías	72	308	132	1774	2554	4011	8007	7073	7411	7506	12236	13032	14642	15797	19926
7	Estañío y sus manufacturas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22490	55697	17839
8	Hortalizas, plantas, raíces y tubérculos alimenticios	3138	3468	3286	3511	4543	6158	6445	5527	7479	9834	15459	21534	19566	15122	14583
9	Preparaciones de carne, pescado o de crustáceos, moluscos o demás invertebrados acuáticos	159	227	427	447	326	564	371	1646	1321	3405	14726	5913	8652	10501	9551
10	Prendas y complementos (accesorios), de vestir, de punto	2610	3005	3665	3492	3875	5396	6520	6761	7549	8568	12670	12170	11743	10605	8653

Fuente: Trademap

Anexo n.º 3:
Mapa de actores clave de la comunidad transnacional

Actor	Comunidad Transnacional	Perfil	Rol en el País Destino	Legitimidad
Luis Tsuboyama	Japón	Político	Diplomático	Autoridad política
Martín Tanaka	Japón	Político	Académico	Investigador principal del Instituto de Estudios Peruanos
Patricia Obando	China	Social-académico	Periodista	Diario El Comercio

Fuente: Elaboración propia

Anexo n.º 4:
Cuestionario para la entrevista a los actores clave de cada comunidad transnacional

Preguntas en común a ambos grupos:

- 1) Los migrantes que fueron llegando al país desde Japón/China provinieron de varios sitios, ¿Habían diferencias? Y si es que las hubo, ¿Cuáles fueron las principales diferencias entre las personas de estas áreas y de qué manera esas diferencias influenciaron en la manera en que se fueron estableciendo como grupo humano?
- 2) ¿Se puede hablar que los procesos de industrialización de alguna manera, a la par que fomentaron, fueron forzando las migraciones de los miembros?
- 3) ¿Estos procesos de industrialización corresponderían a los hechos históricos que ayudaron a formar tanto la presencia como la identidad de la comunidad en el Perú?
- 4) ¿Qué tan importante es la comunidad transnacional para la vinculación entre ambos países?

- 5) ¿Cómo evoluciona la relación entre ambos países, de discriminación/esclavismo a una de cooperación y reconocimiento?

Preguntas específicas diseñadas para cada comunidad:

A) China:

- a.1) En el Perú, inmigraron diversas comunidades chinas, por ejemplo, la Hakan. A partir de esta comunidad en particular, se puede extrapolar o generalizar para el resto de la comunidad china? ¿Qué diferencia o similitudes se presentan?
- a.2) Teniendo en cuenta las tres instituciones creadas por las comunidades transnacionales, desde el punto de vista de un miembro de la comunidad, ¿Hay alguna que es considerada más desarrollada que otras?

B) Japón

b.1) Siendo que la visibilidad política de la comunidad japonesa nunca fue de excesiva relevancia ¿Llegar a tener un miembro de ella como presidente del país representó un cambio significativo dentro del patrón político de la comunidad en el país tanto en lo político como en lo económico y social después de la elección de Alberto Fujimori?

b.2) Perú invita a Japón a invertir en el país. Está viendo en el Asia socios estratégicos, ¿Ve al Perú como socio estratégico de igual manera?

Preguntas sobre demografía:

i) Caso chino: Según datos demográficos, menos del 10% de la población es chi-

na, sin embargo, hemos visto que han tenido mucho impacto en temas económicos y sociales, y políticos en menor medida. ¿Cómo se explica este fenómeno? ¿A qué se debe?

ii) Caso japonés: Según el Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE, 2013), 3 949 japoneses residían en el país y aproximadamente cien mil peruanos eran descendientes. Sin embargo, hemos visto que esta comunidad ha tenido un impacto en la cultura bastante amplio, en lo económico y no tanto en lo político, ¿Tal vez se deba al boom minero que empezamos a exportar materia prima este fenómeno de vinculación económica? ¿Cómo se explica?

Estado-nación y pluralismo jurídico en Venezuela: ¿Choque o complementariedad?

Fátima El Fakih Rodríguez

Universidad Católica de Temuco
Chile

A raíz de la decisión del Tribunal Supremo de Justicia venezolano, de desincorporar a tres representantes indígenas de Amazonas de sus curules, se ha desatado la discusión acerca de si esto vulnera el capítulo VIII de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en su artículo 125, que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a tener representación en dicha asamblea. Es evidente que este hecho político vulnera los derechos civiles y originarios de los pueblos indígenas en Venezuela, poniendo en tela de juicio la garantía constitucional en la que se basa el pluralismo jurídico. Art. 119: “El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y *derechos originarios* sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida”. Ante este hecho las preguntas son: ¿Por qué el Estado venezolano

vulnera el pluralismo jurídico expuesto en su Constitución?; ¿de qué forma perturba este hecho la idea de un estado pluriétnico, multicultural y plurinacional afectando la existencia de las minorías indígenas? Con la ayuda epistemológica de la antropología jurídica y del pluralismo jurídico que tiene como punto básico la relación entre la cultura y el derecho, intentaremos responder estas interrogantes.

En el primer apartado expondremos la relación entre el Estado y la nación. En el segundo desarrollaremos el marco teórico referente al pluralismo jurídico y sus diversas manifestaciones. En el último apartado la propuesta es: solo bajo la reconstrucción de la idea de nación multicultural pasaremos de un pluralismo jurídico estatista o unitario, a un pluralismo jurídico formal igualitario donde le sean reconocidos a las minorías indígenas venezolanas sus derechos ancestrales en igualdad de condiciones con el derecho formal positivo.

La fractura de la idea de Estado nación en Venezuela

Desde hace diecisiete años se ha venido desintegrando, de forma progresiva, la idea de nación que unía a todos los venezolanos bajo un proyecto político en común, una misma cultura y unos mismos valores. La llamada revolución bolivariana a través de la imposición estatal tuvo como meta fundamental construir un nuevo imaginario nacional basado en la construcción e imposición de un nuevo mito o imaginario colectivo basado en tres ideas fundamentales: La construcción del “socialismo del siglo XXI”; el culto al personalismo del líder reden-

tor mesiánico y populista y la reinterpretación muy *sui generis* de la teología bolivariana. Con estos nuevos valores íbamos a sustituir el ideario nacional que se fue construyendo en el país desde el siglo XIX y que estaba basado en la idea de que éramos hijos de los mismos padres de la patria (y no solo de Simón Bolívar) que nos dieron el valor más importante al legarnos la *libertad* y que esta solo se podía sostener sobre la base de la organización y garantía de un *estado de derecho* (leyes) que nos mantenía unidos. Ya en el siglo XX se le uniría a este ideario otra idea que formaría parte del imaginario colectivo nacional del venezolano: La *democracia*. No importa que tan mal anduvieran nuestras instituciones representativas; no importa que tan mal administraran nuestros dirigentes los recursos nacionales; no importa que tan grave era que nuestros gobernantes no nos entregaran cuentas claras de sus gestiones, lo único que importaba es que decir “venezolano” era sinónimo de decir, libertad, ley y democracia, ideario este que el pueblo tenía que defender con vehemencia, aunque no supiera con exactitud su significado.

Y es que nadie tenía que saber qué es la nación para sentirse parte de un colectivo nacional. Para ser “venezolanos” no teníamos que saber la historia patria (que irónicamente arrancaba en 1810 y siempre era un proceso inacabado), ni los límites fronterizos, ni cuantos Estados tenemos, ni los orígenes de nuestros valores trascendentales y de la idiosincrasia cultural. Estábamos orgullosos de una historia que desconocíamos, defendíamos unas fronteras que cada vez eran menos propias y nuestros valores trascendentales se reducen a

ser aficionados de la vinotinto, comer arepas, tener mujeres hermosas y vivir de la renta petrolera.

Pero la llamada “revolución bolivariana” cambió este esquema y llenó de dudas sobre qué realmente significa ese gentilicio nacional que es “ser venezolano”. Y es que ahora ser venezolano, ser parte de una unidad nacional, era ser parecidos a Hugo Chávez (el líder redentor) y acatar sus caprichos personalistas; estar inscrito en el Partido Socialista Unido de Venezuela para sentirnos socialistas y disfrutar de las dádivas del gobierno y rendirle culto a un Simón Bolívar transfigurado, antiimperialista, traicionado por la oligarquía de ayer y de hoy y soñador de la patria grande latinoamericana en abstracto. Ahora los venezolanos teníamos dos naciones: La nación del pueblo (la que imaginábamos como un colectivo) y la nación del gobierno (la que nos imponían ideológica y dogmáticamente). Esta última debía ser irreversible según los lineamientos del Plan de la Patria 2013-2019, testamento político del líder redentor “inmoldado” por su pueblo. Esta situación dividió, enfrentó y polarizó políticamente a los venezolanos por más de quince años y llevó a una de las crisis socioeconómicas más traumáticas de nuestra historia que se suscribe como una crisis humanitaria. Es esta situación la que nos obliga a repensar la compleja relación del Estado con la nación, particularmente, en Venezuela.

El 11 de marzo de 1882 en una conferencia en París, Ernest Renan se propuso “analizar una idea, en apariencia clara, que sin embargo se presta a los más peligrosos equívocos”, esa idea, era la idea de *nación*. Según el filósofo

francés la nación es algo que supera el sentido etnológico de raza y que solo caracteriza al mundo moderno en territorios donde habitan millones de personas unidas bajo un poder central en común y expresa nuestra noción de ciudadanía. Dos ideas fundamentales mantenía Ernest Renán para identificar con claridad a la nación, la primera:

“Una nación es un alma, un principio espiritual. Dos cosas que no forman sino una, a decir verdad, constituyen esta alma, este principio espiritual. Una está en el pasado, la otra en el presente. Una es la posesión en común de un rico legado de recuerdos; la otra es el consentimiento actual, el deseo de vivir juntos, la voluntad de continuar haciendo valer la herencia que se ha recibido indivisa” (1882).

Y la segunda:

“Una nación es, pues, una gran solidaridad, constituida por el sentimiento de los sacrificios que se ha hecho y de aquellos que todavía se está dispuesto a hacer. Supone un pasado; sin embargo, se resume en el presente por un hecho tangible: el consentimiento, el deseo claramente expresado de continuar la vida común” (1882).

En otras palabras, para Ernest Renán la nación no era otra cosa que una “conciencia moral” donde lo individual es sacrificado por el bien común o comunitario. En el plano metafísico, si la nación es “un alma, un principio espiritual”, esta debe darle movimiento al cuerpo social en su conjunto llámese “pueblo” o “sociedad” que vive entre el pasado (los recuerdos) y el presente (en el deseo de seguir viviendo juntos bajo el consentimiento de continuar la vida en común haciendo los sacrificios necesarios).

En el caso venezolano, la revolución bolivariana distorsionó estos dos principios. Por un lado, la nación dejó de ser un principio espiritual y se convirtió en uno político e ideológico acomodaticio a los intereses hegemónicos del gobierno. Distorsionó aún más la idea del pasado y nos hizo dudar si todavía estábamos dispuestos a “sacrificarnos en el presente” y a continuar la “vida en común”. Esto dividió a los venezolanos y los enfrentó entre ellos.

El gran trabajo que ahora tienen los venezolanos es reconstruir la idea de nación para que vuelva a ser un principio espiritual, una conciencia moral, que dé el aliento a todos para seguir viviendo, juntos, bajo los mismos valores ancestrales y culturales y con un mismo proyecto colectivo que exige grandes sacrificios individuales en aras del bien común.

Hay dos formas clásicas de (re)construir la idea de nación en el plano de la ciencia política. Una es la concepción voluntarista de nación y otra es la concepción historicista de nación. La primera está más vinculada a la teoría política y jurídica francesa y la segunda a la teoría política y jurídica alemana. Propondremos, humildemente, una tercera: la cual será más abarcadora para incluir nuestra propuesta de pluralismo jurídico multiétnico y multicultural como objetivo básico de este artículo: una concepción multiculturalista de nación.

En la *concepción voluntarista* le corresponde al Estado configurar a la nación mediante las medidas fiscalizadoras, idiomáticas, territoriales e ideológicas que impone el Estado al conjunto de ciudadanos que habitan en un país como medidas unificadoras. Esta concepción

francesa es llamada jacobina y es la que, en particular, ha usado la revolución bolivariana para imponer su particular visión de nación en Venezuela. En la *concepción historicista* la nación es una comunidad unida por ciertos aspectos culturales, étnicos, idiomáticos y tradiciones que se proyectan a lo largo del tiempo hacia el futuro como el espíritu de los pueblos. La diferencia en ambas concepciones es que en la primera es el Estado el que configura a la nación y en la segunda es la nación la que configura al Estado.

La tercera concepción de nación que proponemos estaría basada en la técnica filosófica y jurídica del constructivismo kantiano. Para Immanuel Kant los individuos autónomos de una sociedad deberían ponerse de acuerdo para elegir el tipo de vida que ellos quieren vivir sin que nadie se los imponga. Si los individuos quieren ser libres en una comunidad nadie debe “imponerle su particular idea del bien a nadie”, sino que cada individuo debe estar consiente de elegir por sí mismo su propio proyecto de vida basado en la máxima moral del respeto a la dignidad humana: “trata a los seres humanos como fines en sí mismo y no como medios”; “no trates al prójimo como no quieres que te traten a ti”. Los individuos deberían buscar aquellos valores trascendentales que le garanticen su libertad dentro de la comunidad. Y la comunidad debería ser la sumatoria total de todas las voluntades individuales. La única forma de garantizar que todas las voluntades individuales se pusiesen de acuerdo para formar una voluntad general dirigida hacia el bien común sería acordando un pacto de asociación política, que en nuestro caso daría nacimiento, no a un estado, sino a una nueva nación.

Para lograr dicho pacto, los individuos tendrían que ponerse de acuerdo en fijar unas “reglas mínimas de juego” que garanticen la convivencia social bajo un mismo proyecto político en común (nación). Estas reglas mínimas podrían ser dos: 1) La prioridad de la libertad sobre la igualdad y 2) El respeto a la diferencia. En la primera regla, nadie, ni el Estado, ni el líder, ni el partido, debe suprimir el derecho de los individuos a ser libres y elegir su propio proyecto de vida para imponer una idea abstracta y autoritaria de igualdad por muy bien intencionada que esta sea. El Estado no nos puede obligar a ser iguales constriñendo nuestra libertad. La igualdad debe ser jurídica, es decir, todos los individuos somos iguales ante las leyes y tenemos los mismos derechos, y el derecho más importante es el derecho a ser libres. Nada ni nadie puede suprimir el derecho a la libertad de una nación. Con respecto al segundo principio, se basa en la existencia del “*factum* del pluralismo” la sociedad no es un bloque homogéneo, ni étnica ni culturalmente hablando. Dentro de una sociedad hay muchas formas de ser y de existir, esto quiere decir que la nación no es una entidad homogénea y monolítica dada de una vez y para siempre. La nación está conformada por muchas comunidades y cada comunidad tiene su derecho a vivir según sus principios y tradiciones culturales, y todos los individuos tienen la obligación de respetar y tolerar esos principios enmarcados en un principio común de convivencia nacional. En esta segunda idea se enmarca la existencia al reconocimiento del pluralismo jurídico dentro del marco de la idea de nación. Solo el reconocimiento de la existencia del pluralismo jurídico en el mar-

co de la nación puede garantizar el respeto y la tolerancia a la diferencia social y cultural.

Con esta concepción constructivista de la nación apostaríamos a la reconstrucción de una idea de nación en Venezuela, la cual tendría los siguientes lineamientos: La nación venezolana es la reunión de todos los venezolanos bajo un mismo pacto de asociación política para su común utilidad respetando el acervo cultural, sus valores y sus costumbres; La nación es para siempre e irrevocablemente libre e independiente de toda potencia o dominación extranjera y no es ni será nunca el patrimonio de ninguna familia, partidos ni persona en particular; La soberanía reside esencialmente en la nación, y no puede ejercerse, sino por los poderes políticos que establece la Constitución, la cual, además, garantiza la existencia del pluralismo jurídico como reconocimiento, dentro del derecho estatal, a la existencia diferencial, étnica y social. Son agentes de la nación los magistrados, jueces y demás funcionarios investidos de cualquier especie de autoridad y como tales, responsables de su conducta pública ante las autoridades competentes.

El pluralismo jurídico desde la antropología jurídica.

A raíz de la controversial decisión de la Sala Electoral del Tribunal Supremo de Justicia venezolano de desincorporar a los tres representantes indígenas de Amazonas de sus curules de la actual Asamblea Nacional se ha desatado la discusión de si esto vulnera el capítulo VIII de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y, en específico, el artículo

125 que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a tener su representación en la Asamblea Nacional garantizada por el Estado. Es evidente que este hecho político vulnera los derechos civiles y originarios de los pueblos indígenas en Venezuela y pone en tela de juicio la garantía constitucional en la que se basa el pluralismo jurídico expuesto en el artículo 119 de la misma Carta Magna, que reza: “El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y *derechos originarios* sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida”.

Ante este hecho, las preguntas fundamentales son; ¿vulnera el Estado venezolano el pluralismo jurídico expuesto en la Constitución de 1999? Y, ¿de qué forma afecta este hecho el respeto a la idea de un Estado pluriétnico, multicultural y plurinacional representado por nuestros pueblos y comunidades indígenas? O en otras palabras, ¿estamos presenciando una lucha por la hegemonía de la nación contra el Estado en Venezuela? Recurriendo a la ayuda epistemológica de la antropología jurídica y al pluralismo jurídico y cultural, que tiene como punto básico la relación entre la cultura y el derecho, intentaremos darles una respuesta argumentativa a estas interrogantes de donde extraeremos las conclusiones.

El pluralismo jurídico toma como escenario fundamental los planteamientos de la sociología jurídica y se desarrolla en el espacio de la

antropología jurídica, combinando los principios generales del derecho y sus instituciones más clásicas, con la etnología, el derecho comparado y la ciencia política. Así, pues, si el derecho es el orden social garantizado por las normas jurídicas, es la antropología a la que le interesa conocer y comprender las diferentes formas que asume el derecho desde el punto de vista cultural para detectar sus orígenes y funciones dentro de la sociedad. El objetivo fundamental de la antropología jurídica es “sistematizar las comparaciones y establecer principios que expliquen no sólo las similitudes, sino también las diferencias entre los sistemas normativos de las distintas sociedades humanas, a fin de formular generalizaciones válidas sobre el fenómeno jurídico” (Lim Acosta 2012).

Más allá de los presupuestos de la antropología jurídica, tomando los fundamentos de la sociología jurídica, hemos de comprender al derecho no como una unidad dogmática, unitaria y coherente como se propone desde el positivismo y el monismo jurídico, sino antes bien, como una realidad social compleja, heterogénea, múltiple y plural que comprende al derecho como una suerte de fenómeno social en el cual se ha de conjugar la existencia variada y diferencial de comunidades humanas. Anteponemos, pues, al monismo jurídico, el pluralismo jurídico. Frente a la decisión unitaria de una voluntad estatal, la sociología jurídica amplía el espectro y permite hablar, epistemológicamente, de una coexistencia en un mismo tiempo y espacio sociopolítico, de diversos sistemas jurídicos que corresponden a prácticas y concepciones culturales diferentes, tal y como nos explica Raquel Yrigoyen. El

ámbito o contexto de su aplicación, sin duda, puede ser local, regional, nacional y transnacional. Y, por último, resaltar el grado de imbricación que tienen entre sí estos sistemas jurídicos, tanto en los espacios sociales como en las disposiciones y representaciones de los actores sociales.

El pluralismo jurídico cuestiona el dogma centralista kelseniano y schmittiano de que el único derecho válido es aquel formulado por el Estado. Como hemos sostenido en nuestra propuesta de reformular constructivamente la idea de nación en Venezuela, le corresponde a la sociedad en su pluralidad nacional enunciar las normas jurídicas de convivencia social y definir el marco conflictual de la convivencia social así como las sanciones que diere lugar. Esto de romper con el monopolio jurídico centralista del Estado es uno de los objetivos fundamentales del pluralismo jurídico, de allí que se le dé una importancia radical a la existencia de la multiculturalidad como fuente de una cultura jurídica plural, dentro de una misma sociedad. Oscar Correa en su artículo titulado: “El pluralismo jurídico. Un desafío al Estado Contemporáneo” critica con vehemencia a este “monismo jurídico” exclusivista y hegemónico del Estado contemporáneo, el cual fue fruto de la necesidad de integrar en una sola unidad al Estado con la nación de donde se desprendían normas jurídicas homogéneas de convivencia social emanadas por una autoridad central; como sostiene:

“El Estado —que no es otra cosa más que una ficción resultado del discurso jurídico— se siente desafiado porque aparece ahora como una de las

caras del poder mientras que, anteriormente, se había mostrado como la única. Es justo el pluralismo jurídico el que ha puesto al descubierto la falacia de esta autopresentación del Estado moderno como un sólo y hegemónico bloque”. (Correa 1997: 96).

Sin embargo, no se trata de excluir al Estado en su actividad de creación del orden normativo, sino de convertirlo en uno más de muchas fuentes del derecho que existen objetivamente en la sociedad tanto nacional como internacional. De lo que se trata es de reconocer que:

“...simplemente, en el mismo espacio social, en el mismo territorio, coexisten, desde siempre, una diversidad de sistemas normativos” que son fuentes del derecho con el mismo rango y valor con la que pueden emanar del propio Estado, ya que según Correa se tiene que reconocer que de todos los sistemas normativos emanan las normas jurídicas (derecho) ya que:

1. Todos tienen normas.
2. Estas normas contienen la amenaza/garantía de sanciones.
3. Todos disponen de un cuerpo de funcionarios que dice lo que debe hacerse; esto es, interpreta y aplica las normas.
4. Todos disponen de una regla de conocimiento utilizada tanto por los funcionarios como por los miembros comunes de la comunidad. Es decir, todos saben cuáles normas pertenecen al sistema y, por lo tanto, que éstas deben ser obedecidas. En caso contrario, si hay alguna disputa al respecto, el funcionario se encarga de decir si la norma cuestionada pertenece o no al sistema (cfr. Correa 1997: 94).

Ahora bien, el Estado frente al pluralismo jurídico puede tener varias posturas. Puede suceder que él sea celoso de la hegemonía de su

monopolio jurídico nacional y no permitiría la existencia de órdenes normativos alternativos, como sostiene el mismo Oscar Correas:

En la medida en que el Estado –sus funcionarios en realidad– vaya perdiendo el monopolio de la juricidad que reclama para sí, perderá también el puesto que la sociedad moderna le había asignado: la gerencia legítima de los intereses de la clase dominante. Desde luego, hay que esperar que dicha pérdida no ocurrirá ni voluntaria ni gustosamente. Tampoco sobrevendrá porque los juristas hayan descubierto la falacia del monismo jurídico. Más bien lo contrario, la crítica jurídica –disciplina que ha tomado muy en serio fenómeno del pluralismo normativo– será reprimida (1997: 96).

Sin embargo, El Estado puede reconocer la existencia de la diversidad cultural y etnográfica dentro de su territorio por lo que reconocería la existencia del pluralismo jurídico. Este caso ha sucedido en América Latina y se ha plasmado en los diferentes proyectos constitucionales que se ha aprobado en esta región desde la década de 1990 como lo recoge la Constitución Bolivariana de Venezuela, por ejemplo. Sin embargo, esto no implica que el Estado acepte un orden normativo superior o paralelo al emanado por él que le dispute su monopolio juricista. El sociólogo del derecho André Hoekema ha descrito dos tipos de pluralismos jurídicos diferentes, dependiendo de su relación con el Estado y su reconocimiento. En primer lugar estaría el *pluralismo jurídico formal unitario* que es cuando “La coexistencia de dos o más sistemas de derecho en su sentido social ha sido reconocida en el derecho estatal, incluso en la misma Constitución. Pero el derecho oficial se ha reservado la facultad de determinar uni-

lateralmente la legitimidad y el ámbito de aplicación de los demás sistemas de derecho reconocidos” (Hoekema 1992, 70). Aquí el Estado “ofrece unas competencias de control y fiscalización, quizás competencias de participación en la toma de decisiones, a los órganos y grupos civiles sin un cambio de la filosofía del Estado jerárquico ni de la filosofía de la nación, más o menos homogénea” (*ibid*).

Este tipo de pluralismo jurídico aceptado a medias por el Estado estaría enmarcado dentro de un proceso de descentralización administrativa, es decir, cuando el estado central transfiere facultades jurídicas a los distritos y a las entidades estatales para que legislen, pero siempre dentro del marco del derecho nacional. Según André Hoekema este tipo de pluralismo unitario ha sido aplicado a comunidades indígenas en América Latina, lo cual no implica un verdadero reconocimiento de sus derechos originales, sino que los mantiene subordinados a la voluntad unitaria y centralista del monopolio jurídico del Estado.

En segundo lugar, y ante esta situación, André Hoekema propone la aplicación de un tipo alternativo de pluralismo jurídico que él llama *pluralismo jurídico formal de tipo igualitario* donde “el derecho “oficial” reconoce “la validez de normas de los diversos sistemas de derecho, su fuente en una comunidad especial que como tal conforma una parte diferenciada pero constitutiva de la sociedad entera y, por tanto, tiene capacidad para que su derecho sea reconocido como parte integral del orden legal nacional. Entonces reina una simultaneidad igualitaria de todos los sistemas de derecho” (Hoekema 2002: 71). El

objetivo es que “reine una a una simultaneidad igualitaria de todos los sistemas de derecho” y aquí “El derecho indígena sustituye al derecho nacional en los ámbitos sociales donde su aplicabilidad es prevalente” y “el aspecto pluricultural debe reflejarse en todas las leyes y procedimientos” (2002: 71), además de ampliarse a todas las leyes indígenas de las diferentes comunidades indígenas que existan en la nación.

En la próximas páginas, argumentaremos cómo la conformación de un Estado altamente centralizado en Venezuela impone una idea de nación homogénea y unitaria basada en principios ideológicos y no culturales, vulnerando la garantía constitucional del pluralismo jurídico venezolano expuesto en la Carta Magna de 1999. Aquí se aplica un tipo de “pluralismo jurídico unitario”, en los términos expuestos por André Hoekema, que afecta de manera directa e indirecta los derechos civiles y originarios de los pueblos indígenas. Solo con la conformación de un Estado que reconozca y respete el plurinacionalidad, la multiétnicidad y la pluriculturalidad, aplicando un “pluralismo jurídico formal igualitario” esta problemática podrá tener una solución efectiva en Venezuela.

Del pluralismo jurídico unitario al pluralismo jurídico igualitario en Venezuela

La Constitución venezolana de 1999 ha hecho el reconocimiento de la existencia del pluralismo jurídico en tanto que, jurídicamente, ha admitido la multiculturalidad del pueblo venezolano. En este sentido, esta Constitución dio un salto paradigmático y reconoció los

derechos sociales de las comunidades indígenas de tal forma que se puede afirmar que ciertamente hemos venido presenciando una apertura hacia el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas originarios. A partir de ese momento ha habido propuestas concretas que confirman esa voluntad del Estado venezolano hacia el reconocimiento de un pluralismo cultural, social, multiétnico y jurídico: La Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI) es quizá el ejemplo más claro de ello. Sin embargo, es imposible no ver que hay fracturas esenciales que han venido impidiendo que se desarrolle en la práctica un verdadero pluralismo, sobre todo un pluralismo jurídico. ¿En qué consiste esa “fractura”? Este puede ser un problema que atañe directamente al desarrollo de las políticas públicas del Estado venezolano: Delimitación de tierras, derechos de agua, aplicación de su propia jurisdicción, derechos medioambientales, conservación de hábitats, protección de patentes y reserva de derechos de autor, etc. ¿Se reconoce en Venezuela la existencia de una justicia indígena? ¿Se reconocen las autoridades de cada pueblo indígena frente a las instituciones estatales venezolanas en igualdad de acción? Solo con una revisión del texto constitucional venezolano del 99 en su relación con los derechos de los pueblos indígenas estas interrogantes tendrían una explicación.

Desde el preámbulo de la Constitución de 1999 se reconoce el hecho de que Venezuela es una sociedad multiétnica y pluricultural. Y en el artículo 9 de la Carta Magna se reconoce el uso oficial de los idiomas indígenas y se exige su respeto en todo el territorio nacional por ser “patrimonio cultural de la nación”. Pero

lo que para el Estado puede ser “patrimonio cultural nacional” para las comunidades indígenas es su forma natural de comunicación en la que basan su existencia de vida, transmiten sus valores y organizan la convivencia social, aplicando sus derechos ancestrales más que todo por vía de la tradición oral y consuetudinaria.

El capítulo octavo de la Constitución Bolivariana recoge toda la normativa de los derechos de los pueblos indígenas, desde el artículo 119 hasta el 126. De los siete artículos existentes en esta materia, en seis vemos que aparece, de forma expresa, el centralismo estatal. En el artículo 119 el Estado reconoce la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, así como sus costumbres, hábitat y tierras ancestrales, pero solo el Estado, a través del Poder Ejecutivo demarcará y garantizará el derecho a la propiedad colectiva de sus tierras con la “participación” de los pueblos indígenas. El artículo 120 versa sobre los recursos naturales y su aprovechamiento por parte del Estado que se hará, según, “informando” a la comunidad y a los pueblos indígenas. Con la discusión del “arco minero” donde el Estado negocia la explotación de los recursos naturales con compañías canadienses y chinas, el Estado deja evidencia de las violaciones absolutas a lo dispuesto en este artículo, sin ni siquiera participar a esas comunidades, los negocios llevados a cabo por el Ejecutivo Nacional. El artículo 121 trata sobre la identidad étnica y cultural de los pueblos indígenas, pero le corresponde, también al centralismo del Estado, fomentar la valoración y difusión de culturales de los pueblos indígenas. En el artículo 122, el Estado re-

conoce el derecho a la salud integral de los pueblos indígenas según sus prácticas y costumbres, pero solo el centralismo estatal “reconocerá su medicina tradicional y las terapias complementarias, con sujeción a principios bioéticos”. El artículo 123 trata sobre las prácticas económicas y laborales de los pueblos indígenas reconocidas por el Estado, pero solo el centralismo estatal “garantizará a los trabajadores y trabajadoras de los pueblos indígenas el goce de los derechos que confiere la legislación laboral”. El artículo 125 reconoce la participación política de los pueblos indígenas, pero solo el centralismo del Estado “garantizará la representación indígena en la Asamblea Nacional y en los cuerpos deliberantes de las entidades federales y locales con población indígena, conforme a la ley”. Y, al final, el artículo 126 reconoce la existencia de los pueblos indígenas solo como parte de la nación, del Estado y del pueblo venezolano y es su obligación resguardar la integridad de la soberanía nacional.

En todos estos artículos de la Constitución Bolivariana de 1999 se puede ver con claridad el tipo de “pluralismo jurídico unitario” aceptado por el Estado venezolano con respecto a los pueblos y comunidades indígenas. Y, si bien en el artículo 124 no aparece explícitamente el Estado con respecto al derecho de propiedad intelectual de los pueblos indígenas, hay una prohibición expresa donde el Estado “prohíbe el registro de patentes sobre estos recursos y conocimientos ancestrales”. Está bien que no tengan patentes las empresas multinacionales que roban los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas para comercializarlos, pero ¿cómo se explica que

los propios indígenas, pueblos originarios de Venezuela, no puedan tener acceso a patentar sus propios conocimientos ancestrales que al fin de cuenta son de ellos y ellos los han desarrollado? Por otro lado, y muy importante para el cuestionamiento sobre la existencia o no del pluralismo jurídico, nada se habla en este capítulo 8 de la justicia indígena, de sus autoridades ancestrales ni del reconocimiento de sus sistemas jurídicos, solo se imponen las autoridades estatales centrales debidamente reconocidas por el Estado.

Aquí la pregunta fundamental es, ¿cómo podríamos avanzar en Venezuela de un pluralismo jurídico unitario eminentemente estatista a un pluralismo jurídico formal igualitario que favorezca la existencia de los pueblos indígenas? Como hemos expuesto más atrás, la única respuesta que podemos atisbar está en la redefinición, constructivista, de la idea de Estado-nación en Venezuela.

Por lo menos en América Latina, el monismo jurídico unitario nace en el momento en que se tiene que reconstruir bajo la concepción voluntarista la idea de Estado-nación. Es decir, desde la tercera década del siglo XIX y en buena parte del siglo XX, le correspondió al Estado diseñar y definir los límites de la nación, así como el orden jurídico unitario a ser aplicado, bajo el designio de construir una sociedad homogénea. Una vez que se reconoce la existencia de una sociedad multiétnica y pluricultural, como en el caso venezolano en 1999, se reconoce la existencia y la necesidad de avanzar hacia un pluralismo jurídico, pero donde el Estado siga conservando su prerrogativa de definir los límites y

funciones de la nación; bajo la misma concepción voluntarista se sigue imponiendo la centralidad del sistema de normas emanadas y reconocidas por el mismo Estado, es decir, solo lo que el Estado considere legal será jurídicamente válido. Como sostiene Raquel Yrigoyen Fajardo:

El hecho colonial puso a los pueblos originarios en una condición de subordinación política, explotación económica y subvaloración cultural. La ideología de la inferioridad natural de los indios del siglo XVI y la herencia republicana de la idea del Estado-nación y la identidad Estado-derecho del siglo XIX, han impedido el reconocimiento pleno de la dignidad de los diferentes pueblos y culturas, así como de los diversos sistemas jurídicos indígenas (2004: 171).

Ya en pleno siglo XXI y para superar este “circulo vicioso” de que solo el Estado define la nación y condena su existencia plural y diversa, se tiene que *redefinir la idea de nación de forma constructivista*. Es a la nación, entendida como espacio vital plural, multiétnica y multicultural, a quien le corresponde no solo definir los roles del Estado, sino elaborar según la existencia cultural de todos los grupos que la componen bajo un consenso en común, las normas jurídicas que deben ser válidas para toda la sociedad respetando los principios básicos de convivencia social que están basadas, según el constructivismo kantiano, en el reconocimiento de la libertad como principal virtud de una sociedad y el reconocimiento de la existencia de la diferencia y pluralidad como principal valor comunitario.

Las leyes no pueden ser impuestas por el Estado, según sean los caprichos de una clase po-

líticamente dominante que las cambias según sus ventajas y conveniencias. Las leyes deben nacer del consenso básico de todos los grupos que componen la nación, y estas mismas leyes deben garantizar la existencia en igualdad de condiciones de todos los usos y costumbres de las diversas comunidades que conforman la unidad nacional.

En este nuevo ambiente de reconstrucción nacional, los pueblos y las comunidades indígenas venezolanas tienen su derecho al más amplio conjunto de libertades básicas garantizada, por ley, en igualdad de condiciones y bajo sus costumbres tradicionales y ancestrales, sin la tutela y el control estatal de las élites gobernantes de turno como clase política dominante que no reconocen ni respetan el derecho de las minorías. Tal vez es como sostiene la misma Raquel Yrigoyen Fajardo (2004) "... el reconocimiento de los pueblos indígenas y su derecho al control de sus instituciones, hábitat y territorios, autogobierno, sistemas jurídicos, autoridades, identidad, idiomas y cultura, así como su derecho a participar en los planes regionales y nacionales que puedan afectarlos, ha supuesto una larga lucha aún inconclusa en América Latina". Y esto es particularmente cierto para el caso venezolano. Y es por ello que afirmamos que solo con una reconstrucción de la relación Estado nación en Venezuela se podrá elaborar un marco jurídico que dé lugar a un horizonte pluralista, permitiendo y construyendo las bases de un Estado verdaderamente pluricultural y multiétnico, donde coexistan en igualdad de condiciones, los sistemas jurídicos estatal e indígena, donde se valoren y respeten sus propios códigos e instituciones de justicia según

sus tradiciones y costumbres ancestrales y que sean tan válidos como los códigos e instituciones de justicia establecidos por el Estado.

Conclusión

El Pluralismo Jurídico como corriente de pensamiento sobre la fundamentación del derecho aparece sustentado en conceptos como "igualdad" y "minorías", de donde la igualdad supone el reconocimiento del otro y la interculturalidad como principio del reconocimiento de la existencia y el respeto por la diferencia. El concepto de "minorías", por su parte, y para el caso Venezolano, se aplica al tema concreto de los pueblos indígenas y a sus respectivas cosmogonías y sus propios "sistemas jurídicos", los que habrían de conjugarse o no con el sistema jurídico estatal.

El pluralismo jurídico se ha convertido en la categoría de la ciencia jurídica que vincula el conflicto social, en toda su amplitud, en relación con el derecho y como herramienta fundamental al momento de proponer políticas públicas adecuadas a las cambiantes y multi-culturales sociedades de hoy.

La realidad indígena en Venezuela ha sufrido una historia de silencios y olvidos. Una historia llena de luchas disipadas por un poder político, jurídico y económico silenciante, ignorante, obviante, podríamos decir. El devenir constitucional en las realidades vecinas, aunado a un sinfín de elementos sociales reivindicativos hizo posible el cambio paradigmático de la Constitución de 1999. Estos diecisiete años no han pasado en vano, pero

no han sido suficientes. Los logros dispersos también apuntan una realidad necesitada de acción y cambio. ¡Ya no basta con denunciar, ahora es preciso enunciar! No es suficiente reconocer la urgencia, también hay que saber empezar: Empezar definiendo las vías de acción que lleven a la construcción de un “pluralismo jurídico formal igualitario”. Ya lo hemos señalado: Solo con una revisión profunda de la idea de Estado-nación esta propuesta podrá tener validez. Esto nos pone, evidentemente, frente a la necesidad de una mirada multidisciplinaria: solo conjugando ámbitos epistemológicos diversos como el de la teoría del derecho, la antropología jurídica y la sociología jurídica, así como revisando las políticas estatales dadas en aras de la consecución de ese pluralismo establecido en la Constitución, salvaremos las fracturas y aporías desarrolladas alrededor del pluralismo jurídico en Venezuela. Un estudio que se sustenta en la interdisciplinariedad, conjugando el derecho, la sociología y la antropología, actuando en conjunto bajo un eje que no puede ser otro que el de la política y el estudio y análisis de sus estructuras de dominación.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Benedic (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y formación del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Annino, Antonio y Francois-Guerra, Xavier (2003). *Inventado La Nación. Iberoamérica*. México: Siglo XIX. Fondo de Cultura Económica.
- Aragón, Orlando (2007). “Los sistemas jurídicos indígenas frente al derecho estatal en México. Una defensa del pluralismo jurídico”. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. México: nueva serie, año xi, núm. 118. Enero-abril.
- Bello, Luis J. (2011). *El Estado ante la sociedad multiétnica y pluricultural: Políticas públicas y derechos de los pueblos indígenas en Venezuela (1999-2010)*. Venezuela: Editorial IWGIA (Grupo de Trabajo Socioambiental de la Amazonía).
- Correas, Óscar (s/f). *Contradicciones normativas, pluralismo jurídico y ¿Qué harían los jueces?* México: Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Disponible en www.juridicas.unam.mx
- Correas, Óscar (2010). *Teoría del derecho y antropología jurídica. Un diálogo inconcluso*. México: Ediciones Coyoacán.
- Correas, Óscar (2003). *Pluralismo jurídico, alternatividad y derecho indígena*. México: Fontamara.
- Correas, Óscar (1997). “El pluralismo jurídico. Un desafío al Estado contemporáneo”. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. México: Vol. 41, n.º 168.
- Díaz Ocampo, Eduardo (2015). “La Formación en la Justicia Indígena como alternativa frente al Pluralismo Jurídico”. En: *Revista Derecho y Cambio Social*. Ecuador. Disponible en www.derechoycambiosocial.com [fecha de consulta: 9 de junio de 2017].
- García S., Fernando (2008). “Los retos del pluralismo jurídico”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. Núm. 31, mayo, pp. 11-13.
- Gellner, Ernest (2001). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hoekema, André (2002). “Hacia un pluralismo jurídico formal de tipo igualitario”. *El Otro Derecho*, Bogotá D.C., Colombia: ILSA. Número 26-27. Abril.
- Kant, Immanuel (1996). *¿Qué es ilustración?* Madrid: Ed. Tecno.
- Kant, Immanuel (1997). *Metafísica de las costumbres*. Barcelona: Editorial Edaf..
- Lim Acosta, Carlos (2012). “Antropología jurídica”. En: *Paradigmas constitucionales*. Noviembre 30. Disponible en <https://paradigmasconstitucionales.wordpress.com> [fecha de consulta: 9 de junio de 2017].
- Renán, Ernest (2004) ¿Qué Es Una Nación? [Conferencia dictada en la Sorbona, París, el 11 de marzo de 1882] ed. digital: Franco Savarino,
- Rojas, Reinaldo (2011). *Venezuela: Fiesta, imaginario político y nación*. San Felipe-Edo. Yaracuy: Universidad Nacional Experimental de Yaracuy.
- Serrano Suárez, Over (2015). “Un diálogo en torno a la crisis del positivismo jurídico y el resurgir del pluralismo jurídico”. *Misión Jurídica Revista de Derecho y Ciencias Sociales*. Bogotá, D.C. Colombia: enero-junio, pp. 171-187.

Villanueva Flores, Rocío (2014) "Constitucionalismo, pluralismo jurídico y derechos de las mujeres indígenas". En: *Revista de Derecho Público*. Colombia: Universidad de los Andes - Facultad de Derecho. n.º 32 - enero - junio .

Viveros, Akuavi (S/f) "Estado, Derecho y Multiculturalismo. Un enfoque de Antropología Jurídica en México". *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas*. México: UNAM. Disponible en: www.juridicas.unam.mx

Yrigoyen Fajardo, Raquel (2004). "Pluralismo jurídico, derecho indígena y jurisdicción especial en los países andinos". *El Otro Derecho*, Bogotá D.C. ILSA,, Colombia: número 30. Junio.

Documentos

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Disponible en www.mp.gob.ve/LEYES/constitucion/constitucion1.html [fecha de consulta: 2 de junio de 2017].

**Antropología filosófica
en perspectiva popular:
Tras los aportes de los pueblos
de América a la comprensión
del ser humano**

Erik González-Ibarra

Universidad de La Salle
Colombia

**Introducción:
A propósito de Rodolfo Kusch**

El sujeto de la investigación

Al aproximarnos a la última obra redactada por Rodolfo Kusch, en 1978, a saber: *Esbozo de una antropología filosófica americana*, nos topamos con un interés radical por avizorar una respuesta a la pregunta por lo que es el ser humano (Kusch, 2007: 243). El interés propio del autor queda expuesto en las primeras líneas del prólogo de la obra en cuestión, donde hace evidente que su investigación no se aferra a los métodos propios ni de la filosofía ni de la antropología. Por ello no partirá del análisis documental que limita la experiencia humana a unas cuantas líneas escritas en un gran libro, ni tampoco al análisis sesudo de casos, que en su afán de objetividad, terminan haciendo del ser humano un objeto más para el estudio de un intelectual. Más bien, de lo que se trata aquí es de esbozar una antropología filosófica (Kusch, 2007: 243), que

tiene como punto de partida y simiente las conversaciones sencillas que el filósofo logró sostener con gentes de pueblo, que en su decir cotidiano le dieron las pautas para apuntalar una imagen de lo que es el ser humano desde la particularidad de este subcontinente.

Desde el decir cotidiano de las gentes de pueblo, es que el argentino se inmiscuirá en las profundidades de la pregunta por el ser humano. Para lograrlo, en primer lugar nos cuestionará en torno a los conceptos: pueblo y decir (Kusch, 2007: 243), desde una perspectiva crítica del momento histórico en el que se acerca a ellas. Rodolfo Kusch cree que pueblo es el lugar donde la experiencia humana se patentiza, la existencia es gravitada por el silencio del decir cotidiano.

En primer lugar el autor deja claro que pueblo será entendido como un símbolo susceptible de variadas interpretaciones, ya que “como tal encierra el concepto de masivo, lo sagrado, lo arraigado” (Kusch, 2007: 243), recordando que es en el juego hermenéutico donde el sujeto interpreta el símbolo haciéndose partícipe de él (Gadamer 1998: 293-319). Podría ser que el exégeta del símbolo pueblo tendría que hacerse aunó con el pueblo para interpretarlo, desde la aceptación de su universalidad. Esto muy a pesar de que en la cotidianidad latinoamericana pueblo nos suene a: marginado y periférico, ignorado y olvidado. Entonces topamos con el carácter de ambigüedad en el que se encubre al símbolo pueblo, que tal parece fundarse en la negación de lo arcaico en busca del progreso. Por eso preferimos ser gente de ciudad que ser gente de pueblo (Kusch, 2007: 243); olvidando que todos hacemos parte de un

pueblo, que en últimas todos somos pueblo (Kusch, 2007: 244).

Con respecto del decir, en general, Rodolfo Kusch presenta dos tipos de palabras: las comunes y las grandes; que en cierto modo son los dos rieles por los que viaja el tren del discurso en el que nos aventuramos. Las palabras comunes son las que se usan en la cotidianidad, para nominar una realidad cualquiera. Son la manera cómo referimos a los entes en general. Este es un decir que debe ser verificable. El segundo tipo, son comprendidas como una suerte de metapalabras, dado que estas dicen más de lo que expresan en sus fonemas. Su radio de acción es más extenso. Por ello parecen escaparse de los lineamientos establecidos por la lógica formal. La palabra grande se caracteriza por dar cuenta de la verdad de la existencia, ya que no determina, sino que establece las mismas posibilidades en los interlocutores de escuchar lo que se calla (Kusch, 2007: 245). Su función no es la de informar, sino la de decir lo que se cree saber; más aún, dice lo que se quiere saber, pero no conseguimos hacerlo.

Finalmente podríamos decir, parafraseando a Heidegger, que la palabra (grande) es la casa del ser, pero solo de aquello de lo cual se tiene conciencia, o sea de lo pensable del ser, en lo que escapa presumiblemente a la posibilidad de tener conciencia y por consiguiente a toda definición (Kusch, 2000: 263).

La común da paso a la ciencia y la grande a la poética. Pero las dos hacen parte de la única palabra que se tendría que manifestar (Kusch, 2007: 244). Esto solo se puede descubrir en la medida en que se trasciende el límite de verifi-

car cada palabra; entonces, se le permitirá a las grandes interpelarnos desde lo que no dicen. Desde el silencio (Kusch, 2007: 244-246). Es así, como el autor comprende que las palabras comunes expresadas en el diario vivir guardan en su interior “la gran palabra, que completa al sujeto viviente” (Kusch, 2007: 245). Esta palabra es el sujeto mismo, ya que le da sentido, porque en ella se encuentra aquello de la vida que aún no se ha logrado explicar.

De este modo, se hace patente la importancia epistemológica del decir recopilado en las entrevistas realizadas por el mismo Rodolfo Kusch a gente de pueblo. Puesto que es allí donde se encuentra el material dinámico para elaborar una dialéctica de lo latinoamericano. Porque es en el discurso libre de categorías preestablecidas que el filósofo consigue “recoger el material viviente” (Kusch, 2000: 5) que le dará las pautas para atisbar un horizonte antropológico desde lo popular. Que nos grita a la cara que estamos al corriente de muchas cosas, principalmente por los saberes acumuladas en el proceso enciclopedista en el que hemos quedado estancados desde el siglo XVII y que en nuestros tiempos se consolida en la red, pero los fundamentos son ignorados, y tal parece que ni nos inmutamos ante ello (Heidegger, 2006: 25-34). Esto puede ser porque “nuestro saber culto, ha perdido el contacto con su contenido” (Kusch, 2007: 246).

Así se encuentra la justificación para esbozar una antropología filosófica americana. Es esbozo porque no se trata de decir algo novedoso, bástenos con poner entre paréntesis lo dicho para intentar preguntarnos sin prejuicios. Es antropología filosófica porque le pregunta al ser

humano por el ser humano, tomando como punto de partida la ignorancia, el saber que no se sabe qué es el ser humano (Beber, 1949: 11-55). Y sobre todo, es americana porque tiene como fundamento el discurso que se da en el silencio de lo popular, “en todo caso toma en cuenta la penosa operación con que el pueblo de América afirma su humanidad” (Kusch, 2007: 247).

El método de Kusch

Aunque en reiterados pasajes de su obra Rodolfo Kusch manifiesta su interés por desprenderse de los métodos academicistas que le llevarían a prepensar respuestas a los cuestionamientos surgidos de sus investigaciones en torno a lo mítico como posibilidad de un pensamiento desde lo popular (Kusch, 2007: 264). El problema de un método es tema de los pedagogos que en su afán de “ver cosas claras para enseñar cosas claras” (Kusch, 2007: 248) van limitando los pensamientos, en la medida que se admiten como tales solo a los resultados claros y distintos del ejercicio, olvidando que lo que evidencia el supremo esfuerzo del pensar es la aporía en la que nada valen los métodos. Llama la atención entre los lectores de la obra de Rodolfo Kusch el detalle con que expone la metodología que irá desplegando durante el análisis del discurso de personas de pueblo, sus informantes.

Tal exposición se dará en las líneas que anteceden al análisis del discurso de la informante Sebastiana: Una señora mayor localizada por el mismo Rodolfo Kusch en Serillos, Salta, en la pampa argentina. Al analizar el rastro de lo mítico en el decir popular de la informan-

te (Kusch, 2007: 264), lo primero realizado por el hermenauta es la transcripción de las entrevistas. Ya en un primer nivel de análisis del texto encontramos la influencia del método inductivo en su proceder, con el que rastrearán las particularidades y estructuras de los símbolos, pasando por las posibles conexiones entre estos, para llegar a avizorar el horizonte simbólico que sostiene el discurso en general (Kusch, 2007: 264). Este primer nivel de análisis es denominado por nuestro autor fenoménico.

En el segundo nivel de análisis se prepone prestar atención al primer paso adoptado por Husserl (1993) para del método fenomenológico: la *epoché*. Siguiendo aquel proceder que ya desde los escépticos ha venido generando ecos, Rodolfo Kusch pretende encontrar los preconceptos que gravitan alrededor de lo simbólico, con el objetivo de dejarlos suspendidos en una suerte de paréntesis epistémico, todo ello para evitar su intervención en el siguiente paso. Este nivel de análisis recibe el nombre de teórico.

Al final, nos encontramos en un tercer nivel de análisis llamado genético, en el que se pretende que la especulación libre de preconceptos le permita al hermenauta inmiscuirse en las profundidades ontológicas del discurso:

Para proceder al análisis del discurso se trató de que lo meramente antropológico se disuelva en la antropología filosófica, para llegar a ese punto donde el informante pasa de ser un mero objeto para convertirse en sujeto, y finalmente que ese sujeto se disuelva a su vez en lo puramente humano (Kusch, 2007: 264).

Aquí se clarifica la noción que Rodolfo Kusch tiene del que hacer de la antropología filosófica. Noción que lo lleva a tomar distancia de las otras propuestas antropológicas, en especial, de la científica; principalmente por su manera de aproximarse al ser humano. Por su parte, la antropología filosófica se debe fundamentar en el diálogo intersubjetivo en que la única distancia que media entre los sujetos sea la del acervo cultural, desde aquí el informe del sujeto de estudio podría brindar las pautas para avizorar lo puramente humano.

Asimismo, se hace evidente que el filósofo argentino no pretende instaurar un método objetivo que permita dar cuenta de lo que es una parcela de seres humanos en América Latina; su aspiración, por el contrario, es del mismo talante que la de los clásicos de esta vertiente filosófica: que se preguntaron por el ser humano a secas. Pero distanciándose de la tradición al tomar para ello como fuente primigenia el decir popular; desde este enfoque el conocer al ser humano va perdiendo sentido, la epistemología pura no basta, se requiere del reconocimiento de la otredad afianzando nuestra propia humanidad en la de nuestro interlocutor, esto es reconocer lo humano suponiendo que en el fondo seminal lo que “piensan nuestros informantes seguramente también lo pensará el pueblo de otro continente” (Kusch, 2007: 335).

A modo de conclusión: aproximación a la dualidad del ser humano americano

Dejando claro el proceder metódico, Rodolfo Kusch se aventura con rumbo a un horizon-

te de sentido dotado de novedad aportada desde el discurso de la informante Sebastiana. Del discurso se puede captar con facilidad una especie de vínculo dicotómica de la existencia develado en la segregación social. Por lo que se perpetuó un protagonista, uno “que no era como nosotros, se parece a Jesús” (Kusch, 2007: 268), afirmaba la informante. A este se le conocía con el seudónimo: el “Mano Santa”, según relata Sebastiana: curaba con solo posar sus ojos sobre el enfermo, y en los casos de mayor gravedad tocaba (Kusch, 2007: 266). Ella afirmaba que de pequeña fue sanada por uno de ellos; el mismo que en ese momento estaba preso por curar, “preso... ese que curaba” (Kusch, 2007: 266). Al seguir las líneas del discurso transcrito por el autor argentino, evidenciamos que el crimen del Mano Santa no es curar, sino cobrar menos que los médicos occidentales por hacerlo desde las entrañas, de raíz; esta es su principal diferencia con respecto de los profesionales de la medicina, en los que la informante no tiene confianza, por lo que afirma: “calmantes, calmantes, no más saben los médicos, inyecciones y pastillas, eso sí. Calman. Pero ellos (los mano santa), una sola vez, ya está” (Kusch, 2007: 267).

Así, pues, el encarcelamiento de un curandero tradicional narrado desde la cotidianidad de un fogón encendido por una indígena, va develando la problemática socioeconómica que recubre lo simbólico y mítico en el discurso popular. El Mano Santa es para Rodolfo Kusch un símbolo de lo divino, de lo sagrado, de la fe popular que hace notable la mano de un hombre dotada de poderes sobrenaturales otorgados por Dios para hacer el bien; dicho

personaje es considerado por los pobres como competencia ante los médicos de universidad, con la diferencia de que este sana más que las dolencias del cuerpo; aquellos, por su parte, no sanan solo calman dolencias. De este modo los pobres que no pueden pagar extensos y costosos tratamientos encuentran todo el sentido en el acto mágico de curación ofrecido por el Mano Santa. Desde esta perspectiva la problemática se evidencia en un plano económico, ante lo cual la informante interpela: “y bueno, pues, ¿por qué prohíben? Solamente que les digan que a los ricos no los cure, a los pobres no más” (Kusch, 2007: 268).

Entonces se hace evidente en el discurso una suerte de dualidad entre las clases sociales. La oposición entre ricos y pobres es vista aquí en términos de instrumentalización: el recuso que cada cual usa para llegar a un mismo fin. En este caso las opciones están dadas, el mito del Mano Santa o el mito de la ciencia (Paul Feyerabend y Arne Naess), el primero sana por la palabra, el segundo sana por el medicamento. No es difícil constatar que, aunque la negación es mutua; unos afirman no creer en los otros, por las calles de las ciudades de nuestra América pululan consultorios médicos y junta ellos consultorios de brujos, brujas, sobanaderos, sanadores, rezandero, hechiceros que ofrecen sus curaciones.

Aunque el foco de su investigación ha sido la interpretación de lo simbólico religioso desde una perspectiva económica, Rodolfo Kusch, aclara que no se puede caer en radicalismos que inviten a limitar al ser humano a su dimensión económica; lo que agotaría la humanidad en un problema de cosas. Nuestro autor pretende to-

mar lo económico como ruta alternativa para la interpretación de realidades profundas de las sociedades. Haciendo de la economía popular una rama del saber que permita ir más allá de los límites que se le han impuestos desde el deseo incesante de progreso. Este anhelo de progreso sesga la economía a la distribución de los bienes y a la capacidad de consumo; olvidando el factor humano de esta ciencia. Es desde este punto donde vale la pena detenerse en un análisis crítico de tal ciencia, con la avidez de volver a vincular lo económico con lo humano (Kusch, 2007: 314).

El progreso implica movimiento, caminar hacia un fin ubicado siempre al otro lado de la verja de los valores propios del pueblo que se quiere ver progresar. El progreso nos evidencia inferiores, menos civilizados y más bárbaros. Así, pues, la dualidad informe se va materializando desde el desarrollo que traen consigo otras gentes, el que “corresponde a un nivel de evolución social con un standard conocido” (Kusch, 2007: 323-324.), que olvida las implicaciones del habitat en la que se gesta la experiencia humana.

Vale la pena prestar atención en este punto al tratamiento que el filósofo le da al concepto habitat. Lo primero que nos dejará claro es que habitar no es una categoría equiparable a vivir en. Habitar implica un lugar y un tiempo en el que se sustenta la experiencia humana particular en relación con su entorno geocultural que lo gravita, le permite aferrarse. Vivir es un acto animalesco, habitar implica opción y, por tanto, es un acto netamente humano. Así, pues, en este continente se presentan dos maneras de habitar, la primera es

representada por el afán de progreso que nos invita a ser alguien. La otra encuentra sus simientes en la espera perpetua del devenir cotidiano en el estar erguido ante la realidad.

El encuentro entre la cultura occidental y las culturas precolombinas es visto por Rodolfo Kusch como el encuentro entre la cultura del ser y la del estar. Diferenciación que será la base epistémica en la que se parará el filósofo para la construcción de un andamiaje conceptual que aporte a la comprensión de la realidad humana desde la amalgama de estas dos en el estar-siendo. Producto de la fagocitación de estas experiencias milenarias en la cotidianidad del ser humano habitante de América latina en palabras del argentino:

De la conjunción del ser y del estar durante el Descubrimiento, surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellas dos y que explica ese proceso negativo de nuestra actividad como ciudadanos de países supuestamente civilizados. Como es natural todo esto deriva en una sabiduría, como saber de vida, que alimenta en el subsuelo social y en el inconsciente nuestro y que se opone a todo nuestro quehacer intelectual y político (Kusch, 2000: 6).

Bibliografía

- Aristóteles (2014). *Metafísica*. Madrid: Alianza
- Cepeda H. Juan (2014). “Cuanto semilla de Kusch, de la sabiduría de América como filosofía latinoamericana. Ponencia presentada en “IV Jornadas el Pensamiento de Rodolfo Kusch”, Universidad Tres de Febrero (UNTREF), Buenos Aires.
- Fornet Betancourt, Raúl (1985). *Problemas actuales de la filosofía en Hispanoamérica*, Buenos Aires: FEPAL.
- Fornet Betancourt, Raúl (1987). “La filosofía de la liberación”, en *Filosofía de hispanoamérica: aproximaciones al panorama actual*, Barcelona, ICE- Universitat de Barcelona.

Gadamer, Hasn-Georg (1998). *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme.

González-Ibarra, Erik. (2016) "Más allá del canto" en *Enfoques* numero n.º 1. Cali, Universidad del Valle.

Heidegger, Martín (2006). *Ser y tiempo*. Madrid, Trotta.

Heidegger, Martín (2004) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Herder

Husserl, Edmund (1993). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Trad. José Gaos, Madrid.

Kusch, Rodolfo (2000). "América Profunda", en *Obras completas*. Tomo II. Rosario: Ross

Heidegger, Martín (2007). "Esbozo a una antropología filosófica Americana," en *Obras Completas*. Tomo III. Rosario: Ross

Cibergrafía

Viveros Espinosa, Alejandro. (2016). "Enfoques sobre la filosofía de Rodolfo Kusch: el método, lo popular y el indígena como horizontes de pregunta en la filosofía americana. *Alpha (Osorno)*, (42), 215-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000100014>

Educación e interculturalidad desde el punto de vista de las barreras y facilitadores

Javier Hernández Aracena¹

Universidad Católica de Temuco
Chile

INTRODUCCIÓN

A través del presente artículo se relevan algunos aspectos importantes acerca de la discusión intercultural, en especial desde el punto de vista de la educación y las posibilidades que esta permite para transitar a la vida laboral. En este sentido, se busca rescatar la tensión respecto del valor cultural e identitario de la pertenencia a una comunidad socioétnica con las perspectivas que las personas pueden buscar en términos vocacionales o de calidad o estilo de vida. Ello es de suma importancia, por ejemplo, en sistemas que están expandiendo en simultáneo sus procesos educativos y, por otra parte, buscando respetar las identidades culturales.

La tensión mencionada se expresa también en el escaso diálogo que existe entre quienes buscan incrementar las oportunidades en los sis-

¹ El autor agradece el financiamiento de Conicyt a través del Proyecto del Fondo Newton-Picarte MR/N0265271.

temas educativos y aquellos que reivindican la equidad y diversidad de identidades culturales (Tibulac, 2014). Así, parecen existir debates académicos paralelos en torno a las barreras o facilitadores que enfrentan los jóvenes para progresar entre las distintas etapas educativas y desde estas al mundo laboral y otro asociado a cómo el sistema educativo reconoce o promueve la diversidad cultural de una sociedad. Sin embargo, estos caminos paralelos no parecen recoger del todo la tensión interna que experimentan los individuos en torno a estas problemáticas, tensión que en algunos casos puede ser crítica o en otros puede ser ignorada por los participantes. Aquí se busca analizar el problema de la interculturalidad desde la perspectiva de los sistemas educativos de cómo los individuos encuentran situaciones que favorecen o dificultan su tránsito efectivo hacia otras etapas.

Para lo anterior, se presentan algunos elementos recogidos de una revisión sistemática de literatura que analizó más de trescientos artículos y reportes. Así, se recogen los principales aspectos de tensión involucrados en el problema de la interculturalidad en sistemas educativos. Al final, se acompaña una reflexión en torno a los elementos críticos en los sistemas educativos de Chile, Argentina, Alemania y el Reino Unido.

Discusión teórica

El ámbito de la educación ha sido comprendido de diversas maneras y crecientemente se erige como un aspecto de máximo valor en las sociedades contemporáneas. Se le atribuye, por ejemplo, su capacidad de integrar al individuo a la sociedad (Luhmann, 1998), su capacidad de socializar valores y conocimientos

necesarios para una adecuada convivencia social (Berger & Luckmann, 1966), su capacidad de formar capital humano o mano de obra competente en distintos ámbitos laborales (Carneiro & Heckman, 2003) y su papel en la asignación y reasignación de oportunidades y posiciones en la escala social (Grusky, 2000).

Sin embargo, otros autores han enfatizado que los sistemas educativos son sistemas de reproducción del orden social (Bourdieu & Passeron, 1990), de modo que la integración social puede corresponder a situaciones de asimilación o dominación, los contenidos simbólicos, culturales y morales de la educación formal son propuestos o impuestos por los grupos dominantes o privilegiados, la formación de capital humano también es funcional a quienes tienen el poder económico y la educación como vía de ascenso social aparece más como un espejismo que como algo real. Estas dos perspectivas son centrales a la hora de comprender las tensiones involucradas en el problema de la interculturalidad (Maiztegui-Oñate & Santibáñez-Gruber, 2008).

Sobre la base de lo anterior, el problema de la desigualdad tiene un componente político importante: los distintos grupos o culturas no están en igualdad de condiciones para plantear sus puntos de vista, sino que estas relaciones se encuentran mediadas por asimetrías en el acceso al poder, la influencia y los recursos socialmente valorados (Fligstein & McAdam, 2015; Schneider & Soskice, 2009; Shavit & Blossfeld, 1993). En ese sentido, los distintos grupos tampoco tienen el mismo grado de incidencia ni las mismas oportunidades en el ámbito educacional (Brown, 2001).

La investigación en educación ha identificado diferentes factores que a distintos niveles favorecen o dificultan el desempeño de los individuos a la hora de cursar los distintos procesos de la educación formal y la transición a la vida laboral. Lo que se enfatiza al respecto es la desigualdad que enfrentan los estudiantes, la que no se expresa necesariamente a partir de sus capacidades, sino de las condiciones socioeconómicas, culturales e institucionales que afectan su cotidianidad. Esto se da de manera más clara en el caso de las investigaciones biográficas o a lo largo de la vida, que destacan cómo las personas perciben su vida en términos de variadas transiciones institucionalizadas en las sociedades en que residen (Eliason *et al.*, 2015). De este modo, las transiciones educacionales y laborales se encuentran altamente institucionalizadas y son muy relevantes para el desarrollo y autopercepción de los individuos (Almeida y Wong, 2009), en el contexto de sociedades en que dichas transiciones aparecen a los individuos como algo que depende de ellos y sobre lo cual ellos eligen (Beck, 1992).

Métodos

Este estudio es el resultado de una revisión sistemática de literatura (Rojon, McDowall, & Saunders, 2011) que abordó la problemática de las barreras y los facilitadores para el progreso de los estudiantes de acuerdo a más de trescientos artículos, reportes y capítulos publicados en diferentes medios. En ello se puso énfasis en las dos transiciones principales que enfrentan los jóvenes al concluir su enseñanza secundaria: su posible paso a la educación superior, y su posible paso al mundo del trabajo.

En ese sentido, hubo tres desafíos que fue necesario resolver: En primer lugar, los estudios se basaban en entornos culturales e institucionales diversos, de modo que los sistemas educativos y sus relaciones con el mundo del trabajo eran variados. En segundo lugar, la propia literatura llamaba la atención sobre que la misma noción de estas transiciones supone en alguna medida que, por ejemplo, un estudiante no sea a su vez trabajador, lo que de manera usual dista de la situación de los estudiantes menos favorecidos. En tercer lugar, los diferentes estudios se articularon sobre nociones también diversas respecto del éxito, es decir, en algunos casos se consideraba exitoso acceder a la universidad, en otros completarla, o el rendimiento obtenido en los estudios. En algunos casos la medida de éxito no era acceder a la universidad, sino a ciertas universidades o carreras. Por otra parte, respecto del mundo laboral existen estudios que enfatizan el simple hecho de tener trabajo, otros que el trabajo sea consistente con los estudios y otros el tipo de trabajo ejercido.

La interculturalidad en los factores educativos

Hablar del problema de la interculturalidad en educación puede remontar a tres discusiones que se relacionan entre sí. Por una parte, está la discusión respecto de la igualdad de oportunidades y en ese sentido si las personas pertenecientes a diferentes culturas cuentan con las mismas oportunidades o si, como parece ser habitual, las personas de culturas diferentes de las dominantes enfrentan mayores dificultades para progresar en las distintas etapas de la educación formal (Croxford & Raffe, 2013).

En segundo lugar, está la discusión acerca del patrimonio cultural y de cómo distintas culturas tienen acceso a la educación formal para garantizar su reproducción, dinamismo y visibilidad entre diferentes generaciones (Unesco, 2008). Al final, está el problema acerca de la violencia o imposición que sufren tanto culturas como individuos a la hora de enfrentarse a una educación formal que reproduce códigos de una cultura dominante y diferente a la que los individuos deben adaptarse si quieren obtener los beneficios de las credenciales que entregan estas instituciones (Bourdieu, 1986; Freire, 1981). Si bien los tres elementos presentados son de gran relevancia, este artículo se enfocará en el primero, desde una perspectiva de los facilitadores y barreras que encuentran las personas de culturas diferentes de las dominantes.

Facilitadores

La literatura no destaca muchos elementos que favorecen a los integrantes de estos grupos. En algunos casos, individuos específicos de estos grupos pueden beneficiarse de elementos de discriminación positiva, como pueden ser becas o programas destinados a poblaciones minoritarias o desfavorecidas. Sin embargo, los individuos que pueden sacar provecho de estas oportunidades son siempre una pequeña proporción y con frecuencia provienen de grupos más favorecidos dentro de sus culturas de origen o, incluso, individuos con limitada relación con dichas culturas (Finn Jr, 2006).

En relación con lo anterior, y desde un punto de vista institucional, diversas políticas nacionales y transnacionales buscan reducir las des-

igualdades y sobre todo los episodios de discriminación que viven ciertos grupos. Ello ha abierto la puerta a una serie de estudiantes que antes se habrían vistos excluidos, pero que, sin embargo, enfrentan dificultades respecto de sus pares.

Por otra parte, se destaca que una ventaja que puede tener una persona proveniente de una cultura diferente de la dominante, en muchos casos tiene relación con tener acceso a un ambiente comunitario que puede distar de ambientes más atomizados en las sociedades occidentales. Las personas pueden tener así una red de apoyo que las sostenga en momentos de dificultad. De igual manera, en estos contextos las familias y otros integrantes del entorno pueden ayudar a apoyar, monitorear e incentivar el rendimiento académico de las y los estudiantes. Sin embargo, esto se relaciona, a su vez, con ciertas barreras que dificultan el progreso académico y profesional (Freeman, 1999).

Barreras

En el caso de las barreras, la literatura, con fuerte base en el caso de minorías étnicas en Estados Unidos, destaca una multiplicidad de factores que a distintos niveles dificultan las transiciones de las personas que pertenecen a estos grupos (Hahn & Price, 2008). Dichos niveles se pueden agrupar en cuatro tipos: el del individuo, el de su hogar y su entorno más próximo, el de las organizaciones con las que interactúan y el institucional.

Nivel Individual

Los estudiantes que pertenecen a culturas diferentes de las dominantes, por supuesto, no

son un grupo homogéneo y, por tanto, dentro de ellos hay importantes diferencias en términos de acceso a recursos y oportunidades. Sin embargo, puede afirmarse que las personas pertenecientes a estos grupos tienden, en términos generales, a encontrarse en condiciones desventajadas (America's Promise, 2014).

La evidencia en Estados Unidos y otros países remarca que un primer elemento de dificultad que enfrentan estos estudiantes tiene relación con habilidades lingüísticas. Por una parte, las habilidades lingüísticas originales de estos individuos no son reconocidas en los procesos educativos formales y, por otra, ello constituye una dificultad adicional en tanto existen individuos para quienes el idioma principal de su sistema educativo es su segunda lengua (Erisman & Looney, 2007). Ello implica mayores dificultades a la hora de leer, escribir y rendir evaluaciones, como también a la hora de enfrentar procesos de selección, los que son por lo usual leídos por los individuos y por el sistema como fallas individuales y no como problemas de integración intercultural (Bertrand & Mullainathan, 2004). Estas mayores dificultades muchas veces se expresan y experimentan en clases que también incluyen personas que forman parte de los grupos culturales dominantes y que establecen un parámetro para profesores y estudiantes, obstaculizando el progreso de los estudiantes menos familiarizados con dicha cultura y eventualmente alimentando sentimientos de frustración, aunque con mejores resultados que cuando estos grupos estudian de manera segregada (Logan, Minca, & Adar, 2012).

Junto con lo anterior, los integrantes de estos grupos muchas veces deben hacerse cargo de

expectativas que hay acerca de ellos, que en el caso de ser positivas y, por ejemplo, ser la gran esperanza de su familia generan una presión adicional que puede causar gran decepción a la hora de enfrentar dificultades. Por otra parte, estos estudiantes pueden enfrentar expectativas negativas que refuerzan las dificultades que pueden enfrentar (Deli-Amen & Tevis, 2010).

Como se mencionó, la mayoría de los integrantes de estos grupos se vinculan a la sociedad dominante en condiciones desventajosas y, por tanto, para muchos de ellos es difícil acceder a buenas fuentes de información. Si bien las nuevas tecnologías de información hacen más directos los procesos de búsqueda de información, muchas veces los estudiantes provenientes de estos grupos carecen de contactos con quienes poder consultar información o con quienes poder asesorarse a la hora de hacer los trámites necesarios para llevar a cabo las transiciones. Ello hace que muchas veces estos estudiantes no tomen las mejores decisiones de acuerdo con sus intereses, capacidades y posibilidades económicas, las que pueden tener consecuencias en términos de rendimiento, motivación o, incluso, para cumplir con las formalidades del sistema (Drotos & Cilesiz, 2016). Estos estudiantes muchas veces pueden tomar decisiones basados en elementos publicitarios en lugar de fundamentarlas en información significativa o asociada a sus intereses personales o culturales (Moogan, Baron, & Harris, 1999).

De igual manera, la falta de familiaridad con la educación superior o con ciertas formas de trabajo hace que para los estudiantes se cons-

tituyan en espacios difíciles de navegar, a menudo con expectativas desmesuradas respecto de lo que es la vida universitaria, la relación con los profesores o las actividades académicas (Hahn & Price, 2008).

Nivel entorno cercano

Los estudiantes pertenecientes a culturas diferentes de las culturas dominantes encuentran dificultades que pueden asociarse a sus hogares y a entornos cercanos, como su familia extendida, sus grupos de pares, su vecindario o alguna localidad o pequeña comunidad de donde provengan (Drotos & Cilesiz, 2016; Hahn & Price, 2008).

Respecto del hogar, la posición desventajada de los integrantes de estas culturas en sus países hacen que los hogares se encuentren muchas veces en condiciones materiales precarias, lo que hace que los estudiantes carezcan de medios para estudiar de manera adecuada. Ello puede relacionarse a condiciones de la vivienda, a recursos para trasladarse o acceder a materiales, situaciones familiares como embarazos adolescentes o conflictos internos, etc. Si bien este tipo de problemas también afecta a otros grupos de la sociedad, tienden a ser más frecuentes en grupos minoritarios o que han sido relegados a situaciones de marginalidad (America's Promise, 2014).

Por otra parte, las familias, al no estar muchas veces habituadas a los códigos y elementos del mundo universitario o de la educación superior y de ciertas formas de trabajo remunerado pueden incrementar las inseguridades de los estudiantes, poner barreras a su progre-

sión o establecer presiones desmedidas que pueden traducirse en dificultades adicionales para realizar las transiciones. Esto se suma a que en muchos casos las familias depositan esperanzas y expectativas en los jóvenes, en buena parte relacionados con esfuerzos económicos que hacen que los estudiantes se sientan con mayores dificultades para dar a conocer sus problemas, pedir ayuda o rectificar decisiones pasadas (Deli-Amen & Tevis, 2010).

Por otra parte, tanto miembros de la familia como grupos de pares pueden ver la participación en estas transiciones como contrarias tanto a las actividades tradicionales de las culturas involucradas como, también, las actividades habitualmente más ejercidas por los integrantes de estos grupos. Por ejemplo, en Estados Unidos hay estudios que muestran que para algunas comunidades latinas o hispanicas ir a la universidad es mal recibido por su familia extendida o personas de su vecindario, y en algunos casos implica distanciarse de ellos (García, 2010).

Nivel organizacional

En las sociedades contemporáneas las organizaciones son cruciales en todas las etapas de la vida de las personas (Perrow, 1992). De esta forma, las personas que buscan hacer estas transiciones experimentan una tensión producto de que las organizaciones como universidades, centros de formación técnica e, incluso, empleadores se enmarcan en los códigos de las culturas dominantes. Por ello, los jóvenes perciben que sus conocimientos lingüísticos y culturales no son reconocidos y, por otra parte, constituyen una dificultad adicional dado que

muchas veces deben optar por otros lenguajes y códigos para tener éxito.

En relación con lo anterior, los jóvenes y sus familias se ven en la situación de tener que decidir entre los elementos de sus culturas originales y aquellos de la cultura que dominan las organizaciones en que buscan desempeñarse.

Adicionalmente, estas organizaciones en diversos países buscan garantizar el bilingüismo, pero a menudo sin tomar en cuenta los códigos lingüísticos de sus minorías. De este modo, en muchos casos individuos que ya son bilingües deben aprender un tercer idioma para poder insertarse en la educación superior o el mundo del trabajo (Sevinç, 2016).

Respecto de esto mismo, las organizaciones de educación superior, y en muchos casos los ámbitos públicos y privados donde las personas pueden buscar trabajo con posterioridad, no han considerado como un problema prioritario contar con canales y competencias para incorporar de manera cabal integrantes de estas culturas. Las organizaciones que si lo han hecho lo hacen de manera gradual, partiendo por aspectos de apoyo o más periféricos, formando profesionales capacitados para la inclusión de la diversidad, pero que muchas veces no alcanza para transformar de forma sustantiva la experiencia de las personas que pasan por estas organizaciones en un periodo bastante acotado de tiempo (Elliot *et al.*, 2013). Por otra parte, muchas veces estas instancias de apoyo y nivelación son percibidas negativamente por los estudiantes, al sentir que no se asocian a sus programas de estudio, que los sobrecarga o que los diferencia respecto de sus compañeros y compañeras más aventajadas.

Nivel institucional

Las instituciones configuran el entorno normativo, formal o informal, en que se inserta el comportamiento de individuos y organizaciones (Wooten & Hoffman, 2013). En general, las transiciones entre la educación secundaria y la educación superior, así como también los sistemas productivos, tienden a elaborarse desde visiones más bien homogéneas respecto de las tradiciones culturales que sustentan sus sistemas educativos. Sin embargo, esto es aún más notable en la dirección de los procesos de managerialización de las universidades, las empresas y la administración pública se adoptan criterios y estilos de gestión con ciertos grados de estandarización en el ámbito global, lo que muchas veces dificulta los procesos de adopción de esquemas de pertinencia cultural en los territorios.

De esta manera, los jóvenes provenientes de culturas diferentes a las dominantes con frecuencia encuentran sistemas educativos que valoran competencias diferentes a las de sus culturas, que representan lógicas que no les son familiares y que parecen orientarse por indicadores más que por los elementos significativos de las culturas a las que pertenecen. De igual modo, los sistemas de admisión muchas veces valoran elementos que son difíciles de demostrar para las personas que no provienen de los grupos culturales dominantes, lo que segrega el tipo de oportunidades a las que pueden acceder integrantes de otros grupos.

Lo anterior divide a las culturas entre aquellos que buscan preservar sus códigos y tradiciones y aquellos que de modo más pragmá-

tico deciden asimilarse culturalmente a las sociedades en las que participan, lo que incrementa la situación desfavorable de estas culturas.

Los casos estudiados

Reino Unido

En el caso del Reino Unido, presentan una doble situación. Por una parte, los sistemas educativos enfrentan el problema de su propia diversidad cultural y lingüística sobre la base de las distintas naciones que constituyen al país. Si bien esto tiene un componente más testimonial, dado que la gran mayoría de la población británica es proficiente en inglés (Kadar-Satat & Ianelli, 2016).

Más compleja es la situación de las múltiples comunidades de migrantes que desde hace tiempo han llegado a dicha isla. Si bien los sistemas buscan ser inclusivos, lo cierto es que todo ocurre en inglés, los distintos acentos locales representa un papel importante y las instituciones en muchos casos favorecen procesos de asimilación (Croxford & Raffe, 2013).

La investigación llama la atención sobre dos cosas: por una parte, las desiguales oportunidades que experimentan los integrantes de grupos migrantes para tener éxito en los sistemas educacionales. Por otra parte, está la condición aventajada de grupos muy específicos asociados a un alto capital cultural, que aprovechan un discurso de meritocracia formal para acceder a las posiciones más valoradas de la sociedad (Ashley, Duberley, Sommerlad, & Schollarios, 2015). La universidad constituye un camino de gran relevancia para llegar a trabajos de calidad, pero los grupos minoritarios

difícilmente pueden acceder a ella. Ello se dificulta aún más por el alto y creciente costo de la educación superior.

Alemania

El caso alemán es similar al anterior, en el sentido de que hay un primer nivel de respeto a la diversidad interna respecto de su condición de país federado. Ello ha permitido, que exista una autonomía entre las distintas naciones internas y que en los diferentes territorios se adopten medidas para preservar sus identidades locales (Ianelli & Klein, 2014).

Sin embargo, y al igual que en el caso anterior, estos sistemas no son igualmente inclusivos con los migrantes de distintas olas que ha recibido el país. Si bien se reconoce que sobre la base de su experiencia histórica Alemania es un país que busca remover elementos de discriminación, lo cierto es que tiene un sistema bastante estratificado en el cual los estudiantes a temprana edad van viendo cómo sus opciones de estudios van siendo limitadas en tanto diversos exámenes van definiendo el tipo de trayectoria que va a seguir un joven. Estos exámenes siguen favoreciendo las opciones de las personas provenientes de las culturas dominantes, quienes tienen mayores opciones de seguir un camino universitario. Sin embargo, una vez que las personas logran acceder a las instituciones de educación superior, la gratuidad del sistema contribuye a facilitar el logro efectivo de las transiciones.

Chile

En el caso chileno, uno de los aspectos que aparece como crítico es el problema de los pue-

blos originarios, y cómo sus elementos culturales son incluidos en los procesos de educación formal, tanto desde el punto de vista de los contenidos históricos como del reconocimiento de sus códigos y lenguas. Si bien se ha avanzado a partir de las escuelas bilingües y del reconocimiento de algunas universidades, esto no ha alcanzado centralidad ni en el ámbito institucional ni en el curricular (Riedemann, 2008). Si bien hay casos excepcionales, es posible afirmar que pese a ciertos elementos institucionales como becas u otras ayudas, las personas pertenecientes a pueblos originarios enfrentan diversas dificultades adicionales a la hora de hacer las transiciones estudiadas. Estas barreras pueden entenderse desde conflictos identitarios, dificultades de lecto-escritura, poca familiaridad con la vida universitaria y situaciones socioeconómicas complejas. Pese a lo anterior, la educación formal es muy valorada y numerosas familias hacen importantes esfuerzos para que sus hijos puedan acceder a una credencial. Ello muchas veces implica ciertos grados de separación para que los estudiantes puedan cursar sus estudios secundarios y superiores en otras localidades, por falta de instituciones cercanas (Williamson & Flores, 2015). Esto sin considerar aun los efectos de violencia simbólica que pueden experimentar en la educación monocultural (Carruthers & Rodríguez, 2009).

El papel del dinero y el mercado en el sistema educativo chileno también dificulta la accesibilidad de grupos no dominantes, al tiempo que tiene importantes consecuencias en términos de endeudamiento.

El caso de las migraciones comienza a ser crecientemente significativo. Sin embargo, al tra-

tarse, en su mayoría de personas provenientes de países hispanohablantes, salvo ciertos localismos como las clases y pruebas de historia, las personas provenientes de estos grupos tienden a tener buenos resultados. Sus barreras pueden tener más relación con su condición socioeconómica y acceso a redes de apoyo, información y servicios que a problemas de proficiencia.

Argentina

El caso argentino también llama la atención sobre el problema de los pueblos originarios en las distintas regiones donde habitan. Si bien el sistema federal permite conciliar los sistemas educativos con la cultura local en las provincias donde existe una gran cantidad de personas perteneciente a pueblos originarios, ello no es igualmente favorable en otras provincias del país.

Los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios también experimentan dificultades adicionales en los procesos formales, pese a que el español es, por lo general, su primera lengua (UNICEF, 2011). Las familias, por otra parte, deben enfrentar temores, dificultades económicas y otros problemas para que sus hijos puedan acceder a la educación formal.

La gratuidad de la universidad en Argentina, así como su ausencia de pruebas de admisión en buena parte de las instituciones universitarias, contribuye a un sistema —en la forma— más inclusivo, pero que no necesariamente conduce a transiciones efectivas.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires y de otros sectores el problema migratorio se está

volviendo más significativo, no solo con migraciones latinoamericanas, sino una creciente migración africana que no domina el español como primera lengua y que, además, enfrenta problemas para acceder a los servicios formales del Estado, como es el derecho a la educación.

Conclusiones

De este modo, se observa que el problema de la tensión entre culturas genera un conjunto de barreras institucionales que los jóvenes interpretan a menudo en forma individual, como habitualmente también se lo hacen saber las organizaciones o casas de estudio a sus estudiantes.

Sin embargo, es importante destacar que estas tensiones también pueden comprenderse como el resultado del despliegue por parte de los grupos centrales de las culturas dominantes por tener control y poder reproducir sus signos y mecanismos de legitimidad en los distintos componentes del sistema de educación formal.

En consecuencia, la principal barrera que enfrentan las personas de grupos minoritarios y que buscan hacer transiciones es que ellas no han sido diseñadas pensando en ellos. Si bien los Estados y las organizaciones han hecho intentos por establecer programas remediales e inclusivos, ello no disipa del todo las tensiones que los jóvenes internalizan en su vida diaria y que además afectan a sus familias y a sus entornos cercanos.

De este modo, las universidades deben tomar en cuenta esta situación y buscar abrir espacio para no solo mejorar las oportunidades de

las personas provenientes de otras culturas, sino, también, para reconocer que la universidad también es un espacio de diálogo social en el cual las distintas culturas pueden encontrarse. Las universidades pueden avanzar en reconocer el carácter intercultural de los países y contribuir a la integración crítica y genuina de las distintas culturas que comparten un territorio (Tubino, 2005).

Referencias

- Almeida, David & Wong, Jen (2009). Life transitions and daily stress process. En Glenn Elder & Janet Giele (eds.), *The Craft of Life-Course Research* (pp. 141-162). London: The Guilford Press.
- America's Promise (2014). *Don't Call Them Dropouts: Understanding the Experiences of Young People Who Leave High School before Graduation*. Washington: America's Promise.
- Ashley, Louise, Duberley, Jo, Sommerlad, Hilary & Scholarios, Dora (2015). *A Qualitative Evaluation of Non-Educational Barriers to the Elite Professions*. London: Social Mobility and Child Poverty Commission.
- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: SAGE Publications.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books.
- Bertrand, Marianne & Mullainathan, Sendhil (2004). Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A Field Experiment on Labor Market Discrimination. *The American Economic Review*, 94(4), 991-2013.
- Bourdieu, Pierre (1986). The Forms of Capital. En John. Richardson (ed.). *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Brown, David. (2001). The Social Sources of Educational Credentialism: Status cultures, Labor Markets and Organizations. *Sociology of Education*, 74, 19-34.
- Carneiro, Pedro & Heckman, James (2003). Human Capital Policy. Institute for the Study of Labor (IZA) Working Papers, 821, 1-152.

- Carruthers, David & Rodriguez, Patricia (2009). Mapuche Protest, Environmental Conflict and Social Movement Linkage in Chile. *Third World Quarterly*, 30(4), 743-760.
- Croxford, Linda & Raffe, David (2013). *Social and Ethnic Inequalities and Institutional Differences in Entry to UK Higher Education: 1996-2010*. Edinburgh: CES Briefings
- Deli-Amen, Regina & Tevis, Teshina (2010). Circumscribed Agency: The Relevance of Standardized College Entrance Exams for Low SES High School Students. *The Review of Higher Education*, 33(2), 141-175.
- Drotos, Stephanie & Cilesiz, Sebnem. (2016). Shoes, Dues, and Other Barriers to College Attainment. *Education and Urban Society*, 48(3), 221-244.
- Eliason, Scott, Mortimer, Jeylan & Vuolo, Mike (2015). The Transition to Adulthood: Life Course Structures and Subjective Perceptions. *Social Psychology Quarterly*, xx(x), 1-23.
- Elliot, Craig, Stransky, Olivia, Negron, Ricardo, Bowlby, Melinda, Lickiss, Jessica, Dutt, Diksha, Dasgupta, Nandini & Barbosa, Peter (2013). *Institutional Barriers to Diversity Change Work in Higher Education*. SAGE Open, April-June, 1-9.
- Erisman, Wendy & Looney, Shannon (2007). *Opening the Door to the American Dream: Increasing Higher Education Access and Success for Immigrants*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
- Finn Jr, Chester (2006). Obstacles on the Route from High School to College. *Chronicle of Higher Education*, 52(27), B40-B42.
- Fligstein, Neil & McAdam, Doug (2015). *A Theory of Fields*. Oxford: Oxford University Press.
- Freeman, Kassie (1999). Increasing African Americans' participation in higher education: African American high-school students' perspectives. *Journal of Higher Education*, 30(1), 4-25.
- Freire, Paulo (1981). *La ideología y la educación: reflexiones sobre la no neutralidad de la educación*. Rio de Janeiro: Continuum.
- García, Mozella (2010). When Hispanic Students Attempt to Succeed in College, But Do Not. *Community College Journal of Research & Practice*, 34(10), 839-847.
- Grusky, David (2000). The Past, Present and Future of Social Inequality. En David Grusky (ed.), *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective* (3-51). Boulder, USA: Westview Press.
- Hahn, Ryan & Price, Derek. (2008). *Promise Lost: College-Qualified Students Who Don't Enroll in College*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
- Ianelli, Cristina & Klein, Markus (2014). Degrees of difference: Social inequalities in graduates' job opportunities in the UK and Germany. *AQ Men Briefing*, (6).
- Kadar-Satat, Gitit & Ianelli, Cristina (2016). Beyond access to HE: widening participation and initiatives and student retention in Scotland. *AQ Men Research Briefing*, 9.
- Logan, John, Minca, Elisabeta & Adar, Sinem (2012). The Geography of Inequality: Why Separate Means Unequal in American Public Schools. *Sociology of Education*, 85(3), 287-301.
- Luhmann, Niklas (1998). *Sistemas Sociales: Lineamientos para una Teoría General*. Barcelona: Anthropos.
- Maiztegui-Oñate, Concepción & Santibáñez, Gruber, Rosa (2008). Access to education and equity in plural societies. *Intercultural Education*, 19(5), 373-381.
- Moogan, Yvonne, Baron, Steve & Harris, Kim (1999). Decision-Making Behaviour of Potential Higher Education Students. *Higher Education Quarterly*, 53(3), 211-228.
- Perrow, Charles (1992). Una sociedad de organizaciones. *Revista REIS*, 59, 19-55.
- Riedemann, Andrea (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-183.
- Rojon, Céline, McDowall, Almuth & Saunders, Mark (2011). On the Experience of Conducting a Systematic Review in Industrial, Work, and Organizational Psychology. *Journal of Personnel Psychology*, 10(3), 133-138.
- Schneider, Ben Ross & Soskice, David (2009). Inequality in developed countries and Latin America: coordinated, liberal and hierarchical systems. *Economy and Society*, 38(1), 17-52. <https://doi.org/10.1080/03085140802560496>
- Sevinç, Yesim (2016). Language maintenance and shift under pressure: Three generations of the Turkish immigrant community in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, (242), 81-117.
- Shavit, Yossi & Blossfeld, Hans-Peter (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Tibulac, Mariana (2014). Multiculturalism - "Intercultural Education" or "Critical Education"? *Studia Universitatis Moldaviae*, 9(79), 10-13.
- Tubino, Fidel (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, en *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en:

<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-pollen-02.html> [fecha de consulta: 2 de abril de 2017].

UNESCO (2008). *Educación y Diversidad cultural: Lecciones desde la Práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

UNICEF (2011). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la Educación: Situación socio-educativa de niños, niñas y adolescentes de comunidades mapuche y kolla*. Buenos Aires: UNICEF.

Williamson, Guillermo & Flores, Fabián (2015). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.

Wooten, Melissa & Hoffman, Andrew (2013), "Organizational fields: past, present and future", in Greenwood, Royston et al. (eds), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 130-148). London: SAGE Publications.



Pedagogía de los capuchinos bávaros en el proceso de instalación de la escuela en territorio mapuche a comienzos del siglo xx¹

Juan Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco
Chile

Llegada de los misioneros capuchinos bávaros a La Araucanía

Los franciscanos fueron los primeros misioneros que llegaron a Chile, en la segunda mitad del siglo XVI, a pedido de Pedro de Valdivia. Sin embargo, se considera como el comienzo de la evangelización la llegada de los jesuitas a Santiago, el 12 de abril de 1593. Ellos empezaron su labor evangelizadora el 1 de noviembre de 1595. Después de sus expulsión, en 1767, volvieron los franciscanos, quienes, a su vez, tuvieron que abandonar el país durante la guerra de la independencia (Arellano, Holzbauer y Krammer, 2006).

Por iniciativa del presidente Manuel Bulnes, el gobierno chileno firmó, en 1848, un concordato con el Vaticano para traer misioneros a La Araucanía. Se puede suponer que una de las

¹ El texto difunde los resultados del Proyecto Fondecyt n.º 1160409 titulado "Historia y memoria de la escuela monocultural en la Araucanía (siglos XIX y XX): dispositivos de saber-poder ejercidos por el estado chileno hacia la sociedad mapuche".

metas secretas del Presidente era la de que los misioneros lograran, como efecto colateral de la evangelización, “civilizar” a los mapuches. Así, llegaron en los años siguientes ciento cuarenta capuchinos italianos a La Araucanía. Pero su número se estancó debido a la situación política en Italia, que era adversa a las órdenes religiosas, y por falta de vocaciones en el catolicismo chileno. Ante esta situación cada vez más crítica, los capuchinos italianos buscaron un refuerzo en sus hermanos de órdenes españoles, iniciativa que quedó, sin embargo, trunca. Solo la tercera iniciativa fue coronada con éxito: en 1894, se encomendó la misión de La Araucanía a la provincia capuchina de Baviera (Bengoa, 1985; Arellano, Holzbauer y Krammer, 2006; Mansilla, Estay y Huaiquién, 2018).



Figura 1. Mapa elaborado por los capuchinos de las misiones, 1929. Fuente: Archivo de la biblioteca de la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt, Alemania.

La llegada de los capuchinos bávaros a La Araucanía complementó la colonización alemana iniciada en la segunda mitad del siglo XIX y se llevó a cabo en las regiones de Valdivia y Llanquihue, donde las condiciones históricas habían pavimentado un clima de mayor estabilidad, y ofrecía seguridades a los inmigrantes europeos (Aldunate, 1982).

Según De Pamplona (1911) en los primeros años de su accionar misionero, los capuchinos bávaros se dedicaron a fundar misiones y escuelas, donde trabajaban sin descanso buscando mejorar las condiciones de vida de los indígenas de La Araucanía. Para lograrlo, ponían el acento en la entrega de conocimientos prácticos, donde pretendían enseñar las habilidades fundamentales para prosperar en la vida.

La instalación de escuelas misionales e internados

El 21 de octubre de octubre de 1895 el padre general capuchino escribe una nota al prefecto apostólico padre Alejo titulado “la provincia bávara tomará a cargo la misión” y dice lo siguiente:

El 1° de noviembre de 1895 en la Iglesia Santa Anna de Alttoting despedían a los primeros capuchinos de Baviera que partían a Chile para hacerse cargo de las misiones de los capuchinos italianos en la Araucanía histórica. El católico pueblo bávaro estaba orgulloso de estos “misioneros héroes” como los denominó un periódico alemán de la época porque “llevaban la fe y civilización a un país lejano y a una raza heroica” (Párr. 4).

El 6 de noviembre de 1895 se embarcaron en Hamburgo tres padres y un hermano lego: el padre Anselmo de Kamin (futuro párroco de

Boroa y fundador de Padre Las Casas), el padre Félix José de Augusta (médico de origen judío-alemán, 35 años) el padre Tadeo de Wiesent (famoso por la aplicación del método hidroterápico) y el hermano Sérvulo de Gottmannshofen. En efecto viajaron en la fecha prevista, desde Hamburgo hasta Buenos Aires, y desde ahí a Santiago, cruzando la cordillera. Llegaron el 20 de diciembre, tarde-noche. Los capuchinos de Santiago no habían sido notificados de su llegada. Pasaron las fiestas de Navidad en Santiago. Luego viajaron a Valparaíso, donde el 4 de enero embarcaron en un vapor que los llevó a Corral. Desde ahí, el mismo día de su llegada, viajaron en un pequeño barco por río hasta Valdivia. Fueron recibidos por el párroco de Valdivia, José Brahm, quien se ocupó de los nuevos misioneros y les enseñó castellano durante seis semanas. (De Röttingen, 1925).



Figura 2. Padre Félix de Augusta y niños mapuches, 1899. Bajo Imperial. Fuente: Archivo Capuchino de Altötting, Baviera, Alemania.

El 16 de febrero de 1896 viajó el padre Félix con el hermano Sérvulo a Bajo Imperial (ac-

tual Puerto Saavedra). Hicieron a caballo el viaje por San José de la Mariquina y Toltén se demoraron alrededor de diez horas. Fueron recibidos por el padre Juan en Toltén, quien los acompañó a Bajo Imperial, donde oficialmente entrega la misión, por entonces desocupada. Diez días después zarpó un vapor hacia el océano, hacia la boca del río Bueno. En este vapor viajaron el padre Anselmo y el padre Tadeo. De Trumao se fueron a caballo a la misión de Quilacahuín (un histórico territorio misional, con presencia franciscana desde 1794). El padre Anselmo quedó ahí, en tanto Tadeo siguió viaje a San Juan de la Costa, distante tres horas a caballo desde Quilacahuín. (De Röttingen, 1925).

Regresemos a la misión de Bajo Imperial, la cual estaba antes en una colina. Se quemó en 1892 y fue trasladado al sector “bajo” el capuchino español, padre José, con aprobación del Prefecto Apostólico. El 19 de junio de 1895 se retiró el padre José de la misión. Desde esa fecha hasta la llegada de Félix de Augusta la misión estaba sin ocupar. El padre Félix le escribe por primera vez —entre otras múltiples cosas— al Prefecto el 5 de marzo de 1896: “(...) difícil es saber qué hacer por el momento, sin la ayuda de hermanas para educar a los niños, no me prometo avances significativos”. Más tarde llegarán las hermanas de la Santa Cruz, haciendo eco de esta petición. (De Röttingen, 1925).

El 28 de noviembre de 1896 llegó el segundo grupo de misioneros bávaros a Valdivia. Eran los padres Mateo, Lucio, Sigifredo y Atanasio; y los hermanos Nicandro, Antonio y Félix de Nicosia (De Röttingen, 1925).

En 1897 la misión estaba atendida de la siguiente manera: Valdivia, el Prefecto Apostólico y el viejo padre Iluminado; Bajo Imperial, padre Félix y hermano Sérvulo; Boroa, padre Anselmo; Daglipulli, sin misionero, atendido desde Río Bueno; Pelchuquín, padre Juan de Bardino, que al final del año volvió a Italia; Purulón, el octogenario padre Octaviano de Nizza; Quilacahuín, padre Lucio; Quinchilca, padre Mateo y hermano Nicandro; Rahue, padre Atanasio y hermano Félix; Río Bueno, padre Fortunato y padre Sigifredo; San José, padre Tadeo y hermano Antonio; San Juan de la Costa, padre José de Imola; San Pablo, padre Felipe de Cortona; Toltén, padre Juan de San Juan; y Trumao y padre Luis de Camerino (De Röttingen, 1925).

El 3 de noviembre de 1897 llegó la tercera expedición a Valdivia, con cuatro padres y cuatro hermanos. Los padres eran: Bucardo María de Röttingen², Ignacio de Peterskirchen, Carlos de Stadtamhof y Alberto de Lands hut; y los hermanos Gumberto, Elzear, Magnobono y Servus. El padre Carlos fue enviado a Trumao, el padre Ignacio como segundo misionero a Bajo Imperial, el padre Alberto quedó como secretario del prefecto apostólico de Valdivia, el padre Bucardo a Daglipulli. El 11 de noviembre de 1898 llegó el cuarto grupo de misioneros bávaros. Los padres Pan-

cracio de Maingründel, Albuino de Sendel, Aquilino de Gänheim, Leonardo de Bamberg; no llegaron hermanos. Durante 1899 no llegaron misioneros (De Röttingen, 1925).

En todas partes abrieron escuelas misionales. Lo hizo el padre Tadeo en San José y Pelchuquín, cuando fue trasladado en 1897. Félix de Augusta hizo lo propio en Bajo Imperial y cuando se retiró a Huapi junto a los mapuches para aprender *mapuzungun*, abrió ahí una escuela para niños indígenas y él mismo les hacía clases. Eran institutos muy primitivos y pobres. Félix de Augusta arrendó en Huapi una ruca mapuche, permaneció ahí dos años, dos meses, hacía clases y les enseñaba a los niños el cristianismo. Algunos niños mapuches le llamaban papá. Luego Félix se trasladó seis semanas a San José para enseñarles el idioma *mapuzungun* al misionero y posterior prefecto apostólico Bucardo. Ya entonces había puesto el fundamento de su gramática.

El 30 de enero de 1900, el Prefecto Apostólico (italiano), padre Alejo, comunicó a los misioneros por medio de una circular que el “Padre General” le había aceptado ser relevado de la Prefectura. Las razones que movieron a Alejo a alejarse de la misión fueron varias. Por una parte, quedaban solo siete padres italianos, mientras había quince sacerdotes y ocho hermanos bávaros. A esto se añadía la diabetes y un cáncer al hígado, y un tercer elemento menos estudiado, no les agradaba el estilo misional y proceder de algunos capuchinos bávaros. En 1900 el padre Alejo tenía sesenta años³.

2 Bajo el nuevo prefecto Bucardo María de Röttingen (1900-1925) se efectuó la división territorial de la jurisdicción del Obispado de Ancud y la Prefectura Apostólica de La Araucanía. En este contexto aparece como dispositivo de control de los mapuches la triada escuela, misión, internado, constituyéndose en un efectivo, sutil y violento dispositivo de control y poder que permitió a los misioneros católicos complementar el proceso de ocupación de La Araucanía iniciado por el Estado de Chile. El campo de trabajo encomendado a los capuchinos bávaros con el nombramiento de un prefecto de su propia nacionalidad, comprendía en aquel tiempo el territorio que limitaba por el norte con el río Cautín y por el sur el río Maipué (Noggler, 1972).

3 Estuvo siete años y medio al frente de la misión. El 10 de diciembre de 1900 se retiró al convento de Santiago. Dos años después, el 10 de diciembre de 1902 falleció.

El 17 de agosto de 1900 recibió el padre Alejo el decreto de la Sagrada Congregación, del 15 de mayo del mismo año, por el cual se nombraba a Bucardo María de Röttingen como superior religioso de la misión, y a Félix y Atanasio como consejeros. El 22 de agosto asumió la conducción de la misión (Noggler, 1972).

Los misioneros bávaros celebraron dos asambleas generales realizadas en 1901 y 1902, que pueden ser consideradas como asambleas constituyentes fundacionales de la misión bávara. Ahí debatieron y fijaron las normas del método para desarrollar la misión. Las normas plantean como tarea principal del misionero la enseñanza religiosa y la prédica del evangelio. Se planteó la necesidad de crear el mayor número posible de colegios misionales, cuya meta principal debe ser siempre: enseñanza profunda de la religión, enseñanza de líneas de conducta y lograr instalar el hábito de una vida cristiana y frecuencia sacramental.

Era obligatorio que los misioneros realicen visitas al campo, a lo menos una vez al año viajar al territorio misional. El sistema misional fue completado con la creación de internados para indígenas, en que los niños bautizados por los misioneros pudieron ser educados en el cristianismo más profundamente. La otra cuestión clave fue aprender el idioma de los nativos, siguiendo lo que plantea el versículo de los Hechos de los Apóstoles (Hechos 2,8) “¿Es que no son galileos todos estos que están hablando?, ¿Pues, cómo cada uno de nosotros les oímos hablen en nuestra lengua nativa las maravillas de Dios?”. Los misioneros bávaros tuvieron que aprender dos idiomas: el castellano y el *mapuzungun*. Dice la crónica de Bucardo:



Figura 3. Niños recién bautizados, 1923, Cerca de Toltén. Fuente: Archivo Capuchino de Altötting, Baviera, Alemania.

Hay familias indígenas enteras en las que ya se habla sólo castellano, y algunas apenas entienden el mapuche. Este idioma seguramente va a desaparecer en algunas generaciones más, pues sólo lo entienden las ancianas y los indios viejos, nadie conoce a un indio si no habla su idioma (p. 86).

En diversas cartas y crónicas los misioneros capuchinos explicitan que aprender castellano no era problemático porque provenía del latín, y latín sabían todos los misioneros. Así aparece la *Gramática* de Félix de Augusta, la cual se imprimió en Valdivia, obra muy alabada por el araucanista de la Universidad de Chile, Rodolfo Lenz.

En este orden de cosas, hacia 1900 había escuelas misionales en Bajo Imperial, Huapi, Pelchuquín; internados en Boroa, Padre Las Casas, Río Bueno, y un comienzo de internado en Villarrica con trece muchachos. En total 238 niños. En 1900 en Huapi el padre Félix hacía clases a cincuenta niños indígenas en su idioma. Esta experiencia le inspiró para redactar un breve catecismo con las verdades principales de la religión, que se imprimió en Valdivia. Ese mismo año –1900– en Villarrica el padre Sigifredo comenzó a construir una gran casa misional. Pero cuando la casa estuvo terminada, tenía enormes dimensiones si se comparaba con las demás casas misionales. Finalmente el padre Sigifredo fue aconsejado para que esa gran casa sea habilitada para internado. En 1900 recibió quince alumnos internos, a quienes les hacía clases el Servus, hasta que se ahogó en diciembre de 1900 en el lago Villarrica. Después fue ampliado llegando a tener alrededor de setenta estudiantes.

En diciembre de 1902 se abrió un internado en San José con doce muchachos. Para concretar esta iniciativa se adaptó la antigua casa misional: el entretecho fue usado como dormitorio, bajo la dirección del padre Atanasio y de su hermana Ludmilla Hollermayer, quien hasta su regreso a Alemania ayudó mucho a la misión como profesora.

También en 1902 se fundó la misión, y con ello un nuevo colegio en Padre Las Casas. Sus fundadores fueron el padre Leonardo y el hermano Nicandro. En Boroa se levantó un nuevo edificio para colegio, abriéndose con 44 niños internos. En Río Bueno el padre Tadeo abrió

una escuela misional. Este mismo año iniciaron su actividad misional en Río Bueno las hermanas Maestras de la Santa Cruz, abriendo un internado para niñas indígenas y niñas pobres “que venían de los bosques, pantanos y montañas”.

En 1903 se reabrió la misión de Quilacahuin. Allí hubo un conflicto porque se habían instalado dos colegios fiscales en dos casas misionales. El inspector escolar sostenía que esos locales habían sido traspasados al Estado para siempre y sin indemnización a fin de que sirvieran como escuelas. No obstante, este era un arriendo que culminó en 1903. Toda vez que el uso que le estaba dando el Estado era para registro civil, institución enemiga de la Iglesia católica en ese tiempo. Fue así como no se renovó el contrato de arriendo y el local fue utilizado como escuela misional de nuevo, para hombres, con veinticinco niños dirigidos por el hermano Antonio. En 1906 las hermanas de la Santa Cruz tomaron su dirección.

En 1903 se abrió una escuela misional en Quinchilca. Y en 1905 viajó el Prefecto Apostólico junto con la vicaria misional de las hermanas de la Santa Cruz y su asistente en un vapor por el océano Pacífico hasta Bajo Imperial. Se acordó arreglar los edificios de la antigua misión para que sirviera de forma provisoria como internado de niñas. El colegio fue llamado *Stella Maris* (Estrella del Mar) (Mansilla, Estay y Huaiquién, 2018).

En 1906 el colegio de niños de Quilacahuín comenzó a ser administrado por las hermanas de la Santa Cruz, y la casa de dos pisos en la que vivía solo el misionero fue adaptada

como internado de niñas. En Bajo Imperial, junto al internado de niñas, se abrió un externado para niñas chilenas de clase alta y alemanas, muy abundantes estas últimas, quienes pagaban por la educación. El número de escuelas misionales se incrementaría con la creación de la Sociedad Fundación Magisterio de La Araucanía en el año 1937 (Mayorga, 2017).

El primer Prefecto Apostólico fue el padre Bucardo María de Röttingen. La misión de san José fue desde 1922 hasta 1925 sede de la prefectura apostólica y desde entonces hasta marzo de 1946 sede del Obispado de La Araucanía y del vicario apostólico Guido Beck de Ramberga.

Dice en su crónica el padre Bucardo:

Hay que pensar también que los niños indios deben luchar en la escuela con dificultades de idioma, ya que el primer año saben muy poco o nada de castellano. Por cierto, muchos adultos tienen mala memoria y poca inteligencia, pero eso hay que atribuirlo más bien a la falta de educación. Los indios araucanos no son salvajes y no merecen en absoluto este nombre. Han hecho, desde que llegamos rápidos progresos de civilización (p. 67).

Se visualiza en el fragmento de Bucardo una virtud redentorista que está sobre la base de la presencia capuchina entre los mapuches y una permanente dualidad: por una parte, dice que no son salvajes y, por otra, que deben avanzar hacia la civilización.

Los indígenas entregan de muy malas ganas a sus hijos para que aprendan un oficio. Indiferentes y avariciosos como son, quieren primero ver la plata en la mano y nos le interesa si sus hijos después

llegan a ser hombres buenos y respetables (De Röttingen, 1925, p. 63).

Cuando se celebraron cincuenta años de la llegada de los capuchinos bávaros a La Araucanía, el diagnóstico que hacía el nuncio apostólico en 1946 monseñor Maurilio Silvani se concretaba a partir de las siguientes obras que él reconocía debía recordarse:

(...) 12.800 estudiantes presentes en las escuelas, 180.000 niños educados hasta la fecha, sanatorio y hospital confiados a las beneméritas hermanas de la santa cruz, el Instituto Araucano, imprenta San Francisco, 55 talleres, escuelas agrícolas, numerosas postas clínicas rurales, almacenes proveedores de la Unión Araucana, iglesias y capillas, Seminario desde 1925 (que a la fecha ha dado 26 sacerdotes) (Noggler, 1972).

La incorporación de la educación como una herramienta que permitiría defenderse de atropellos y despojos y facilitaría el contacto con los chilenos, tuvo la oposición de algunas familias en las comunidades, sin embargo, las fuentes sugieren que quienes la favorecían eran mayoría. El significado que se atribuye a la escuela en las comunidades en las primeras décadas del siglo XX se construye en torno a la instrucción de la lecto-escritura y operaciones aritméticas. Los capuchinos bávaros, consideraban la instrucción escolar como un pilar del trabajo misionero y “una condición indispensable para lograr un progreso espiritual y cultural del aborigen (Noggler, 1972).

El padre Bucardo María de Röttingen –superior regular de 1897 a 1901 y prefecto apostólico de La Araucanía de 1901 a 1924– apo-

yó y respaldó los esfuerzos de los misioneros capuchinos, pero, al mismo tiempo, trató de buscar el apoyo estatal para no poner en peligro las misiones. Su papel era muy delicado, pues no podía hacer parecer a sus misioneros como disidentes o revolucionarios frente al gobierno chileno. Pero no podía cerrar los ojos ante la realidad, por ello refiere que, al agudizarse el problema socioeconómico de los mapuches, solicitó que se delegará un protector de indios para defender a los mapuches de la región (Röttingen, 1921).

El internado como dispositivo de control y buen encauzamiento de los cuerpos y almas

Los internados pueden considerarse instituciones totales, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente (Goffman, 1972: 13). En el internado todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo una autoridad única. Cada etapa de la actividad diaria del interno o interna se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, en que todas las actividades diarias están programadas con regularidad. La vigilancia y el control son mecanismos eficientes y muy importantes: ver que todos hagan lo que se ha dicho de forma clara que se exige de ellos, en condiciones que la sanción de un individuo probablemente se destacaría en singular relieve contra el fondo de sometimiento general, visible y comprobado (Goffman, 1972: 20).

En este contexto resulta pertinente referirse a los planteamientos de Michel Foucault, quien

identifica ciertos signos y operaciones que abren las posibilidades de comprensión del poder, así como poner en visibilidad y tensión los efectos objetivantes de aquellas prácticas discursivas universalizantes y totalizadoras. No obstante, examina críticamente ciertas concepciones del poder, problematizando ciertos rasgos y proponiendo otras lecturas y desclaramientos.

Primero, dirá que el poder existe en tanto acto, que no se posee sino que se ejerce. Segundo, afirmará que este es, ante todo, una relación de fuerza. En correspondencia con ello, la genealogía indagará en el análisis del ejercicio, del funcionamiento, los mecanismos y las dinámicas del poder. Si se comprendía fundamentalmente al poder como aquello que reprime; dirá que es preciso estudiar entonces los mecanismos de represión. Si es una relación de fuerzas, habría que analizarlo en términos de lucha, de enfrentamiento, de guerra. De igual forma, se da la tarea de indagar en la relación misma, examinar qué es aquello que se pone en juego, en suspenso, aquello que se activa en una relación de fuerzas (Foucault, 1992; Foucault, 2008).

Los estudiantes internos desarrollan su mundo de la vida dentro de la institución y tienen limitados contactos con el mundo de los estudiantes externos. Por consiguiente, las relaciones intersubjetivas se desarrollan entre los agentes de control: directores, inspectores administrativos, misioneros, religiosas y auxiliares. Es una relación asimétrica de micropoder, visualizándose gran distancia social entre los agentes. La conversación misma entre un grupo a otro devela sometimiento y se produce

a través de un tono especial de voz, no dice Derridá. Así se describía en las crónicas de la misión Purulón el padre Sigifredo los internados en 1926:

Son faros luminosos erigidos y sostenidos a veces con los mayores sacrificios, junto a los pies de los volcanes Llama y Villarrica, temibles por sus continuas erupciones, a las orillas encantadoras de los lagos Caburga, Villarrica, Calafquén, Panguipulli, Riñihue, y Ranco, en los románticos valles de Lonquimay, de Allipén y Llama, en las oscuras selvas vírgenes de Collico, de Carén y Coñaripe. Compadeceos de nosotros y enviad vuestras limosnas para que no se derrumbe esta obra colosal de educación (Crónica Misión de Purulón 1926: 75).

El modelo de los internados exige extensos periodos de permanencia y encierro generando efectos complejos para la infancia de quienes se encuentran en esta condición: desvinculación afectiva de la familia de origen y de esta respecto a sus hijos; hábitos adquiridos en disonancia con el mundo de la vida desde donde provienen; configuración de una identidad 'persona débil' en habilidades sociales. En este sentido, las escuelas y los internados se constituyen en eficientes dispositivos para crear y recrear de modo sistemático la comunidad imaginada (Anderson, 1993).

El contacto cotidiano con los pares (otros internos) se realiza a través de un sistema creativo de apodos, sobrenombres o diminutivos, constituyéndose esta práctica en un sutil modo de violencia simbólica y pérdida de autodeterminación. Son los reglamentos los que indican el tiempo para bañarse, comer y la paz nocturna para dormir. En razón de esto se explica que la conversación entre los internos

gira de ordinario en torno a fantasías de liberación, o sea, planes sobre los que cada uno se propone hacer con la primera licencia que tenga (Goffman, 1972: 60). Sin embargo, frente a estos procesos, un elemento característico es la tendencia a la solidaridad manifestada en la fraternización y en conformación de amigos.

La escuela, misión e internado surgen en un contexto marcado por el positivismo, el cual implicaba, de manera simultánea, una teoría de la ciencia y una reforma de la sociedad, es decir, la ciencia y sus aplicaciones van constituyendo la sociedad para organizar la vida de las personas, destacándose como principios basales el orden como sustento y el progreso como fin. Esto adquirió especial relevancia a fines del siglo XIX en diferentes países latinoamericanos (Solana, Cardiel y Bolaños, 2014).

Efectos de la escuela-misión-internado

El proceso de monoculturización y colonización del alma y cuerpo de los estudiantes internos se produce a través de tres situaciones: (1) Línea de la regresión situacional. Los estudiantes internos retiran su atención aparente de todo cuanto no sean los hechos inmediatamente referidos a su cuerpo, se produce una abstención drástica de la participación social activa extra muro de los internados; (2) Línea intransigente. Los estudiantes internos se enfrentan con la institución en un deliberado desafío y se niega abiertamente a cooperar con los reglamentos. En este contexto se produce un efecto contrario, ya que la institución comienza a focalizar a los indisciplinados o indisciplinadas, y la institución muestra un interés tan apasionadamente por el rebelde,

como el que este mostró hacia ella; (3) Colonización. Se produce una progresiva valoración del mundo del internado. La acomodación al mundo del internado podría reflejar la idea de “haber encontrado un hogar”, en tanto desde los guardianes de la institucionalidad del internado surge la precepción de un aprovechamiento de la institución, un abuso de las posibilidades benéficas que la situación ofrece (Goffman, 1972: 71).

Las fuentes de los subsidios que permitieron el desarrollo de los internados fueron los siguientes agentes: (1) Gobierno de Chile. Que en estricto rigor fue el ente que llamó a los padres capuchinos para el desenvolvimiento e implementación de la misión en La Araucanía. Este aporte fue decreciendo a partir de 1881, porque el Estado de Chile focalizó los dineros para el ejército de ocupación; (2) Sociedad Protectora de Indígenas. Institución fundada por Isabel Correa de Irarrázabal. Donó por mucho tiempo generosas sumas de dinero. Organizó fiestas literarias para reunir fondos; Obra de Propagación de la Fe. Institución que por instrucción del Papa entregaba a los internados administrado por misioneros y religiosas parte del dinero recolectado; Gente Católica de Baviera. Estos aportes eran muy valorados por los misioneros y lo destacaban, sobre todo en el periodo de entre guerras (1919-1939), pues se desprendía de todo lo que tenían (Vicariato Apostólico de La Araucanía [VAA], 1966).

Consideraciones finales

Indistintamente de la labor educativa y evangelizadora de los misioneros capuchinos en La Araucanía, en los significados subjetivos

construidos por estos respecto a los mapuches subyace la idea de una cultura indígena no civilizada y atrasada que debía ser absorbida por la sociedad dominante occidental, representada por Chile. Así, la discusión a partir de lo que seguramente observaron en las escuelas misionales e internados contribuyó a polarizar la discusión, la cual giraba entre los extremos de absorción y aniquilación completa (intento de etnocidio) de su cultura —como lo señalaba el padre Amberg— hasta la asimilación lenta, que les respetaba cierto territorio para que pudieran reproducirse, a que era la posición de Félix de Augusta y Sigifredo.

Referencias

Manuscritos y fotografías

Archiv der Bayer-Kapuzinerprovinz, Universität Eichstaett-Ingolstadt. *Fotografía-kolleg*.

Röttingen, B. (1922). 25 años de actividad misional de los misioneros capuchinos bávaros en la misión araucana de Chile (1896-1921). Relación presentada por el P. Bucardo María de Roettingen al Prefecto Apostólico y Superior Regular. Traducido por Alfonso Tolosa del texto original alemán. Archivo Obispado de Villarrica.

Röttingen, B. (1921). *Fuenf und zwanzigjaehrige Missionsthaetigkeit der Bayrischen Kapuzinermissionaere in der Araucanischen Mission Chiles*. 1896-1921. Dos tomos.

Vicariato Apostólico De La Araucanía (1966). *Araucanía misional*. Boletín del Vicariato. Villarrica, n. 62, 1-26.

Bibliografía

Aldunate, C. (1982). El indígena y la frontera. En Sergio Villalobos et al. *Relaciones fronterizas en la Araucanía*. Santiago: Universidad Católica de Chile, pp.65-86.

Anderson, B. (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Arellano, C., Holzbauer, H. y Krammer, R. (2006). *En la Araucanía. El padre Sigifredo de Frauenhäusl y el Parlamento mapuche de Coz Coz de 1907*. Frankfurt an Main: Vervuert.

Bengoa, J. (1985). *Historia del pueblo mapuche (siglos XIX y XX)*. Santiago: Sur.

De Pamplona, I. (1911). *Historia de las misiones de los pp. Capuchinos en Chile y Argentina (1849-1911)*. Santiago: Imprenta Chile.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: De la Piqueta

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Mansilla, J., Estay, J. y Huaiquién C. (2018). Discurso civilizador del Estado de Chile para los niños mapuche de la frontera

post-invasión de la Araucanía 1881-1930. En Fábila Alves y Nunes Pinto *Escuela Pública: constitución y crisis en América del sur*. Universidad Federal de Goiás.

Mayorga, R. (2017). Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011). En *Historia política de Chile. 1810-2010. Tomo II, Estado y sociedad*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Noggler, A (1972). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*. Padre las Casas: Imprenta San Francisco.

Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (2014). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Los hijos de la tierra somos diferentes, pero iguales

Nondier Darío Montoya Zapata

Liceo Salazar y Herrera
Colombia

Introducción

Colombia, el 4 de julio de 1991 promulgó una nueva Constitución y en su preámbulo hace manifiesto, “asegurar a sus integrantes, la vida, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz”. Pero la madurez constitucional de estos conceptos no descendieron del cielo ni se construyeron con la musa de la inspiración, son el resultado de cientos de conflictos desbordados en luchas políticas, étnicas, religiosas, culturales, económicas que desde otrora han dejado como resultado miles de muertos, pobreza, abandono, injusticias, desesperanza. Lo anterior sin contar las interminables *batallas constitucionales*, las estadísticas muestran dieciséis constituciones nacionales y cerca de noventa reformas desde 1811, ya la Constitución de 1991 tiene 41 reformas. Valencia Villa (1997) en su libro *Cartas de Batalla* concluye sobre las constituciones en Colombia: “su dinamismo central, su energía es el conflicto civil, la batalla social más que el

contrato social”, p. 14. Esto es coherente con lo que planteó Ferdinand Lassalle en el siglo XIX en sus charlas sobre: “Qué es una constitución?”. Afirmaba que esta se origina en los “factores reales de poder”, p. 35.

Así que podemos concluir: en la Carta Magna aparecen los resultados de unas fuerzas que lucharon por ser reconocidos constitucionalmente y, en este caso específico, los grupos étnicos y culturales que aparecen así lo hicieron dejando en ese camino “Sangre sudor y lágrimas”.

Y hoy, dos siglos después, serán la Constitución Política de Colombia (CPC), la Organización de Universidades Católicas de América Latina (ODUCAL), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con el programa de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y muchos otros más, los que nos invite a reconocer, estudiar, e incrementar políticas públicas sobre la multiculturalidad y multi-étnicidad que existe en Colombia, América y el mundo.

La génesis

Es bien sabido por todos que, desde siempre, estas tierras vírgenes de América fueron habitadas por los indígenas, y con la llegada de Cristóbal Colón en el siglo XV se desbordó una oleada migratoria de europeos, que a su paso arrastraron hombres de África en calidad de esclavos. Tanto Indígenas, europeos y africanos tenían consigo una carga genética bien definida y unos conceptos culturales bien arraigados. El poder lo usurparon los españoles e impusieron sus condiciones por medio de la fuer-

za, desconociendo la alteridad de vivir con otros; –negros, indios y mestizos–. Un ejemplo de ello fue la construcción de ciudades; los españoles se ubicaron en espacios indígenas y fundaron ciudades a su medida, Sánchez B. y otros (2010)

La ciudad es una metáfora del cielo, la cuadrícula española representaba la idea de orden celestial. La plaza mayor en el centro era una metáfora de la organización del universo, así como la tierra era el centro del universo la plaza mayor debía ser el centro de la sociedad. (p. 23).

Pero esto no significó nada para los amerindios y mucho menos para los africanos, ya que sus formas culturales de hacer ciudad eran otras que no se tuvieron en cuenta, antes, por el contrario, sus costumbres se les intentó desarraigar; como fue la religión, la lengua, las fiestas, la forma de hacer familia, la política, entre otros.

Y en medio de ese escenario, al final, fue inevitable el mestizaje. *Génesis de la pluriétnicidad*. La mezcla de la sangre demostró que: “fracasaron los intentos de la Corona y la Iglesia por mantener la pureza racial” (Sánchez B. y otros 2010: 34). Las estadísticas no se ponen de acuerdo, pero en aproximaciones diremos que en la colonia colombiana, en la punta de la pirámide, el 32% estaban los blancos y los criollos; los indígenas considerados idiotas y menores de edad eran el 17%; y se calcula que trajeron unos 43 000 africanos. Es de anotar que: “el mestizaje entre blancos, negros e indios produjo, a finales del siglo XVIII una recuperación demográfica, que alcanzaron a ser el 44%”. (Sánchez B., y otros 2010: 35).

Las fiestas

Ya, a principios del siglo XIX, con una población creciente, constituida por mestizos, criollos, libres, esclavos, peninsulares e indígenas las normas tenían que ser otras, la sociedad tenía nuevos conflictos, los colonos usurpaban las tierras de cabildos indígenas, los criollos querían el poder, otros luchaban por su libertad, eran tiempos de palenques, los impuestos azotaban a los comerciantes, la corona española de los Borbones estaba en decadencia, Napoleón cabalgaba por Europa con un ejército imperial, los vientos de independencia y libertad asomaban en el horizonte de las ideas ilustradas con olor francés.

Y sería en medio de ese galimatías social que el grito de “fiesta” nunca se silenció, antes, por el contrario, haría una catarsis social de unidad, porque en medio del “jolgorio” todos eran iguales así sus papeles fueran diferentes, todos terminaban reunidos bajo los mismos efluvios de la celebración. Eran las fiestas patrias, las fiestas religiosas, las lluvias del calendario indígena las que dieron paso a las nuevas expresiones culturales que apenas si se asomaban. Como afirma la profesora chilena Daniela Cáceres en su blog “Vida cotidiana en la colonia, 29 de junio de 2008”

Las fiestas religiosas y los ritos políticos ocupaban un papel importante dentro de la vida cotidiana en la época colonial, ya que durante el año se llevaban a cabo más de 90 fiestas, lo que potenciaría un sistema de creencias. En las fiestas religiosas cada uno de los grupos que conformaban la sociedad colonial cumplía un papel en el espectáculo publico..., la dirección oficial estaba a cargo de la élite..., había un gran despliegue de elementos escénicos, tales como el paseo público del estandar-

te real, procesiones, ceremonias, torneos, banquetes, obras de teatro, corridas de toros, y todo tipo de regocijos populares. Las fiestas y celebraciones seguían el modelo de la metrópolis española”. Y termina concluyendo que: “ni las guerras, ni la pobreza fueron obstáculos para seguir organizándolas” (Cáceres 2008: 1).



Figura n.º 1. “Fiesta en el parque” Copiada del blog, “Vida cotidiana en la colonia, 29 de junio de 2008”. <http://vidacolonia.blogspot.com.co/2008/06/fiestas-religiosas-y-pblicas.html>

También, en el resto de América fue igual, la figura n.º 1, enseña la majestuosidad de los Andes, la grandeza de una catedral teocéntrica, una plaza –eje de reuniones, mercado y fiestas, en ella vemos una celebración donde se identifican los roles sociales. Y sería en esas “verbenas” donde vibrarían los tambores africanos, era el nacimiento del jazz, la cumbia, el mapalé; los juegos de cartas, dados, las apuestas y los gallos estarían al orden del día, todo acompañado de una chicha de maíz, era el espacio para la danza. Todos estos hechos permitieron el *nacimiento de la multiculturalidad*.

Así que la multiculturalidad y la pluriétnicidad eran hermanas que habían eclosionado en un territorio tan basto como América. Ya principios del siglo XIX se escuchaba la algarabía de la

primera y se asomaba una gama de pieles mestizadas en la segunda. Su padre el mestizaje y su madre las fiestas. ¿Cómo negar esta realidad? Solo faltaba el reconocimiento constitucional.

El reconocimiento

Y después de muchas violaciones a derechos en etnias y culturas, vicisitudes, dilemas, muertes y horrores, por fin en la Carta Magna colombiana de 1991 se albergaban unos reconocimientos constitucionales a la multiculturalidad y la pluriétnicidad; uno de ellos es el artículo número 7, que se consolidó como un bálsamo, y que hoy ilumina nuestra reflexión, “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación” (CPC., art. 7 1991) Después, la Ley 70 de 1993 crea la “Cátedra de Estudios Afrocolombianos” y luego, el decreto 1122 de 1998, “Reglamentó este acto académico en todos los niveles de primaria y bachillerato”. Así que sería esta legislación y otras similares las que nos llevarían a estudiar el origen de lo que hoy somos. A pesar de que, *desde siempre hemos sido hombres hijos de la tierra llegados de diferentes partes, y con diferentes formas de solucionar los mismos problemas humanos*. Ya en el siglo XII san Francisco de Asís interpeló sobre ese reconocimiento del otro y de lo otro y fue más allá, cuando en su cántico de oración “Hermano sol, hermana luna” nos mostró a todos los seres de la tierra y a la tierra misma como nuestros hermanos, porque todos somos hijos de un mismo Padre.

Pero he aquí parte del camino legislativo de políticas públicas para las diferentes etnias y culturas que llevamos en Colombia, reconociendo oficialmente a indígenas, afrodescen-

dientes, raizales y gitanos. El resto somos mestizos.

Las vivencias

La Organización Salazar y Herrera, nació como un liceo parroquial de origen eclesial, con carácter arquidiocesano en el año 1945, hoy está constituida por una universidad, un liceo y el centro de encuentros La Rondalla, se ubica en Colombia, en el departamento de Antioquia, en su capital Medellín, a unos cuatrocientos kilómetros al norte de Bogotá, en el valle de Aburrá a 1 479 msnm, entre la fascinación de los Andes colombianos, con una población estudiantil de unos siete mil estudiantes. Medellín fue declarada en 2013 como “la ciudad más innovadora del mundo”.

El liceo Salazar y Herrera, en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se suma a las políticas públicas del Estado y del mundo, muchas de ellas las incrementó en su currículo, es el caso de la cátedra de Estudios Afrocolombianos, la cátedra de la Paz y la inserción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en toda la Organización. Y los profesores del Área de Ciencias Sociales incrementamos las dos primeras a manera de cartillas. Hecho que ha resultado muy positivo y productivos. Incluso, en el plan de estudios estas dos cátedras son las primeras en ser trabajadas en el año escolar.

Es de anotar que en la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* también se incrementó el estudio de otros grupos étnicos en Colombia, con ello buscamos hacer realidad lo expresado en el decreto 1122 de 1998, cuando afirma en el “considerando”

Historia de la legislación colombiana para comunidades étnicas*

Leyes	Objetivo
Ley 89 de 1890	Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada (Ver sentencia C-139 de 1996)
Ley 21 de 1991	Aprueba el convenio 169 de la OIT
Ley 70 de 1993	Sobre comunidades negras
Ley 160 de 1994	Sistema Nacional de Reformas Agrarias y Desarrollo Rural y Campesino
Ley 115 de 1994	Ley General de Educación
Ley 387 de 1997	Prevención del desplazamiento forzado.
Ley 434 de 1998	Consejo Nacional de Paz
Ley 649 de 2001	Circunscripción Nacional Especial.
Ley 727 de 2001	Por la cual se estable el Día Nacional de la Afrocolombianidad.
Ley 1381 del 2010	Ley de lenguas
Decreto 1088 de 1993	Por la cual se regula la creación de las asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales indígenas.
Decreto 804 de 1995	Atención educativa para las comunidades étnicas
Decreto 1745 de 1995	Derecho de Propiedad colectiva de las tierras de las comunidades negras
Decreto 2164 de 1995	Titulación de tierra a las comunidades indígenas
Decreto 2249 de 1995	Comisión pedagógica de comunidades negras
Decreto 1396 de 1996	Por el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y se crea el programa especial de atención a Pueblos Indígenas
Decreto 1397 de 1996	Por el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la mesa Permanente de Concertación con los pueblos y las organizaciones indígenas y se dictan otras disposiciones.
Decreto 1122 de 1998	Cátedra de Estudios Afrocolombianos
Decreto 1320 de 1998	Reglamenta la Consulta Previa con las comunidades indígenas y negras para la explotación de recursos naturales dentro de su territorio.
Decreto 982 de 1999	Comisión intersectorial para el desarrollo integral de la política indígena.
Decreto 4181 de 2007	Comisión Intersectorial para el avance de la población afrocolombiana, palenquera y raizal.

* Fuente www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/ur/Legislacion-colombiana-para-comunidades-etnicas/. Universidad del Rosario, Línea de derecho ambiental. Facultad de Jurisprudencia.

“Que el artículo 7º de la Constitución Política reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana; Que es propósito de la Ley 70 de 1993, establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, con el fin de garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades; Que el artículo 39 de la mencionada ley establece la obligatoriedad de incluir en los diferentes niveles educativos, la Cátedra de Estudios Afrocolom-

bianos, como parte del área de Sociales, y Que el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 establece como obligatorio en los niveles de educación pre-escolar, básica y media, el fomento de las diversas culturas, lo cual hace necesario que se adopten medidas tendientes a su articulación con lo dispuesto en la Ley 70 de 1993”. (Decreto 1122 de 1998, el considerando)

Y en cuanto a la *cátedra de la Paz* establecida en la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por

el decreto 1038 de 2015. El liceo Salazar y Herrera busca de manera pedagógica y articulada llevar a cabo lo que el mismo decreto presenta en sus objetivos:

“La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la colectividad, los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”. (Decreto 1038. 2015.:1).

La experiencia liceísta da cuenta que la cartilla de la cátedra de la Paz fue construida y trabajada por todos.

También los ODS, que constituyen esas políticas públicas mundiales fueron incrementados en nuestra Organización. En 2016, el Salazar y Herrera, en cabeza de su rector el Pbro. Phd. Jorge Iván Ramírez Aguirre nos inscribió en el reto de los ODS, que líderes mundiales adoptaron en 2015 para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad de todos en los próximos quince años. Por eso directivos, docentes y estudiantes de Salazar y Herrera hemos venido trabajando no solo en las asignaturas, sino en su gestión administrativa.

Incluso, el rector de la Organización Salazar y Herrera, y la líder de la División de Relaciones Corporativas, Comunicaciones y Mercadeo, Marcela López, socializarán la experiencia del modelo de innovación, su estrategia organizacional y su plan de desarrollo, cuya focalización se orienta en los ODS, en el Foro Global para la Educación de Gestión Responsable.

Dos ejemplos académicos

Entre muchos otros son: el del estudiante liceísta Santiago Ardila Zapata del grupo de 11°-B. El joven se apropia y estudia los ritmos colombianos con su abuelo materno, que es músico, y llevó a cabo una exposición de algunos instrumentos musicales heredados de los africanos en Colombia, nos ilustro de sus formas, sonidos y nombres, hizo énfasis en los tambores y sus funciones no solo en la música, sino en lo social, ellos fueron el timbal, las congas –*el macho, la hembra, el quinto y el requinto*–, el llamador, la tambora, el tambor y el bombo llanero. También escuchamos y explicó algunos ritmos como: el mapalé, la cumbia, la salsa, el currulao y el pasillo. Su exposición fue toda una fiesta. Y el del alumno Julián Martín Guerra Barreto del grado 11°-C, él no nació en Antioquia –región andina–, él llegó del litoral atlántico y sus costumbres culturales son otras. Y motivado por esta cátedra realizó una investigación sobre sus an-



Fotografía 1. Fotografía tomada el día 18 de abril de 2017 al alumno Santiago Ardila Z. en su aula de clase, con su celular.



Fotografía 2. Fotografía tomada el día 18 de abril de 2017 al alumno Julián Martín, con su celular en su aula de clase.

cestros, hombres y mujeres que llegaron del país del Líbano a fines del siglo XIX, y se instalaron en la costa norte de Colombia en el departamento de Córdoba. En su consulta el joven da cuenta de: los motivos sociales por los cuáles sus antepasados salieron de su país, cómo llegaron a Colombia, las vicisitudes del recorrido geográfico que hicieron las familias antes de instalarse en un lugar que bautizaron Montelíbano. También explicó los rasgos y características fenotípicas y genotípicas, describió un sinnúmero de palabras libanesas que ya son utilizadas en la región, pero que no alcanzan a ser una lengua, incluyendo los apellidos que debieron cristianizarlos, para no ser discriminados, algunos los tradujeron al castellano y otros los cambiaron, el suyo en particular era “*HERB que traduce GUERRA*” las cosas que más se conservan —cuenta el joven costeño—, son: la arquitectura de las primeras casas, los platos típicos y las artesanías. Concluye el estudiante Santiago:

“Si las primeras familias que llegaron y sus descendientes hubiese luchado con más ahínco, con más

verraquera —como decimos en la costa—, por mantener sus costumbres e identificarse con ellas Colombia hoy contaría con otro grupo étnico, pero este fenómeno no pasa de ser una curiosidad más para los turistas que llegan a la región a comer pan árabe y comprar algunas artesanías” (Barreto, 2017, exposición)

Una experiencia hecha realidad

La enseñanza de los ODS, la tenemos cuando en las aulas de clase en las diferentes áreas del conocimiento no solo los estudiamos, sino que los relacionamos con otros temas, los contextualizamos con la realidad del país y del mundo entero, elaboramos proyectos e investigaciones entre muchas otras actividades. También buscamos como organización una aplicación real de los ODS, como parte de esas políticas públicas mundiales, es por ello que incrementamos la idea de “cero papel”, todo en beneficio del planeta y muestra de esa eficiencia y eficacia en junio de 2016, la Organización Salazar y Herrera recibió la “Certificación en Responsabilidad Social Em-



Figura 2. “Sello de Certificado de Responsabilidad Social. Fenalco Solidario”. Tomado de la página institucional. www.liceosalazaryherrera.edu.co

presarial” otorgada por Corporación Fenalco Solidario, Colombia, desde entonces nuestro escudo está acompañado por este sello administrativo.

Conclusiones

1. *Las etnias y sus expresiones culturales* son entes vivos en permanente devenir. Las primeras se manifiestan en lo fenotípico y en lo genotípico de sus integrantes y las segundas se expresan en la felicidad de las festividades. Ahora bien, el devenir cultural se ve motivado y afectado por una globalidad cada vez más creciente, y el devenir étnico se ve dinamizado con las nuevas migración que traen consigo nuevas formas de mestizaje. ¿Qué políticas públicas están implementando los Estados ante estas nuevas realidades?
2. *La educación* es una de las mejores formas de vivir, transmitir y reflexionar la multiculturalidad y la pluriethnicidad, no solo como políticas públicas de lo escolar, sino como realidad dinámica de una nación en construcción. Es por eso que la Iglesia, los medios de comunicación, las ONG, los órganos del Estado y todos en general deben respaldar para cumplir con el objetivo que nos dan en el marco de este II Congreso, “La promoción de la justicia social será una preocupación prioritaria y, orientadas por las enseñanzas de la Doctrina Social de la Iglesia, buscarán las mejores formas de aportar a la solución de los problemas”. (Oducual 2017, Convocatoria).
3. *Las acciones.* Como diría Confucio “Si ya sabes lo que tienes que hacer y no lo haces entonces estas peor que antes”.

Resumen

Colombia y muchos pueblos de América tenemos origen indígena, africano y europeo, así que después de quinientos años de mestizaje somos una síntesis no solo genética, sino cultural, económica, religiosa, que dio origen a “una diversidad étnica y cultural”¹ muy grande, que en oportunidades ha costado muchas guerras, porque ha sido difícil reconocernos en las diferencias del otro y de lo otro, Hernando Valencia Villa en su libro *Cartas de Batalla* manifiesta que detrás de cada constitución o reforma a la constitución existe una guerra de no reconocimiento del otro y así lo hicieron las etnias y las culturas que aún sobreviven. Pero sería la Constitución de 1991 la que abriría una puerta para desarrollar unas “políticas públicas” de la alteridad, para la preservación y el respeto de esa riqueza multicultural y multiétnica dada desde otrora; un ejemplo es la Ley 70 de 1993, que implementó el conocimiento de las culturas afro en el PEI. En Colombia son reconocidos y, por ende, estudiados en nuestro proyecto institucional los indígenas, los raizales, los afrodescendientes y la comunidad Room. Es de anotar que el liceo Salazar y Herrera se inscribió en la ONU para cumplir con los ODS, como una forma de estudiar e incrementar esas “políticas públicas”, que den cuenta del compromiso internacional que tenemos. Amén de esto, buscamos que las futuras generaciones se reconozcan en la diversidad, no solo en el ámbito nacional sino internacional.

¹ Esta realidad, que siempre estuvo presente necesitó de un reconocimiento constitucional en el artículo 7, de la Constitución de 1991, para que a estas minorías se les pudieran reconocer sus derechos.

Referencias

- Ardila, S. (2017) Evolución musical de los afros en Colombia. En la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y etnias. Liceo Salazar y Herrera 11º B.
- Asís, San F. Hermano Sol Hermana Luna (1224) Oración disponible en <http://cadadomingounaoracion.blogspot.com.co/2010/05/cantico-del-hermano-sol-san-francisco.html> [fecha de consulta: 10 de abril de 2017].
- Cáceres D., y Guajardo G. Vida cotidiana en la Colonia (2008). Blog disponible en <http://vidacolonia.blogspot.com.co/2008/06/fiestas-rieligiosas-y-pblicas.html> [fecha de consulta: 12 de abril de 2017].
- Constitución Política de Colombia (1991, 4 de julio) Bogotá: Arca.
- Barreto, J. M. (2017). Los libaneses en Colombia. En la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y etnias. Liceo Salazar y Herrera 11º B.
- Decreto 1038 de 2015. Congreso de Colombia. Disponible en www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735 [fecha de consulta: 6 de abril de 2017].
- Decreto 1122 de 1998. Congreso de Colombia. Disponible en www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=9208 [fecha de consulta: 6 de abril de 2017].
- Ley 70 de 1993. Congreso de Colombia. Disponible en www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39265 [fecha de consulta: 6 de abril de 2017].
- Ley 1732 de 2014. Congreso de Colombia. Disponible en www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=59313 [fecha de consulta: 6 de abril de 2017].
- Oduc. (2017 5 de abril). Convocatoria al II Congreso Internacional de Interculturalidad: "Estado e Interculturalidad: La praxis del poder dentro de las urgencias culturales y las iniciativas de diálogo, imposición y reacción". Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico enviado a Nondier.Montoya@salazaryherrera.edu.co
- Lasalle, F. ¿Qué es una constitución? (1862). Santafé de Bogotá: Cupido.
- Sánchez B., Jimeno M., Vidal J., Bonilla H., Restrepo G. En Marcha Hacia la República, tomo I. Colombia 200 años de identidad 1810-2010. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional y Revista Semana.
- Universidad del Rosario. Historia de la legislación colombiana para comunidades étnicas, Cuadro. Disponible en www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/ur/Legislacion-colombiana-para-comunidades-etnicas/ [fecha de consulta: 4 de abril de 2017].
- Valencia Villa, H. (1997). Cartas de Batalla, Una crítica del constitucionalismo colombiano. Santafé de Bogotá: Cerec.

El rol de la escuela en la minorización involuntaria del niño mapuche¹

Gerardo Muñoz Troncoso

Universidad Católica de Temuco
Chile

INTRODUCCIÓN

El proceso de minorización involuntaria es una categoría aplicada a aquellos grupos que forman parte de la sociedad nacional, pero cuya inclusión a esta no se ha desarrollado por propia voluntad, sino que por medio de la conquista, sometimiento militar y esclavización (Ogbu, 1992). Dentro de las características fundamentales de la relación entre los grupos minorizados involuntarios y los mayorizados, está el contacto hegemónico centrado en las relaciones de poder, el ejercicio de la fuerza y el abuso hacia los primeros (Abajo y Carrasco, 2011). La motivación de este proceso es la obtención de un beneficio unilateral, en lo económico, político y social.

Un elemento esencial de esta interacción, es la invisibilización de las minorías involuntarias, de sus características sociales y culturales pro-

¹El manuscrito se inscribe en los proyectos Fondecyt Regular n.º 1181531 y Fondef ID16I10350.

pías, por medio de la creación de prejuicios y estereotipos que sustentan la necesidad de mantener estas relaciones inequitativas de poder. Aquí, se niega el valor del conocimiento de las minorías y de su sustento en una epistemología que responde a los parámetros de la propia cultura, el cual es diferente al de la sociedad dominante (Quintriqueo, 2010; Quintriqueo y Muñoz, 2015). De esta forma, se generan distancias epistemológicas en los elementos más esenciales de las sociedades y culturas, las que obstaculizan la interacción equitativa entre estas y, por el contrario, profundizan las dinámicas de dominación (Guardi, 2014).

Dentro de los grandes grupos sociales minorizados involuntarios, se encuentran los afroamericanos en Estados Unidos y Canadá, y los grupos indígenas de América Latina y África. Los primeros, fueron capturados en su tierra natal y llevados a Norteamérica como esclavos, mientras que los segundos vieron desaparecer su autonomía a manos de los conquistadores europeos, quienes les usurparon el territorio ancestral y les esclavizaron (Ogbu, 1992; Ogbu y Simons, 1998; Abajo *et al.*, 2011). Así, los grupos minorizados involuntarios y los mayorizados tienen una amplia historia de contacto, marcada por la vulneración de derechos, la explotación y el enriquecimiento de los grupos dominantes, lo cual conlleva el empobrecimiento de los grupos minorizados involuntarios.

El contacto de los sujetos de grupos minorizados involuntarios con la sociedad mayorizada, genera en los primeros diferencias culturales secundarias, las que se refieren a la ima-

gen del otro en la interacción. Dentro de los elementos que observa Ogbu (1992) en la población afroamericana, las diferencias con los norteamericanos de origen europeo no se centran en los contenidos culturales, sino en cómo se comprende la realidad desde estas minorías. Otro elemento es la inversión cultural, referido a la tendencia de las minorías involuntarias, a considerar ciertas formas de comportamiento, acontecimientos, símbolos y significados como inapropiados para ellos, por ser características propias de la sociedad mayorizada. Al mismo tiempo, se considera la existencia de formas de comportamiento, acciones, símbolos y significados, como más apropiadas para sus miembros, los que son, a menudo, opuestos a los de la sociedad mayorizada (Ogbu, 1992).

El carácter histórico de la interacción entre estos grupos ha generado en los miembros de las sociedades minorizadas involuntarias, la concepción de existencia de un sistema social diseñado para desfavorecerles. En este sentido, se considera la presencia de un techo laboral, el que, si bien dependerá de la clase social a la que pertenezcan los individuos, será más bajo que los pertenecientes al grupo mayorizado de su mismo nivel socioeconómico (Abajo *et al.*, 2011; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011). De esta forma, la movilidad social ascendente no se relaciona con el mérito de los sujetos ni su éxito académico, sino que esta se produce por ganar el favor y la buena voluntad de los blancoamericanos (Ogbu, 1992). Ante esta situación se generan dos posturas muy distintas: A) la actitud de resistencia, centrada en la concepción de existencia de barreras sociales, donde las instituciones

estarían diseñadas para favorecer a la sociedad mayorizada. Por este motivo, la opción es la agrupación, validación y proyección de la diferencia respecto de los 'otros' dominantes. Producto de esta situación y, bajo la premisa del abandono y postergación por parte de las instituciones, se generan sistemas de apoyo intragrupal, con el fin de favorecer el desarrollo de los sujetos, estableciendo dinámicas propias para cubrir las necesidades emergentes y B) la actitud servil o del 'Tío Tom' (*uncle tommying*), en la que, para lograr la movilidad social ascendente se busca ganar el favor de algún miembro de la sociedad mayorizada, asumiendo una actitud servicial (Abajo *et al.*, 2011).

En el caso particular de las familias y comunidades mapuches, desde una perspectiva social y cultural, estos son distintos de la población chilena de raíz europea, presentando sistemas de saberes y conocimientos, una organización social y política, una institucionalidad, modelo educativo y sistema de creencias propios (Muñoz, 2011). Como característica general, el desarrollo sociocultural del mapuche se realiza por medio de la vinculación de este con el medio natural, social, cultural y espiritual fundamentada en el respeto (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014; Quintriqueo, Quilaqueo, Peña y Muñoz, 2015).

El mapuche es parte del Estado de Chile a fines del siglo XIX (1883), por medio de procesos militares, siendo incorporado a la clase obrera y campesina (Bengoa, 2008; Correa y Mella, 2010). Este hecho marca la implantación de escuelas en las comunidades, las que, desde un modelo educativo colonial y mono-

cultural eurocéntrico, han buscado la minorización del mapuche en el escenario nacional. El colonialismo y la monoculturalidad eurocéntrica han empleado como estrategias: 1) el racismo científico, que consisten en la construcción del conocimiento científico occidental como única vía para comprender la realidad, posicionando a los pueblos indígenas como inferiores desde un punto de vista biológico (Sánchez-Artega, Sepúlveda y El-Hani, 2013). De esta manera, se niega la existencia de una epistemología de base en el conocimiento indígena y su valor (Morin, 2010; Quintriqueo y Torres, 2012); 2) la exclusión del patrimonio cultural y la memoria histórica indígena del medio escolar, con el propósito de fortalecer la enseñanza del currículum escolar nacional y la aculturación de los estudiantes indígenas (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2016); 3) prejuiciación de la imagen del 'otro' indígena, su tipo de vestimenta y condición social, asignándole una concepción negativa e, incluso, criminal, que le margina dentro de la sociedad nacional (Aghasaleh, 2018) y 4) la marginación educativa, donde las escuelas situadas en contexto de comunidades indígenas, a lo largo de la historia, han ofrecido una educación de baja calidad, que ha propiciado la inclusión social básica del mapuche en la sociedad nacional, dentro de la clase obrera y campesina, como sujetos empobrecidos (Bengoa, 2008; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2015; Aghasaleh, 2018).

El principal efecto de este tipo de educación, es el fracaso escolar generalizado en la población indígena, producto de una enseñanza que ha avanzado en la dominación social y cogni-

tiva, por sobre la construcción de los aprendizajes curriculares (Mampaey y Zanoni, 2015; Muñoz, 2016). No obstante, desde la política pública, los problemas escolares son justificado desde el paradigma de deprivación cultural, en el cual, los bajos resultados escolares no son producto de los perjuicios del colonialismo y la monoculturalidad eurocéntrica, sino que de las condiciones de vida de los grupos minorizados. Estando asociado a los recursos económicos, culturales y lingüísticos de los sujetos, al barrio en que viven y a las familias de pertenencia, ya que estos factores configuran una 'herencia social negativa' y la concepción de 'sujetos vulnerables' (Horst y Gitz-Johansen, 2010).

Con el fin de revertir los perjuicios de la minorización ejercidas desde el sistema escolar y de la sociedad, en las últimas décadas el Estado chileno ha firmado un conjunto de normativas internacionales como el Convenio 169 OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas; y nacionales, como la Ley Indígena n.º 19253. Estas normativas establecen como condiciones mínimas en la educación escolar: 1) su pertinencia social y cultural en contextos de alta población indígena; 2) implementación de la enseñanza en la lengua propia de los pueblos indígenas; y 3) una educación con la calidad suficiente que permita a los estudiantes desenvolverse tanto medio familiar y comunitario, como en la sociedad nacional (C. 169 OIT; Ley Indígena, 1993; Naciones Unidas, 2009). Sin embargo, esto no se ha traducido en el mejoramiento de la educación escolar y de la construcción de aprendizajes en contexto mapuche. A te-

nor de los datos expuestos, en este artículo se plantea como objetivo de estudio el papel ejercido por las escuelas en el proceso de minorización involuntaria de niños mapuches.

Metodología

La metodología es la investigación es de corte cualitativo, con un enfoque etnográfico para comprender los procesos socioeducativos experimentados por la familia y comunidad mapuche, tanto al interior de los establecimientos educativos como en la vinculación de los estudiantes con su entorno social y cultural (Bisquerra, 2004; Angrosino, 2012).

El contexto de estudio lo constituye una escuela inserta en una comunidad mapuche de la comuna de Temuco, región de La Araucanía en Chile. La aplicación del estudio en esta escuela, se relaciona con ser una de las seis declaradas interculturales en el ámbito nacional y la única en el ámbito regional focalizada por el Programa de EIB y el Fondo de Proyecto de Apoyo al Bilingüismo, en una modalidad de escuela piloto. Sus principales características institucionales son: 1) contar con un proyecto educativo intercultural desde su creación; 2) proyectar el traspaso de su administración a la comunidad; 3) contar con una matrícula de ochenta estudiantes, de 1º a 8º año de Educación Básica, organizados en modalidad de cursos combinados; 4) tener un cuerpo docente compuesto por nueve profesores, de los cuales cuatro son hablantes nativos del *mapunzugun* (lengua mapuche) y 5) contar con dos educadores tradicionales, elegidos junto con las familias y comunidad. La muestra ha sido intencionada (Flick,

2015), considerando tres aulas multigrado con un total de treinta estudiantes, seis miembros de la familia y comunidad mapuche y cuatro profesores.

La recolección de la información se realizó por medio de la observación participante durante tres meses, logrando un total de cuarenta registros. El proceso fue registrado en notas de campo, las cuales aportaron una movilidad a los investigadores y la posibilidad de interactuar con los participantes de manera fluida y transversal (Angrosino, 2012). La observación consideró procesos de enseñanza y aprendizaje, reuniones de los equipos pedagógicos y del centro de padres y, las actividades desarrolladas durante los recreos en la escuela. De manera complementaria, se aplicó un conjunto de entrevistas semiestructurada a un total de cuatro miembros de la familia y comunidad mapuche, dos educadores tradicionales y cuatro profesores. Estas entrevistas tuvieron como finalidad profundizar, complementar y contrastar la información recogida en las instancias de observación (Bisquerra, 2004; Angrosino, 2011).

La técnica de análisis fue la teoría fundamentada en los niveles de codificación abierta y axial, con el fin de construir una teoría sobre el objeto de estudio, desde los datos obtenidos y no desde las preconcepciones del investigador (Strauss y Corbin, 2002). Cada sección analizada es identificada con un código. Por ejemplo, en el código (U1, 2:3), U1 corresponde al número de unidad hermenéutica, el 2 indica el número de documento primario, separado por dos puntos del 3, que corresponde al número de codificación de la sección identificada.

Resultados

En la etnografía realizada se constata que el desarrollo de una educación escolar monocultural eurocéntrica y asimilacionista ha marcado transversalmente la política pública educativa en contexto mapuche, cuyo fin ha sido la implantación del sentimiento de pertenencia al Estado y la enajenación de la propia cultura. En el estudio se constata que la escuela ha desarrollado una educación centrada en el monolingüismo castellano, en un contexto marcado por estudiantes monolingües del *mapunzugun*. Al respecto, el *logko* de la comunidad señala:

“Para hablarnos, no nos entendíamos. Yo no le entendía el habla de ella, como era chilena y ella tampoco, no me entendía. Yo soy mapuche y le contestaba en mapuche, mapuzugun. Aquí, en la casa mía, era mi papá mapuche y mi mamá, a los chicos les enseñan puro mapuzugun, nada de wigkazugun, nada.” (U3, 3:19)

En el testimonio, la aplicación de una escolarización en castellano supuso el establecimiento de barreras comunicacionales entre el profesor y los estudiantes, las que respondían a la lógica de conocimiento e interacción cultural de cada uno de los sujetos. Así, la familia mapuche formaba a sus hijos desde la lengua propia, excluyendo de sus interacciones el uso del castellano, como reflejo de los procesos de resistencia cultural en la primera mitad del siglo xx. En contraposición, el desarrollo de la escolarización en lengua castellana fue marcando el proceso de desestructuración de la organización social, territorial y lingüística mapuche.

En el contexto de la imposición del modo de vida chileno-occidental para la asimilación del mapuche en el marco de su pertenencia al Estado chileno, permanece en la memoria de los ancianos y adultos las experiencias de violencia física desarrollada por los profesores. Esto es expresado por un participante, quien comenta: “Ahí en el colegio, antes nos castigaban mucho, el que comete un error, cualquier cosa mal que hay, así en el colegio, un niño, ahí lo pegaban, con varilla, con lo que tiene la profesora [...]” (U3, 3:25). Así, el castigo físico a los estudiantes era una estrategia válida al interior de los centros educativos, cuyo fin era ‘corregir’ la conducta y propiciar los aprendizajes a través del temor a equivocarse. Lo que se tradujo en la imposición del monolingüismo castellano, la conciencia de pertenencia al Estado y la negación del ser indígena en las nuevas generaciones mapuches.

En este contexto, la educación escolar tuvo un papel central en la imposición de la idea de lo chileno, lo europeo y lo urbano como ideal de progreso, donde el éxito académico se refleja en el abandono de la comunidad de origen y su incorporación en las grandes urbes nacionales. Al respecto, se constata que los miembros de la familia consideran que en la escuela: “Ahora los están enseñando para estudiar, nada más, para que tengan buen trabajo por si salen bien” (U3, 3:14). Así, la escolarización de la población mapuche residente en comunidades, está orientada exclusivamente al aprendizaje de las herramientas necesarias para incorporarse con efectividad al mundo laboral, hecho que es comprendido como una suerte de movilidad social. Sin embargo, esto conllevaría la necesidad de dejar sus comuni-

dades para vivir en los centros urbanos, rompiendo la estructura social familiar y comunitaria. De igual forma, en el discurso del participante, se observa que esto no es plenamente logrado e independiente del esfuerzo que tanto la familia como los estudiantes realizan, queda sujeto a la suerte, lo que está contenido en la expresión ‘por si sale bien’.

La monoculturalidad y el empobrecimiento de las familias mapuches, ha propiciado la deserción escolar, lo que, si bien se ha abordado en la escolarización de las nuevas generaciones, ha propiciado la existencia de adultos con baja escolaridad. Al respecto se señala:

“Yo tuve un hijo, este hijo que ahora está en la casa. Yo tengo dos hijos, el menor que está casado, ahora está en la Ligua. Los llevé al colegio a los dos igual, estaban estudiando. Nosotros solos trabajando, teníamos este pedacito de tierra que me dio mi papá para hacer casa, nada más. Puras en media, buscaba terrenos para sembrar trigo, porotos, papas, así y mis hijos estudiando, dándoles educación. Ojalá que no sufran como yo, decía, porque yo no tuve tierra y sufre mucho uno que no tuvo estudios. Entonces, los dos los apoyábamos y mi señora les decía ustedes tienen que estudiar. Y empezó a enfermarse los viejos, el abuelo de mi hijo, la abuela y lo hacíamos faltar a él, lo hacíamos faltar al colegio y así no iba muy bien y después se atrasó mucho y ahí se dio cuenta y me dijo papi, aquí hace falta uno para que te ayude, por qué no salgo del colegio mejor, ya no me acompaña la memoria y además mucha materia perdida. Y como buena palabra yo lo saqué” (U3, 3:27).

En el testimonio, la deserción es motivada por: A) la condición de pobreza y la necesidad de obtener los recursos inmediatos que permiten el desarrollo de la vida; B) las dinámicas

de ayuda y soporte a los miembros de la familia, donde ante la enfermedad de un miembro, se recurría a un joven para que pudiera cuidarlos hasta que mejoraran su estado de salud; C) ante la deserción escolar, la familia establece sistemas de apoyo, con el fin de que estos puedan desarrollarse económicamente y vivir. Esto se refleja en el testimonio al explicar que el hijo que desertó de su escolarización, permaneció en el campo, viviendo con sus padres y ayudándoles. De esta manera, el contexto actual de escolarización de la población mapuche, a diferencia de los propósitos iniciales, desde la comprensión de los adultos y ancianos mapuches, permite la movilidad social ascendente; lo que se realiza sobre la base del mérito que las personas tienen y la capacidad para competir bajo las condiciones que han puesto en la sociedad los grupos mayorizados.

Con esto, se ha logrado que hoy la educación escolar sea un elemento de alta relevancia, en el medio familiar y comunitario, posicionándose como una necesidad para las nuevas generaciones, producto de los beneficios que conlleva. Esto es empleado en el discurso educativo de los miembros de la comunidad, quienes señalan:

“Edt1: Yo quisiera hablarles un poquito a ustedes. La única oportunidad que tenemos los campesinos para dejar de ser pobres es estudiar, porque la vida en el campo es muy dura y la verdad es que ya no da para vivir, no es fácil hacer producir un campo, además que todos tenemos tan poco terreno que se hace más difícil. [...] Piensen ustedes entonces, si no estudian, si ya con 4º medio se hace difícil encontrar trabajo, menos podrían encontrar ustedes si no terminan” (U1, 30:33-35).

En este sentido, el valor de la escolarización en el contexto familiar mapuche rural, está relacionado con ser un medio para superar la condición de la pobreza económica en que viven las comunidades mapuches, siendo un motor de movilidad social ascendente. Se destaca que el nivel óptimo de estudios y que se posiciona como una meta para los niños y adolescentes, es la educación superior, lo cual se debe a la escasa posibilidades laborales que hoy tiene una persona con educación secundaria. Así, el relato se configura como una invitación a permanecer en el sistema escolar, siendo, por lo tanto, una instancia que permite actuar contra la deserción y el ausentismo escolar.

En la actualidad, dentro de las medidas que ha tomado el Estado para mejorar la situación educativa de la población mapuche, está la nivelación de las oportunidades de acceso a la educación en los distintos niveles. Esto ha propiciado que: “El mapuche tiene muchas ventajas peñi, ahora en este tiempo yo veo que el mapuche tiene ayudas, tiene becas [...]” (U3, 1:24). Entonces, el sistema de becas ha permitido que los estudiantes mapuches puedan solventar algunos gastos que conlleva la permanencia en el sistema escolar. El informante hace hincapié en el hecho de que esto es una ayuda del gobierno y no un pago a los estudiantes para que estudien. Esto permite inferir que, desde la sociedad chilena occidental, las políticas de subsidios y becas a la población mapuche, es vista como un pago por la realización de una actividad que no debiera conllevarlo.

De esta forma se configura el paternalismo del Estado, el cual se construye en el estable-

cimiento de políticas públicas con carácter compensatorio ante los efectos de la minorización involuntaria de la población mapuche, con las que se busca el propiciar el desarrollo de las comunidades mapuches, las que han desembocado en un asistencialismo constante. Esta idea es expresada en el siguiente testimonio:

“[...] Por una parte, sí está bien que se le den los subsidios, porque son personas que no tienen los recursos para salir adelante y hay que darle los subsidios, pero a veces siento, no digo todas las personas sí, que no los aprovechan. Entonces, creo que igual el Gobierno debería tener como una evaluación de qué se está haciendo con esos recursos que se están entregando a la gente, los subsidios, en realidad” (U2, 2:23).

Para la profesora, las condiciones de vida que tienen las personas mapuches pertenecientes a comunidades están marcadas por la pobreza, de la cual no es factible salir por medios propios, haciéndose necesarios las ayudas del Estado a través de subsidios. Así, las posibilidades de desarrollo económico y social de las comunidades mapuches quedan sujetas a la voluntad política chilena, al deseo de estos de ayudar y suplir las necesidades de los mapuches, hecho que profundizaría la sensación de dependencia del gobierno central.

En este proceso, se ha condicionado que el acceso a los subsidios estatales por parte de las personas mapuches esté condicionado, entre otros, a la participación activa de los hijos en la educación escolar, con lo que se ha propiciado un cambio en el valor de la escolarización, ya no siendo este el aprendizaje para el desarrollo pleno en la vida adulta. Así, ante

situaciones de posible deserción escolar, las familias señalan que sus hijos: “Tiene que ir nomás, como yo estoy sacando subsidio familiar, me lo cortan acá, yo no sigo sacando la plata de él, por eso tiene que ir, tiene que ir al colegio” (U3, 4:30). Por consiguiente, la asociación de políticas paternalistas con la educación escolar, ha producido un condicionamiento que desvirtúa el propósito y valor del hecho educativo, donde al logro de aprendizajes, se le superpone la necesidad de mantener el aporte económico del Estado.

Finalmente, un componente del papel de minorización involuntaria del mapuche por medio de la educación escolar, son las limitantes en la participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum escolar, lo que incidiría negativamente en el desarrollo de la escolarización de los estudiantes. Al respecto, los participantes dan cuenta de la existencia de una correlación en la cual aquellas familias que más participan en las actividades de la escuela, tienen hijos con mejor rendimiento escolar. Sin embargo, las familias consideran que la escuela no propicia los espacios para que la familia, escuela y comunidad dialogue abiertamente respecto de la escolarización de sus hijos e hijas. Al respecto un padre de familia señala: “Yo creo que falta espacio, falta espacio porque falta tiempo, para que haya una conversa, una convocatoria, no en el centro de padres, porque al centro de padres venimos con problemas, traemos quejas, infinidad de cosas” (U3, 1:47). Así, las reuniones del centro de padres y apoderados no son consideradas una instancia para el análisis educativo y la articulación entre la familia, escuela y comunidad, lo cual se debería al carácter informati-

vo que tienen dichas reuniones. Además, que es la falta de tiempo tanto de las familias como de la escuela, lo que coarta la posibilidad de que se generen instancias de debate y discusión educativa.

Discusión y conclusiones

La escolarización monocultural eurocéntrica ha desempeñado un papel central en la minorización involuntaria del mapuche mediante la imposición de la supremacía de 'lo europeo', en el marco de procesos de dominación y conquista ejercida por parte del Estado chileno hacia los mapuches. Aquí, el desarrollo escolar para el mapuche estuvo marcado por el avance del ejército en La Araucanía y la creación de nuevas ciudades, en el marco de la Guerra de Pacificación (Correa *et al.*, Muñoz, 2018). Por lo anterior, como se evidencia en el estudio, los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar fueron implementados de manera exclusiva en español, propiciando en niños y jóvenes mapuches el aprendizaje del monolingüismo castellano (Álvarez-Santullano y Forno, 2008). De esta manera, impulsar la desarticulación de la matriz sociocultural mapuche ha propiciado un quiebre en la educación familiar, la que, si bien se ha mantenido hasta la actualidad, se vea afectada por la pérdida y abandono en las generaciones jóvenes y adultas (Quintriqueo *et al.*, 2015). En la actualidad, estos intentos de desarticulación se reflejan en la continuidad de la exclusión de los miembros de la familia y comunidad mapuche del medio escolar, donde se niega la posibilidad de que estos se articulen colaborativamente con la escuela (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2018). Sin embargo, esta no

es una negación hacia la persona, sino que a su sistema de creencias, costumbres y cultura, con el fin de propiciar la unificación nacional (Muñoz, 2016; Whitehead, 2017; Aghasaleh, 2018; Jones, 2018). Por consiguiente, se proyecta una participación de la familia funcionalista a los fines del Estado, la cual se centra en posicionar a los miembros de la familia y comunidad y los espacios familiares, como instancias de refuerzo a la escolarización (Rivas y Ugarte, 2014).

En el estudio se constata que en el marco de su minorización, el mapuche ha sufrido un empobrecimiento intencionado por parte del Estado chileno (Agostini, 2010), el cual ha propiciado: 1) la necesidad de asumir la escolarización como una necesidad para propiciar la movilidad social ascendente, reduciendo al mínimo los elementos de la educación familiar, con el fin de propiciar el éxito escolar de las nuevas generaciones; y 2) asumir la actitud paternalista del Estado, en la cual, sobre la base del estímulo económico, las familias propician la retención de sus hijos en el sistema escolar (Agostini, 2010; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2015; Muñoz, 2016). Estas situaciones reflejan acciones que, con intención o sin ella, han propiciado el desarrollo de la minorización involuntaria desde la educación escolar, ya que se logra posicionar el valor de la educación escolar por sobre la educación familiar, llevando a la familia a reducirla voluntariamente. Sin embargo, con el condicionamiento económico a las familias para propiciar la retención de sus hijos en las escuelas, se ha desvirtuado el sentido de la educación escolar, perdiéndose la comprensión del éxito escolar como motor de ascenso so-

cial-económico. Con esto, se propicia que niños y adolescentes mapuches permanezcan en el sistema escolar, sin considerar los aprendizajes que pudieran construir.

En conclusión, desde una perspectiva histórica, la educación escolar ha sido empleada para minorizar al mapuche y propiciar su inclusión social básica en la sociedad chilena mestiza, por lo que se aplica un modelo monocultural eurocéntrico. Las familias mapuches, producto de los perjuicios de la minorización y principalmente su empobrecimiento, han posicionado la educación escolar como un motor de movilidad social ascendente. No obstante, las políticas paternalistas aplicadas desde el Estado hacia los mapuches, ha propiciado que el valor de la educación escolar pasea relacionarse con el valor económico inmediato que aporta a las familias y no en los efectos posibles de los aprendizajes de sus hijos en el mediano y largo plazo. Con esto se constata la permanencia de la acción minorizadora de la educación escolar en contexto mapuche.

Bibliografía

- Abajo, J. & Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca*, 11, pp. 71-92
- Aghasaleh, R. (2008). Oppressive Curriculum: Sexist, Racist, Classist, and Homophobic Practice of Dress Codes in Schooling. *Springer Science+Business Media*, 2, 94-108, <https://doi.org/10.1007/s12111-018-9397-5>
- Agostini, C. (2010). Estimando indigencia y pobreza indígena regional con datos censales y encuestas de hogares. *Cuadernos de Economía*, 47, 125-150.
- Álvarez-Santullano, P. & Forno, A. (2008). Inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: Un problema más que metodológico. *Alpha*, 26, 9-28.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- Bengoá, J. (2008). *Historia del pueblo mapuche siglos XIX y XX*. Santiago: LOM.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Carrasco, S., Pamies, J. & Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31-60.
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo, Dcto. 236, Biblioteca del Congreso Nacional, 2008.
- Correa, M. & Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Santiago: LOM.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guardi, J. (2014). Epistemología y educación: Nimat Hafez Barazangi. *Athenea Digital*, 14(4), pp. 345-354.
- Horst, C. & Gitz-Johansen, T. (2010). Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural Education*, 21:2, 137-151, DOI: 10.1080/14675981003696271.
- Jones, M. (2018). "They Give Teachers a Hard Time": Symbolic Violence and Intersections of Race and Class in Interpretations of Teacher-student Relations. *Sociological Perspectives*, DOI: 10.1177/0731121418756044
- Ley 19.253 Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (1993).
- Mampaey, J. y Zanoni, P. (2015). Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2014.1001059.
- Muñoz, G. (2011). Conocimientos sobre la ascendencia familiar y origen territorial como contenido educativo en la socialización mapuche. En Huerta N., Gusenbauer A. y Cárcamo L. *Interculturalidad desde el Sur: Demandas y Proyecciones en el Bicentenario*, 131-144. Valdivia, Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Muñoz, G. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural*. Tesis presentada para optar al

- grado de Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Muñoz, G. (2018). Educación familiar mapuche en la gestión del currículum escolar desde un enfoque educativo intercultural. En Quintriqueo, S. *Construcción de la educación e interculturalidad en contexto indígena*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, Aceptado.
- Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Naciones Unidas.
- Ogbu, J. & Simons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Ogbu, J. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher* 21(8), 5-14+24.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284.
- Quintriqueo, S. & Muñoz, G. (2015). Demandes éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche. En Salas, R. & Le Bonniec, F. (Eds.) *Les mapuche à la mode: Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà*. (95-121). L'Harmattan. Paris, France.
- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 16-33.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: LOM Ediciones.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña Cortés, F. & Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, 40, 131-146.
- Rivas, S. & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153-168.
- Sánchez-Arteaga, J. Sepúlveda, C. y El-Hani, C. (2013). Racismo científico, procesos de alteración y enseñanza de ciencias. *Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural*, 6 (12), 55-67.
- Strauss, A. y Corbin (2003). *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Whitehead, K. (2017). British teachers' transnational work within and beyond the British Empire after the Second World War. *History of Education*, 46:3, 324-342, DOI: 10.1080/0046760X.2016.1268214

El Estado-nación en Colombia: La permanencia de la pugna liberal conservadora y federal-centralista como problemas de interculturalidad

Carlos Arturo Ospina Hernández

Universidad Católica de Colombia
Colombia

Introducción

¿Colombia o las Colombias?

Colombia es una nación configurada por un entramado de regiones separadas por imponentes accidentes geográficos y diversidad de culturas. Está regida por un régimen centralista con descentralización administrativa.

El art. 1 de la Constitución así la describe:

“Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (Presidencia de la República de Colombia, 2011: 13).

El art. 7 establece: “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Presidencia de la República de Colombia, 2011: 14).

En esta ponencia presento un enfoque de la interculturalidad en el devenir político e histórico de Colombia y el aporte iluminador de los criterios de análisis de sus patologías y desafíos apoyado en la exhortación *Evangelii Gaudium* del papa Francisco (2013) y la obra *Memoria e identidad* (Juan Pablo II, 2005).

Discusión

La interculturalidad se manifestó en Colombia cuando se dio el encuentro de los españoles con las culturas aborígenes que poblaban el territorio colombiano. Algunas de índole pacífica como los muiskas, permitieron el establecimiento de una gran ciudad: Santafé de Bogotá. Fundada por don Gonzalo Jiménez de Quesada y sus hombres el día de la Transfiguración del Señor, 6 de agosto de 1538, que dio origen, en la inmensidad del territorio cundi-boyacense, al nacimiento de un nuevo mundo (Rodríguez, 1997).

Los aborígenes con sus cultivos de quinua y maíz, su alfarería, sus tejidos de algodón, sus mitos, su organización social comunitaria de corte matriarcal dirigida por los príncipes o señores de esos pueblos como les decían los cronistas (Fernández, 1881).

Los evangelizadores que aprendían sus lenguas, interpretaban sus culturas y fundaban colegios como el San Bartolomé para educarlos e ilustrarlos con la fe cristiana (Granados, 1953).

Los peninsulares procedentes de las culturas latinas, godas, visigodas, celtíberas, islámicas y judías, iban poblando y emparentándose en una humanidad que los europeos denomina-

rían con el nombre de criolla. Los criollos a su turno, y en la medida en que la mezcla se iba complicando, la distinguirían como de chapetones, ladinos, indígenas y negros, cuando le llegó su turno a los esclavos traídos del África (Ospina, 1958).

Todo ese mosaico cultural en un periodo de tiempo demasiado corto, gracias a la acción del Evangelio, fue delineando un nuevo tipo humano: el mestizo. Raza cósmica como fue denominada por Vasconcelos (Vasconcelos, 1958).

El gobierno de estos pueblos empezaba con la encomienda y la doctrina, símbolos del encuentro de los poderes civil y eclesiástico, con las particularidades de las autoridades nativas en el resguardo indígena que hasta hoy se conservan (Granados, 1953).

Las ciudades iban marcando el surgimiento del estilo colonial, inspirado en la concepción europea, pero aclimatado y rediseñado con una estética y unos elementos propios del continente americano. Una nueva expresión en el mundo del arte originada en el mestizaje. Tallas que representaban frutas exóticas, grabados con flores inéditas, maderas nunca vistas, jardines con plantas exuberantes de flores y frutos de colores, sabores y tamaños difíciles de entender para los europeos que como SM Don Felipe II refería, en una célebre cédula real velando por el bienestar de los indígenas de la Gobernación de Popayán:

que se les ha de dar a cada uno de los dichos indios para su comida y sustento ordinario cada día un cuartillo de maíz y una libra de diez y seis onzas de carne, y los días que no fueren de carne, su

valor en pescado o fríjoles u otras cosas que ellos suelen comer... (Ospina Hernández, 1992: 60).

O las célebres enredadas de los cronistas para describir una guama, un banano, una guanábana, a manera de ejemplo, cito una relación del escribano don Pedro Sarmiento donde intentó describir un aguacate entre otros de esos frutos:

Las frutas de la tierra son guayabas, plátanos, aguacates, que es una fruta a manera y color de una pera de Castilla, hay unos grandes y otros pequeños, tienen la primera cáscara delgada, y lo que está pegado en ella es lo que se come, tiene sabor a nueces tiernas e tiene en medio un cuesco grande que partido el cuesco tiene olor natural de pino (Ospina, 1992: 77).

La organización política fue madurando de la división en capitanías a reinos españoles, denominados virreinos (Ospina, 1992).

Así desde la meseta cundi-boyacense surgió el virreinato de la Nueva Granada, regido por un virrey y una real audiencia que una vez surgida la independencia, promovida por los criollos, educados en las universidades existentes desde los mismos albores del establecimiento de ese nuevo reino hispánico, terminó convirtiéndose en una pionera república (Hernández de Alba, 1938).

El nacimiento de esa república bautizada por Francisco Antonio Zea en el Congreso de Angostura como La Gran Colombia, el día en que se conmemoraba el nacimiento del Salvador, y rebautizada con otros nombres en la medida en que los vientos huracanados de las diferentes corrientes asumían el poder, terminó llamándose Colombia después de la cons-

titución política de 1886 (Espasa Calpe S.A., 1999).

Una vez proclamada la independencia el 20 de julio de 1810, se dictó la constitución de Cundinamarca, luego en 1811 la de Cartagena y así se armó una cadena de independencias y constituciones en las regiones de la que en un futuro conformarían la nación colombiana.

Ese cuadro sugería al precursor de la independencia y líder santafereño, don Antonio Nariño, la idea de un régimen centralista, debido a los peligros que significaban para la consolidación de la emancipación, más la falta de sentido de la unidad inspiraba a otros la idea de un régimen federalista (Sixirei, 2014).

Esas posibilidades se volvieron irreconciliables y dieron en guerras civiles que facilitaron el regreso del dominio español con la figura del pacificador don Pablo Morillo, quien a sangre y fuego cobró la vida de la élite republicana en Santafé (Sixirei, 2014).

Es célebre el relato de Las tres tazas de don José María Vergara y Vergara (1831-1872), quien fundó la Academia Colombiana de la Lengua. Simbolizan tres experiencias interculturales, la primera el chocolate santafereño, que degustan en la casa del marqués de San Jorge, Antonio Nariño y sus amigos de la aristocracia santafereña cuando lo despiden en 1813 para la campaña del sur. Esa bebida procede del cacao americano que ha sufrido un proceso madrileño y convertido en costumbre social en tierras santafereñas. José Vergara lo aclama: “¡Musa de Grecia, la de las

ingeniosas ficciones, hazme el favor de decirme cómo diablos se pudiera hacer llegar a las narices de mis actuales conciudadanos el perfume de aquel chocolate colonial!” (Aristizábal, 1988: 3).

El chocolate se bebía en jícara de plata y apunta Vergara: con tales jícara fue que se llevó a cabo nuestra gloriosa emancipación política. Si hubiera sido el té su bebida favorita, el acta del 20 de julio de 1810 no hubiera tenido más firmas que las del virrey Amar, que nunca quiso firmarla (Aristizábal, 1988: 3).

Cuatro años más tarde, casi todos los asistentes a aquella tertulia habían sido fusilados por Pablo Morillo o estaban en el destierro (Aristizábal, 1988).

Al final de su primera taza, José Vergara escribe: “Morillo hizo su cosecha de sangre. Pasó aquella tempestad y vino Bolívar. Con Bolívar vinieron los ingleses de la legión británica y con ellos, ¡cosa triste!, el uso del café, que vino a suplir la taza de chocolate” (Aristizábal, 1988: 4).

Los ingleses trajeron la costumbre del café que sirvió de modo de adhesión a la república.

La tercera taza, el té, se tornó un símbolo de la Bogotá de comerciantes y de nuevos ricos que se las daban de afrancesados, José Vergara protesta:

¡Ay mi Bogotá! ¿Dónde estás arrabal de mis entrañas? ¿Quién me diera que en vez de este té de fuera un chocolate en casa de Samper, con asistencia de Carrasquilla, Marroquín, Quijano, Valenzuela, Pombo, Salvador Camacho, y otros que no sudan? (Aristizábal, 1988: 5)

La Real Academia Española de la Lengua autorizó a José Vergara y Vergara la creación de academias en América. Fundó la Academia Colombiana de la Lengua, la primera en el continente, que empezó a operar con posterioridad a su muerte precoz a los 41 años de edad (Biografías y vidas, 2017).

En la fundación de la Academia, en 1871, estuvieron vinculados Rufino J. Cuervo, el primer filólogo de América, y Miguel Antonio Caro, líder católico y Presidente de la República de Colombia (1892-1898). El 12 de mayo de 1883 se vinculó Marco Fidel Suárez, quien fue presidente de Colombia (1918-1921 (Morales de Gómez, 2005).

La pugna entre centralistas y federalistas fue asumida por la creación del partido conservador por don José Eusebio Caro y don Mariano Ospina Rodríguez (4 de octubre de 1849); y el liberal por don Ezequiel Rojas (16 de julio de 1848).

Los conservadores eran amigos de la catolicidad, la hispanidad y el orden desde un gobierno y unas instituciones centralizadas; los liberales querían extirpar las raíces coloniales, la influencia de la Iglesia católica, establecer el federalismo y un individualismo pragmático, basado en las ideas de Jeremy Bentham y Destutt de Tracy (Ospina, 1958).

Se patentó así un enfrentamiento entre una república centrada en la fe, las tradiciones, la organización político-social en el orden y reguladora de las libertades; y otra centrada en el mito de la redención por la ciencia, la riqueza, el federalismo y las libertades individuales (Ospina, 1958).

Dos mentalidades que, sin duda, han influido de forma notoria en la interculturalidad de la nación y que han ejercido liderazgos benéficos y determinantes, en unos aspectos, a la vez que guerras y desastres en otros (Ocampo, 2006).

La Constitución de 1886 logró congelar los conflictos con el reconocimiento a la Iglesia, el régimen concordatario y el centralismo político (Agudelo, 2010).

Sin embargo, hubo una embestida de los radicales liberales que estalló el 17 de octubre de 1899 y culminó el 21 de noviembre de 1902, denominada la Guerra de los mil días. Los conservadores salían al campo de batalla con el grito, “¡Viva la Inmaculada Concepción!”, y los liberales con el de, “¡Viva la revolución!”, los instigadores terminaron reconociendo que la patria estaba por encima de los partidos, firmaron un pacto de convivencia, y sobrevino un periodo de paz que duró hasta 1930, cuando el Partido Liberal, que había ganado con una minoría gracias a la división del conservatismo, empezó a imponer con autoritarismo y violencia una nueva hegemonía (Ospina, 1989).

Frente al desencanto liberal y a la división en sus propias filas, volvió el conservadurismo al poder en 1946 con una propuesta social inspirada en la doctrina social católica y una misión encabezada por el P. Louis-Joseph Lebre; pero el liberalismo no se resignó a semejante pérdida y generó un clima para que estallará lo que se encargarían de denominar más tarde como la violencia conservadora, uno de cuyo episodios auge fue el denominado bogotazo, el 9 de abril de 1948 (Ospina, 1989).

Sobrevino el desencadenamiento del sectarismo político entre liberales y conservadores, que se apaciguó con la subida de un dictador al poder durante cuatro años, 13 de junio de 1953 al 10 de mayo de 1957, y se generó un clima propicio entre liberales y conservadores que crearon el Frente Nacional para gobernar al país, alternando la presidencia en favor de uno y otro partido, hasta 1970, incluso con nombramientos paritarios en los empleos públicos (Ocampo, 2006).

Después del Frente Nacional se continuó con una participación proporcional del poder que apuntaba a un maximalismo en el consenso y un minimalismo en el conflicto. También se acordaron la elección popular de gobernadores y de alcaldes como impulso descentralizador (Ocampo, 2006).

A partir de ese entonces los conflictos corrían por cuenta de la subversión y el narcotráfico, que terminaron aliándose e interviniendo en la Constitución de 1991, que extinguía los compromisos del Estado con la Iglesia, eliminando el reconocimiento al cristianismo y generando un Estado laico según sus mentores, que permitía el divorcio para el matrimonio católico, prohibía la extradición, generaba circunscripciones electorales especiales para que las etnias negra e indígena contarán con representantes en el Congreso, centraba la hermenéutica jurídica en la protección de los derechos individuales y ponía los convenios internacionales en materia de derechos humanos por encima de las propias leyes locales (Asamblea Nacional Constituyente 1991, 1991).

Esta Constitución terminó siendo un semillero de conflictos en el orden religioso, cultural, educativo, político y económico. Las instituciones como el Congreso, la Rama Judicial, los organismos de control y los gobiernos locales entraron en franco desprestigio. La ciudadanía, que parecía despuntar en los comienzos de este proceso, se opacó, y la criminalidad impulsada por el microtráfico hizo presencia aún en los más pequeños municipios (Escobar, 2006).

Solo la Iglesia católica ha permanecido en pie, pero sigue siendo objeto de sentencias judiciales inicuas, campañas de desprestigio y de asalto por espiritualidades alternativas o sectas protestantes, entre otras opciones religiosas (periódico *El Tiempo*, 2017).

Es importante reconocer que la diversidad cultural se hizo visible no solo en aspiraciones políticas y conflictivas, sino, también, con expresiones culturales auténticas que revelaron valores ambientalistas, la diversidad lingüística, las dotes organizacionales en los indígenas; el aporte de las comunidades negras a la cultura artística, gastronómica, en el campo de las lenguas, sus representantes políticos y militares. Como dato curioso se logró el reconocimiento de Juan José Nieto, que fue presidente de Colombia por seis meses en 1851, habiendo sido gobernador de Cartagena en 1839 y parlamentario, cuyo óleo mandado a retocar por la élite cartagenera lo mostraba blanco, cuando su representación original era la de un hombre mulato, además de que nunca fue colocado en la galería de los presidentes en la Casa de Nariño (Montaño, 2016).

Sarah González de Mojica en la presentación de la obra de Carlos Rincón sobre *Íconos y mitos culturales en la invención de la nación en Colombia*, explica cómo el autor se refiere a:

La sorpresiva redefinición normativa de la identidad de los colombianos como pluriculturales en la Constitución de 1991. Parecería como si los colombianos se hubieran acostado siendo monolingües, monoreligiosos y monoculturales y al día siguiente, como por arte de magia, aunque sin reencantamiento, se hubieran levantado siendo plurilingües, plurirreligiosos y pluriculturales (Rincón, 2016: 227).

Luego explica que el origen de la novedad se entendía en el juego internacional y las alineaciones que en ese sentido se dieron en la constituyente. Comenta cómo en la década de 1960 la sociedad americana se miró como pluricultural. Después la mexicana debido a la etapa crítica, que vivió en la década de 1980, fue pionera en definirse como pluricultural en términos constitucionales. Teniendo en cuenta que otras fueron las causas de la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente en Colombia, Carlos Rincón señala que cuando concluían las sesiones se iban a retirar los líderes indígenas porque no se les estaban otorgando en propiedad los territorios que demandaban, y para evitarlo se les propuso incluir la pluriculturalidad en la nueva Constitución, dejando de lado esa discusión sobre la tierra, impidiéndose así su retiro de la Asamblea. El desconocimiento de estos hechos por la mayoría de la nación ha tenido como consecuencia que la pluriculturalidad no haya tenido un efecto realmente transformante de forma debida comprendido por los colombianos y lo perciban apenas como una categoría politizada (Rincón, 2016).

El Estado laico por ahora ha reconocido el concordato, acuñado una moneda de colección por la canonización de la hermana Laura Montoya y desestimado demandas contra las celebraciones religiosas de cuño católico. No obstante, declaró inconstitucional la renovación de la consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús, instaurada desde 1902 en acción de gracias por el fin de la guerra de los mil días, por los distintos jefes de Estado y suprimió la pertenencia de la Iglesia católica a la Junta Directiva del Servicio Nacional de Aprendizaje, cuyos principales aportantes en su origen fueron los Hermanos Salesianos.

Se ha montado así un cuadro de reconocimientos y exclusiones de la memoria histórica que en este último aspecto afectan la supervivencia y la identidad de las instituciones católicas como de la nación misma (periódico *El Tiempo*, 2017).

En ese nuevo escenario los partidos políticos, carentes de principios, cuentan con corrientes que se identifican con propiciar propuestas de cuño laicista que constituyen una verdadera *colonización de la naturaleza humana*, tal como la refieren expertos en doctrina social católica, donde entran en escena elementos como la ideología de género, el aborto como derecho de la mujer sin restricciones, la eutanasia y la liberación de la droga (Felice, Fontanan. Fuentes. Passaniti y Ugarte, 2015).

Mediante fallos judiciales de las altas cortes y mecanismos de aprobación de leyes alternativos como el *fast track* se han dado pasos agigantados en ese sentido: matrimonio homosexual, adopción de niños por parejas homo-

sexuales, adhesión al convenios de no discriminación de la mujer que amparan el aborto como derecho, liberación de la dosis personal en consumo de drogas que ampara el microtráfico, en los pasados acuerdos de paz no se habla más de cultivos ilícitos sino de uso ilícito de los cultivos camino a la legalización de la droga, imposición en la educación de la ideología de género amparada en los manuales escolares (periódico *El Tiempo*, 2016).

Se han instado en puntos claves del país, so pretexto de la desmovilización, gran número de células de presuntos excombatientes de la guerrilla que velarán por la agenda de esa *colonización de la naturaleza humana* en los campos y ciudades imponiendo derroteros regresivos con la aquiescencia de los partidos y es seguro que Colombia se encontrará ante una metamorfosis del conflicto entre el centralismo y el federalismo, con modalidades tan novedosas como nuevos territorios sin gobierno, paradójicamente con la protección de los organismos internacionales (Keister, 2014; Sarmiento, 2015).

Tal es el caso del gobernador de Antioquia, Luis Pérez. Quien fue impedido de visitar las zonas de desmovilización en el territorio para el que fue elegido como gobernante (*El Espectador*, 2017).

Frente a las patologías de la cultura o fracturas de la interculturalidad vale la pena recordar la exhortación *Evangelii Gaudium* del papa Francisco (2013) que enseña como verdadero camino de la paz el desarrollo integral para evitar que se convierta en semilla de conflictos y violencia; indica el sentido de la

ciudadanía que es el de caminar a convertirse en pueblo mediante una pluriforme cultura del encuentro; y propone los siguientes principios para la convivencia como pueblo, armonizando las diferencias en un proyecto común.

El tiempo es superior al espacio

Darle primacía a los procesos que gobiernan los espacios para entretejer un pueblo hacia una plenitud de la existencia humana (EvG 224).

Proceso propio de la evangelización que no se satisface con inmediateces de una bondad aparente sino que vence la cizaña con “la bondad del trigo que se manifiesta con el tiempo” (EvG 225).

Lamentablemente la regla del proceso político-social en Colombia ha estado regida por el inmediateismo y la polarización.

La unidad prevalece sobre el conflicto

Propone aceptar y sufrir el conflicto para transformarlo en un nuevo proceso (EvG 225) mediante una comunión en las diferencias fijando la atención en la dignidad profunda que le da la primacía a la unidad como verdadero camino de la solidaridad sin sincretismos y sí por la vía de un auténtico reconocimiento (EvG 228) hacia una “diversidad reconciliada” (EvG 229).

En Colombia se transita por los caminos de la división con el desconocimiento de las víctimas del conflicto y la judicialización de la oposición.

La realidad es superior a la idea

No ocultar la realidad con “purismos angélicos, los totalitarismos de lo relativo, los nominalismos declaracionistas, los proyectos más formales que reales, los fundamentalismos ahistóricos, los eticismos sin bondad, los intelectualismos sin sabiduría” (EvG 229).

La palabra encarnada y en vías de encarnarse “es esencial a la evangelización”, una vía a la conciencia histórica del plan salvífico, de los “santos que inculturaron el Evangelio en la vida de los pueblos”, los aportes bimilenares de la Iglesia que encarnan la palabra en justicia y en caridad (EvG 233).

En Colombia se juega con una visión unilateral y amañada de la paz, extraña a la realidad, que excluyó de forma sistemática a la Iglesia como parte en los diálogos de La Habana.

El todo es superior a la parte

No descartar ninguna dimensión global ni local, hacer de lado lo universal en aras de lo folclórico u olvidar las raíces lugareñas. No dejarse absorber por la globalidad ni aislarse en lo local.

El Evangelio tiene un criterio de totalidad que le es inherente: no termina de ser buena noticia hasta que no es anunciado a todos, hasta que no fecunda y sana todas las dimensiones del hombre, y hasta que no integra a todos los hombres en la mesa del reino (EvG 236).

En Colombia los acuerdos de paz y de la legislación de ellos derivada se hicieron entre grupos selectivos, los ciudadanos no fueron infor-

mados con suficiencia, quedaron con el sello de la imposición de las cortes y de una mayoría parlamentaria que le jugaron a sus propios intereses y no al bien común.

El documento del papa Francisco (2013) propone el diálogo social como contribución a la paz y se refiere a tres campos en que la Iglesia debe hacerlo en beneficio del desarrollo humano y proyectada al bien común: diálogo Iglesia-Estado; diálogo Iglesia-sociedad (culturas y ciencia); diálogo con los no creyentes (EvG 238).

Propone el diálogo como forma de encuentro dirigido a una sociedad justa, memoriosa y sin exclusiones. Un acuerdo para vivir juntos a modo de pacto social y cultural (EvG 238).

Demanda humildad social de parte del Estado para lograr el bien común (EvG 240).

En el diálogo con el Estado y con la sociedad, la Iglesia no tiene soluciones para todas las cuestiones particulares. Pero junto con las diversas fuerzas sociales, acompaña las propuestas que mejor respondan a la dignidad de la persona humana y al bien común. Al hacerlo, siempre propone con claridad los valores fundamentales de la existencia humana, para transmitir convicciones que luego puedan traducirse en acciones políticas (EvG 241).

El diálogo ciencia-fe configura una acción evangelizadora que conduce a la paz y debe apuntar a una síntesis entre el método científico y los saberes trascendentes que brindan la fe, la teología y la filosofía (EvG 242).

“La evangelización y el diálogo interreligioso, lejos de oponerse, se sostienen y se alimentan recíprocamente” (EvG 247).

El pluralismo no implica reducir las religiones al fuero privado de la conciencia o a su práctica cerrada en los templos, pues de este modo serían discriminadas y víctimas del autoritarismo. El respeto a las minorías no creyentes no implica la condena al silencio de quienes profesan una fe, de este modo no se camina en dirección a la paz (EvG 252).

Los cuatro principios y los tres valores dialógicos propuestos por el Papa en la exhortación son claves para seguir un itinerario sólido en la vía ética y espiritual de la interculturalidad.

Se complementan con la propuesta de san Juan Pablo II en su obra *Memoria e Identidad* cuando se refiere a la lengua, la cultura, la patria, la familia y la fe como pilares de la victoria del bien, del “trigo contra la cizaña” (Juan Pablo II, 2005).

Explica cómo las enseñanzas de Cristo contienen en sí los elementos más profundos de una visión teológica, tanto de la patria como de la cultura. Cristo orienta todo lo que forma parte de la patria y la cultura humanas a la patria eterna: “Salí del Padre y he venido al mundo, otra vez dejo el mundo y me voy al Padre” (Jn. 16,28). Inauguró así una nueva patria en la historia, la patria celestial, la patria eterna. Abierto el concepto de patria a la escatología y la eternidad no significa que haya perdido su sentido temporal. Así sucedió en Polonia donde la comprensión de esta dimensión ha favoreci-

do la disponibilidad para servir a la patria temporal, preparando a los ciudadanos para realizar sacrificios llevados hasta el heroísmo tal como ha sucedido con los santos de la Iglesia elevados al honor de los altares.

Presenta a Cristo como el padre de una cultura enteramente nueva. Cristo con sus enseñanzas, su vida, muerte y resurrección, ha vuelto a cultivar este mundo creado. Los hombres se han convertido en el “campo de Dios” (1 Co. 3,9). El patrimonio divino ha tomado la forma de cultura cristiana que se ha hecho incluso presente en las naciones no cristianas y en la cultura de la humanidad entera.

La doctrina social católica habla de sociedades naturales para indicar el vínculo tanto de la familia como de la nación con la naturaleza social del hombre. La formación de cualquier sociedad pasa por la familia y por la nación. La identidad cultural e histórica de las sociedades se protege y anima por lo que integra el concepto de nación.

Sin embargo, existe el riesgo de caer en el nacionalismo que se centra solo en el bien de la propia nación, excluyendo a las demás. Para evitarlo es conveniente centrarse en el patriotismo que es amor a la patria, reconoce a todas las demás naciones los derechos que reclama para sí, y se expresa como forma de amor social ordenado.

Explicita una teología de la nación inspirada en las Escrituras, a la luz del *Génesis*: de Abraham a Isaac hasta llegar a Jacob, quien engendra los doce hijos que dan origen a las doce tribus de Israel. Dios eligió esta nación para

revelarse al mundo en ella y por ella. Lo decisivo en la vida espiritual de Israel era la fe en el único Dios, creador del cielo y de la tierra, junto con el *Decálogo* escrito en las tablas de piedra que Moisés recibió en el Sinaí.

El misterio de la Encarnación pertenece también a la historia de Israel e introduce a la humanidad en la historia del nuevo Israel, el pueblo de la Nueva Alianza. La historia de todas las naciones está llamada a entrar en la historia de la salvación.

La historia objetivada y puesta por escrito es uno de los elementos esenciales de la cultura, un elemento decisivo para la identidad de la nación en su dimensión temporal. ¿Puede ir la historia contra la corriente de las conciencias?

A esa pregunta responde con sus propios versos de “Pensando en la Patria”:

¿La libertad hay que conquistarla permanentemente,
no basta con poseerla!
Llega como un don,
se conserva con ardua lucha.
El don y la lucha están escritos en páginas ocultas
y, sin embargo, evidentes.
Pagas por la libertad con todo tu ser,
llama entonces libertad a eso,
a lo que, pagando, puedes poseer siempre de nuevo
con este pago entramos en la historia,
recorremos todas sus épocas.
¿Por dónde pasa la división de las generaciones
entre los que no han pagado bastante
y los que tuvieron que pagar más de la cuenta?
Y nosotros, ¿de qué lado estamos?
(...)
La historia cubre las batallas de la conciencia
con un manto de acontecimientos;
un manto tejido de victorias y derrotas;

no las encubre, las destaca.

(...)

Débil es el pueblo si acepta su derrota,

olvidando que fue llamado a velar,

hasta que llegue su hora.

Y las horas vuelven siempre en la órbita de la historia.

He aquí la liturgia de los hechos.

Velar es la palabra del Señor y la del pueblo,

que hemos de aceptar siempre de nuevo.

Las horas son salmodia de conversiones incesantes.

Vamos a participar en la Eucaristía de los mundos.

(...)

¡Tierra que siempre serás parte de nuestro tiempo!

Alentados por una nueva esperanza,

iremos a través del tiempo hacia una tierra nueva.

Y a ti, tierra antigua, te llevaremos como fruto

del amor de las generaciones que superó el odio.

Conclusiones

Realicé un recorrido histórico de la nación colombiana como tejido de interculturalidades, de encuentros y desencuentros, de expresiones de convivencia y de conflictos, de identidades y supervivencias, de interacciones con el mundo y con la Iglesia.

Establecí factores de unidad desde el mestizaje cultural, el reconocimiento étnico, la apropiación regional, la destilación de sus élites y tipos humanos, el aprecio por la educación y la cultura, el amor a la familia, al idioma, a la legitimidad y a la fe.

Detecté patologías y desafíos como el inicial choque violento entre centralistas y federalistas, conservadores y liberales, superados por diversas propuestas políticas y acuerdos con la Iglesia católica. La aparición del narcotráfico y la subversión, el abandono de los principios

en las corrientes partidistas, las componendas entre los poderes para satisfacer demandas ajenas al bien común y favorables a una *colonización de la naturaleza humana* contraria a la protección de la familia, a la profesión de la fe y la moral católicas que está desembocando en el establecimiento de territorios sin Estado.

Y al final, exalté el aporte de la exhortación apostólica *Evangelii Gaudium* y el proceso de una nueva evangelización como camino para superar esos desafíos y esas patologías.

También el aporte de san Juan Pablo II en *Memoria e identidad* donde plantea una verdadera teología de la patria, la nación y la cultura como fuerza de bien.

¿Hasta qué punto las universidades católicas impulsarán esa nueva evangelización dentro de los criterios para lograr la paz indicados por el papa Francisco?

¿Cómo honraran la memoria de san Juan Pablo II en sus postulados teológicos sobre la victoria del bien a la luz de la interculturalidad?

Referencias

- Agudelo Giraldo, Guillermo (2010). *Los arzobispos de Bogotá que han marcado nuestra historia 1564-2010*. Bogotá: Academia de Historia Eclesiástica de Bogotá.
- Aristizábal, Luís (1988). Las tres tazas. De Santafé a Bogotá, a través del cuadro de costumbres. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, xxv (16): 1-6.
- Asamblea Nacional Constituyente 1991. (1991). *Archivo de la Asamblea Nacional Constituyente 1991*. Bogotá: Biblioteca virtual-Biblioteca Luis Angel Arango. Disponible en www.banrepcultural.org/asamblea-nacional-constituyente/material-documental [fecha de consulta: 21 de marzo de 2017].

Biografías y vidas (2017). José María Vergara y Vergara. Bogotá. Disponible en www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vergara.htm [fecha de consulta: 23 de marzo de 2017].

El Espectador (2017). "Es la regla: civiles no pueden entrar a campamentos de las Farc". Diario *El Espectador*. Sección Política 11 marzo. Disponible en www.elespectador.com/jscroll_view_entity/node/684106/full/p508338shown [fecha de consulta: 21 de marzo de 2017].

El Tiempo (10 de agosto de 2016). "Así fue la marcha sobre supuestos cambios en los manuales de convivencia". Disponible en www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/protestas-contra-cartillas-de-ideologia-de-genero-en-colegios-42293 [fecha de consulta: 22 de marzo de 2017].

El Tiempo (6 de abril de 2017). "Noticias sobre la Iglesia Católica". Disponible en www.eltiempo.com/noticias/iglesia-catolica [fecha de consulta: 23 de marzo de 2017].

Escobar Mesa, Augusto (2006). *Identidad cultural colombiana - Diálogo con Otto Morales Benítez*. Bogotá: Guadalupe.

Espasa Calpe S.A. (1999). *Colombia a su alcance*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.

Felice, Favio; Fontana, Stefano; Fuentes Alcántara, Fernando; Passaniti, Daniel y Ugarte Cornej, Manuel (2015). *Colonización de la naturaleza humana*. Roma: Consejo Pontificio para los Laicos.

Fernández Piedrahita, Lucas (1881). *Historia General de las Conquistas del Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Imprenta Medardo Rivas.

Granados, Rafael (1953). *Historia de Colombia*. Bogotá: Bedout.

Hernández de Alba, Guillermo (1938). *Crónica del muy ilustre Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en Santa Fe de Bogotá*. Bogotá DC: Demetrio Méndez Rizo.

Juan Pablo II. (2005). *Memoria e Identidad*. Bogotá: Planeta Colombiana.

Keister, Jennifer (9 de diciembre de 2014). La ilusión del caos: ¿Por qué los espacios no gobernados no son ingobernados, y por qué eso importa. *Análisis de políticas*(766), 1-24. Disponible en https://object.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/pa766_1.pdf [fecha de consulta: 10 de abril de 2017].

Montaño, John (2016). La historia del único presidente negro que ha tenido Colombia. Diario *El Tiempo*. Editorial. 20 de septiembre. Disponible en www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/historia-del-unico-presidente-negro-que-ha-tenido-colombia-42729 [fecha de consulta: 23 de marzo de 2017].

Morales de Gómez, Teresa Rosalía (2005). Marco Fidel Suárez. En *Gran Enciclopedia de Colombia* Disponible en www.banrepccultural.org/blaavirtual/biografias/suarmarc.htm [fecha de consulta: 10 de abril de 2017].

Ocampo López, Javier (2006). *Historia Ilustrada de Colombia*. Bogotá: Plaza y Janés Editores Colombia S.A.

Ospina Hernández, Carlos Arturo (1989). *La vida cotidiana en la Anserma Patriarcal*. Manizales: Asociación Colonia Ansermeña.

Ospina Hernández, Carlos Arturo. (1992). *Noticias de la Anserma Histórica*. Manizales: Asociación Colonia Ansermeña Bogotá.

Ospina Ortiz, Jaime (1958). *José Eusebio Caro-Guion de una estirpe*. Bogotá: Publicaciones Técnicas Ltda.

Papa Francisco (2013). *Evangelii Gaudium*. Roma: Editrice Vaticana. Disponible en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf> [fecha de consulta: 6 de abril de 2017].

Presidencia de la República de Colombia (2011). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá D.C.: P. d.S. Jurídica.

Rincón, Carlos (2016). "Íconos y mitos culturales en la invención de la nación en Colombia". *Literatura: teoría, historia, crítica* 18 (1): 225-232 doi.org/10.15446/lthc.v18n1.54672

Rodríguez Freyle, Juan (1997). *El Carnero* (1ª ed.). (M. G. Romero, Ed.) Bogotá, DC, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.

Sarmiento Erazo, Juan Pablo (2015). "Territorio sin Estado. El caso de los pueblos palafíticos en la Ciénaga Grande de Santa Marta". *Revista de Derecho* (43): 110-157.

Sixirei Paredes, Carlos (2014). Federalismo y centralismo en los orígenes de la Colombia contemporánea. *Historia*, 33 (2): 330-345. doi: 10.1590/1980-436920140002000016

Vasconcelos, José (1958). *La raza cósmica*. México DF: Limusa.

Estado-nación e Interculturalidad: Una relación paradójica

Mario Samaniego

Universidad Católica de Temuco
Chile

Introducción

La reflexión que a continuación presentamos se inscribe en el marco de una de las temáticas de fondo que anima este encuentro: la relación entre Estado e interculturalidad; de manera más específica, las posibilidades que este tendría para interculturalizar lo social, lo que sin lugar a dudas puede ser abordada de muy distintos modos. En esta ponencia analizaremos la naturaleza del Estado-nación a partir de sus bases filosóficas para calibrar su potencial interculturalizador.

Para analizar esta vinculación desarrollamos la siguiente hipótesis: El Estado-nación por su propia naturaleza está abocado a un proyecto de sociedad en el que la diversidad social y cultural no forma parte constitutiva de la misma, pensando y actuando reactivamente frente a las distintas demandas históricas que la diversidad presenta. El Estado-nación no tiene vocación de alteridad. Si bien no es posible, o al menos probable pensar y practicar

dinámicas de reconocimiento e interculturalidad al margen de los límites que este impone, proponemos que frente a la normatividad anclada en un determinado Estado de derecho son: la sensibilidad moral, el principio de no indiferencia, el arraigo a los mundos de la vida y el espíritu de insubordinación y desmesura encarnado en las interacciones entre sujetos, los *fundamentos* y dimensiones que permitirían no solo dinamizar interculturalmente las dinámicas sociales, sino, también, *contaminar* las estructuras estatales con el objetivo de criticar la cultura y prácticas hegemónicas que sustentan su actuar.

La trama argumental que pretende justificar la hipótesis indicada, la dividimos en tres momentos: primero, donde se da cuenta de la modernidad como trasfondo en que surgen casi de manera necesaria el Estado-nación y la ciudadanía como membresía *del sujeto de estado*. Segundo, presentamos cómo concebimos la interculturalidad; consideramos del todo necesario esta puntualización habida cuenta de las múltiples conceptualizaciones que se han desarrollado y por el rechazo que esta palabra produce en no pocos sujetos y grupos, en especial en aquellos que han sufrido con más notoriedad el peso de la cultura hegemónica. Por último, trabajamos la interacción entre nuestros dos correlatos, el Estado y los otros, en tanto sujetos que buscan ser reconocidos o visualizados como sujetos de interculturalización por parte del Estado.

Modernidad, Estado-nación y ciudadanía

Hablar de modernidad en este marco de reflexión se torna necesario, ya que constituye los límites-coordenadas que permiten y propi-

cian el surgimiento del Estado-nación. Se presenta a sí misma como el conjunto de ideas y prácticas que procuran la conformación de un único modelo civilizatorio (Fornet-Betancourt, 2011); esto es, la experiencia humana debería ser vivida de una única y determinada manera: aquella que se adecúa a los valores que dan forma al proyecto social que la modernidad busca, aquellos que sustentan el pensamiento ilustrado y liberal burgués. El desarrollo de la modernidad impulsa una dinámica de homogeneidad y positividad; es un proyecto vinculado a un afán de afirmación de su propia positividad que dificulta el que aquellos que no se adecúan –sea porque no pueden sea porque no quieren–, al proyecto propuesto, sean concebidos y tratados como rémoras para la consecución del futuro previsto. En primera instancia la modernidad se autogestionaría al margen de cualquiera afuera de sí misma (negatividad) que pudiera contradecir su propio *telos*.

Homogeneidad y estabilidad deberían ser, por tanto, categorías centrales de la ontología de este proyecto lo que supone el progresivo desmantelamiento o debilitamiento de los múltiples y particulares códigos sociales y culturales que por tradición, han dotado de sentido a la vida en los distintos contextos donde la experiencia humana se ha cultivado. El éxito del proyecto radicaría en querer estabilizar aquello que se quiere homogeneizar. Unavez logrado, este pensamiento se volvería hegemónico.

La necesidad y presencia de la homogeneidad y estabilidad las podemos observar con claridad en dos de las principales interpretaciones

que se han desarrollado sobre modernidad; una que la entiende como progresivo desencantamiento (Weber 2012) y auge de la racionalidad endógena (la europea ilustrada y liberal) y una segunda, elaborada principalmente fuera de Europa que caracteriza a esta como un proceso geopolítico (Mignolo 2001) que genera constructos epistémicos cuya meta es el dominio de los real, también de las personas, claro está. En el primer caso, la persona quedaría funcionalizada en un entramado sistémico —jurídico, político y económico—, que marcará el patrón cultural de conducta que sustituye a los vínculos comunitarios (Tönnies, 2009) como referentes tradicionales para entender las expectativas sociales de las múltiples formas de entender y practicar la vida que siempre han coexistido. Un cierto constructivismo racional y universal desencantaría el mundo por cuanto las particulares y sobre todo variadas lógicas comunitarias perderían su iluminación. Como proyecto geopolítico, la voluntad de dominio (para el caso de esta reflexión solo nos referiremos a las personas) se va desarrollando en la medida en que se van traduciendo otredades en alteridades; esto es, los diversos (los no modernos) no tendrían posibilidad de presentarse como son, ya que se les sustrajo su territorio, su cultura y también la palabra. Por lo mismo, lo que se hace es construirlos, formatearlos desde el referente de mis- midad desde el que serán traducidos: el resultado casi siempre ha sido el mismo, se les impone una representación que luego es rechazada. Al categorizar a los otros, aseguramos nuestra diferencia respecto de ellos además de nuestra superioridad y evidenciamos la carencia de valor del otro para el proyecto que la modernidad impulsa. Para Foucault (1971) la modernidad

desarrolla dispositivos epistémicos que generan una representación del mundo que con- lleva exclusión al articularse desde una lógica binaria y jerárquica (blanco/negro, moderno/ tradicional, racional/mágico, a modo de ejem- plo). Por tanto, la modernidad se presenta co- mo lógica que en su despliegue va operando la disolución de la diversidad social y cultural.

A partir de esta sintética referencia sobre la modernidad, nos podemos dar cuenta que la experienciarelacional, las relaciones con lo otro y los otros, han constituido una dimensión de la experiencia humana que la modernidad no ha sido capaz de reconocer e incorporar en su dinámica como parte constitutiva de la misma, menos aún como animadora del pro- ceso. Por el contrario, pareciera que la rela- ción con los distintos supone un desgarrar tan- to en los sujetos como en el proyecto social, cuya superación se presenta como meta de la modernidad. Se busca la conformación de un único proyecto civilizatorio aséptico, hi- gienizado, una vez aquello que distorsiona el tono de la melodía moderna, ya ha sido borrado o, al menos, silenciado. El otro solo podría ser concebido a partir de su referencia al logos central que da vida a la modernidad. Nos enfrentamos en esta situación frente a un monoculturalismo que asume la posibi- lidad de una única cultura humana que crea las mejores condiciones de posibilidad para ordenar las vidas desde marcos universalistas. En estas circunstancias, el Estado-nación apa- rece como expresión cúspide de la materiali- zación del espíritu de la modernidad. Hegel (1985) afirma que los pueblos sin Estado no formarán parte de la historia universal. De este modo el Estado es expresión y producto de

la modernidad y dispositivo para que esta logre sus metas.

Seguimos viendo cómo la diversidad solo asoma en estos planteamientos como problema a superar, como obstáculo para que la Historia con mayúsculas fluya. Así, el Estado se materializa en la medida en que se va generando la estabilización de un poder colectivo en la figura del soberano; en consecuencia, lo que busca es estabilidad, conformar un único cuerpo social estable que sea capaz de superar la multiplicidad de comunidades que impedirían el flujo adecuado de los productos de la racionalización universalista y normativa en tanto sistemas que ordenan al sujeto moderno. En esta misma línea, el Estado intentará *armonizar* los distintos intereses particulares con los generales, además de procurar la libertad y seguridad de todos los ciudadanos de un determinado Estado. Lo que más interesa destacar en este punto es la ligazón entre estabilidad y homogeneidad. La estabilidad supone fijación, aquietamiento, sujeción a una determinada condición. Los sistemas que funcionalizan al sujeto moderno, al final, logran esta estabilidad al desligar progresivamente a sujetos y grupos de sus mundos de la vida, siendo colonizados por racionalidades exógenas a estos (Jürgen Habermas). La estabilidad homogeneiza y, además, va conformando una cultura hegemónica, precisamente aquella que sustenta la estructura sistémica que ordena y estabiliza.

En estas coordenadas surge la ciudadanía como entidad ligada a la constitución del Estado-nación como otro de los necesarios constructos de la modernidad. Constituirá el meca-

nismo que liga los sujetos al Estado, más aún, el ciudadano va a ser el nuevo habitante del Estado-nación. Desde este horizonte histórico se gesta la ciudadanía en América Latina y otros lugares de la periferia mundial dentro del proyecto moderno colonial y supuso un mecanismo de exclusión en virtud del monoculturalismo del Estado. La ciudadanía se constituye así en una categoría para entender las identidades. Ahora bien, la posibilidad de lograr su propia finalidad requiere de la exclusión de aquellas identidades que no se ajusten a la cultura hegemónica que sustenta el aparato estructural. En muchos casos, hablar de ciudadanía es hablar de la exclusión de aquellos que no adhieren o no se rinden al único logos que legitima una verdadera vida digna, la propuesta por las ideas y prácticas de la modernidad. El Estado-nación se diseñó para seleccionar y excluir de su espacio sancionado a aquellos grupos que no compartían una serie de fidelidades y maneras de ver el mundo. Agamben (2006) afirma que el poder soberano opera a modo de exclusión inclusiva.

La modernidad se empeñó con demasiado éxito lamentablemente en borrar las diferencias, en callar a las distintas voces, alinear las distintas temporalidades. Lo social pareciera solo animado por un gran discurso que absorbe y anula las distintas posibilidades de vivir la experiencia de lo humano. Esto es, el mundo no puede ser construcción polifónica de los distintos contextos culturales que conforman la humanidad (Fornet-Betancourt 2001).

Según Arendt (1997), el mundo público, espacio donde se construye desde el pluralismo, ha sido sustituido por lo que ella denomina

lo social. Se habría producido una interiorización de la estructura monológica del poder por parte de sistemas políticos cuando se busca sustituir las acciones únicas y distintivas de cada hombre por normas universales y mecánicas establecidas por la máquina institucional del Estado, en detrimento de lo que da cuenta de la condición humana, el pluralismo y la igualdad.

Aproximación a la interculturalidad

Corresponde ahora señalar cómo concebimos la interculturalidad dado el uso extraordinariamente polisemántico de este término. Sobre la base de las ideas señaladas hasta el momento, pareciera extraño que hiciéramos depender o vincular la interculturalidad del Estado-nación. Creemos que, si bien en la actualidad, no queda más remedio que hacerlo, dado que hoy por hoy no podemos pensar la social sin Estado, vemos cómo los fundamentos de este y las metas que persigue son en cierta medida incompatibles con la experiencia plural de lo humano.

Entenderemos la interculturalidad como tarea, aprendizaje, descubrimiento que se da en la interconexión entre lo propio y lo ajeno; como sensibilidad agudizada hacia los efectos de la interdependencia en un mundo marcado por inevitables interacciones: como una condición casi obligada de nuestra época, ni buscada ni deseada necesariamente. En nuestra actualidad, el mundo cotidiano propicia, casi se podría decir, exige la interculturalización de las interacciones. Tomar conciencia de las dinámicas que adquieren en la actualidad las vivencias cotidianas, implica una com-

prensión de nuestra realidad que se acerca más a la dinámica del flujo, metáfora que quiere poner en el centro de atención las ideas de movilidad y mezcla (Onghena 2014), que a fuerzas que quieran fijar seguridades. De este modo, afirmaremos su existencia como algo en ocasiones no problemático, en otras buscada, en ciertas situaciones imposible, pero necesaria, mas nunca deseable como ejercicio que en principio se proyecte desde un plano normativo. Podemos ser conscientes de la inevitabilidad de la interdependencia y actuar en consecuencia, cuyo objetivo fundamental sería intentar minimizar el sacrificio humano, principalmente el de aquellos que en su estar y en su desplazarse no tienen la posibilidad de contar con los recursos culturales –sus propias representaciones y palabras– para vivir la experiencia de lo humano según sus propias referencias e intereses, situación que habla de un tipo de relaciones sociales injustas, ya que algunos no han tenido ni siquiera la posibilidad de construir sus propias representaciones. Abordar las interrogantes sobre la interculturalidad es ante todo un ejercicio contextual, de ahí la importancia de situar la reflexión en un marco determinado. En consecuencia, los abordajes serán distintos dependiendo de cómo esté situada cada una de las personas o el estado de situación de las distintas representaciones interesadas en desarrollar este ejercicio. Asimismo, la posibilidad de indivisibilidad del individuo o la comunidad queda en suspenso, producto de la exposición a la que estamos sometidos por el hecho de que los otros (en realidad múltiples miradas y discursos simultáneos) irrumpen en el nosotros (Nancy 2010). El uno queda desgarrado por la alteridad, lo que va con-

formando individuos y comunidades que no encajan en las categorías con las que hemos sido capaces de pensar y practicar nuestra vida social. El Uno queda traducido por los otros (Vidal 2013) constituyéndose familiaridad y extrañeza en conceptos y realidades relacionales (Innerarity 2002).

Podemos señalar, incluso, que nuestra actualidad marcada por la intolerancia (nacionalismos excluyentes, xenofobia, racimos, etc.) no evita el proceso descrito. Aunque las fronteras administrativas sean cada vez más seguras y cerradas (hoy contamos con más muros que cuando el Muro de Berlín no había caído), igualmente las personas las traspasan llevando consigo sus respectivas cargas culturales biográficamente moldeadas, generándose grandes corredores de representaciones. En este sentido, estamos abocados a acostumbrarnos a estar con el otro. La interdependencia se va constituyendo en un hecho cada vez más constatable debido a la movilidad típica de nuestros espacios y tiempos globalizados. De algún modo todos somos viajeros en nuestro tiempo, sean movimientos deseados o diásporas forzadas.

La interculturalidad es lo que sucede en tanto interpelación y aprendizaje en el momento de relación con los otros. Así no se concebirá la posibilidad de un programa o política intercultural, ya que eso termina generando una esencialización de la esta al procedimentarla. La interculturalidad por el contrario debe llevarnos a lo no pensado aún; tiene que ver con una interacción no calculada; con abrirse y ser interrogado por aquello considerado como no-ser y, por lo mismo, enriquecer y corregir

el ser. Consiste en arriesgar nuestra particularidad frente a lo diferente que se presenta, dado que solo lo uno con lo otro moviliza la experiencia. En este sentido, la interculturalidad constituiría una constante negociación y renegociación de los múltiples y mutuos momentos de coexistencia: es el desencuentro y el conflicto es lo que nos obliga a dialogar, el disenso es productor de interacciones.

Estamos queriendo afirmar que la interculturalidad en su génesis y práctica es una experiencia ontológica y ética, no necesariamente política y menos aún una realidad que pueda ser sometida a normatividad: la experiencia intercultural se da como vivencia fenomenológica. Frente a la lógica del Estado, que fija nombres y funciones a sujetos y cuerpos desde su lógica representacional (Rancière 2007), supone insubordinación, voluntad crítica y transformativa, ya que esta se da en la medida en que los límites de aquello en lo que pensamos o practicamos interculturalmente es desbordado. Es decir, lo que antes no tenía cabida en una determinada entidad, ahora sí lo tendría. El Estado funciona desde la estabilidad pudiendo observar y categorizar aquello que puede medir desde sus propios referentes. Por el contrario, la interculturalidad es desmedida, es un ejercicio donde el otro tiene que ser inaprensible, no sujeto, por tanto, a una representación que lo transparente, ya que si esto se diera, el control sería implacable, quedando así sometido y reificado. Estaríamos entregando antecedentes para justificar que supone una experiencia límite para el Estado. Hablar de Estado y procesos de interculturalización supone hablar de una relación tensionante y asimétrica.

¿Cómo pensar la relación entre Estado-nación e interculturalidad?

A continuación desarrollamos la pregunta por la relación entre los dos correlatos anteriormente tematizados. Intentamos responder esta pregunta a dos niveles. Primero, se abordará la relación a partir de los fundamentos filosóficos que actualmente orientan las prácticas de los modelos sociopolíticos que gestionan la convivencia: liberalismos y en menor medida contextualismos. Segundo, analizamos la relación a partir de la operatoria estatal.

Respecto del primer nivel señalamos en primera instancia, en coherencia con el planteamiento desarrollado hasta ahora, qué consensos y esencialismos universalistas y particularistas (fundamentos de los actuales Estados) quedarían descartados como principios y estrategias acordes para responder a las exigencias del pluralismo contemporáneo (Díaz y Samaniego 2015). En consecuencia, no sería posible pensar la problemática a partir de una fundamentación deductiva de la misma, ni tampoco a partir de cualquier tipo de monismo sea individual o colectivo. De este modo, más allá de las propuestas universalista (liberalismo), contextualista (comunitarismos multiculturales) y dialógica (Jürgen Habermas, por ejemplo) que fundamentan las actuales democracias representativas liberales, así como los Estados plurinacionales y pluriculturales, surge una variada gama de autores, tales como: Nancy (2000), Agamben (2006) y Esposito (2012), entre otros, que siguiendo a Martín Heidegger en lo que respecta a que el *Dasein* está constitutivamente expuesto a la alteridad, reaccionan o se desligan del debate

entre comunitaristas y liberales al igual que de la ética comunicativa habermasiana al rechazar los supuestos antropológicos y ontológicos que manejan (Rampérez 2013). Para ellos, que asumen que lo común no puede ser pensado desde una lógica del fundamento, sino por el contrario en términos de lo que sucede, ni tampoco en término de dicotomías —siempre jerarquizantes y, por tanto, excluyentes—, ya no se puede pensar la vida en común, sino en el plano de estar situados recíprocamente, alterándose y con ello impidiendo la consecución de un individuo o una comunidad cerrado sobre sí mismo, atrincherados en un espacio y tiempo únicos y propios que les permiten la inmunización frente a los afueras: habría que aceptar las aporías y el carácter no lineal de las interacciones. Lo que se busca al final es evitar toda esencialización de la vida en común, dado que esta, sea a través de algún atributo identitario, pasado común o utopía por-venir, conlleva necesariamente la exclusión de los otros, en tanto diferentes. Si se acepta el hecho de que los otros hoy habitan en nosotros, que no somos mónadas, que estamos afectados por lo que no somos debido a la interdependencia en que estamos instalados, habremos de aceptar y enfrentar el hecho de que lo común de la convivencia se sitúa en una red de singularidades que se topan y van delineando la vida sin una posible forma predefinida. Así, la convivencia se vivenciará al margen de la comunidad entendida como sujeto que define de forma homogénea a sus miembros o individuos que llegan al consenso sea a través de contrato y de la argumentación racional. De este modo, liberalismo y comunitarismos tal como se ha indicado, no tendrían el potencial para en-

frentar y gestionar interacciones de manera intercultural, ello porque, por vías diferentes, ambas propuestas buscan asegurar sus propios patrimonios, seguridad que implica voluntad de frontera respecto de los otros e, incluso, ver ese otro como potencial enemigo en tanto pueda atentar contra lo propio (el patrimonio), sea este producto de la libertad individual, sea este logro colectivo en términos consecución de un determinado bien cultural.

Según lo anterior, pareciera que es posible afirmar sin demasiadas controversias, que uno de los problemas más críticos que nos afecta como sociedad es el desajuste existente entre los modelos sociopolíticos que gestionan lo diverso en su despliegue social y cultural, y las dinámicas que adquiere el creciente pluralismo de *facto*, siempre ético, como hecho característico de nuestros actuales espacios y tiempos. Por tanto, se requeriría poner en marcha la imaginación ética y política para buscar la sintonía de estos dos niveles, normativo y convivencial, intentando evitar las consecuencias no deseadas de los actuales ordenamientos normativos, que en gran medida no solo son ciegos a la presencia, necesidad y riqueza de la diversidad social y cultural (Agui-ló 2010), sino que, además, al pretender y lograr normar las diversas sensibilidades culturales establecen una frontera, un adentro y un afuera, que trae consigo claro está una medida, un rasero, que termina generando exclusión. Nos enfrentamos a los problemas que se generan producto de la distancia que existe entre lo que sucede y lo que se proponer en términos de deber ser, entre vitalidad en movimiento y estaticidad de la norma universal, la

que consideramos se convierte en un dispositivo de poder que imposibilita el despliegue de todas las potencialidades de la vida, que siempre emergen en situaciones particulares. Por lo mismo, pareciera no descabellado pensar y practicar renovados modelos para una convivencia en y desde la pluralidad.

Tully (2004) plantea que las luchas sobre el reconocimiento son siempre luchas por las normas intersubjetivas predominantes, aquellas por las cuales los miembros de la sociedad son valorados y reconocidos, lo que requiere posibilidad y capacidad para deliberar. Supone, además, desafiar y poner en tela de juicio lo dado, lo establecido, lo vigente. Diríamos que el único poder que en verdad se puede limitar es el que se construye desde una intersubjetividad que habla sobre el deseo de querer vivir juntos, o de la convicción de verse obligados a vivir juntos. Así, los procedimientos y prácticas presentes en los espacios público-políticos han de ser mutables, dinámicos, abiertos al cambio, conscientes de su finitud y limitaciones, y conscientes, asimismo, de la necesidad de ser cuestionados. La experiencia y palabras de los participantes con sus particularidades no deberían ser formalizadas ni disciplinadas por dispositivos políticos que ordenen *a priori* las posibilidades de estos. En realidad, estos espacios se vivificarían en la medida en que las reglas del juego vayan cambiando desde la irrupción en este de formas diversas de llevarse a cabo, formas que irrumpen desde el decir y proponer de los involucrados. En síntesis, no se puede perder el espíritu de insubordinación, esto es, que siempre haya un otro que con otras palabras continuamente ponga en jaque el equilibrio y estabilidad.

Para intentar responder a la segunda de las cuestiones que articulan este acápite, seguimos el trabajo de Avaria (2007), según el cual las políticas públicas orientan y definen prácticas sociales, formas de estructurar el tiempo, el espacio, los modos de valorar, de categorizar y de describir determinadas realidades; con estas se ponen de manifiesto las representaciones del otro y las lógicas del saber-poder.

Afirma que el Estado-nación en su dinámica de interacción con los distintos grupos sociales opera mediante cuatro lógicas:

1. Apertura estructural del Estado, que es capaz de instalar nuevas estructuras para dar cuenta de nuevas problemáticas sociales, de nuevos movimientos sociales.
2. Produce una visibilización del otro, lo que implica sacar a la luz a un determinado sujeto social y su problemática elaborada desde sus propios referentes como medio para ser incluidos dentro de la representación social estatal.
3. Categoriza y ordena una estrategia de intervención asociada a una imagen negativa de este, vulnerable y, por tanto, genera nuevas formas de exclusión.
4. La puesta en marcha y efectos de los tres primeros momentos van de la mano de una redefinición de relaciones sociales.

De este modo, se produciría una relación paradójal por cuanto lo que quiere ser incluido

termina siendo excluido. Nos encontramos con una relación entre actores que operan con lógicas distintas y que, además, están situados en una relación asimétrica en lo que a poder se refiere. La dinámica estatal incluye en la medida en que el nuevo actor social es situado dentro del orden representacional establecido y, por lo tanto, *adaptado* a este. Por otro lado, las dinámicas interculturales requieren para que sean tales, alterar el orden representacional, desbordar lo establecido. Así las cosas, entendemos que pensar la relación que orienta esta reflexión, exige antes que todo, pensar las condiciones epistémicas y estructurales que condicionan toda posible interacción y tomar conciencia de lo que ellas suponen. Entendemos que este esfuerzo es necesario para calibrar más allá de toda ideología y voluntarismo el potencial y limitaciones de los actores involucrados en lo que se refiere a la interculturalización de dinámicas socioculturales. La pregunta por el límite nos parece fundamental: ¿hasta dónde podemos llegar? En términos de interculturalización, ¿cuáles son los puntos ciegos que limitan nuestras expectativas normativas sobre la convivencia en común?

Sin embargo, apostamos por *eliminar* al Estado del escenario que hemos delineado. Por el contrario, entendemos como necesaria una interacción continua entre estos actores, entre estos correlatos, con el fin de ir interculturalizándose y, con ello, acercando posiciones en el marco de las limitaciones identificadas. La interacción continua posibilitaría la desnaturalización de lo normal, aquello que ha podido instalarse como algo dado de manera casi natural, una interpretación de la vida que

termina operando casi como axioma y, por lo mismo, sin posibilidad de ser criticado. Lo normal termina siendo lo monocultural: representaciones e imaginarios que sustentan la homogeneidad en lo social. Por supuesto que solo los actores sociales con el poder suficiente, tienen la capacidad para anclarlas en la vida social (entonces, el Estado-nación, por ejemplo). Las interacciones buscarían desnaturalizar las representaciones que el Estado normaliza entrando en juego con ello la *contaminación* como vía para la crítica de la cultura hegemónica: el relato central hegemónico empezaría a ser leído y traducido desde tradiciones relegadas. Terminamos señalando que no es el Estado-nación quien puede interculturalizar, sino que entre todos (los involucrados en un determinado contexto) interculturalizaremos nuestras relaciones y territorios en la medida en que descubramos a partir de nuestras interacciones que no podemos pensar y practicar la vida en común desde la estabilidad y consenso; se requiere saber habitar en lo común desde la conciencia de la conflictividad constitutiva de la relación entre diversos y la ausencia de un fundamento común. Asumir este tipo de relación permitiría minimizar la frustración que se genera cuando le pedimos o exigimos a alguien algo que no puede entregar.

Referencias

- Agamben, Giorgio (2006). *La comunidad que viene*. Valencia: PRE-TEXTOS.
- Aguiló, Antoni (2010). "Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: Orientaciones para el diálogo intercultural". *Cuadernos Interculturales* n.º 14: 145-163.
- Arendt, Hannah (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Avaria, Andrea (2007). "El Estado y la incorporación de las diferencias. ¿Problema resuelto?" En *Pensar las Dinámicas Interculturales. Aproximaciones y perspectivas* (pp. 122-140). Barcelona: CIDOB.
- Díaz Crovetto, Gonzalo y Samaniego, Mario (2015). "El interminable apogeo de la interculturalidad: Algunas reflexiones críticas desde la antropología y la filosofía". *Revista Tabula Rasa* n.º 22: 85-102.
- Esposito, Roberto (2012). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2011). *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Temuco: Ediciones UC Temuco.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: S.A. Editorial Desclee de Brower.
- Foucault, Michel (1971). *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets.
- Hegel, Georg Wilhelm (1985). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza.
- Ittenrarity, Daniel (2002). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Mignolo, Walter (comp.) (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, Duke University.
- Nancy, Jean-Luc (2000). *La comunidad inoperante*. Santiago de Chile: Arcis-LOM.
- Onghena, Yolanda (2014). *Pensar la mezcla. Un relato intercultural*. Barcelona: Gedisa.
- Rampérez, Fernando (2013). "La comunidad de los ausentes". *ISEGORÍA: Revista de Filosofía Moral y Política* n.º 49: 421-437.
- Rancière, Jacques (2007). *Política, policía, democracia*. Santiago: LOM.
- Tönnies, Ferdinand (2009). *Comunidad y asociación*. Granada: Comares.
- Tully, James. (2004). "Recognition and dialogue: the emergence of a new field". *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 7(3): 84-106.
- Vidal, África (2013). *La traducción y los espacios: viajes, mapas y fronteras*. Granada: Comares.
- Weber, Max (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza.

El desafío de las políticas públicas interculturales: El caso del Pueblo Kitu Kara en Ecuador

Freddy Simbaña

Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Diálogos políticos, resistencias y acciones

En el Ecuador existen catorce nacionalidades, cada una de estas culturas con sus territorios, sus recursos, su filosofía, sus idiomas, sus formas concretas de responder a los desafíos de la vida.

En el Distrito Metropolitano de Quito existen 91 478 personas pertenecientes a los pueblos y nacionalidades, que corresponde al 4,09% del total de la población del distrito, siendo los hombres mayoría con 45 888 (2,06%) y mujeres 45 590 (2,04%). La mayor población se concentra en el rango de veintiún a treinta años (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos del Ecuador, 2010).

Desde esta realidad surge un proceso político convergente entre las Mesas de Diálogo –sostenidas entre el Pueblo Kitu Kara (en adelante PKK) y las autoridades públicas del municipio de Quito– y una secuencia de talleres y asambleas realizadas en varias comunas

y comunidades, en el segundo semestre de 2016, en el marco del proyecto “Construcción de una agenda programática del PKK para la defensa de los territorios y gobiernos comunitarios”, bajo la responsabilidad del Consejo de Gobierno del PKK y la Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (en adelante PIDHDD) con el apoyo de People in Need (en adelante PIN), una organización checa de carácter humanitario.

En el año 2015 se mantuvo una reunión con el alcalde de Quito, Mauricio Rodas, en el que se conformaron mesas de diálogo político entre autoridades municipales y comunitarias.

A partir de allí, el PKK delineó una metodología que incorporó la perspectiva de interculturalidad crítica que “parte del reconocimiento de la diversidad de culturas, de sociedades, identidades, lo que desde la constitución de los estados nacionales no se ha hecho, obviamente por su visión uninacional, vertical y excluyente” (Macas, 2007: 39). La interculturalidad fue una herramienta pedagógica en todo el proceso porque planteó otras comprensiones en condiciones de dignidad y respeto.

Se conformaron cuatro mesas de diálogo político sobre los siguientes temas: a) tierras, territorio y ambiente; b) gobiernos comunitarios; c) cultura, identidad y medios de vida y d) participación social, política y comunitaria.

Las mesas de diálogo mantuvieron tres momentos importantes:

En primer lugar, el diseño de un documento base con objetivos, instrumentos de investiga-

ción y normativa jurídica. El segundo momento constituyó las visitas *insitu* a las comunas y comunidades: Chilibulo Marcopamba La Raya, El Tingo, Lumbisí, Cocotog, La Tola entre otras, para recoger información de casos y problemáticas puntuales. El tercer momento fue el contraste de la información recabada a la luz de los instrumentos nacionales e internacionales, a fin de acordar lineamientos de políticas públicas. Luego, se mantuvieron talleres para compartir y validar la información de las mesas de diálogo.

Las políticas interculturales de los pueblos y nacionalidades indígenas propuestas en la agenda política aportan a la construcción de “Estado Plurinacional e Intercultural” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2009 —en adelante SENPLADES), en tanto promueven el carácter colectivo en el que se asienta el Sumak Kawsay¹ o armonía plena entre la comunidad y el cosmos.

Solamente desde una visión como aquella inherente al Sumak Kawsay (buen vivir) se puede respetar la ontología de la diferencia, y relativizar la modernidad y el capitalismo. El Sumak Kaway (buen vivir) es una de las opciones que pueden devolver el sentido de dignidad ontológica a la diferencia radical en el actual contexto de globalización y neoliberalismo (Dávalos, 2008).

Por eso, hacen suyos todos los principios para el Buen Vivir o Sumak Kawsay, en especial aquellos relacionados con la unidad en la diversidad, la armonía con la naturaleza, una con-

1 Es una categoría y dimensión en lengua kichwa que significa: “Vida espléndida, bellísima vida o buen vivir”. Noción y concepto de los pueblos y nacionalidades referidos a la economía y medios de vida; a la espiritualidad y la política

vivencia solidaria, fraterna y cooperativa, y la construcción de una democracia plural, plurinacional e intercultural que permita alcanzar el pluralismo jurídico y político.

El perfil de las políticas públicas dependerá del tipo de Estado y está sujeto al tipo de juego político. Su enfoque es técnico-científico y político para poder encontrar las mejores soluciones a las problemáticas públicas (Mendoza, 2006: 3).

Para Guillermo Mendoza, el carácter público que tienen las políticas públicas, son:

Lo público no es en el sentido vinculado al gobierno, sino al ciudadano que puede interactuar, entablar diálogos y definir demandas y solicitudes, así como estrategias para resolverlas. Además que la factibilidad de las políticas públicas, está condicionada por varios aspectos: económicos, sociales, políticos y jurídico-legales, entre otros, (Mendoza, 2006: 5).

Un elemento que dinamiza las políticas y programas públicos y que apoya el trabajo de las instituciones vinculadas, es la participación ciudadana:

Para el “fortalecimiento de las diversidades culturales, promoción y defensa de los derechos culturales y la promoción de espacios de concertación y acción intersectorial, que sustenten el seguimiento, la comunicación y la transferencia de resultados de las acciones bilaterales y multilaterales”. (Alcaldía de Medellín-Secretaría de Cultura Ciudadana, 2009: 17).

En específico en Ecuador, hay un trabajo temprano para realizar investigaciones en este campo, la producción teórica y práctica sobre aná-

lisis de políticas públicas es escasa, la bibliografía de calidad en esta temática está escrita en su mayoría en idioma inglés y las pocas traducciones en la materia están descontextualizadas y, sobre todo desactualizadas. Sin embargo, esto constituye un reto aún mayor para quienes queremos abordar el análisis de políticas públicas y realizar investigaciones en este campo multidisciplinar e intercultural.

Comunas en el territorio ecuatoriano

El término ‘comuna’ se reconoce en varios países del mundo y con concepciones distintas y en diferentes ámbitos de la sociedad. En América Latina, la “comuna” es una expresión usada para referirse a una unidad administrativa en la cual se subdivide el área urbana de una ciudad media o principal, que agrupa barrios y poblaciones. También es la división administrativa menor y básica territorial que pertenece a una municipalidad.

En Ecuador, el régimen administrativo “comunal” se definió en 1937, tiene fundamento en la necesidad del control poblacional a partir de la administración territorial, algo que venía sucediendo desde la época colonial (IICA, 1978).

[...] La política estatal ha ignorado permanentemente la existencia de estos sectores y cuando les han brindado algún tipo de atención lo ha hecho desde una perspectiva unilateral: adoquinamiento de vías, alcantarillado, pero sin tomar en cuenta el problema de la tierra, del ecosistema y, menos aún, el respeto a su diversidad cultural (Kingman, 1992: 56).

Aunque son incontables los conflictos que surgieron entre comunas y haciendas o contra

municipalidades, de ninguna manera se dieron condiciones que hicieran viable un proceso de disolución o fin de la institución, como sucede en la actualidad, con la disertación de la modernidad, y el crecimiento de la ciudad y el espacio urbano.

Con estos antecedentes para el Ecuador, la “comuna” es un centro poblado que no tiene la categoría de parroquia o barrio, siendo una organización de derecho amparado desde el Estado ecuatoriano con la Ley de Organización y Régimen de las comunas.

Caracterización de la comuna indígena ecuatoriana

Es una forma de organización social y económica, cuenta con sus propias autoridades comunales, como: presidente; vicepresidente; tesorero; secretario; síndico.

Tienen límites territoriales, construyen y mantienen sus propias normas y reglamentos internos a través de la asamblea comunitaria, algunas aún mantienen prácticas de pastoreo y mantienen actividades agrícolas artesanales ecológicas. Realizan actividades comunitarias como la “minga”² y son considerados los guardianes de la conservación de saberes y conocimientos milenarios de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

También es considerada como un lugar donde se concentra el legado cultural, ocupa un lugar en todo país; se diferencia respecto del resto de la población porque habla un idioma dis-

tinto a la lengua oficial; y que, además, tiene usos y costumbres distintas; y cuya organización política, social, cultural y económica se diferencia de los otros sectores sociales, porque se sostiene en sus costumbres (Velázquez, 2017).

A pesar de ello, muchas de ellas son marginadas, olvidadas y despojadas de sus propios territorios, debido al fenómeno de la expansión urbana acelerada.

Una comunidad puede coexistir dentro de una “comuna” como también dentro del espacio urbano de la ciudad, las comunidades indígenas urbanas funcionan como redes, no como un espacio físico; que se constituye en una definición de comunidad mucho más abstracta y dinámica que una emplazada en un lugar específico o fijo.

Al interior de la comuna existen comunidades con amplia comunicación o contactos que mantienen ciertos grupos de personas, formando redes de relacionamientos y parentesco entre sus propios grupos étnicos o de varias nacionalidades indígenas o sectores campesinos y urbanos.

Reseña histórica del pueblo Kitu Kara³

El PKK está formado por los milenarios Quitus, de los cuales sobresalió la cultura de los Cotocollao (1500 a.C.-500 a.C.). En el siglo XIV, alrededor del año 1317 d.C., en la época de integración, los quitu se fusionan con los

3 Esta es una breve síntesis de la tesis de maestría, *Transformaciones y desafíos del gobierno comunitario Kitu Kara, estudio de casos: comuna Cocotog, Lumbisí y la Tola Chica*, de Ana Lucía Tasiguan, agosto 2011.

2 Minga es una actividad comunitaria andina de ayuda mutua y cooperación entre varias personas.

Es a partir de la declaración del Estado como multicultural y pluricultural, en el marco constitucional de 1998 (Constitución Política de la República del Ecuador, 1998), que se establece la forma de organización de las comunas y comunidades, desde un enfoque de productividad, por lo que la mayoría debía registrarse en el Ministerio de Agricultura y Ganadería y a los comuneros se les denominó como campesinos. Con la declaratoria del Estado ecuatoriano como plurinacional e intercultural en 2008 (Constitución de la República del Ecuador, 2008), las comunas y comunidades se autoidentifican como territorios de origen ancestral indígena.

El proceso de expansión urbana desmedido en el sector urbano ha traído consigo problemas graves de diversa índole. Reflexionaremos sobre cuatro que a nuestro parecer son medulares para comprender la dinámica urbana de los pueblos originarios (aunque no son los únicos que los aquejan): *a) La pérdida* del territorio y los recursos naturales ; *b) Poco reconocimiento* de las formas de organización y representación política; *c) Limitada* la construcción de la pertenencia identitaria y *d) Escasa* participación social y comunitaria.

Tierra y territorios

Las comunas y comunidades del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (en adelante MDMQ): son territorios con continuidad histórica que responden a una forma de organización territorial colectiva cimentada en la propiedad comunitaria de la tierra. Esta permanencia se expresa en lo que ahora llamamos *ayllu*⁴ que se fundamenta en los princi-

pios de *ranti-ranti* (reciprocidad), pura (integralidad), *tinkuy* (relacionalidad) y *yanantin* (complementariedad) (Yáñez, 2012: 56), que son la base de la identidad intercultural y la plurinacional.

Para los pueblos y las nacionalidades indígenas la comprensión del territorio no responde a una visión lineal y estática del tiempo, sino a una transformación cíclica, donde el territorio se planifica y construye permanentemente, proceso que se conoce como Pachamama; aprendizaje integral del universo, no solo físico, sino, también, temporal.

En este sentido, Quito es un territorio de origen ancestral y milenario, su continuidad histórica se refleja en la presencia de las comunas y comunidades que, a través del gobierno comunitario, permiten que la propiedad de la tierra se mantenga conservando formas colectivas de organización, administración, gobierno y espiritualidad.

Por diversos factores históricos de disputa del poder hegemónico, las comunas y comunidades fueron despojadas y desplazadas de sus territorios y con ello se intentó colonizar sus lenguas, saberes, conocimientos, historia y cultura, entre otros elementos (Larrea, 2007: 22).

Esta condición de despojo y desplazamiento se mantiene hasta la actualidad y ha sido una condición permanente del Estado ecuatoriano que ha fragmentado los territorios indígenas. Primero, estableciéndolos como territorios baldíos, después clasificándolos como rurales para, al final —a medida que la expansión urbana avanza—, categorizarlos como propie-

⁴ *Ayllu* es palabra en idioma kichwa que significa familia.

dad privada. Por último, el Estado ha establecido marcos jurídicos que permiten la expropiación en los territorios originarios donde se encuentran recursos naturales necesarios para el “desarrollo” del país.

En este contexto de discriminación y falta de normativas claras, las comunas y comunidades se ven atraídas por transformarse en su condición originaria, lo que provoca la fragmentación, división y la pérdida de noción de lo comunitario. Por tanto, es importante asumir la responsabilidad de construir una sociedad intercultural dentro de una política de ciudad plurinacional para construir una relación diferente, de igualdad, en medio de la diversidad que tiene la ciudad de Quito (PKK, Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 2016: 12).

Para la organización indígena Tinkunakuy, la interculturalidad representa:

(...) el tipo de relaciones entre las diferentes conformaciones humanas según sus matrices de pensamiento y acción en un esfuerzo por realizar verdaderos diálogos que contribuyan a disminuir las tensiones existentes no con folclorización sino con respeto y diseño-aplicación de políticas públicas correspondientes a realidades diversas, vistas como una riqueza y no como un “impedimento al desarrollo” (Tinkunakuy, 2015: 12).

Y, la noción de plurinacionalidad acentúa:

La característica social y política de estados como el Ecuador que encierran dentro de sus fronteras jurídicas formaciones humanas con características históricas diferentes no solamente en cuanto a la lengua o a algunas demostraciones culturales sino fundamentalmente a las matrices de pensamiento,

que explican en términos generales los esquemas de estilos de vida centrales vigentes hasta ahora. Las formaciones humanas diferentes a las formaciones de matriz occidental están en el Ecuador identificadas como nacionalidades indígenas y pueblos afro ecuatorianos (Tinkunakuy, 2015: 5).

El diálogo y reconocimiento de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades como ancestrales no solo resuelve el problema de la tierra, sino que, también, implica resolver el problema de dos civilizaciones, de dos puntos de vista sobre la naturaleza, sobre el territorio y sobre la vida.

El PKK tiene pagos económicos sistemáticos de impuestos al Municipio de Quito, pese a que existe un mecanismo para la devolución de los impuestos sobre propiedad comunitaria dispuesta por la misma entidad.

La existencia de propiedad pública y privada ha impedido el reconocimiento de la propiedad comunitaria como una categoría de la realidad de los territorios de las comunas y comunidades.

El reconocimiento de otras formas de organización de carácter social como los comités promejoras o las directivas barriales, por parte del MDMQ, al interior de los territorios comunales, han creado una crisis de representatividad política de los cabildos o consejos de gobiernos que dificultan el ejercicio de la autoridad comunitaria.

Gobiernos comunitarios

La concepción de comuna debe incorporar algunos principios fundamentales como: la con-

tinuidad histórica, la diversidad cultural, la plurinacionalidad, la interculturalidad y la interpretación intercultural.

El art. 10 de la Constitución ecuatoriana, señala: “las personas, comunidades, pueblos, nacionalidades y colectivos son titulares y gozarán de los derechos garantizados en la Constitución y en los instrumentos internacionales” (Constitución de la República del Ecuador, 2008: 2).

La noción de “comuna” que consta en el texto constitucional y en el “gobierno comunitario” mantiene una estructura vertical, por otro lado, el ejercicio de la autoridad comunitaria es horizontal (Vega, Nina Pakari, 2016). Las decisiones de los pueblos y nacionalidades no son acogidas por el cabildo o consejo de gobierno indígena, sino por la asamblea general, como máxima autoridad.

Desde una interpretación intercultural y en el marco de un Estado Plurinacional como establece el art. 1 de la Constitución, las facultades que ejerce un gobierno comunitario son de orden administrativo-ejecutivo, legislativo y jurisdiccional (Constitución de la República del Ecuador, 2008: 1). Por tanto, el Estado y sus instituciones tienen la obligación de aplicar de forma directa e inmediata los principios y derechos establecidos en la carta constitucional e instrumentos de derecho internacional.

Cultura, identidad y medios de vida

La cultura constituye la esencia de toda práctica social, en definitiva, la concepción amplia de la cultura conlleva a que los lineamientos

para la construcción de políticas públicas de carácter intercultural, se desarrollen con base en la perspectiva de “lo cultural”.

La riqueza de abordar lo cultural está en que las expresiones y las manifestaciones culturales no son bienes, productos o mercancías. Al contrario, son procesos, interacciones permanentes que se producen y reproducen en los territorios, desde la perspectiva de las artes y de la creación contemporánea del PKK en constante dinamismo y producción de significados.

Las comunas y comunidades del PKK poseen un conjunto de características únicas, diferentes y propias de ese conjunto social. Características que dotan de identidad y un sentido de pertenencia a los miembros del PKK.

La identidad cultural se construye a partir de prácticas y rituales cotidianos, de la producción y recreación simbólica y de la interacción de los miembros de la comunidad con miembros de otros grupos sociales identitarios.

En ellos se reproduce un tipo de espacialidad —cargada de historia— y un tipo de temporalidad —articulada a los ciclos festivos y a las redes parentales— cuya organización ordena la vida social de sus habitantes. Esta organización temporal espacial se entrelaza con la lógica urbana. (Portal, 2013: 53-64).

Los medios de vida son formas socioeconómicas, condiciones y bases de sustentación que garantizan la subsistencia, la cosmovisión, el territorio y economía, una perspectiva de vida, acumulación de saberes ancestrales y conocimientos tecnológicos —estas formas son prácticas de sustentabilidad desde el relacionamiento entre ser humano y naturaleza.

Estas descripciones son particularidades que han logrado una vida en las comunidades y comunas de Quito que se proyectan entre dos mundos: el de los saberes y el de la vida urbana. Estos elementos han aportado a que las comunas quiteñas tomen la forma de *comuna-región* que esta mediada por la influencia de la capital. Esta acción es determinante para la provincia de Pichincha, motivo por el cual, a la hora de construir políticas interculturales es importante tomar en cuenta la influencia y el hecho que estas, a su vez, integran otras ciudades, comunidades, pueblos y nacionalidades.

Participación social, política y comunitaria

Es indudable que la participación social, política y comunitaria, en el ámbito de la interculturalidad de los pueblos y las nacionalidades, este sujeta al principio de la inclusión social y política. Incorporando estrategias y herramientas claras de relacionamiento y reconocimiento a la autodeterminación y autoridad de los pueblos y su territorio.

Justicia indígena

Las comunas del PKK asentadas en su mayoría en el DMQ, incentivan la administración de justicia comunitaria o indígena como uno de los ejes estratégicos que aporten al fortalecimiento de los gobiernos comunitarios enmarcados en el contexto jurídico-institucional nacional e internacional.

En el Convenio n.º 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), vigente en el Ecuador desde 1998, en su art. 8, reconoce a los pueblos indígenas el “derecho de conservar

sus costumbres e instituciones propias” (Organización Internacional del Trabajo, 1989: 8), y el art. 9 fija una de sus competencias: “En la medida en que ello sea compatible con el sistema jurídico nacional y con los derechos humanos internacionalmente reconocidos, deberán respetarse los métodos a los que los pueblos interesados recurren tradicionalmente para la represión de los delitos cometidos por sus miembros” (Organización Internacional del Trabajo, 1989: 9).

A esto hay que añadir que las comunas son sujetos de derechos colectivos amparados en el art. 57 de la Constitución (Constitución de la República del Ecuador, 2008: 7).

En esta perspectiva, las comunas del PKK asumieron el desafío de fortalecerse como autoridades jurisdiccionales y, al mismo tiempo, como autoridades territoriales.

Políticas públicas interculturales del pueblo Kitu Kara

El proceso de diálogo entre autoridades municipales y comunales indígenas para la construcción de políticas públicas con pertinencia cultural determinó ejes, lineamientos y estrategias que desarrollamos a continuación:

Eje Modelo Ambiental

L1. Promover y desarrollar un subsistema de áreas protegidas y territorios ancestrales, en co-gestión con las autoridades de las comunas y comunidades.

E1. Impulsar el uso sustentable de los recursos naturales renovables y promover el uso de los no renovables en los territorios comunales, activida-

des que contarán con la asistencia técnica adecuada, a esto se suma la distribución de beneficios económicos a los pobladores.

L2. Diseñar una propuesta de Declaratoria de Áreas Protegidas Metropolitanas en Territorios Comunitarios.

E1. Proponer estrategias de implementación de planes, programas y proyectos de recuperación de suelos, quebradas, bosques, ríos y otros ecosistemas degradados.

Eje Modelo de Propiedad

L1. Desarrollar una categoría de territorio comunal o comunitario en el MDMQ.

E1. Exigir el cumplimiento de la norma constitucional sobre la exoneración de impuestos y tasas en territorios comunales y comunitarios registrados en el Registro de la Propiedad, y de las multas y coactivas que hayan generado un cobro indebido.

L2. Gestionar la georreferenciación y registro dentro del sistema de catastro a la propiedad territorial de comunas y comunidades, además de considerar e incluir a estas en la política de planificación institucional, en especial de los Planes de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (en adelante PDOT).

L3. Incorporar en el Registro de la Propiedad del DMQ la debida inscripción de propiedad comunitaria en los libros correspondientes.

Eje Modelo de Autoridad y Relacionamiento

L1. Promover, proteger y garantizar el pleno ejercicio de los derechos de los gobiernos comunitarios, según lo que establece el marco jurídico nacional e internacional.

E1. Fortalecer los gobiernos comunitarios mediante la capacitación, la asistencia técnica y financiera, así como el desarrollo efectivo de canales de gestión y comunicación.

E2. La autorización de uso de los espacios comunales y comunitarios debe tramitarse ante la autoridad legal o el representante de la comunidad.

L3. Promover estrategias eficientes de vinculación entre Autoridades Municipales y Autoridades Comunitarias.

E1. Proponer un Protocolo de Coordinación y Cogestión de competencias territoriales entre Autoridades Municipales y Autoridades Comunitarias en el marco del respeto y promoción de los derechos colectivos.

Eje Modelo de Planificación

L1. Desarrollar una categoría de planificación y ordenamiento territorial comunal y comunitario dentro del sistema de planificación del MDMQ.

E1. Coordinar entre los Cabildos y Gobiernos Comunitarios y el MDMQ los criterios técnicos para lograr una planificación participativa acorde a las realidades de los territorios.

L2. Generar herramientas e instrumentos de planificación en el MDMQ, que aterricen en las aspiraciones y propuestas de política pública desde los pobladores de las comunas ancestrales.

Eje Modelo Cultural, Intercultural y Plurinacional

L1. Incorporar, apoyar y promover el desarrollo de políticas culturales del PKK y la nacionalidad kichwa del DMQ.

E1. Fortalecimiento de la memoria ancestral y tradición oral vinculadas al patrimonio material e inmaterial de las comunas y comunidades del PKK.

L2. Fomentar la construcción simbólica y lingüística del PKK en el DMQ.

L3. Resignificar el uso de los espacios públicos del DMQ para la revitalización de las prácticas culturales del PKK.

E1. Promover la elaboración de diagnósticos, análisis y estudios que visibilicen las realidades económicas, sociales y culturales de las comunas y comunidades, propuestas que deberán contar con la participación y coordinación de los Gobiernos comunitarios a fin de generar una planificación participativa.

Modelo de Participación

L1. Generar y construir un modelo de participación que garantice la colaboración de las comunas y comunidades, así como de las autoridades territoriales y jurisdiccionales.

E1. Impulsar la creación de un proceso de abogacía, consistente en una metodología de valoración y evaluación de las políticas públicas con enfoque intercultural y plurinacional desde el MDMQ.

L2. Promover y garantizar procesos de defensa, seguimiento y exigibilidad de los derechos individuales y colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades.

Legislación y Administración de Justicia

L1. Crear espacios de información, coordinación y cooperación entre las autoridades comunitarias y servidores públicos en temas como la administración de justicia indígena y comunitaria.

E1. Proponer e impulsar eventos, foros y cursos públicos sobre la vigencia y desafíos de la Administración de Justicia Indígena, tanto a nivel ampliado como en las comunas.

E2. Acompañar a las autoridades comunitarias en el ejercicio de la Administración de Justicia Indígena.

L2. Emitir un mandato por parte del MDMQ al Registro de la Propiedad que acoja las sentencias legalmente emitidas por las autoridades comunales y se inscriban en los registros correspondientes.

E1. Impulsar un proyecto de ley o normativa local o nacional.

La administración de justicia indígena no fue parte de las mesas de diálogo, pero sí de la agenda política (Pueblo Kitu Kara, Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 2016: 14)

Conclusiones

Es necesario que el reconocimiento de los gobiernos comunitarios y la transformación de los modelos de autoridad comunal son indispensables para el equilibrio de gestión, de evaluación y, de participación y control social, de manera integral para la aplicación de la política pública local con perspectiva intercultural.

El proceso iniciado es parte de un macroproceso que generará una articulación conjunta de mecanismos y estrategias de reconocimiento de la autoridad comunitaria en el distrito Metropolitano de Quito.

Los acuerdos básicos y sustantivos generados a través de las mesas-diálogos tendrán que de-

mostrar en la práctica cotidiana su efectividad, dado que la inclusión social, política y cultural de los pueblos no depende de la voluntad implícita que demuestren los funcionarios públicos, sino de la voluntad explícita y manifiesta que disponga el alcalde de Quito. Las acciones de exigibilidad, presencia y resistencia del PKK ante la autoridad municipal serán de largo aliento.

En el ámbito presupuestario será necesario promover estrategias de gestión comunitaria para la planificación y la elaboración de presupuestos para obras, tanto emergentes como de servicios básicos para los territorios comunales y comunitarios.

Finalmente, los lineamientos de políticas públicas interculturales son herramientas útiles e indispensables que actuarán como guías internas en las comunas y comunidades que dialoga con una legislación que busca incorporarlos de manera política y jurídica a la ciudad.

Bibliografía

- Alcaldía de Medellín Secretaría de Cultura Ciudadana. (2009). *Redes para el diálogo cultural*. Medellín, Colombia: Asencultura.
- Ayala, E. (2011). La interculturalidad: camino para el Ecuador. En A. K. Maldonado, *Interculturalidad y diversidad* (p. 39). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Balandier, G. (1969). *Antropología Política*. Barcelona: Ediciones Península.
- CODAE, CODEPMOC, CODENPE, SENPLADES (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad de Nacionalidades y Pueblos (ANINP)*. Quito: SENPLADES.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Nacional.
- Constitución Política de la República del Ecuador. (1998). *Constitución Política de la República del Ecuador*. Quito: La Asamblea Nacional Constituyente.
- Dávalos, P. (9 de septiembre de 2008). *Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (El Buen Vivir) y las teorías del desarrollo*. Obtenido de [www.otrodesarrollo.com](http://www.otrodesarrollo.com: http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/100602.pdf): <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/100602.pdf> [fecha de consulta: 26 de abril de 2017].
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar una antropología comprometida con la vida*. Quito: Abya-Yala.
- IICA. (1978). *Cooperativa agropecuaria de tipo comunitario en tres provincias del Ecuador*. Quito: IICA.
- Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos del Ecuador. (2010). *Las nacionalidades, pueblos e idiomas indígenas del Ecuador*. Quito: INEC.
- Kingman, E. (1992). Comunas Quiteñas; el derecho a la diversidad. En T. Bustamante, E. Kingman, L. Echeverría, R. Del Castillo, P. Carofilis, L. Burbano, R. Calvo, *Quito. Comunas y Parroquias* (pp. 29-40). Quito: Trama.
- Larrea, C. (2007). *Pueblos indígenas desarrollo humano y discriminación en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Macas, L. (2007). Diversidad y plurinacionalidad. *Boletín IC-CI-ARY Rimay*, 39.
- Mendoza, G. (Octubre de 2006). *Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco*. Recuperado el 20 de diciembre de 2012, de División de Ciencias Sociales y Humanidades: www.cshenlinea.azc.uam.mx/02_inv/archivos/reportes/eco/lec/vlec021.pdf [fecha de consulta: 27 de abril de 2017].
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes*. Mexico: OIT.
- Portal, A. M. (julio-diciembre de 2013). El desarrollo urbano y su impacto en los pueblos originarios en la Ciudad de México. *Alteridades*, 23, 53-64.
- Pueblo Kitu Kara, Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (2016). *Sistematización de Mesas de Diálogo*. Quito: Quinta Dimensión.
- Santos, B. d. (2011). Cuando los excluidos tienen derecho: justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad. En B. d. Santos, & A. Grijalva Jiménez, *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador* (p. 13). Quito: Abya-Yala.
- SENPLADES (2009). *Plan Nacional Para el Buen Vivir 2009-2013 en la República del Ecuador*. Quito: CNP-SNP-SENPLADES.
- Tasiguano, A. L. (2011). *Transformación y desafíos del gobierno comunitario Kitu Kara, estudio de caso comuna Conotog, Lumbisí y la Tola Chica*. Universidad de Regiones Autónomas.

mas de la costa Caribe Nicaragüence-URACCAN-Nicaragua, Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN-Colombia, Universidad Amawta Wasi.

Tasiguano, A. L., Simbaña, C., Ponce, D., Simbaña, F., Simbaña, F., Simbaña, G., Fernández, W. (2016). *Agenda Política del Pueblo Kitu Kara*. Quito: Quinta Dimensión.

Tinkunakuy (2015). *Manual para capacitadores*. Quito: Tinkunakuy.

Vega, Nina Pakari (2016). ¿Qué es el Gobierno Comunitario? *Mesas de Diálogo y análisis, Pueblo Kitu Kara y Distrito Metropolitano de Quito* (p. 1). Quito: PKK-DMQ.

Yáñez, J. (2012). *Yanantin: La filosofía diálogo intercultural del Manuscrito del Huarochiri*. Quito: Abya-Yala.

De la interculturalidad étnica a la transculturalidad mestiza

Carlos Toledo Gutiérrez

Universidad Antonio Ruiz de Montoya
Perú

"En un apartado rincón del universo centellante, desparramado en innumerable sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue el minuto más altanero y falaz de la "Historia Universal": pero, a fin de cuentas, sólo un minuto".

Friedrich Nietzsche (1996:5): *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid. Editorial Tecnos, S.A.

"La inmensa diversidad de las realidades imaginadas que los sapiens inventaron, y la diversidad resultante de patrones de comportamiento, son los principales componentes de lo que llamamos "culturas", estas no han cesado nunca de cambiar y desarrollarse, y tales alteraciones imparables son lo que denominamos "historia".

Yuval Noah Harari (2014): "De animales a dioses". *Breve historia de la humanidad*. México. Editorial Penguin Random House Grupo Editorial S.A.

Introducción

La actual política nacional e internacional de impulsar políticas de Estado de corte democrático en nuestra región indoamericana, incluye, además, entre otros, el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto y consideración a la heterogeneidad de históricas formas

culturales regionales que al final expresan la necesidad humana de explicarnos la realidad, de adaptarnos al contexto ambiental, de contar con una cosmovisión y cultura que satisfaga nuestro sentido de trascendencia y convivencia social. En las últimas décadas en la región y en Perú, puede observarse la preocupación, primero, de un decidido reconocimiento legal y de una posterior y efectiva política de Estado que tienda a la construcción de una sociedad democrática más justa, inclusiva y solidaria. En Perú, los diferentes gobiernos desde el año 2002, vienen implementando una serie de medidas jurídicas para establecer el compromiso del Estado peruano con la educación intercultural bilingüe. En ese sentido, desde los gobiernos de turno, en el presente caso, correspondiente al periodo 2011-2016, han venido implementado una política continua acorde con el propósito de aplicar de manera efectiva, políticas de Estado, que apunten a efectivizar, mediante presupuesto asignado a programas sociales, el desarrollo de acciones educativas que tiendan a promover la inclusión social, con una serie de programas de becas (beca 18, beca vocación maestro, beca Educación intercultural bilingüe), que busca promover una igualdad de oportunidades a los sectores sociales del país marginados a lo largo de historia, como es el caso de miles de comunidades andinas y más de dos mil comunidades nativas de la selva peruana¹.

Esta política educativa que tiende a revalorar y preservar las diversas e históricas culturas desarrolladas por los pueblos originarios en las

diferentes regiones, viene creando un escenario educativo donde las nuevas generaciones de pueblos originarios encuentran una oportunidad de fortalecer la autoestima e identidad cultural, mediante programas y currículos educativos que impulsan la implementación de una práctica intercultural en las diferentes instituciones educativas nacionales y particulares, desde la educación básica hasta la educación superior.

En este contexto podemos reconocer que el proceso de impulsar una política educativa intercultural traerá consecuencias que en este ensayo intentaremos caracterizar, y que estas consecuencias deben ser parte del tratamiento o diseño de nuevas políticas de Estado que se anticipen a las nuevas tendencias globalizadoras, donde afirmamos se viene generando, *un nuevo ciudadano intercultural* que se muestre *versátil ante diferentes contextos, con autonomía y capacidad de elección racional* de elementos interculturales *que maximicen su oportunidad de construir su bienestar y felicidad, junto a la práctica de una ética del bien común*.

Detrás de toda creación histórica cultural de los diferentes pueblos, se encuentran las mismas necesidades que corresponden a la naturaleza humana (necesidad de explicación, territorialidad, jerarquización social, recreación, etc.). La inmensa diversidad cultural en el ámbito mundial, en el contexto de las nuevas y eficientes tecnologías de la información y comunicación (internet, redes sociales, etc.), a nuestro entender, viene presentando y creando un nuevo espacio de *libertad virtual intercultural*, que genera la posibilidad de una *combinación o mestizaje intercultural universal*, que quizá a fu-

1 En el año 2002 el Estado peruano había reportado 10,006 comunidades campesinas y 2 520 comunidades nativas. Fuente: Defensoría del Pueblo y Ministerio de Agricultura.

turo, dará pie a un nuevo espacio y oportunidad de *versatilidad intercultural* que llegará a trascender a *una transculturalidad mestiza, o combinada* o en coalescencia². En ese sentido, podemos pensar, también, que se expresará en cambios cualitativos y funcionales a escalas mayores a la territorialidad cultural originaria. Toda una ventaja para un nuevo ciudadano mundializado, producto de una educación intercultural bilingüe o multilingüe.

En el plano cognitivo, niños con capacidades multilingües podrán desarrollar o mejorar la capacidad de atención focalizada o denominada en psicología como “control ejecutivo”³. En el ámbito neuronal, seguramente una mayor capacidad de sinapsis desde una temprana edad, que estimulará el funcionamiento del cerebro hasta edades mayores de los estándares comunes, contribuyendo a retardar los síntomas del Alzheimer, en casos de predisposición genética.

Las políticas de Estado en el siglo XXI, de acuerdo con lo antes expuesto, deben ser capaces de responder adecuadamente a estos nuevos escenarios de interculturalidad versátil, transculturalidad mestiza o combinada, contribuyendo con un marco legal que proyecte garantías de desarrollo intercultural y transcultural.

Desarrollo temático

En esta reflexión acerca de la cultura, interculturalidad y transculturalidad mestiza, con-

2 Para Mario Bunge (2003: 46): en el libro *Emergencia y Convergencia...*. “los procesos de coalescencia. Cuando dos o más cosas se unen al interactuar intensamente de un modo específico, constituyen un sistema”.

3 Julio C. Flores y otros (2014): “Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud”. México. En *Anales de psicología*, vol. 30, n.º 2 (mayo).

viene referirnos a cierta etimología y explicaciones. En el año 1993, el filósofo español Jesús Mosterín⁴ explica acerca de la etimología de la palabra ‘cultura’. Escribió en esa oportunidad: “el verbo latino colere significa originariamente cultivar... la forma de supino de colere es cultum, y de ella proviene la palabra cultura, que en latín significa primariamente agricultura”. Y concluye más adelante: “Originariamente, pues, ‘cultura’ quería decir agricultura, y ‘culto’, cultivado”.

El término ‘interculturalidad’, en sentido epistemológico, se refiere a una actitud positiva al “otro cultural” y la posibilidad de un acercamiento y comprensión del conocimiento y aspectos culturales de forma recíproca. Esta interacción debe ser siempre dentro de una relación interpersonal democrática, horizontal e igualitaria.

El término *transculturalidad mestiza*, es más complejo, pues se refiere a un proceso de ampliación y versatilidad cultural producto de la experiencia intercultural, pero a escala global. Es decir, esta experiencia previa intercultural trasciende lo etnocéntrico, relativismo epistemológico y gnoseológico, para reconocer como base principal nuestra naturaleza humana común y sus necesidades, generando una transculturalidad cualitativa, que toma lo mejor de la experiencia intercultural, constituyéndose como base para la formación de un ciudadano democrático cosmopolita, versátil interculturalmente, autónomo y con capacidad de elección racional funcional en una diversidad de contextos.

4 Jesús Mosterín (1993): *Filosofía de la cultura*. España. Alianza Editorial.

El término ‘mestizo’ no se utiliza en este artículo en términos raciales. Es decir, en la mal denominada “mezcla de razas”: Aplicación tan rechazada como odiada por los sectores intelectuales más ideologizados en este tema. Sino que debe entenderse como combinación. Una especie de “coalescencia intercultural”, que toma lo mejor de la experiencia intercultural. Su mejor producto es la formación de un ciudadano versátil y con una inteligente versatilidad intercultural funcional en diferentes contextos. Toda una posibilidad de ampliar con eficiencia sus relaciones interpersonales, gnoseológicas y epistemológicas. Con autonomía, capacidad de elección racional y con un sólido componente ético.

En el Perú, recién a partir del censo de 1940, primer censo del siglo xx; el Estado reconoce que el Perú es un país pluricultural y multilingüístico. Toda una realidad negada y desatendida en su historia. De esta manera, las miles de comunidades campesinas (andinas) y comunidades nativas (selva), fueron las principales comunidades desatendidas por el Estado a lo largo del tiempo, en cuanto los deberes que corresponden a un Estado republicano. Durante el siglo xix, los criollos que lideraron el proceso de independencia, se encumbraron en el poder de manera indirecta al comienzo, mediante el auspicio de caudillos militares y con posterioridad, mediante una alternancia de gobiernos civiles y militares, que configuran lo que se denomina una república criolla. Se entiende, entonces, que principalmente una élite dirigente criolla, costeña y centralista, define una política nacional, con una política educativa costeña, con fuerte componente eurocéntrico, bajo un modelo

dominante uniformizador y homogenizador proyectado hacia las poblaciones originarias.

De allí que, en la actualidad, los sectores intelectuales reconocen la importancia de la interculturalidad, como un proceso histórico, justo, democrático y necesario. Entre sus seguidores, se puede identificar a un *sector ideologizado* que ve el proceso de interculturalidad, además, como un acto de rechazo a todo colonialismo histórico o peligro de neocolonialismo, en el marco de la resistencia a toda forma de dependencia y dominación extranjera. Es más, es seguro que algunos grupos inmersos en esta *postura ideologizada*, podrían considerar la interculturalidad como una forma más de “rechazo y venganza”, contra toda “herencia colonial”. También encontramos, en este sector, el más firme rechazo y sospecha contra toda política o palabra relacionada al cuestionado término “mestizaje cultural”, puesto que se entiende que, al final, el camino de la humanidad globalizada presenta formas de mestizaje. De esta manera, Rodríguez (2017), escribe en una reciente publicación⁵:

“para reforzar la tesis de la ‘unidad’ (léase uniformidad) nacional, se ha creado el mito del ‘mestizaje’, y que algunos han atribuido a los inicios de la colonización y que sería la identidad única del ciudadano peruano. Nosotros no apostamos por la homogenización de los peruanos, apostamos por el respeto y el desarrollo de la diversidad, como única alternativa para hacer frente a la diversidad geográfica, biológica y cultural de nuestro territorio” (Rodríguez, 2017: 31).

5 Alfredo Rodríguez Torres / Mónica Sicchar Vela (2017): *Didáctica de la Ciencias Histórico Sociales, Interdisciplinar, Intercultural. Un enfoque para el Perú del siglo xxi*. Perú. Edición de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

En el pie de página correspondiente, el mismo autor, añade este comentario: “Mito en el sentido que si biológicamente no existen ‘razas humanas’, científicamente no puede haber ‘mestizaje’”. Evidentemente, su crítica toma como referente el enfoque biológico, en especial, el aspecto genético. Sin embargo, hemos afirmado que en la utilización de la palabra ‘mestizo’, aludiremos al aspecto de combinación o coalescencia de aspectos culturales, producto de la relación y experiencia intercultural.

También podemos encontrar otro grupo de intelectuales, cuya postura ante el proceso de interculturalidad es más de *sentido de justicia y sensibilidad sociocultural*. Se trata de una posición con fuertes componentes éticos, que asume el apoyo al proceso de interculturalidad a semejanza de una práctica casi paternalista y maternalista. Nos referimos al hecho de asumir, con mucho cuidado y responsabilidad, el inicio del proceso educativo intercultural, desde las universidades. Con la participación y progresiva formación ideal de docentes comprometidos en un proceso de educación intercultural, con énfasis en el cuidado del *buen inicio y desarrollo de la experiencia intercultural*. En ese sentido, los docentes universitarios, deben entonces, por obligación, dar el primer paso y demostración de *actitud intercultural* con los alumnos de las diferentes comunidades. El problema con esta postura de *sentimiento extremo de responsabilidad*, es que olvida en casos, que la experiencia y práctica intercultural debe ser *recíproca*. Es decir, los alumnos de las comunidades, en el contexto universitario, deben también ser alentados a practicar una actitud abierta de co-

nocer al *otro cultural* de manera recíproca. Pues los dos grupos, docentes y alumnos en general, se constituyen en actores en la construcción de un escenario intercultural exitoso. El problema que se presenta en las evaluaciones y calificaciones, es el de no asumir una posición muy exigente, por lo menos al inicio de la experiencia educativa intercultural, pues se tiende a considerar que en su mayoría, se trata de alumnos carenciados de una buena formación en educación básica, cuya responsabilidad directa corresponde garantizar al Estado.

En este proceso de educación intercultural, el tercer grupo corresponde a la postura de asumir una *reflexión constante* acerca de las implicancias del contexto educativo intercultural. Del efecto y consecuencias en el perfil del egreso intercultural. Reflexión también, acerca de las competencias y capacidades alcanzadas por los alumnos como consecuencia de la experiencia educativa intercultural universitaria. El producto de estas reflexiones deben ser atendidas por las políticas educativas del Estado. Es evidente que en este tercer grupo nos ubicamos mediante el presente escrito.

Reflexión gnoseológica y epistemológica

En un libro de reciente publicación *Conocimiento intercultural, indicaciones metodológicas*⁶ el autor señala que, en general, el conocimiento de los pueblos originarios, es un *conocimiento que se basa en la experiencia de la vida cotidiana*. Es decir, se trata de una cierta sabiduría basada en el conocimiento empíri-

6 Helberg Chavez, Heinrich (2017): *Conocimiento intercultural, indicaciones metodológicas*. Perú. Edit. FIS Sur.

co ancestral muy práctico y efectivo. El conocimiento, entonces, ha sido acumulado, de forma principal, mediante la experiencia del *ensayo-error*. Afirma que la “*ciencia tradicional*” prioriza los efectos. En su aspecto más reconocido por la cultura occidental, el conocimiento tradicional presenta una relación horizontal entre los humanos y el ambiente. Afirma que en este sentido, el conocimiento tradicional es ético. Y su objetivo práctico, es mantener una *sostenibilidad ecológica que beneficia a las poblaciones en general*. Esto último, empieza recién a ser reconocido en las últimas décadas de parte de representantes de la cultura occidental (Organización de Naciones Unidas: ONU), con la promoción del concepto de *desarrollo sostenible y la construcción del bien común*. El autor afirma que el problema actual en Occidente, es *una falta de abierto reconocimiento y valoración de este aporte de las culturas tradicionales*. Es decir, se trataría de un problema ético.

En contraposición a estas características de la denominada “ciencia tradicional”, Helberg (2017) señala características de la ciencia occidental como, por ejemplo, el presentar una relación vertical entre los humanos y el ambiente, una notoria prioridad a la búsqueda de explicaciones basadas en causas o leyes de causalidad, el priorizar un método científico, *cuando puede tratarse de varios métodos científicos*, la de tener una visión que carece de un enfoque holístico y sistémico. Que, además, la ciencia occidental estudia problemas muchas veces sesgados en su planteamiento, por priorizar un manejo experimental que busca controlar una variable. Este afán de controlar el estudio de variables es la causa de que

se practique, además, un enfoque *determinista* que presenta un sesgo frente a la realidad. También nuestro autor citado añade que la ciencia occidental obvia casos particulares que es una de las causas de que muchas veces falte eficacia ante problemas en la realidad. Que en la ciencia tradicional, *el orden nace de la praxis humana*. En cambio, en la ciencia occidental el orden se busca en el *descubrimiento de leyes naturales* o de la naturaleza. Este último punto es a nuestro parecer el más discutible. Podríamos preguntarnos si el sentido de orden nace de la praxis humana o el conocimiento práctico nace de la praxis humana solo por ensayo y error. Parece que la capacidad para elaborar hipótesis y generar teorías es poco considerado por el autor citado.

Sin embargo, al final, el autor (Helberg: 2017), postula que se debe promover la interacción de estas “dos ciencias” y tomar lo mejor de cada uno de ellas en cuanto conocimiento⁷. En este último punto, coincidimos en afirmar que en toda experiencia intercultural se debe rescatar lo mejor de las culturas que dialogan en un ambiente democrático. Entendemos que el criterio de reconocer y recoger lo mejor de la experiencia intercultural incluye el criterio que en esta decisión, se reconoce tácitamente, que de esta manera respondemos mejor a las necesidades comunes humanas y a la necesidad de ser cada vez mejores como ciudadanos, maximizando nuestra oportunidad de felicidad y contribución al bien común.

7 Estos comentarios son recogidos directamente de las declaraciones del autor en la presentación del libro que realizó el Dr. Helberg, en el Auditorio de la UARM, en abril del año 2017.

Reflexión en el plano pedagógico y curricular

En el plano pedagógico y curricular nos preguntamos, ¿a dónde conduce la práctica y promoción de la educación intercultural? Si bien es cierto que en la actualidad se viene implementando una política educativa de abierto apoyo a la experiencia educativa inmersa en la educación intercultural, no deja de ser interesante tratar de ensayar y definir algunas posibles características de una etapa ulterior a la experiencia educativa intercultural. Nos referimos a una posible construcción o camino hacia una transculturalidad mestiza o combinada. Si bien reconocemos una serie de aspectos positivos en el proceso de educación intercultural, incluyendo la variante educación intercultural bilingüe, la formación de un ciudadano autónomo, libre, responsable con la preservación de la diversidad cultural, etc., no podemos dejar de reconocer que la postura del egresado, puede ubicarse en tres posibles diferentes aspectos de manera correlativa a las tres posturas intelectuales, ante el proceso de educación intercultural que comentamos en páginas anteriores. Siempre inmersos en un escenario de versatilidad intercultural. Un primer aspecto, es que el egresado asuma una postura de “defensa cerrada” de aspectos del conocimiento de la llamada “ciencia tradicional”, creada a través de los siglos, de parte de los diferentes pueblos originarios. Es decir, valorar de manera extrema la diversidad y su necesaria permanencia cultural invariable. La crítica a esta postura, es si esta actitud llega a convertirse en una posición conservadora, a manera de la actitud de un coleccionista o acérrimo defensor y conservador de reliquias de un museo, entonces podríamos estar ante una nueva

versión de un peligroso *etnocentrismo cultural*, donde la comparación cerrada y enfoque estático y conservador, puede ir acompañada de una necesaria jerarquización y superioridad de las culturas originarias en relación con la cultura occidental.

El otro caso podría referirse a un egresado con una actitud intercultural permanente, que promueve e impulsa el desarrollo del proceso educativo intercultural, pues considera que es una experiencia justa ante los diferentes pueblos y culturas marginados a lo largo de la historia. Sin embargo, esta posición evidencia que existe una visión dinámica del proceso y experiencia de educación intercultural. Una especie de fascinación por el proceso intercultural en sí mismo. El problema es si esta actitud positiva queda estática en la celebración de la experiencia intercultural en sí misma, sin vislumbrar sus consecuencias y posibles nuevos escenarios. Es decir, una postura acrítica y positiva.

La tercera postura, es la de una actitud reflexiva y crítica que contribuya a evaluar y replantear cambios necesarios de ser necesario. Es decir, una actitud abierta y vigilante permanente del desarrollo y evaluación del proceso de educación intercultural. Esta actitud permitiría identificar, afirmar o corregir tendencias no deseables en el proceso educativo. El carácter dinámico y reflexivo estaría acorde con el reconocimiento y seguimiento del devenir de la experiencia educativa intercultural.

Además, planteamos la necesidad de esbozar las características del proceso educativo inter-

cultural en el contexto tecnológico actual. Nos referimos al actual escenario universitario donde existe un pleno acceso a las *tecnologías de la información y comunicación* (TIC). En específico a Internet y las diferentes redes sociales que se encuentran al alcance de los estudiantes. Coincidimos con el filósofo e historiador español Antonio Escotado⁸ (2016), quien afirma que el Internet es un *espacio democrático de libertad* o el *Club de libertad digital*. Es precisamente, este el escenario virtual de un encuentro intercultural en el ámbito mundial. La constatación virtual de la existencia de una pluriculturalidad. Hemos mencionado que algunas características de la cultura como el ser dinámica, libre, creativa, útil como mecanismo de adaptación al contexto ambiental y social. Un joven de pueblos originarios o sociedades tradicionales, al entrar en contacto con Internet, situación obligatoria al realizar estudios en general (en la tecnológica cultura occidental) se convierte en participante de una comunidad académica en formación intercultural virtual. Es de esperar, que esta dinámica interacción pluricultural, alcance matices interculturales y se constituya en elemento y experiencia base para una práctica o ensayo de experiencia transcultural. Afirmamos, acorde con el filósofo español Jesus Mosterin (1993), que:

“Precisamente la naturaleza humana es el punto de referencia que en último término nos permite comparar, ponderar y criticar los rasgos culturales, y constatar progresos y retrocesos objetivos, superando así el relativismo, sin recaer en el etnocentrismo. La naturaleza humana no es inmanen-

te a ninguna cultura particular, sino que a la vez las trasciende y está a la base de todas ellas como su condición misma de posibilidad”.

Con esta cita, el autor pone en evidencia que la naturaleza humana es la base que subyace a cualquier cultura o expresión de forma cultural. De esta manera podemos afirmar que la común naturaleza humana subyace a toda forma de diversidad cultural, indistintamente al área geográfica a la cual corresponda. Pues las necesidades humanas básicas son las mismas para toda comunidad, las cuales corresponden a la especie humana. Como, por ejemplo, la necesidad histórica de contar con una cosmovisión particular que explique lo que a veces puede ser de matices inexplicable, la necesidad de recreación, de contar con un estilo de vida inteligente que responda al contexto ambiental y garantice la supervivencia del grupo o sociedad humana. Necesidad de vivienda, alimentación, técnicas de tratamiento de recursos naturales, agricultura, ganadería, etc., son comunes con diversos niveles de desarrollo en las diferentes sociedades humanas.

Si el escenario que genera el acceso a las TIC, en especial Internet, permite esta experiencia intercultural virtual, es de esperar que la acumulación y forma de enriquecimiento pluricultural permita ensayar nuevas formas de adaptación, explicación e interacción cultural que permita responder de manera versátil a los diferentes escenarios culturales o interculturales que corresponda vivir a los estudiantes. Se trataría, entonces, del desarrollo de *una versatilidad intercultural*, base para un transculturalidad combinada o mestiza que recrea los elementos más favorables para la

8 Entrevista a Antonio Escotado. Disponible en www.youtube.com/results?search_query=entrevista+de+jimenez+losantos+a+antonio+escotado+parte+3 [fecha de consulta: 7 de abril de 2017]

vida personal y en común. Aquí podemos citar volver a Mosterin (1993), quien se refiere a otros intelectuales de alto nivel y reconocimiento en el ambiente académico: “Noam Chomsky y Claude Lévi-Strauss coinciden en aceptar que hay una naturaleza humana universal y transcultural”.

Otras bondades de la experiencia educativa intercultural serían, por ejemplo, la inicial formación intercultural y posterior desarrollo de una experiencia transcultural de un ciudadano innovador, de mente abierta a la diversidad y sus bondades, considerando los aspectos positivos para la vida. Un ciudadano cosmopolita sin fronteras virtuales. Un ciudadano de un mundo democrático libre, donde el ejercicio de autonomía va de la mano con la posibilidad de desarrollar la capacidad de elegir en forma racional y libre. De desarrollar un sentido amplio de solidaridad, justicia, búsqueda y reconocimiento ético de las bondades de la diversidad. Una diversidad que tiende a ser conceptualizada como base para la creatividad e innovación en el contexto enriquecedor de la educación intercultural.

En el campo de la versatilidad intercultural y transcultural, podríamos reconocer a un ciudadano con mayor capacidad de fluidez intercultural, tanto en el plano lingüístico como del conocimiento. Este proceso debe realizarse sin perder de vista los aportes de la diversidad cultural en el desarrollo de estas capacidades cognitivas.

Debemos considerar que el estudiante siempre debe estar alerta de no caer en formas de etnocentrismo y relativismo cultural. Sabemos

que el etnocentrismo se constituye en una barrera para la experiencia intercultural. Entendemos por *etnocentrismo* a toda forma y actitud que tiende a privilegiar y considerar que las propias soluciones culturales étnicas en la vida, son siempre mejores y superiores a otra forma cultural y cosmovisión. La tendencia a devaluar o minusvalorar otras formas culturales termina siendo la consecuencia común del etnocentrismo. Quizá, el etnocentrismo cultural europeo sea el mejor ejemplo histórico. Sin embargo, una respuesta y postura etnocéntrica venga desde cualquier etnia o pueblo, es siempre perjudicial y enemiga de la interculturalidad. Por ejemplo, los romanos eran tremendamente etnocéntricos, al considerar su civilización y cultura superior a los pueblos extranjeros o denominados bárbaros. Esa arrogancia resultó siendo fatal a la hora de medir fuerzas políticas y desempeños militares en tiempos de crisis.

También los incas eran etnocéntricos al considerar a la etnia denominada *uros*, la cual se localiza en islas flotantes en el lago Titicaca, como pueblo inferior a ellos e, incluso, como infrahumanos en comparación con ellos⁹.

El otro peligro de sesgo o posición unilateral, es el denominado *relativismo cultural*. Este relativismo que se presenta como una respuesta al etnocentrismo cultural, y linda con una posición escéptica extrema, pues termina, en una postura estéril desde el punto de vista de la valoración cultural. Con la idea de que las diversas culturas no deben ser criticadas ni com-

9 Comunicación personal y clases con el historiador Waldemar Espinoza Soriano, catedrático de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

paradas desde ninguna perspectiva, se termina cayendo en una posición etnológica similar al relativismo epistemológico practicado y promovido por el filósofo Paul Feyerabend¹⁰, donde “todo vale o todo da igual”. Al final, como menciona Mosterin (1993), “El relativismo coincide con el etnocentrismo en hacer imposible la crítica racional, pues al establecer a priori que ninguna alternativa cultural es preferible a otra, la discusión sobre qué alternativa sea preferible se convierte en un ejercicio ocioso y condenado de antemano al fracaso”. La crítica cultural apunta a evaluar los mejores aportes de cada cultura en la maximización de los beneficios para la vida y la comunidad, desde una perspectiva transcultural.

Volviendo a nuestro tema acerca de reflexionar acerca del posible destino de la educación intercultural y sus bondades, reiteramos nuestra premisa de que el gran desarrollo de las TIC, viene impulsando un proceso de formación de ciudadano transcultural, al responder este a la naturaleza humana y sus comunes necesidades. Una especie de combinación, coalescencia o mestizaje transcultural, como respuesta innovadora del devenir intercultural virtual. De una interculturalidad étnica o multiétnica a una transculturalidad combinada o mestiza. Este proceso recataría lo mejor de la diversidad cultural, en una especie de convergencia por maximizar las posibilidades de ser felices y mejorar las posibilidades de construcción ética de una nueva sociedad, que beneficie a las mayorías en el proceso de construcción natural del bien común.

10 Feyerabend (1986).

Siempre quedaría el temor, sobre todo en el sector intelectual más ideologizado o que prioriza la interpretación y sospecha desde ideologías contrarias a la idea de dependencia, de que este proceso se convierta en una nueva edición de las negativas políticas de aculturación impulsadas desde el Estado, etc. De que este posible proceso de transculturización, sea un nuevo proyecto uniformizador/homogenizador de las culturas, de una política encubierta desde el sistema capitalista y el dominio político de Occidente hacia las diferentes regiones del mundo. En realidad pensamos, que la única posibilidad de que esto no ocurra, o de que estos temores encuentren adeptos o cierto nivel de justificación, es *la libertad y capacidad de elección racional de un ciudadano autónomo*. El espacio de libertad puede iniciarse desde las TIC y el escenario de acceso libre a la información. La posibilidad de generar un amplio conocimiento en el estudiante y ciudadano que puede valorar de manera autónoma y crítica lo mejor de las diferentes culturas, interactuando libremente con la amplia diversidad cultural. Si la transculturalidad nos permite ser mejores ciudadanos, más libres y autónomos, con capacidad de elección racional, bien valdría la pena impulsar este proceso desde nuevas políticas educativas acorde con el reto transcultural.

Conclusiones

A manera de conclusiones, reiteramos las ideas centrales de este ensayo reflexivo y crítico.

- 1.- La cultura es una producción histórico-social de los pueblos y sociedades. Es de carácter dinámica y contextualiza-

da. Cumple principalmente funciones de responder a las demandas de nuestras necesidades humanas, en relación con los diferentes contextos medioambientales a los cuales corresponden. Podemos afirmar que a una diversidad de poblaciones en diversidad de contextos socioambientales y geográficos, corresponde una gran diversidad cultural tanto en el ámbito mundial, regional y local. Ante cambios relevantes en los diferentes aspectos contextualizados, la cultura puede asumir las formas adaptativas correspondientes.

2.- El proyecto de educación intercultural genera nuevos contextos interesantes en medios donde el ejercicio de la democracia acompaña las garantías de libertad y respeto a los derechos humanos. La actitud positiva intercultural de reconocimiento y apertura al “otro cultural”, da pie al contacto e intercambio de elementos culturales, en una sana práctica de *diálogo democrático intercultural*, el cual genera un proceso de *formación ciudadana intercultural*.

3.- Este diálogo y contacto intercultural directo se ve incrementado en el proceso educativo por medio del manejo de las *tecnologías de información y comunicación* (TIC). Situación que posibilita la creación de un escenario o *espacio de libertad virtual digital* que estimula las capacidades de los estudiantes interculturales, quienes, además, pueden reconocer y valorar lo mejor de sus propias culturas y de las otras culturas con las cuales interactúan.

La capacidad y libertad de elección racional es la base para elaborar críticas y valoraciones, las cuales se relacionan con nuestra capacidad de reconocer los elementos que contribuyen a construir nuestra oportunidad de una mejor vida, de posibilidad de felicidad, de bienestar personal y general.

4.- De esta manera, el escenario de libertad virtual y presencial en un diálogo intercultural fructífero, crea los elementos para una experiencia de transculturalidad combinada, mestiza o en *coalescencia intercultural*. Las consecuencias favorables de una transculturalidad mestiza o combinada, en los estudiantes son:

- versatilidad intercultural innovadora, creativa, y ética.
- la concepción y ejercicio de una ciudadanía cosmopolita, democrática, libre, participativa y sinérgica en la construcción de un mundo más justo, solidario, ético y responsable. Una nueva sociedad, la cual se apoya en la diversidad cultural y ambiental, en la interculturalidad y transculturalidad de manera sostenible.
- En el plano de las capacidades de aprendizaje e interacción contextualizada eficiente, las posibilidades de desarrollo del denominado *control ejecutivo o atención focalizada*, se incrementan¹¹. El ciudadano

¹¹ En este punto coincidimos con Diamond Jared, en la conferencia titulada “Ser o no ser multilingüe”. Disponible en www.youtube.com/watch?v=hr7c7ie297c [fecha de consulta: 7 de abril de 2017].

con formación intercultural multilingüística, puede, con facilidad, desarrollar un pensamiento versátil y divergente que le permita valorar y comprender los procesos cognitivos que responden a las diferentes perspectivas culturales, que en su accionar y esfuerzo, buscan incessantemente situarse y adaptarse a los diferentes contextos y devenir de la vida.

5. La tendencia a una *transculturalidad mestiza* o *de combinación intercultural cualitativa*, permitirá vislumbrar a largo plazo, los elementos comunes a futuro de una posible *cultura universal versátil natural y no dominante* que nacida en el seno de la libertad de acceso a información y conocimiento, de manera reflexiva y crítica, sumada a una experiencia formativa intercultural, responda a las demandas comunes prácticas de nuestra naturaleza humana en la vida, en la búsqueda del bienestar personal y general como, por ejemplo, las ventajas de una comunicación versátil personal y virtual, interacción interpersonal cosmopolita, ampliación del dominio lingüístico regional, elección racional de una formación intercultural y contacto con la diversidad cultural de interés, de acuerdo con estudios o necesidades de interacción interpersonal con otras comunidades, diversidad cultural mundializada, etc. Es posible, también, que primero las diversas comunidades interculturales y transculturales se agrupen de manera

natural, en regiones interculturales afines. Sin embargo, no descartamos una tendencia a la interacción y posible inicio a futuro, de un *proceso natural de integración y transculturalidad regional*, que se apoye no solo en los conocidos intereses políticos y bloques económicos, sino, también, en intereses interculturales y transculturales. Intereses que, a la postre, también se sumen a un esfuerzo democrático por la construcción del bien común y sostenibilidad creativa.

6. Conocedores de las características de este proceso, las nuevas políticas educativas del Estado deben considerar, el impulsar la creación de un escenario de apertura a las formas interculturales inmersas en la dinámica de la vida. Además, los funcionarios a cargo deben estar atentos a la evolución de formas nuevas de interacción derivadas de la experiencia formativa intercultural, como la posibilidad de la formación de una *transculturalidad estiza o combinada*, o entendida como una *combinación intercultural cualitativa*.

Referencia de artículos

Flores, Julio C., Rosa E. Castillo y otros (2014): "Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud". En *Anales de psicología*, vol.30 ,n.º 2 (mayo), 463-473. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>

Referencia bibliográfica

Bunge, Mario (2003). *"Emergencia y Convergencia"*. España. Editorial Gedisa S.A.

Feyerabend, Paul (1986). "Tratado contra el método". Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. España. Editorial Tecnos.

Helberg Chávez, Heinrich (2017). *Conocimiento intercultural. Indicaciones metodológicas*. Perú. Editorial Sur.

Mosterin, Jesús (1993). *Filosofía de la cultura*. España. Alianza Editorial.

Rodríguez, Alfredo y Mónica Sicchar (2017). *Didáctica de las ciencias Histórico Sociales Interdisciplinar, Intercultural. Un enfoque para el Perú del siglo XXI*. Perú. Editorial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Conflicto de racionalidades
entre Occidente y la América profunda.
Posibilidades y críticas
a las políticas de Estado
sobre interculturalidad

Cristián Valdés Norambuena
Universidad Católica Silva Henríquez
Chile

Introducción

La expresión “América profunda” es el nombre del libro homónimo publicado por Rodolfo Kusch (Buenos Aires, 1922-1979) en el año 1962, que dentro de su obra constituye el retorno al ensayo filosófico luego de un largo periplo de creación de obras teatrales que marcaron todas sus reflexiones posteriores, donde el símbolo y la “escenificación” de las problemáticas se transformará en una de sus principales estrategias de reflexión. En ese sentido, la América profunda no es un concepto, es, más bien, una metáfora que da cuenta de uno de los elementos constituyentes de las problemáticas fundamentales de nuestras sociedades latinoamericanas. Siguiendo esta clave, si bien Rodolfo Kusch pone el acento en la interpretación de la América profunda, es una noción que no se comprende si no es en contraste con una América “superficial”, que es la que permite la interpretación del drama americano desgarrado entre estos dos niveles en tensión irreductible.

La América profunda no es una suerte de abordaje místico o críptico, sino un esfuerzo de compleja interpretación que dentro del despliegue de su filosofía es el momento correspondiente a la exhumación del pensamiento *religioso precolombino* tal como —en ese momento— podía hallarse en las zonas altiplánicas como el Cusco. Sin embargo, no es un esfuerzo aislado, sino que se corresponde con un proyecto completo compuesto por una tetralogía que va desde este análisis del pensamiento religioso precolombino, pasando por el análisis de la *sobrevivencia* de esta forma de pensar en la gran ciudad (*De la mala vida porteña*, 1966), el análisis del pensamiento indígena y popular *en sí mismo* (*El pensamiento indígena y popular en América*, 1970) y el cierre con el análisis de la *negación* en el pensamiento popular (*La negación en el pensamiento popular*, 1975)¹. Si lo vemos en perspectiva, la “exhumación” del pensamiento religioso, término asociado a “desenterrar” como “mover la tierra para encontrar algo”, en Rodolfo Kusch no posee un valor en sí mismo si no es en perspectiva de hallarlo, con posterioridad, en la gran ciudad, como eco de la vieja América (profunda) en la nueva América (superficial), para luego buscar su síntesis como pensamiento en sí mismo y terminar con el que consideramos uno de los grandes objetivos de la filosofía de Rodolfo Kusch: la política.

En efecto, la América profunda encuentra su sentido filosófico como punto de anclaje ético-

mítico frente a un asiento de tipo político-lógico de una cierta forma de concebir e implementar instituciones en nuestro continente, primero desde las reflexiones de Domingo Faustino Sarmiento que en su *Facundo* aboga por un proceso de europeización acelerado que permita insertar a América dentro del concierto mundial de países “civilizados”, pasando por las políticas desarrollistas de las décadas de 1950 y 1960 que Rodolfo Kusch vive de primera mano, hasta lo que hoy día podemos identificar en diversas políticas implementadas por el Estado en que el fundamento se posiciona en un tipo de racionalidad lógico-causal absoluta, que monta la imagen de Estados modernos, tecnificados, abiertos al mundo y en sintonía con los tiempos.

Por lo mismo, si ponemos esta tensión en clave intercultural, implica reflexionar el conflicto entre una racionalidad occidental de tipo lógico-causal y un pensamiento americano de tipo ético-mítico caracterizado por lo que el filósofo argentino denominará “causalidad seminal”, en otras palabras, la representación del drama americano que se desgarra en una relación intercultural violenta que en nuestros países ya se hace centenario.

Esta idea es la que se expresa en pleno en la geocultura, donde su análisis crítico de los procesos históricos digitados desde las grandes urbes capitales europeizadas han “distorsionado” la historia de América como un proceso unívoco de occidentalización, que como tal desconoce los anclajes culturales, las tradiciones y los símbolos, en definitiva, los diferentes mundos de vida que constituyen y enriquecen esto que llamamos América. En con-

1 En este grupo cabría agregar también un temprano análisis del pensamiento estético precolombino que desarrolla en su primer periodo filosófico antes de la elaboración de obras teatrales, sin embargo, Rodolfo Kusch no lo considera de forma explícita como parte de este conjunto de trabajo. Una síntesis de este análisis puede hallarse en *Anotaciones para una estética de lo americano*.

secuencia, para este filósofo la tensión decisiva estaría entre una política anclada en espacios vitales y otra fijada en un espacio vacío de tipo cartesiano que desde el “yo pienso” es capaz de instalar toda una realidad desde sí mismo, que Enrique Dussel advierte como el *ego conquiro* que antecede al *ego cogito*.

Por lo mismo, esta tensión es entre un esfuerzo de dar *sentido al poder* a partir de los mundos de vida ocultos en las “profundidades” de nuestra América, en tensión crítica con una forma de esgrimir el poder que hace tabla rasa de toda tradición como condición indispensable de su constitución, cuestión que, entre otros elementos, se halla en las políticas de Estado respecto a la interculturalidad. Empero Rodolfo Kusch no manifiesta una preferencia o una carga axiológica de estas nociones, sino que en el juego de esas metáforas estaría finalmente la dinámica social y cultural problemática de nuestras sociedades, en el sentido que no hay una América más verdadera o más auténtica, sino que ambas constituyen la problemática presente y los diferentes desafíos de época.

En consecuencia, nuestra presentación girará en torno a dos cuestiones: una crítica a las políticas interculturales provenientes desde el Estado y la interculturalidad efectiva manifestada dentro del núcleo ético-mítico de una comunidad indígena, esta última como modelo de reflexión intercultural interpelante a un modo autosuficiente de pensar la interculturalidad con base en el “diálogo” como vía preferente del encuentro entre culturas.

Racionalidad lógica-causal

El episodio a reflexionar es el caso que Rodolfo Kusch planea en su texto *Geocultura del hombre americano* de 1976, donde aparece un claro contraste entre un pensamiento lógico-causal y un otro ético-mítico, a propósito de un trabajo de campo y una conversación en torno a la adquisición de una bomba de agua.

Este “episodio” como él lo denomina, está enmarcado dentro de una actividad realizada junto a algunos estudiantes universitarios en la Estancia o Caserío de Kollana, un *ayllu* ubicado en plena puna boliviana, cerca de Oruro, muy pequeño, donde establecieron contacto con la familia Halcón, compuesta por el abuelo, su hijo con su esposa y tres niños. El trabajo de campo en sí consistía en una entrevista al abuelo, que no hablaba castellano —pero que fue respondida por su hijo—, respecto de variadas cuestiones sobre el *ayllu*, el sistema de prestación *ayni* y otras cuestiones que fueron surgiendo sobre la marcha. Rodolfo Kusch destaca lo difícil de la conversación y el desánimo del anciano por responder las preguntas. Lo importante, sin embargo, no surge de la entrevista misma, sino de un hecho paralelo que gatilla la reflexión filosófica.

En algún momento de la entrevista, con el claro cansancio del abuelo por las preguntas que lo acosaban, uno de los estudiantes planteó una cuestión peculiar preguntando “por qué no compraba una bomba hidráulica”. La razón parecía obvia, no solo habían instituciones gubernamentales encargadas de facilitar el pago y la adquisición de dicha bomba, deu-

da que, incluso, podría ser pagada en cómodas cuotas por toda la comunidad, sino, además, la evidente sequedad y aridez del lugar:

Miré en torno. La puna era seca y árida, las ovejas flacas. Era una causa suficiente para comprar la bomba. Le decíamos que ella “le va a favorecer y le va a engordar los ganados”. “Vaya a Oruro y visite la oficina de Extensión Agrícola”. El abuelo nada respondía. El hijo, para quedar bien con nosotros, decía un poco entre dientes: “Sí, vamos a ir”. Luego, un silencio pesado. El abuelo seguía mirando la puna. ¿Qué miraría?

Este “episodio” sin duda es interesante y permite un claro contraste cultural. Por una parte, un recurso tecnológico como lo es la bomba hidráulica seguido de toda su lógica de justificación, ya sea económica o práctica y, por otra, una impermeabilidad desconcertante ante ella.

En esto se pone en juego la misma expresión que Rodolfo Kusch utiliza de paso, porque implica una tradición completa que se identifica con Occidente: “era causa suficiente para comprar la bomba”. En efecto, lo que le señalaban al abuelo eran “razones” derivadas de una determinada *lógica causal*, donde una situación dada, en este caso la aridez del terreno, sería “remediada” con el recurso tecnológico, la cual, además, se complementaba con una racionalidad económica de mercado donde, incluso, el crédito y el pago en cuotas tenía lugar. Por lo mismo, lo desconcertante de la actitud del abuelo está dado por su resistencia a un tipo de racionalidad –en este caso occidental– que no hace mella en su actitud, algo en absoluto contrario a lo que se esperaba dentro de una lógica argumentativa con el mismo código de racionalidad, donde el

mejor argumento convence y concluye en un platónico. ¡Oh por Zeus! categórico:

Realmente, ¿qué pensar? El abuelo pertenece a un mundo en el cual la bomba hidráulica carece de significado, ya que él contaba con recursos propios como lo es el rito. Ahora bien, si esto es así, la frontera entre él y nosotros pareciera inmovible. Evidentemente nuestros utensilios no pasan así no más al otro lado. Recuerdo que la distancia entre él y nosotros tenía apenas un metro, pero era mucho mayor.

No se trata que el abuelo sea “ignorante” como señaló uno de los estudiantes por no dejarse convencer ante su raciocinio, sino que entre ellos, vale decir, entre el indígena y los representantes de la cultura occidental –como lo son los estudiantes universitarios–, hay una barrera cultural que bloquea toda *significación* y que Rodolfo Kusch denomina como *vacío intercultural*, porque cada uno se refugia en su propia cultura para cobrar determinados significados y en una de ellas la máquina *per se* simplemente no significa, porque ya posee otros recursos para subsanar esa misma cuestión, en su caso “el abuelo insistirá en hacer la *Gloria Misa* o la *huilancha* para propiciar el mejoramiento de su tierra y de su ganado”.

Sin embargo, este *vacío intercultural* al que el antropólogo argentino hace referencia no implica una imposibilidad, por tanto, no posee una connotación negativa, sino que es un modo de presentar el meollo de la problemática intercultural. Aquí la idea es que el significado está arraigado a una cultura determinada como un dispositivo de significación y valides, así como lo están los dioses, la naturaleza o la

máquina dentro de la cultura mapuche o escandinava, que en sus diferencias van significando o anulando significados dependiendo de sus propios entramados semánticos, así, por ejemplo, la significación del *kultrun* no será la misma en Escandinavia. En esta línea, la interculturalidad sería metafóricamente la construcción de un puente entre estos diferentes universos de significación, que como tal no configura un sincretismo o una transculturalidad que las supere en una globalidad –tal como lo plantearía Pablo Guadarrama–, sino como un vaso comunicante de sentidos que hay que levantar.

El rito como vía intercultural

Otro episodio que Rodolfo Kusch señala y que es absolutamente revelador respecto a este punto, tiene relación con el modo en que las comunidades indígenas, a través de un ritual, son capaces de integrar a su cultura un elemento venido desde Occidente.

El caso es el de la compra de un camión por parte de una comunidad, en que a través de una *chaya*, una celebración comunitaria y el sacrificio de algunos animales, saltan sobre el *vacío intercultural* generando un tipo de interculturalidad absolutamente inesperado por la racionalidad occidental.

En primer lugar, porque un ritual no conlleva una racionalidad lógico-causal, sino ético-mítica, que no se condice con la integración que debería lograrse a nivel de conciencia con un argumento categórico que dé cuenta de la necesidad “objetiva” de dicho recurso tecnológico, por otra parte, si se ve en detalle, la rela-

ción entre una máquina y su utilidad por la cual fue elaborada y justificada dentro de un contexto cultural pierde toda significación, pero cobra otro sentido de utilidad sobre la base de un mundo de vida diferente. En esto se pone en cuestión finalmente la universalidad de la máquina y con ella la universalidad de un tipo de racionalidad que a partir de sus propios criterios de validez pretende serlo sin distinción de contexto.

Lo interesante es que la asimilación, por decirlo así, se realiza por una vía inédita para el pensamiento occidental, no solo por lo inesperado de un ritual como clave de asimilación cultural, sino porque pone en otros términos un modo de esgrimir la reflexión que no se restringiría a un “diálogo de tradiciones”. En esto último hay que ser cuidadoso, porque es fácil caer en determinaciones monoculturales de la interculturalidad, donde nosotros mismos, o el Estado, la esgrimen de manera restringida a sus propios parámetros e intereses.

En efecto, la intención de una política intercultural es levantar puntos de contacto entre las diferentes culturas que componen un país bajo límites geopolíticos determinados, ya sea entre ellas o, bien, en relación con el Estado como instancia institucional. Sin embargo, el Estado habla en sus términos, porque guía y define políticamente lo que entenderá e instalará como política intercultural, que como instancia tecnificada y racionalizada bajo una lógica de pensamiento occidental, abre la vinculación desde sus propios términos que como tales no constituyen una vinculación intercultural tal como se aprecia en los episodios que Rodolfo Kusch reflexiona,

donde precisamente esos elementos no solo son carentes de sentido, sino que, incluso, generan rechazo por su carácter impositivo y todo el sistema de absorción económica que trae asociado.

Por lo mismo, es interesante pensar la contracara o, más bien, el modo en que los mismos indígenas esgrimen la interculturalidad. En efecto, no hay un rechazo *per se* a la máquina, a los aportes del Estado, al diálogo intercultural, sino a los medios estratégicos con los cuales se pretende levantar una política intercultural, en el sentido de que se diseñan dentro de una racionalidad determinada que no necesariamente es el modo en que el Otro debe comprenderlos. En esto es claro que los indígenas lo hacen a su modo; ritualizando la compra de un camión, estudiando en nuestros instituciones educativas, comprando en nuestros negocios, hablando nuestro idioma e interactuando de manera cotidiana con nosotros sin reducirse a nosotros, lo que Rodolfo Kusch denominará como *fagocitación*.

En esto el punto pasa por una definición intercultural de la política intercultural y no una política intercultural que pretenda delinear *a priori* una definición de interculturalidad con sus fundamentos y medios de implementación, en definitiva, un delineamiento unilateral y problemático que por contumacia termina generando en el Otro cansancio, una falsa o superficial asimilación o un silencioso o explícito rechazo.

En definitiva, las posibilidades de una política intercultural por parte del Estado pasa por una crítica al modo mismo como se diseñan,

a la asimilación que la interculturalidad implica un aprendizaje mutuo y no una imposición unilateral y que no siempre toda buena intención o iniciativa bajo ese rótulo tendrá el efecto esperado, porque no se trata que el abuelo sea tonto, que no entienda buenas razones, sino que no todo mundo de vida esgrime como elemento fundamental de su constitución una racionalidad lógico-causal, porque hay otras posibilidades de sentido que la absorben y la relegan a un plano distinto, posicionando otros elementos como determinantes, por ejemplo, comer juntos, participar en rituales, fiestas, como instancias *otras* de diálogo intercultural que no se reducen a un monocultural argumento categórico, por que el abuelo sabe que la puna es árida, no es necesario decírselo como si careciera de conciencia del entorno, sino que su vinculación con el entorno es diferente y es ahí donde está la clave crítica para una política intercultural con futuro.

Algunas conclusiones

Si se logra apreciar en su conjunto, la tensión entre la América profunda y la América superficial es, ante todo, geopolítica, en sentido estricto y en sentido lato; estricto porque refiere al poder y control del Estado respecto a *su* espacio jurisdiccional y el modo de administrarlo a través de políticas públicas... y de defensa; y lato porque refiere al Estado como una instancia institucional producto de una cultura determinada –que se interpreta a sí misma como cultura superior– que pugna por imponer sus claves de significación en clave de poder y control frente a otras posibilidades de significación. De este modo, la pro-

blemática intercultural se traduce en una cuestión eminentemente política, en primer lugar porque se está reflexionando sobre la vinculación del Estado –como institución política– con la cuestión intercultural, y en segundo lugar porque el Estado en su despliegue es expresión de una cultura determinada que se vincula con problemas con otras culturas dentro de *su* espacio geopolítico.

En este sentido cabría hacer una cartografía preliminar para distinguir algunos planos de reflexión. Por una parte, un nivel referido al análisis y crítica a las diferentes iniciativas interculturales provenientes del Estado en sus diferentes casos y dimensiones –educación, salud, etcétera–; otro nivel donde se analice y critique la problemática intercultural a partir del modo en que se definen las políticas públicas; y finalmente el análisis y crítica del Estado como expresión de una cultura y el problema intercultural asociado.

En Rodolfo Kusch la reflexión estaría más focalizada a este último aspecto, en la medida que los episodios que gatillan sus reflexiones contrastan con un tipo de racionalidad que se entrelaza de manera directa con políticas públicas orientadas a comunidades indígenas –asistencia técnica, subsidios, etcétera– con base en un registro de significación determinado en contraste con un modo de levantar puentes interculturales a partir de elementos imprevistos y fuera de ese tipo de soporte. Por lo mismo, la opción que Rodolfo Kusch levanta pasa por un punto de vista geocultural que contrasta con un punto de vista geopolítico, donde el espacio (geo) pasa de una determinación de poder y control a una determina-

ción como espacio vital de significación, por tanto, como un espacio de reflexión donde se entrelazan radicalmente la ética y la política como posibilidad de sentido del poder y la gobernanza.

En este sentido cabría preguntarse por las limitaciones teóricas del planteamiento kuschiano considerando el enorme cambio de escenario problemático que significa pensar en la América profunda de la década de 1960 y una América del siglo *xxi* bajo la globalización y el neoliberalismo. ¿Cuánto del pensamiento indígena y popular –como núcleo ético-mítico de significación– podría quedar bajo la imposición planetaria de las lógicas de mercado y la tecnocracia? De haber un remanente, ¿cómo se podría dotar de sentido a una política intercultural emanada desde un Estado guiado por los intereses empresariales y de homogeneización cultural imperante? Si se aprecia bien la pregunta es prácticamente la misma, lo que cambia de forma radical es cómo darle un sentido ético-político a un Estado a merced del mercado donde un punto de vista geocultural es prácticamente imposible, y cualquier vinculación “intercultural” no es más que una etiqueta que muchas veces oculta la absorción o negación flagrante.

En esta perspectiva la escenificación de una América profunda en tensión con una América superficial no ha perdido su pertinencia, lo que cambia es la pregunta por el sentido de la política en vinculación con los diversos mundos de vida en un marco global y dominado por el neoliberalismo, donde los arraigos, las tradiciones o las costumbres parecen

condenadas a desaparecer bajo el monólogo de un mundo interconectado, inmediato y de consumo ilimitado, cuestión que hoy sabemos a ciencia cierta que necesita ser corregido y reorientado y donde los diferentes mundos de vida y sus profundidades aparecen como una objeción y posibilidad cierta de futuro.

Bibliografía

Kusch, R. (1955). Anotaciones para una estética de lo americano. En *Obras completas*. Rosario: Fundación Ross.

Kusch, R. (1962). *América profunda*. Buenos Aires: Hachette.

Kusch, R. (1966). *De la mala vida porteña*. Buenos Aires: Peña Lillo.

Kusch, R. (1970). *El pensamiento indígena y popular en América*. México: J.M. Cajica.

Kusch, R. (1973). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Cimarrón.

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: García Cambeiro.

Sarmiento, D. F. (1977). *Facundo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Guadarrama, P. (2017). ¿Hacia una universidad intercultural o una universidad transcultural? Significación de la filosofía. En: C. Valdés, ed., *Posibilidades y utopías... hacia una universidad intercultural*. Santiago: UCSH, pp.67-81.

Sociohermenéutica intercultural, diálogo espiritual y justicia en Raúl- Fornet-Betancourt

Fernando J. Vergara Henríquez
Universidad Católica Silva Henríquez
Chile

Sociohermenéutica moderna y proyecto intercultural para la transformación del filosofar

La tradición ha entendido por hermenéutica el *arte* que permite aclarar el sentido en la traducción, la interpretación y la comprensión de mensajes, textos y documentos teológicos, jurídicos, históricos o filológicos; en la actualidad, concebimos por sociohermenéutica (Vergara, 2014) un impertinente espacio epistémico de confrontación con la modernidad que repone al sentido como eje especular, y cuyas funciones son articular un decisivo proceso de radicalización y universalización de la significatividad del comprender, en los ámbitos de la epistemología y ontología, como del interpretar en los ámbitos filosóficos e históricos; además, explora las condiciones de posibilidad del acontecimiento, esclareciendo la comparecencia del sentido para una comprensión de la modernidad tardía y su progreso resultista de liquidez cultural, ligereza ético-política, fragilización relacional y rapidación vir-

tual. Por su parte, la interculturalidad es un trasgresor paradigma teórico-práctico que concibe nuestra realidad histórica, socio-cultural y existencial latinoamericana en el marco de una convivencia solidaria que reclama; en primer término, una actitud hermenéutica desde nuestra identidad cultural en favor de un reconocimiento mutuo y comprensión recíproca; segundo, una filosofía, que en palabras de Fornet-Betancourt (2014b), sea una “sabiduría *intempestiva*” (p. 80) cuyo eje es el diálogo como pedagogía y metodología de una transformación del filosofar y una reorganización política global que integre la pluralidad de perspectivas y el intercambio de saberes situados de formas asimétrica en lo simbólico, comprensivo y espiritual, como en lo político, estético y ético-moral.

¿Cuál es la relación esencial entre ambas? Que, como señala Walsh (2007: 57), son “un camino para pensar desde la diferencia”, pero también *pensar la diferencia* y *pensar diferente* la especificidad, la circunstancia y el contexto de las superposiciones culturales, sus relaciones y conflictos en clave intercultural; ambas escudriñan los límites de la razón científica positiva y del relativismo cultural; estudian las variables entre universalidad y particularidad de las narrativas culturales tradicionales y exploran las fronteras entre interpretación y comprensión de los fenómenos sociales.

Evidenciamos con lo antes expuesto, que la relación entre sociohermenéutica e interculturalidad, posee una arquitectónica sostenida por las bases hermenéuticas de reconocimiento, diálogo y comprensión, cuya función es ampliar el modelo de racionalidad enunciativa-

vo-técnico-instrumental y, con ello, promover una racionalidad lingüística que integre la potencia mito-poética y racio-poiética de la palabra en una experiencia existencial. De igual manera, como proceso dialéctico de fusión de perspectivas y subjetividades, el diálogo anida la primacía hermenéutica por superar la limitación de nuestros propios horizontes cerrados por las funciones instrumentales de la razón y las expectativas totalizadoras del saber; dona sentido a la existencia humana situada, pues, al tenernos tomados en nuestra historicidad, nos incorpora a una comunidad temporal dialogante que se nutre de la solidaria equivalencia entre narrativas que buscan sentido y, con esto, constituye una forma que se sabe a sí misma como efectual, debido a que la eficacia de la historia se va fraguando en silencio por debajo de la tradición, pues cada interpretación queda fijada como suceso que hace época y, por ello, no puede ser olvidado, pero, a la vez, rebasa la comprensión del sujeto, influyendo en el futuro sin permanecer en sus efectos, consideraciones o conflictos, sino como el acopio dialógico que constituye el acervo lingüístico de la tradición, y es, como hemos denominado en otro lugar, *tra-dicción* (Vergara, 2011) y *comprensión dialógico-efectual* (Vergara, 2008).

Ambas hacen referencia a la apropiación del sentido de la comprensión o sus efectos en el sujeto histórico en tanto experiencia dialógica de fusión horizontal de perspectivas situada, transmitida, acumulada y actualizada en sus diversos modos que se da al entendimiento. Asimismo, deja hablar una *tra-dicción* como apertura a la obra que hace el lenguaje en el sujeto cuando narra la historia

fundiendo los horizontes y forjando la conciencia en un constate flujo lingüístico, donde toda comprensión comporta un sentido y todo sentido implica una comprensión como base de la historicidad radical de nuestra propia conciencia efectual, conciliando nuestras interpretaciones singulares en una forma de universalidad, en el sentido de una comprensión dialógico-efectual.

Los polos de *saber decir* y *querer escuchar*, enmarcan al diálogo dentro de la experiencia de comprensión, pues esta se concretiza entre los pensamientos hablados que se transmiten de forma voluntaria y libre, pues lo decisivo del diálogo es que el mundo se nos presenta comprensible, nuestra humanidad adquiere sentido y la historia nos reconoce. Y desde aquí es que el diálogo no sea un proceso mecánico ni programado instrumentalmente, sino que fruto de la voluntad de mutuo reconocimiento envueltos en el lenguaje. Entrar en el diálogo, como afirma Gadamer (2005) “es la verdadera humanidad del hombre” (p. 20) capaz de esa transferencia de perspectivas en la que se reconocen. Entenderse significa mostrarse, compartir lo que pensamos y aceptar los diversos modos de vida: el diálogo es el arte, no de aceptar o acatar, sino de comprender al otro y ser comprendido. El diálogo sitúa al otro frente a la verificación intersubjetiva a través del lenguaje, como dice Ortiz-Osés (1973) “si lo que somos es un diálogo [...], la verdad del diálogo no radica en un hablar por no callar sino en un hablar, para callar (para dar paso al otro)” (p. 65). Esta profunda complicidad revela al diálogo como una especie de espejo en el que se refleja el mundo conformado

por el sentir y la razón, como también una bisagra que empalma la diversidad de interpretaciones del sujeto sobre el mismo. El mundo es representado por el lenguaje y el lenguaje existe fundamentalmente por el diálogo entre subjetividades coimplicadas: somos pensamiento y diálogo ininterrumpidos de un reconocimiento que amplía el modelo de racionalidad enunciativo-técnico-instrumental y asume los procesos narrativos de los contextos alternativos como también articula la autorreflexividad, la reflexividad contextual, la pragmática de las normativas ético-políticas, los procesos discursivos de construcción de sentido y los diversos registros comunicativos junto a los usos específicos de significación.

En ese mismo orden de ideas, tanto la interpretación como la comprensión, constituyen un destino y uno de los modos de existir en el que, el sujeto con el mundo, conforman nudos lingüísticos, discursivos y prácticos de caracteres ontológicos, existenciales y hermenéuticos. Las características del nudo interpretación-comprensión –que podemos denominar como *a priori* hermenéutico– se pueden resumir en, primero, constituye un proceso holístico y circular, en el que toda interpretación requiere de una proyección de significado del objeto interpretado –anticipación o presentimiento de sentido– desde el cual el intérprete comienza la exégesis en dirección hacia la comprensión; segundo, requiere de una suerte de reserva tácita de conocimiento que sirva de inicio para la interpretación y tercero, la misma interpretación es siempre parcial y revisable, fundando su operatividad y apertura de forma infinita para la compren-

sión que designa un comportamiento de aplicación práctica –carácter indispensable para no confundirlo con la interpretación y poder así entender la acción del sujeto en la historia– para entender la manera que experimenta el sujeto su arraigo en el mundo, en otras palabras, la comprensión es una actitud originaria de clarividencia que adviene desde ella misma y se dirige hacia el mundo.

Diálogo intercultural, espiritualidad crítica y justicia epistemológica

Un elemento fundamental en el análisis del diálogo intercultural como *praxis* interdiscursiva de las diferencias, es la complicidad entre culturas para enfrentar los cambios globales con miras a resguardar nuestros mundos compartidos y promover vínculos que redimensionen los espacios y tiempos culturales que claman por su reconocimiento en igualdad de condiciones de su respectivo *ethos* cultural. Una de las funciones fundamentales del diálogo intercultural es potenciar la razón interdiscursiva, en la que, como afirma Fornet-Betancourt (2001), ayuda a “contribuir a que el mundo del hombre sea menos uniforme, o positivamente dicho, a que la historia humana vaya adquiriendo cada día más el carácter de una orquesta sinfónica en la que la pluralidad de voces es el secreto del milagro de la armonía” (p. 60). En este contexto, la interculturalidad propone una convivencia para un enriquecimiento mutuo de las culturas en “diálogo horizontal liberador, en oposición al monólogo vertical de Occidente” como afirma Grosfoguel (2007: 73) o, como sostiene Fornet-Betancourt (2014a), fruto de una “tarea de comprensión participada y compartida entre in-

térpretes [sobre lo] ‘propio’ o ‘nuestro’ [como un] proceso que requiere la participación interpretativa del otro” (p. 343).

De lo que se trata aquí, es sobre el sentido de la hermeneuticidad del diálogo intercultural o, en otras palabras, sobre aquello que sucede en la racionalidad moderna cuando intenta ajustar su carácter monológico intradiscursivo de un sujeto individuado asimétrico, con el carácter dialógico interdiscursivo de un otro comunitario simétrico. Este sentido no es solo el objeto de la interpretación o comprensión, sino que, también, el sentido resulta objeto y sujeto de la hermenéutica, ya que captamos el objeto a partir del sujeto, lo que indica que el sentido no está ni dado por una verdad objetiva ni puesto por una razón subjetiva, sino interpuesto objetivo-subjetivamente por cuanto es un sentido lingüístico, algo dado en relación con el hombre, algo objetivo dicho de manera subjetiva. Este carácter intersubjetivo del diálogo, responde a la coimplicación entre hombre y mundo, sujeto y sociedad. Traemos aquí, la imagen de *homo implicator* de Ortiz-Osés (2003: 114), a saber, aquel hombre que, al mirarse a sí mismo, contempla no solo su propio rostro, sino, también, el del otro implicado en su existencia como alteridad acogida.

En relación con lo antes planteado, el problema es que en la sociedad contemporánea, la “razón [ha sido] reducida a las funciones de autoconservación” (Habermas, 1996: 124) y el sujeto domesticado por la autoexplotación con el imperativo del rendimiento en la sociedad del trabajo tardomoderna (Han, 2012: 29-30), experimentando su espiritualidad en

un menú abierto de creencias y prácticas que ofrece desde el bienestar interior hasta la salvación eterna, lo que deriva en lo que Fornet-Betancourt (2014a: 340) asocia a la dimensión crítica hacia nuestra época: el hecho de que estos se autonomizan y se vuelven autárquicos e indiferentes en sus efectos respecto de los otros ámbitos de poder y del horizonte humano; por lo que propone que las esferas de poder sean conducidas y orientadas interculturalmente, a fin de que devengan agentes responsables en un proceso de masificación social y cultural que, en vez de domesticar al ser humano y cosificarlo, propicie posibilidades de comunicación, reconocimiento y libertad.

Recordemos que la entrada de la modernidad a Latinoamérica con toda la contundencia de su proceso onto-tecno-globalizado de integración económica neoliberal, ha dibujado, por una parte, una marginalidad discursiva en el intercambio de interpretaciones y, por otra, una resemantización de las categorías de pensamiento, de creencias y saberes, una revalorización de pautas de convivencia ético-políticas y normas morales, una resimbolización cosmovisional con una nueva arquitectónica en la construcción de sentido, una retirada lingüística desde lo substancial hacia lo instrumental del habla, una explosión epistémica de los paradigmas de pensamiento, una relectura de las tramas culturales emergentes, una deshumanización instrumental del conocimiento y una resignificación de los órdenes discursivos tradicionales. Uno de los rasgos más característicos de la modernidad tardía, es el advenimiento de un nuevo modelo relacional dominado por el individua-

lismo racionalizante en el horizonte de, por una parte, la masificación de la cultura y, por otra, el reduccionismo globalizador de un modelo monocultural, lo que supone el descenso del ámbito crítico y el adormecimiento progresivo de la conciencia individual y colectiva o, en otras palabras, una transposición de la consciencia social, dejando de ser individuo en la masa, pero, a la vez, seguir siendo persona aún en contra de la masificación, como una suerte de indiferenciación diferida que impide el devenir individual como fuente autónoma de percepción, valoración y decisión bajo el signo del reconocimiento.

El desafío espiritual para la interculturalidad, consiste en lograr que las potencialidades humanizadoras de la sociedad actual, sean conducidas de un modo tal, que hagan progresivamente real el desarrollo de la libertad y la autonomía de la mayor cantidad posible de seres humanos (Tamayo, 2001: 171), frente a una modernidad que ha operado una radical desubstancialización y desmitologización del fundamento primordial, en manos de una soberana objetivación y matematización de la realidad que, en la actualidad, modula un desmantelamiento de toda intervención trascendental en la construcción del destino individual y colectivo.

Una racionalidad instrumentalizada junto a un individualismo desvinculante, hacen necesaria una espiritualidad intercultural de la reciprocidad que evite seguir prolongando una espiritualidad comprendida epistemológicamente desde la herencia colonizadora y la pacificación extendida (Magendzo, 2006). Lo que hace Raúl Fornet-Betancourt, es recupe-

rar con la espiritualidad crítica, al diálogo de los saberes religiosos como fuentes epistemológicas que nutra la búsqueda de una justicia para seguir caminos compartidos de saberes propios y lo desarrolla (2016a) en tres puntos claramente distinguibles, pero convergentes entre sí, desde la observación, la denuncia y el pronunciamiento. En primer lugar, el concepto o idea de espiritualidad hace referencia a una “experiencia crítica que [...] dispone a una persona o comunidad a estar en guardia contra el hábito de ejercer el conocimiento de las relaciones por las que son convivencia y vida de tal manera que lo conviertan en el instrumento reductor de una razón que positiviza y cosifica las relaciones de la vida [y] centrar el debate en la profundización intercultural e interreligiosa de las tradiciones de la espiritualidad crítica que se ofrecen como asiento de la libertad en el hombre y aclarar en qué medida estas tradiciones espirituales nos puede servir de hilo conductor para la revisión del horizonte del saber hegemónico y de sus consecuencias para la práctica de la justicia en el mundo de hoy” (p. 98). Desde la denuncia, ante la “expulsión de la espiritualidad de los procesos del conocimiento humano y del trato con la realidad es precisamente uno de los factores que han contribuido de manera determinante a la expansión y consolidación a escala mundial de la hegemonía de una epistemología que se prohíbe mantener una relación de amor con lo que conoce, porque de lo contrario no lo puede cosificar ni someterlo a la ley del mercado [por ello] denunciamos la hegemonía de una epistemología que asalta, saquea y trastorna lo que conoce para ajustarlo, por estrechamiento o empobrecimiento, a la medida de un mundo

proyectado como una máquina industrial” (p. 98). Y desde el pronunciamiento, es un “levantamiento de los saberes espirituales de la humanidad que quiebra el totalitarismo epistémico vigente y [hace] posible revertir el curso de la historia con una renovación espiritual” (p. 99) hacia una cultura de la convivencia de conocimientos, justicia epistemológica o democracia de saberes compartidos. En este sentido, con justicia epistemológica, nos referimos a las condiciones que hacen de las culturas capaces de construir su propio proyecto de mundo desde sus saberes, modelando su historia. La historia de las ideas es la de la búsqueda incesante del ser humano por respuestas a preguntas fundamentales de su existencia, preguntas que dibujan el horizonte aspirativo y regulatorio del saber; la conformación del sentido y el compromiso con el otro “donde cada uno se hace sujeto mediante, y solo mediante, la práctica de la justicia. Sujeto no es el auto justificado sino el justo” afirma Fornet-Betancourt (2001: 316).

El mutuo reconocimiento de los participantes en el diálogo intercultural y en la equilibrada y simétrica cuota de poder relacional, salva al sujeto primero, de caer en las opacidades de las representaciones unilaterales sobre la realidad; segundo, de mantenerse en las contradicciones inherentes a toda interpretación de la realidad y, tercero, de la dominación, conversión o imposición de las culturas, pues al desplegar la palabra ‘relacional’, se despliega la identidad y se prolonga una unidad discursiva o narrativa como disposición del ser, del pensar y del hacer. En este sentido, la interculturalidad es un desafío dialógico integrador y, por ello, conlleva en sí una exi-

gencia hermenéutica de base y que sin ella no se entiende ni se pone en práctica ninguna de las dos. Y desde aquí es que el diálogo no sea un proceso mecánico ni programado instrumentalmente, sino que fruto de la voluntad de reconocimiento de cada uno envueltos en el diálogo.

Siguiendo lo antes dicho, el diálogo en el contexto de apertura, relativización y toma de consciencia de la posibilidad de cambio cultural, prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre sí y para que, mediante ese conocimiento de las otras, se conozca mejor a sí misma. Este diálogo implica un especial grosor ético que se caracteriza como una forma de vida o actitud fundamental teórico-práctica cuyo ejercicio reconoce al otro como sujeto, guiado por el valor de la acogida del otro en tanto la realidad con la que se quiere compartir la soberanía y con la que puede compartir un futuro que no está determinado por una manera de comprender y de querer la vida.

El diálogo intercultural se produce entre culturas diferentes que albergan sentidos incontrastables e incommensurables de las redes de significación que forman sus distintos fenómenos sociales. Cada una tiene entramados fuertes, los cuales funcionan como lugares comunes o premisas para la argumentación y hacen posible la discusión, el intercambio de argumentos, la interpretación y la comprensión. Pero una condición para la interpretación es asumir el carácter incompleto de las culturas. Esta incompletud solo puede apreciarse desde la perspectiva del otro, pues el punto de vista propio está marcado siempre por la

intención de erigir su propia identidad como la de la totalidad. En este sentido, el hermenauta se ubica en el “entre” de las culturas. Según Tubino (2009: 166), “interpreta la visión del otro y, al hacerlo, la recrea desde su *topos* cultural, que no es estático, sino que está simultáneamente en proceso de cambio” y movilización de sentido.

Cabe preguntarse llegando a este punto, ¿cuál es la relación profunda entre diálogo, espiritualidad y justicia? En que constituyen la *praxis* ético-política de la interculturalidad en su “forma cognitiva existencial” como afirma Fornet-Betancourt (2016b: 19) al perseguir la justicia epistemológica y cultural, lo que hace posible una transformación radical tanto del sujeto como de la sociedad en la construcción crítica y transmisión equitativa del saber desde un replanteamiento de su legitimidad. La palabra en diálogo corresponde a la pregunta sobre el sentido y como tal, palabra correspondida, compartida y comprometida, como concibe Ortiz-Osés (1973: 11) “palabra activa y consentida” que sitúa al sentido hermenéutico en el quehacer social propio de la justicia, como producto de un quehacer crítico. Como consecuencia de ello, “entendimiento y revisión, hermenéutica y teoría crítica, son pues las tareas del hombre contemporáneo según una dilucidación de su propio lenguaje” (Ortiz-Osés, 1973: 112).

A partir de aquí diferenciamos la racionalidad semántica de la racionalidad hermenéutica. La primera ha sido bien expresada por Jürgen Habermas (2001: 140) en su teoría consensual de la verdad, según la cual es posible atribuir un predicado a un objeto solo si tam-

bién cualquier otra persona que pudiera entrar conmigo en diálogo atribuyera el mismo predicado al mismo objeto. Tal teoría semántica obtiene la verdad por medio del consenso racional en torno al significado —abstraído de la significación— o del enunciado —abstraído de la enunciación—, con lo cual se mueve en el ámbito de las cosas, los objetos o sus meras funciones sin acceder a la región de la significación humana del sentido; podríamos conceder que Jürgen Habermas arriba a la interpretación intersubjetiva de la realidad, pero no a la interpretación personal del sentido. La segunda no es mera racionalidad funcional del significado consensuado semánticamente, sino la racionalidad interhumana del diálogo como sutura de la escisión originaria de la fisura que separa a un otro de uno mismo, el ser del ente, mundo y Dios, inconsciente y conciencia, vida y muerte, bien y mal, destino y libertad, masculino y femenino, día y noche; pero, por otra parte, obtenemos la experiencia primordial de la sutura o mediación de los contrarios a través de su mutua coimplicación.

En fin, y de acuerdo con lo que sostiene For-
net-Betancourt (2016a), somos parte de una
“lucha en favor de ‘un mundo en el que que-
pan muchos mundos’ [para] responder al ata-
que epistemológico que sufrimos con un pro-
nunciamiento espiritual, es decir, con un le-
vantamiento de los saberes espirituales de la
humanidad que quiebre el totalitarismo epis-
témico vigente y haga posible revertir el curso
de la historia con una renovación espiritual
[...] y caminar más bien hacia una cultura de
la convivencia de conocimientos” (p. 99). Por
ello, la justicia epistemológica, no es otra cosa
que la igualdad de oportunidades de las di-

ferentes fuentes de saberes culturales con las
que participar en la construcción del mundo
con justicia social, reorganización política y
democratización en la creación del conoci-
miento para proyecto de mundo. En fin, las
funciones esenciales atribuidas al diálogo in-
tercultural son, por una parte, situar la espi-
ritualidad crítica como subjetividad recono-
cida y, por otra, transformar las condiciones
de injusticia desde la colonialidad capitalista
conquistadora como una forma de cerco de
las voluntades que margina y excluye hasta
el imperialismo neoliberal actual del control
y del desvanecimiento de los fundamentos.

Por una conversión intercultural como condición esencial de posibilidad para el diálogo intercultural

Recordemos que el problema filosófico cen-
tral al cual se ha reaccionado ante el imperio
epistemológico actual desde la perspectiva in-
tercultural—conguñoséticos—, hasido “la dia-
lécticaentreuniversalismo—deunacivilización
moderna— y la particularidad —de las grandes
culturas y tradiciones del mundo colonial—”
como ha sostenido Dussel (2001: 362), es de-
cir, de una particular dialéctica entre posi-
ciones e imposiciones culturales enfrentadas
en las esferas del saber, creer y hacer. En este
sentido, visualizamos que el problema epis-
temológico de la comprensión del otro, radi-
ca en lo que Ortiz-Osés (2010) denomina
dualéctica entre el uno y el otro o una espe-
cial dualéctica coimplicativa entre historia,
sabiduría y espíritu. Digamos, entonces, que
el diálogo dialéctico/dualéctico de opuestos
compuestos fecunda espiritualmente de sen-
tido a la justicia epistemológica, concibien-

do al bien implicative como la alternativa a una modernidad demasiado triunfante en su racionalización, personalización y fragmentación.

¿Qué es lo que permite, en última instancia, la articulación entre espiritualidad y justicia? Lo hace el diálogo vivificante que se produce en la narración contextualizada de la historia, sin contraposiciones forzosas ni ficticias entre las argumentaciones de nuestros discursos y las expectativas de reconocimiento. Por ello, la racionalidad que se aplica en el diálogo es fundamental, pues para no caer en relativismo o en autoritarismo o en un excesivo hermeneuticismo, es necesaria una reflexividad al interior de la construcción de sentido de los contextos culturales, vale decir, exige la articulación interlógica de la vida, que se abre a otras lógicas, como afirma Picotti (1996: 298), a la “construcción histórica del *logos* humano como inter-*logos*” ahora implicativa de la multiplicidad de racionalidades.

Pensar el reto hermenéutico para la interculturalidad y el desafío intercultural para la hermenéutica, es situarse en la lucha por el reconocimiento mutuo que surge de la interacción significativa entre racionalidades dialógicas, en palabras de Giannini (1987) cuando “el Sí mismo empieza a revelarse como relación, como acogida a lo Otro en cuanto Otro” (p. 124). La *praxis* hermenéutico-dialógica es perspectivística en la que según Deleuze (1989) “la divergencia deja de ser exclusión, la disyunción deja de ser un medio de separación, lo imposible es ahora un medio de comunicación” (p. 180). Esta *praxis* supone que toda perspectiva es una interpretación válida cons-

tituyente de sentido y una base fiable para orientarse en el caos existencial de nuestra experiencia de mundo, conjugando diversos elementos de una realidad compleja que acepta las lógicas de la diferencia, contradicción y multiplicidad cuando se interpreta con intensidad la realidad, incluso, la misma interpretación. El pluralismo integral de interpretaciones supone un “desplazamiento de perspectivas [que] abre la posibilidad de producir múltiples contextos singulares de interpretación [dándole] sentido a cada perspectiva como momento singular dentro de un devenir múltiple y exuberante en perspectivas” (Hopenhayn, 1998: 168), produciéndose una mecánica hermenéutica entre universalidad y pluralidad, tolerancia e intolerancia, tradición y renovación de interpretaciones, mediada por la intensidad y desenfreno de una libertad creativo-interpretativa. En este sentido, la reversibilidad de las perspectivas en la infinitud del devenir asegura que se produzca un ciclo hermenéutico intercultural de reconocimiento, crítica y aceptación.

Para concluir, la sociohermenéutica intercultural, el diálogo crítico-espiritual y la justicia epistemológica, son elementos vitales de la interrelación cultural propia y esencial de experiencias, expectativas, saberes y creencias respetuosos de la legítima diferencia; es la interpretación e interpelación al proceso civilizatorio eurocéntrico y a la racionalidad instrumental de una modernidad monolítica y universal del progreso situada entre la tragedia y el absurdo; expresa la intercomunicación de las dimensiones epistémicas y espirituales de acuerdo con su contexto cosmológico e histórico “reafirmando la importancia de la iden-

tificación de estrategias epistemológicas y el desarrollo de diálogos interculturales efectivos” (Cortés y Moreira, 2015: 145); en otras palabras, es una coimplicación de subjetividades espirituales en favor del paradigma liberador intercultural, abierta a la alteridad del diálogo integral e integrador de la multiplicidad de saberes culturales.

Sobre la base de lo antes planteado y, para terminar, mencionemos tres conclusiones o lecciones; primero, que la cuestión más relevante para la sociohermenéutica no consiste solo en saber qué es la interculturalidad y distinguirla de sus sucedáneos y revelar sus conflictos, contradicciones y promesas, sino en establecer si lo que exige nos importa y compromete realmente o no, apelando a una suerte de conversión intercultural de nuestro espíritu y razón; segundo, que la interculturalidad es hermenéutica en tanto reacción dialógico-relacional al modelo civilizatorio monocultural dominante con su constelación epistémica monodisciplinar y logocéntrica apelando a una suerte de consciencia hospitalaria ahora intercultural –siguiendo a Humberto Giannini en el camino de Jean Paul Ricoeur–; y, tercero, que la interculturalidad es una opción que se comparte dialógicamente con los otros en una comprometida concreción histórica y liberadora que teje lógicas sustanciales de convivencia y salvación en un mundo regido por lógicas instrumentales de conveniencia y explotación.

Bibliografía

Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (comps.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del

Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Cortés, Clelia Neri y Moreira, Fayga (2015). “América Latina: diversidad, descolonización y diálogos de saberes”. En Tazat, José y Bonfin, Carlos (coords.). *Pensar América, pensadores latinoamericanos en diálogo*. Argentina: UNTREF/UFDB.

Deleuze, Gilles (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.

Vallescar, Diana De (2000). *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid: PS Editorial.

Dussel, Enrique (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Fornet-Betancourt, Raúl (2016a). *Filosofía y espiritualidad en diálogo*. Concordia Reihe Monographien: Aachen.

Fornet-Betancourt, Raúl (2016b). “Interculturalidad y Universidad”. En Valdés, Cristián (comp.). *Posibilidades y utopías... Hacia una universidad intercultural* (pp. 17-31). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Colección Cátedra Silvia Henríquez.

Fornet-Betancourt, Raúl (2014a). “Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural”. En José María Aguirre Oraa (ed.). *Retos y perspectivas de la filosofía para el siglo XXI* (pp. 331-346). Barcelona: Anthropos.

Fornet-Betancourt, Raúl (2014b). “La importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina”. En Montiel, Edgar (ed. y coord.). *Pensar un mundo durable para todos*. Guatemala/Lima: UNESCO/UNMSM.

Fornet-Betancourt, Raúl (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.

Fornet-Betancourt, Raúl (2002). “Filosofía e interculturalidad en América Latina: Intento de introducción no filosófica”. En Graciano González y R. Arnaiz (coords.). *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 123-140). Madrid: Biblioteca Nueva.

Fornet-Betancourt, Raúl (2001). *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Fornet-Betancourt, Raúl (1994). *Filosofía intercultural*. México: Universidad Pontificia de México.

Gadamer, Hans-Georg (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.

- Gadamer, Hans-Georg (2004). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giannini, Humberto (1987). *La "reflexión" cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Grosfoguel, Ramón (2007). "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas". En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (comps.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Habermas, Jürgen (1996). *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel.
- Habermas, Jürgen (1992). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático en términos de la teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Hopenhayn, Martín (1998). *Después del nihilismo. De Nietzsche a Foucault*. Santiago: Andrés Bello.
- Koselleck, Reinhart y Gadamer, Hans-Georg (1997). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Magendzo, Abraham (2006). *Hacia una educación religiosa pluralista: estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*. Chile-Colombia: Instituto Colombiano para el estudio de las Religiones/Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Nietzsche, Friedrich (1993). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.
- Ortiz-Osés, Andrés (2010). *Nietzsche: la disonancia encarnada*. Zaragoza: Libros del innumerable.
- Ortiz-Osés, Andrés (2003). *Amor y sentido*. Barcelona: Anthropos.
- Ortiz-Osés, Andrés (1995). *La nueva filosofía hermenéutica. Hacia una razón axiológica posmoderna*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Ortiz-Osés, Andrés (1973). *Antropología hermenéutica. Para una filosofía del lenguaje del hombre actual*. Madrid: Ricardo Aguilera.
- Picotti, Dina (1996). "Sobre 'filosofía intercultural'. Comentario a una obra de R. Fornet-Betancourt". En *Stromata* 52, n.º 3/4, 289-298.
- Preiswerk, Matthias (2011). *Contrato intercultural. Crisis y refundación de la Educación Teológica*. La Paz: Plural.
- Tamayo, Juan José (2011). *Otra teología es posible. Pluralismo religioso, interculturalidad y feminismo*. Madrid: Herder.
- Tubino, Fidel (2003). *Interculturalizando el multiculturalismo*. Monografías CIDOB.
- Tubino, Fidel (2009). "Aportes de la hermenéutica diatópica al diálogo intercultural sobre los derechos humanos". En Monteagudo, C. y Tubino, F. (eds.). *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad*. Lima: OEA-OEI-PUCP.
- Vergara, Fernando J. *Sociohermenéutica trágica de la modernidad. Razón, interpretación e identidad*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, "Colección A mano alzada", 525 pp.
- Vergara, Fernando J. *Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje*. Revista de Filosofía. Centro de Estudios Filosóficos "Adolfo García Díaz". Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela, n.º 69, 2011-2, pp. 74-93.
- Vergara, Fernando J. "Gadamer y la "comprensión efectual": diálogo y tra-dicción en el horizonte de la koiné contemporánea". *Revista Universum* Universidad de Talca-Chile, Año 23, 2008, vol. 2, pp. 184-200.
- Walsh, Catherine (2007) "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (comps.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

CONFERENCIAS MAGISTRALES

Academias Interculturales: ¿Oxímoron u horizonte utópico?

Claudia Briones

Universidad Nacional de Río Negro
Argentina

La interculturalidad está entre nosotros desde hace un tiempo como mandato constitucional o jurídico en muchos casos. Son muchas las perspectivas desde las que podríamos intentar comprenderla, pero por el contexto que nos reúne, lo que nos interesa no es analizar a “los otros”, tratar de entender y comparar lo que pude llegar a entender de sus expectativas y demandas de interculturalidad, sino analizarnos como universidades y academias, para explorar nuestras posibilidades y formas de mostrarnos sensibles o receptivos tanto a las demandas como a los mandatos constitucionales de interculturalidad.

Ese mandato de interculturalidad parte de una historia y una paradoja.

En cuanto a la historia, testifica la existencia de dos formas de discriminación: negarnos, por un lado, igualdad cívica, e imponernos, por el otro, una única manera de ser ciudadanos.

Que hayamos ido pensando de distintas maneras la discriminación hace evidente dos cosas. Primero, que la diversidad no es un dato de la realidad, sino una manera de pensar lo social, lo cultural y la idea de persona. Si la diversidad fuese un dato de la realidad, ¿qué ceguera nos habitaba pocas décadas atrás que no la tomábamos en cuenta?

Luego, como forma de pensar lo social, esto puede hacerse de diversas maneras, y nos confronta a la intranquilizante para algunos, promisoría para otros, certeza de que no hay recetas sobre cómo crear ambientes interculturales, lo que no quiere decir que no podamos discernir mejores y peores formas de hacerlo. Y es la contingencia misma de que la interculturalidad sea lo que podamos o queramos hacer con ella, lo que hace de la interculturalidad una obviedad paradójal.

Decimos obviedad paradójal porque, como demanda social y como mandato constitucional o estatal por las políticas de reconocimiento, nunca podremos estar seguros de que lo que se reclama sea idéntico a lo que se reconoce. Hay asimetrías fundantes que, por lo general, nos permiten presuponer que desde un lugar de poder se escucha lo que se puede y se concede solo hasta donde conviene (y el concepto que usamos para explicar esta dinámica es el de hegemonía).

Las lecturas de cómo se tramitan estas historias y paradojas, por lo general, se realiza desde el análisis de las *políticas de reconocimiento*.

Desde ellas historiamos las condiciones de posibilidad de tres tipos de iniciativas que invo-

lucran a las universidades, sus pros y contras: a través de políticas de acción afirmativa para la incorporación de docentes y estudiantes; programas educativos para los diferentes; creación de universidades indígenas.

Pero nos interesa *incorporar otro plano de reflexión* distinto, que es el que hace a las *políticas de conocimiento* que dan sustento a las políticas de reconocimiento y determinan sus límites. Nos aprovechamos para ello de lo que últimamente se viene definiendo como *giro ontológico* en la antropología, como convergencia de trabajos en varios frentes que van de los acompañamientos a los pueblos indígenas, hasta estudios de ciencia y tecnología y de ecología política.

Nuestro *argumento central* es que, sin la predisposición a repensar las políticas de conocimiento y efectuar un cambio en nuestra manera de abordarlas, la interculturalidad que propongamos para la academia será siempre insuficiente, un *oxímoron* que usa el concepto con significados opuestos y que, más que generar un nuevo sentido, como en la retórica, genera frustraciones. Nos referimos a lo que Eduardo Viveiros de Castro (2004) consideraría una equivocación no controlada, y tendemos a ver como violentamiento más que como equivocación. Según Eduardo Viveiros, como usamos la misma palabra, todos estamos convencidos de que estamos hablando de lo mismo, pero claramente no es así. Incluso, si aceptamos que la diversidad cultural no es un dato de la realidad, sino una forma de pensar lo social, esa equivocación *no* controlada nos hace creer no ya que encontraremos recetas que acomoden la realidad, sino que

solo es cuestión de acordar una receta por-que estamos pensando lo social de un mismo modo.

Ahora bien, si en el campo de la política tal como la conocemos la hegemonía se expresa en términos de negociaciones y conflictos sobre cuál sería la vara para distinguir entre “reclamos justos” y “politización intolerable” a partir de identificar cuáles serían “diferencias culturales legítimas”, desde el punto de vista de las políticas de conocimiento, el conocimiento que consideraremos hegemónico adquiere otras superficies de emergencia, quizá menos visibles, pero igual de efectivas.

La convicción de que hay una única manera de pensar lo social y lo real y, por ende, de establecer qué diferencias son legítimas, acalla y colapsa diferentes dimensiones del conflicto y de los disensos posibles. De animarnos a poner en suspenso esta certeza para examinar tanto las posibilidades y condiciones bajo las que se pueden escenificar las diferencias culturales como para intentar estimar la textura de lo que se escenifica como diferencia cultural, estaríamos, en cambio, en condiciones de advertir, primero, que hay distintos tipos de disenso; luego que esos disensos instauran conflictos que pueden tener distintos anclajes –sean ideológicos, epistemológicos, u ontológicos– y, por último, que diversos disensos y conflictos requieren políticas de reconocimiento que tomen en cuenta estas distintas heterogeneidades.

Partimos, entonces, de la idea de que explorar distintas formas de disenso permite aprender mucho no solo de los procesos hegemó-

nicos, sino, también, de aquello capaz de desestabilizarlos y reorientarlos productivamente. En este sentido, entendemos que la principal limitación de las políticas de conocimiento que a menudo presiden los acuerdos multiculturales o interculturales pasa por ver demandas y reclamos más como un problema que como diagnóstico y, por ende, como oportunidad para revisar lo fallido de los acuerdos de convivencia vigentes. Pero si de disensos y políticas de conocimiento hablamos, examinemos un poco cómo pensar el conocimiento de manera de poder abrir el concepto.

Penelope Harvey (1999) historiza la producción de conocimiento antropológico, para sostener que, tanto en lo social como en lo académico, es fructífero entender el conocimiento desde dos perspectivas diferentes, pero complementables.

Desde un *enfoque semántico*, el conocimiento emerge como representación del mundo. Según nuestras inclinaciones teóricas, podemos así hablar de creencias, premisas, presupuestos, cosmovisiones, etcétera. Desde este enfoque y en sus versiones más extremas, se tiende, sobre todo, a ver todas las diferencias culturales como ideológicas, a partir de una definición de las ideologías como sistemas de representación –conceptos, ideas, mitos, imágenes– desde los que los sujetos sociales, como señalaba el joven Louis Althusser (1968), viven relaciones imaginarias con sus condiciones reales de existencia. Esto es, desde un *enfoque semántico* del conocimiento, aceptamos que la realidad es una, pero que hay diferentes maneras de representar y particionar lo real. Lo que no se

pone en duda es que hablamos de una única y misma realidad a ser diferencialmente representada, y que algunos más que otros tienen la clave para dirimir cuál es la mejor representación. Esta convicción de que, por decirlo crudamente, las ciencias tienen conocimientos y nuestros interlocutores solamente creencias, sea para exotizarlas o para pasteurizarlas, constituye lo que Roy Dilley (1999) llamaría “hegemonía hermenéutica”, esto es, cuando nuestro punto de vista se convierte en *el* punto de vista desde el cual desambiguar, traducir y juzgar lo que otros ven, perciben, sienten o saben. Aquí la idea de traducción apunta a encontrar equivalencias, por ejemplo, en castellano que violenten lo menos posible los conceptos del *mapuzugun*, asumiendo que siempre podemos establecer algunas formas de equivalencia.

Ahora bien, desde un *enfoque pragmático*, el conocimiento es efecto de prácticas contextualizadas que presuponen y crean campos de visión sobre cómo son las cosas, cosas que no pueden pensarse independientemente de esos campos, de los sujetos involucrados y de las relaciones sociales que organizan su *praxis*. Poner los conocimientos en sus contextos de producción nos permite, por un lado, advertir que distintas situaciones sociales disparan predicaciones o significaciones sobre lo real a partir de distintos modos de reflexión, sea desde modos históricos, políticos o espirituales, como sostiene Alcida Ramos (1982). Nos permite, por el otro, reconocer la condición intersubjetiva de la producción de conocimiento y de las “diferencias culturales” como emergente de prácticas traducción que presuponen y crean formas más y menos apropia-

das de comunicar prácticas de comunicación que, a la vez, inscriben significaciones inherentes en lo comunicado.

La obstinación por presuponer que lo que se comunica son solo contenidos que son autónomos de la *praxis* comunicativa es lo que Charles Briggs (1986) denomina *hegemonía comunicativa*; esto es, buscar entender no solo ya desde nuestras formas de conocer, sino pretendiendo forzar a nuestros interlocutores a que se adecuen a lo que consideramos modos legítimos de producción y comunicación del conocimiento –modos que en antropología solemos definir como “técnicas de campo”. En este sentido, la traducción deviene una tarea distinta que nos lleva a pensar que, como antropóloga no mapuche, nuestra responsabilidad es violentar de manera creativa lo máximo posible el castellano para tratar de aproximarme a los conceptos del *mapuzugun*. Sabemos, también, que, en todo caso, es tarea de los mapuches violentar creativamente el *mapuzugun* para aproximarse a los conceptos no mapuches, y que es en estas prácticas recíprocas de traducción que ambos acabaremos identificando lo que cuente como diferencias culturales o como divergencias sustantivas.

En esto, los pueblos indígenas aprendieron mucho antes que los antropólogos que, a veces, lo mejor es incorporar la palabra del otro para poner coto a la violencia creativa de la traducción, aprendizaje que los antropólogos y lingüistas acabamos llamando no sin un poco de desilusión “préstamos lingüísticos”. Sin embargo, a Franz Boas (1920) le llevó casi cuarenta años de estudio aceptar que los *numayma* de los kwakwaka'wakw –conocidos por la

antropología clásica como *kwakiutl*— no eran ni clanes ni *sibs* ni ninguna categoría de parentesco para la que tuviésemos palabra antropológica, por lo que recién entonces se dio cuenta que era mejor llamarlos *numayma*, para no perder de vista que accionaban formas de realidad y organización social que eran distintas a las que accionaban los que llamábamos clanes y *sibs*.

Un primer punto a recalcar aquí es que ambos enfoques del conocimiento —el semántico y el pragmático— pueden ser fructíferos, como sostiene Penélope Harvey, para pensar las vinculaciones y ámbitos de pertinencia de distintos tipos de conocimiento, así como también las formas en que se relacionan. Esto es, el abordaje de los conocimientos como representación nos ha permitido identificar jerarquizaciones e invisibilizaciones entre diversos campos semánticos. A su vez, el abordaje del conocimiento como efecto de prácticas y procesos comunicativos nos permite poner en contextos sociológicos más amplios las condiciones en que esas prácticas se realizan, diversifican y vinculan de forma asimétrica. Lo que tal vez nos ha faltado es tomar en cuenta la capacidad performativa de los conocimientos para accionar distintas realidades, más que representaciones de una misma y única realidad.

En este sentido, lo que introduce como posibilidad el giro ontológico son dos cosas. Primero, reconocer que la comunicación indexicalmente presupone y crea una realidad desde modos de conocimiento que no estarían siempre hablando y, por tanto, enactuando o accionando, la misma realidad, sino realida-

des parcialmente diferentes. Luego y, en consecuencia, que puede haber más en los puntos de vista que meras creencias sobre una realidad única. Y es sobre esta posibilidad que queremos detenernos para identificar distintos tipos de disensos o desacuerdos.

Para ello, permítannos jugar con un artista plástico conocido como el artista de los mundos o las geometrías imposibles o, bien, el artista de los mundos y las geometrías paradójales. Cornelius Escher. Esto no deja de ser paradójico en sí mismo, ya que de alguna manera, él re-presenta y puede dar realidad a esos otros mundos y geometrías.

¿Qué se ve en esta imagen?¹

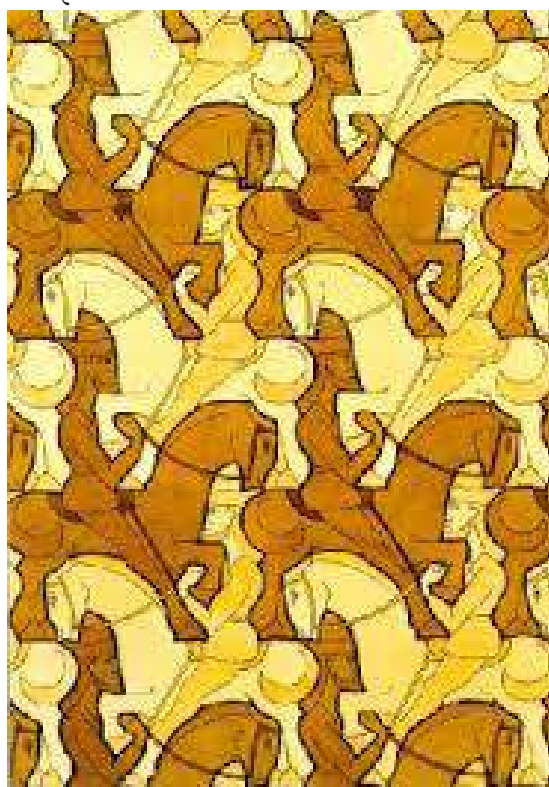


Figura 1. División regular del plano III (1957).

1 Todas las imágenes pertenecen a Maurits Cornelis Escher (1898-1972), a menos que indiquemos lo contrario.

Unos verán jinetes claros que van a la izquierda y otros verán jinetes más oscuros que van a la derecha, pero las diferencias que podemos pensar son mínimas y especulares. Hacia un lado o hacia otro, de un color o de otro, siempre hay jinetes allí y la disputa en todo caso radica en precisar cuál es la dirección en la que van. Este es el campo de lo que definiría como *conflictos ideológicos*. No vemos o disputamos cosas distintas, pero sí las pensamos u orientamos en distintas direcciones.

Ahora bien, aun cuando en apariencia se da a todas las figuras una entidad equivalente, el uso sutil del color –en verdad, de matices de color solo en una de las direcciones– posibilita que, a primera vista, una de las lecturas se nos imponga sobre la otra. Pero dejamos por ahora esto aquí, para pasar a otras obras de M.C. Escher que nos ayudan a pensar cosas aun más desafiantes, pues más allá de los colores y las direcciones sugieren que unos pueden ver peces mientras que otros ven aves.



Figura 2. Pájaros y peces (1938)

Este desestabilizar referentes y referencias ayuda a introducir la idea de disensos que exceden

los conflictos ideológicos, en tanto no estaríamos ya viendo o hablando de lo mismo. Nos confronta, entonces, con la posibilidad de que el “ahí afuera” que las teorías epistemológicas de la adecuación o las de la correspondencia ven como único, no lo sea tanto.

Podemos, a su vez, derivar de este jugar de M. C. Escher con lo bidimensional otra cosa bien interesante. Si encaramos el ver peces o aves como metáfora de las diferencias culturales desde un enfoque semántico del (re)conocer, no sería la diferencia entre lo micro y lo macro ni la distancia entre un antes tradicional y un ahora moderno lo que explicaría la diferencia cultural, esto es, la distancia entre ver peces o aves, pues lo que este plano bidimensional hace evidente es la absoluta contemporaneidad de unos y otros.

Desde un enfoque pragmático, por su parte, tan importante como explicar qué elementos de los entrenamientos previos de las miradas lleva a unos a ver primero peces y a otros aves, es resaltar los aprendizajes o prácticas que nos posibilitan *a todos* ver alternativamente primero unos seres y luego otros. Aprendemos, en definitiva, que si la primera mirada –la mirada ingenua– nos trae una primera imagen autoevidente, podemos intentar ver la otra ni bien realizamos otras conexiones.

En todo caso, lo que podemos entender como disensos ontológicos no pasan solamente o necesariamente por ver algo distinto, sino, también, por ver algo más, no solo los peces que ven todos, sino, también, las aves que solo son visibles para algunos (o viceversa, según cada mirada ingenua).

Pero M.C. Escher va incluso un poco más allá.



Figura 3. Límite circular IV (Paraíso e Infierno) (1960)

En esta otra imagen nos plantea la posibilidad de pensar no solo, ya que algunos ven ángeles donde otros ven demonios, sino que, según cómo pongamos el foco, esas figuras se aprecian en distintas dimensiones, con distintos tamaños, llegando, incluso, a difuminarse en algunos casos. Con esto M.C. Escher sugiere heterogeneidades dentro de lo que la especialización de las miradas nos permite ver primero: ángeles o demonios. Nos ayuda así a ir más allá de pensar los disensos como si solo estuvieran anclados en visiones homogéneamente diferentes, sean yuxtapuestas o contrapuestas. Un buen antídoto contra visiones simplistas que no solo piensan cultura e identidad como sinónimos, sino, también, como entidades homogéneamente discretas y superpuestas o superponibles.

Pero hay más aún, pues discípulos de M.C. Escher como el canadiense Robert Gonsalves nos siguen empujando al límite.

Con este paisaje, Roy Gonsalves nos permite advertir que, a veces, no es solo cuestión de



Figura 4. Obra de Roy Gonsalves

lo que podemos ver o representar, sino que lo que vemos o representamos nos coloca en diversos lugares. Y es esa política de (auto)colocación, como diría Walter Mignolo (2003), lo que puede llevarnos a construir hogar, apegos o territorios vividos en el sentido de Lawrence Grossberg (1992), instalándonos bajo techo, en sitios que recuerdan una catedral gótica o, por el contrario, a la intemperie, en un ámbito que recuerda Nueva York.

Pero lo que nos parece más desafiante es que no resulta tan nítida la línea que separa y diferencia los lugares que habitamos o en los que nos instalamos, aunque ambos son claramente distintos una vez que los visualizamos. Gran aprendizaje, entre otras cosas, para repensar los procesos de subjetivación.

En todo caso, lo que también aprendemos a pensar desde y con M.C. Escher son otras dos cosas. Primero, que lo relevante de sus mundos imposibles o paradójales no pasa por detenerse en una figura o tipo de figuras, sino en el conjunto siguiendo así sus conexiones parciales. Es el *todo de esas conexiones que relacionan y a la vez refractan* lo que nos permite relacionar lo que podemos ver a simple o a primera vista.

Lo que queremos resaltar de lo que hasta aquí vimos y practicamos es que, más allá de lo que nos traiga primero nuestra mirada ingenua, podemos también ejercitar las otras perspectivas. Pues esta experiencia práctica es muy sugestiva en dos direcciones. Indica, por un lado, que los distintos mundos que se pueden ver no son del todo inconmensurables. Por otro, muestra también que lo que acaba realmente violentando la percepción se encuentra menos en cambiar de perspectiva para ver el cuadro, que en negar la existencia de lo que esas distintas perspectivas hacen visible. Así, decir que peces o ángeles son más reales que cisnes o demonios hace inmediatamente evidente que los actos de *hegemonía hermenéutica* crean asimetrías entre conocimientos, cada vez que asignan unilateralmente primacía solo a una de las perspectivas.

Si lo volcamos a nuestro oficio, no deja de ser paradójico que la etnografía —que ha nacido pregonando la importancia de las perspectivas de los actores— se practicara por mucho tiempo definiendo de manera unilateral los contextos de explicación relevantes para dar cuenta de los objetos de predicación emergentes de esas perspectivas, sin asignar idéntica importancia a los contextos de relevancia identificados por nuestros interlocutores para encuadrarlos. ¿Pero qué nos perdemos cuando nuestras contextualizaciones no toman en cuenta esas *contextualizaciones otras de conocimientos otros*? Ante todo, quedamos imposibilitados de advertir no solo desde qué modos de reflexión se enuncian las prácticas discursivas de nuestros interlocutores, sino, también, cuándo y por qué ellos optan por cambios de perspectivas o se ven comprometidos en ellos.

Llegados a este punto, creemos que M.C. Escher nos ha acompañado más que bien para acercarnos a la manera en que la antropóloga peruana Marisol de la Cadena (2009) nos invita a pensar nuestra constitución intercultural como personas y como sociedad cuando dice que, en definitiva, todos vivimos en más de un mundo, pero en menos de dos.

Los distintos disensos que cartografiamos hasta el momento han sugerido en qué sentido opera la posibilidad de vivir en más de un mundo, y los efectos de la hegemonía hermenéutica. Ha llegado ahora el momento de hablar un poco más del conocimiento como práctica y poner aun más el foco en lo que hace que vivamos en menos de dos mundos, como diría Marisol.

El Escher que juega con la perspectiva y lo tridimensional resulta más sugerente para pensar las prácticas y los movimientos; ergo, las políticas practicadas del conocimiento y la complejidad de las relaciones e interacciones entre diversos modos o formas de conocer.

Lo que se nos hace evidente en el cuadro precedente que M.C. Escher sugestivamente llama *Relatividad* es que definir quién sube y quién baja, qué está arriba o qué está abajo, depende del acto de imponerle dirección única a movimientos múltiples y simultáneos, pues todos estos personajes simultáneamente suben y bajan. Ergo, no solo no hay espacios que —según la práctica de los sujetos— puedan quedar arriba o debajo de modo absoluto; sino que, además, si solo siguiendo a cada personaje podemos entender su direccionalidad, es el seguimiento de un personaje distinto lo que

nos muestra otros espacios, espacialidades y espacializaciones posibles que ponen en entredicho las anteriores. En suma, solo seguir el hacer de cada personaje permite orientarnos mejor para identificar las diversas espacialidades coexistentes. Por el contrario, de mantener una única práctica de orientación, la nuestra, las otras escenas que se dan en simultáneo pierden sentido.

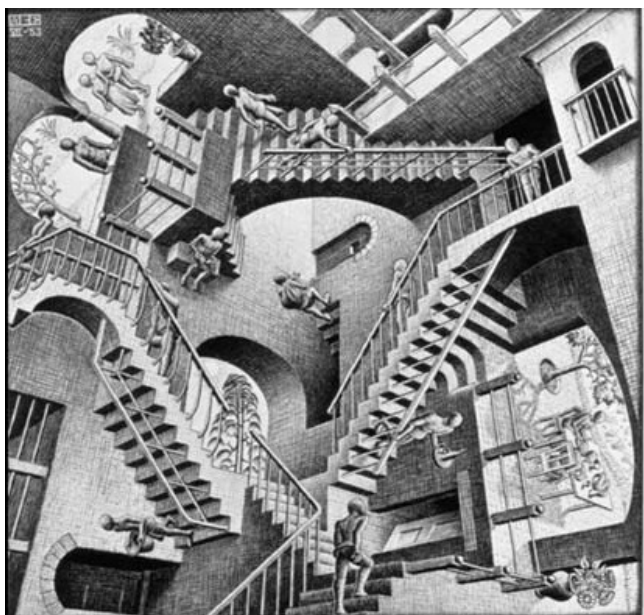


Figura 5. Relatividad (1953)

Dijimos que, de manera sugestiva, M.C. Escher llama “relatividad” a este cuadro, lo que como antropólogos nos remite a un transitado y complejo concepto de relativismo. En esto, lo que para nosotros es fascinante de esta obra es que no muestra ni espacializaciones inconmensurables ni espacialidades subordinadas, sino que nos estimula a ejercitar cambios en nuestras prácticas de orientación. La vemos, entonces, como un buen ejemplo de relatividad relacional, no solo porque el punto de vista definirá quién sube y quién baja, sino porque no es infrecuente que para pasar

de un personaje a otro volvamos a posicionar su direccionalidad en relación con el marco que delimita todo el cuadro. Queremos, entonces, dirigir ahora nuestra atención a lo que llamamos “el efecto marco”, que es lo que hace que nuestro concepto de relatividad relacional no sea idéntico al relativismo relativista ni a la antropología simétrica de Bruno Latour (2007).

Para ello, nos permitimos saltar a un ejemplo de otro orden. Los mapuches nos explican que también se conoce a través de *pewmas* o *perimontun*. Por ello los antropólogos a menudo hemos dicho que ellos *creen* aprender o conocer a través de sueños y visiones o apariciones. Cuando nos cuentan un sueño, entonces, la pregunta antropológica que frecuentemente les hacemos y nos hacemos es qué significa ese sueño y qué elementos del sueño apoyan su interpretación porque, *hegemonía comunicativa mediante*, subordinamos sus formas de conocer a las nuestras. En otras palabras, enmarcamos la situación de modo de distinguir *nuestros* conocimientos de *sus* creencias, con lo que instauramos también un conflicto epistemológico.

Esta subalternización de saberes está lejos de ser patrimonio exclusivo de alguna disciplina y deviene experiencia cotidiana para muchos, incluso en arenas políticamente empáticas. Por eso, un referente mapuche nos explicaba que las comunidades no pueden fundamentar su oposición a la minería o a otros emprendimientos extractivos desde las verdaderas razones que explican por qué y de qué se las considera dañinas, ya que si así lo hicieran en los espacios de disenso político, los acusarían

de místicos y dejarían de escucharlos. Optan, entonces, por expresar el disenso de modo que pueda ser escuchado, lo que a la larga hace que el vivir en más de un mundo quede reducido a vivir en menos de dos. En palabras de William Roseberry (1994), saben que a menudo se tienen que avenir al lenguaje contencioso hegemónicamente definido para ser audibles. Por eso, colegas como Santiago Castro Gómez (2000) definen este tipo de prácticas de enmarcado como *locus* de violencia epistémica.

Desde nuestra perspectiva y retomando a M. C. Escher para desnaturalizar una idea de las diferencias culturales como emergente de mundos inconmensurables, entonces, tan importante como tratar de ver las figuras y los movimientos desde distintas perspectivas es prestar atención al marco, a cómo lo definimos o a quién lo define por nosotros. Y ese marco —que a veces también constriñe al mismo artista— surge de relaciones de poder, a la vez, materiales y epistémicas. Y es esta relevancia del marco lo que hace que nuestra manera de pensar distintas perspectivas y epistemologías se distancie —como anticipé— tanto de posturas relativistas absolutas como del relativismo relativo al estilo de Bruno Latour.

Pensado como un acto de hegemonía comunicativa, ese marco remite a las relaciones de poder que acaban completando la imagen que Marisol de la Cadena identificaría como vivir en menos de dos mundos —y parafrasearíamos como ver menos de dos cuadros— a pesar de la multiplicidad de escenas y movimientos que están ahí plasmados. A partir de aquí, entonces, lo que nos parece fecundo es

advertir que la lucha principal no está tanto al interior de cada cuadro, sino en las formas posibles de enmarcarlos o de desafiar los marcos.

Por eso también nos gustan mucho los artistas que juegan a que la pintura continúe en el marco o más allá de él.



Figura 6. Pequeña pieza en canvas, de Pesaj.

Creemos que la idea de hacer otros compromisos epistemológicos y ontológicos para predisponernos a una convivencia universitaria explícitamente intercultural pasaría por esforzarnos en estas y otras direcciones también. Inspirada por otros artistas más contemporáneos como Silvestre Pesaj, no podemos más que formularlo como pregunta.

¿Qué pasaría si, anclados en una cierta política de lugar que no busque cuadros trasladables a distintos museos, nos animáramos a pensar obras que no solo traspasen el marco y continúen en la pared, sino que, en vez de separarse de su entorno, quedasen inscritas en él? Habría que probar, aunque —como vemos— en algunos lugares ya se está haciendo. Y, como propone esta otra intervención, esas pruebas suman...



Figura 7. El mundo se está yendo por la alcantarilla, de Pesaj.

Pero volvamos ahora al deber ser de la academia, como espacio de libertad de pensamiento, ámbito de debate y hábitos críticos. Sin duda, los disensos son bienvenidos. Pero ¿qué tipo de disensos nos permitimos? Desde el recorrido realizado, diríamos que con claridad los ideológicos y, por ende, una forma acotada de disensos epistemológicos. Decimos acotada porque, al no hacer lugar a disensos ontológicos, lo que acabamos discutiendo son mejores formas de conocer una misma y única realidad, y buena parte del debate pasa por cómo validar el conocimiento producido sobre esa misma y única realidad. Y sin duda muchos de estos procedimientos han sido y siguen siendo valiosos. La pregunta es qué es-

pacios dejan para hacer mundos académicos interculturalmente interculturales.

Nuestro argumento es que la interculturalidad es mero oxímoron desde una academia y desde un ámbito universitario que no revisen y amplíen sus *marcos*, en mi estrategia de metaforización, o los lenguajes académicos contenciosos según William Roseberry, para hacer y disentir. La interculturalidad será un oxímoron para una academia que solo valore publicaciones ISSI y no aprecie la importancia de que su plantel, docentes y estudiantes, pinten dentro de los marcos conocidos y reconocidos, pero también más allá de ellos para hacer visible y audible a lo que no es, y a quienes no son ni vistos ni escuchados. Y que todos acordemos que eso en verdad suma.

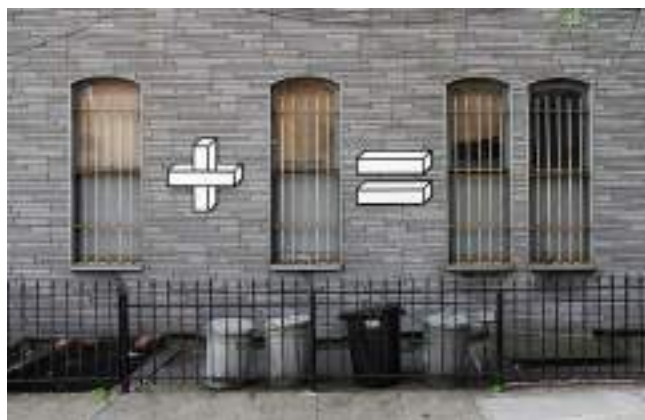


Figura 8. Tiempo de sumar. Créditos de imagen de Aakash Nihalani.

Como horizonte utópico, la interculturalidad en la academia no podría ser el mundo del o/o, sino del y/y, en términos de marcos, y de lenguajes habilitados incluso a someter a intercambio y debate sus propias formas de validación, aspirando a generar por triangulación compromisos ontológicos y epistemológicos renovados, más plurales, pero también y sobre todo más emancipatorios.

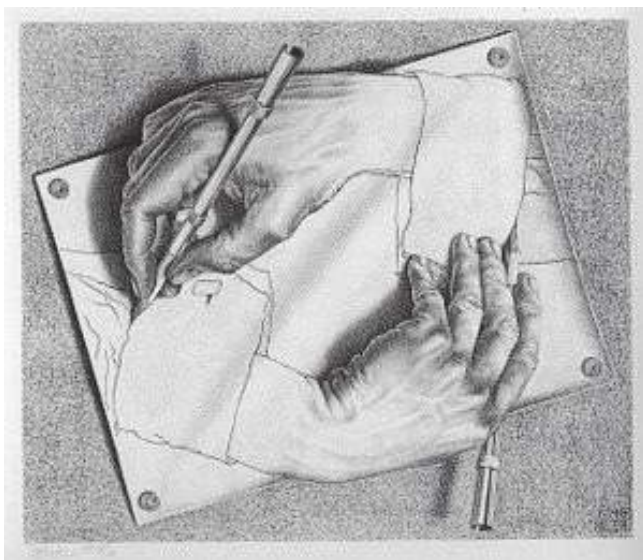


Figura 9. Manos que dibujan (1948).

Qué mejor que, como las manos de M.C. Escher, nos abriésemos a dibujar y aprender a dibujar, escribir y aprender a escribir sabiendo que son precisamente los distintos diseños cordialmente sostenidos y tramitados los que al refractar nuestros puntos de vista desde otros puntos de vista nos permitirán irnos complementando y completando a través de diálogos anclados en el empeño de abrirnos a examinar de forma constante nuestras perspectivas y repensar nuestras certezas desde el “podría ser” de otras.

Referencias citadas

- Althusser, Louis (1968). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI Editores.
- Boas, Franz (1920). The Social Organization of the Kwakiutl. *American Anthropologist*, New Series, 22: 111-126.

Briggs, Charles (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castro-Gómez, Santiago (2000). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”. En: E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 141-161

De la Cadena, Marisol (2009). “Política indígena: un análisis más allá de ‘la política’”. *Journal wan-ram*, 4: 139-171.

Dilley, Roy (1999). “The Problem of Context”. En R. Dilley (ed.). *The Problem of Context*. New York: Berghahn Books. pp. 1-46.

Grossberg, Lawrence (1992). *We Gotta get Out of This Place. Popular Conservatism and Postmodern Culture*. New York: Routledge.

Harvey, Penelope (1999). “Culture and Context. The Effects of Visibility”. En R. Dilley (ed.). *The Problem of Context*. Oxford: Berghahn Books. pp. 213-236.

Latour, Bruno (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. México: Siglo XXI editores.

Mignolo, Walter (2003). *Historias locales, Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ed. AKAL.

Ramos, Alcida (1982). “Indian Voices: Contact Experienced and Expressed”. En J. Hill (ed.). *Rethinking History and Myth: Indigenous Perspectives on the Past*. Urbana: The University of Illinois Press. pp. 214-234.

Roseberry, William (1994). “Hegemony and the Language of Contention”. En J. Gilbert y D. Nugent (eds.). *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham and London: Duke University Press. pp. 355-366.

Viveiros de Castro, Eduardo (2004). Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. *Tipit'i: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America* 2(1): 3-22.

La interculturalidad crítica como proyecto de justicia

Fidel Tubino

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Introducción

Nuestros países, más allá de sus diferencias socioculturales, comparten una injusticia histórica cuyos Estados nacionales son actores responsables. Nos referimos a la existencia de una exclusión sistemática de las personas que pertenecen a los pueblos indígenas de la posibilidad de ejercer sus derechos, incluso de aquellos que se encuentran jurídicamente reconocidos. Esta injusticia es estructural y tiene una génesis histórica que se remonta a la Colonia. Comprenderla es vital y necesario para entender la consistencia y la complejidad de la conflictividad sociocultural actualmente existente.

Por ello, en este estudio, empezaremos proponiendo una mirada que se centra en explicitar el carácter del trauma de la conquista española y de sus repercusiones en el presente de nuestros países. En segundo lugar, intentaremos hacer un análisis de las principales respues-

tas que nuestros Estados nacionales monoculturales están dando a dicha problemática para, en tercer y cuarto lugar, proponer algunos referentes de reflexión y debate que contribuyan a esclarecer tanto los aportes y los límites de las políticas interculturales de reconocimiento que se están implementando como de las propuestas alternativas que podemos juntos intentar realizar.

La interculturalidad de hecho: una mirada histórica

Las relaciones interculturales en espacios poscoloniales como los nuestros se configuran a partir de “construcciones de alteridad que se han arraigado en nuestras sociedades y que se viven como trauma”¹. Trauma es una palabra que “viene del griego (‘trauma’), y deriva de ‘tí-trosko’ que significa perforar. Designa una “herida con efracción (ruptura) producida por un choque violento” o una “violencia externa”. En esta línea, la expresión ‘traumatismo’ alude a las consecuencias del trauma sobre el conjunto del organismo”².

Nathan Wachtel, en un estudio clásico y pionero titulado *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la Conquista española (1530-1570)*, postula que la llamada “Conquista” fue un acontecimiento histórico de una violencia social y simbólica sin precedentes. “Piénsese –nos dice– en efecto, en el simple alcance de las cifras: si la población del Imperio Inca era aproximadamente de ocho millones de habitantes hacia 1530, antes de la Conquista, y si ella queda reducida a 1.3 millones hacia 1590, se com-

prende que este descenso de más del 80% haya desorganizado completamente los cuadros tradicionales de la sociedad [...]. La desintegración social resulta, en primer término, de la catástrofe demográfica”³.

Podemos por ello afirmar que la llamada invasión o conquista –la denominación depende del lugar de enunciación desde el que se la mire– constituyó un “trauma” histórico que actúa aún en el presente de formas diversas. En otras palabras, fue un acontecimiento vivido como una herida violenta producida por agentes externos que generó un traumatismo, es decir, una desestructuración de la totalidad del tejido social. “El traumatismo de la conquista –nos dice Nathan Wachtel– se define por una especie de “desposesión”, un “hundimiento del universo tradicional”⁴. “Saques, masacres, incendios, (constituyen) la experiencia del fin de un mundo [...]. Pero se trata de un fin sangriento, de un mundo asesinado”⁵.

Bartolomé de las Casas en su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de 1552 afirma de manera descarnada que la llamada Conquista no fue un encuentro de dos mundos, sino obra de “tiranías” (cristianas) sanguinarias que “dos maneras han tenido [...] en estirpar y raer de la faz de la tierra a aquellas miserables naciones. La una, por injustas, crueles, sangrientas y tiránicas guerras. La otra [...] oprimiéndolos con la más dura, horrible y áspera servidumbre en que jamás hombres y bestias pudieron ser puestas”⁶.

3 Wachtel (1976), p. 153.

4 Op. cit., p. 54.

5 Ibid.

6 Op. cit., pp. 18-19.

1 Paz (s/f), p. 2.

2 Laplanche y Pontalis (1977), pp. 467-468.

La hipótesis que nos guía en el presente trabajo es que las fracturas identitarias que se originaron en la Colonia persisten⁷ y que las estructuras simbólicas de poder que se instalaron entre la llamada “república de indios y la república de españoles” actúan en el presente. Dichas fisuras y jerarquías hacen posible que en la actualidad otras formas de colonialidad se instalen entre las personas marcadas por su pertenencia a la cultura hegemónica y las personas marcadas por su pertenencia a las culturas injustamente subalternizadas.

Estas “estructuras simbólicas” están basados en la violencia epistemológica existente y de las formas perversas de relacionamiento intercultural actualmente persistentes. La violencia epistemológica, como señala Raúl Fornet-Betancourt, se caracteriza por “un contexto epistemológico ocupado, invadido, por la cultura científica dominante⁸, entendiendo por esta solamente una constelación abstracta de saberes más o menos relevantes para el ser humano y su estar hoy en el mundo, sino, también, como un dispositivo de concentración

de poder que condiciona e hipoteca la producción misma de conocimiento, así como su transmisión, su administración, su empleo, su organización e institucionalización”⁹.

Se trata de formas institucionalizadas de validación y exclusión *a priori* de, no solo saberes tradicionales no academizados, sino de las personas que los representan y portan. Las universidades latinoamericanas convencionales son una clara expresión de ello¹⁰. Lo dramático de esta violencia epistemológica que se produce, en especial, en contextos coloniales y poscoloniales es que, en muchos casos, los portadores de dichos saberes estigmatizados terminan convirtiéndose en cómplices de la misma.

Esto quiere decir que la violencia epistemológica conlleva la exclusión de aquellos saberes estigmatizados de los circuitos institucionales de transmisión y producción de conocimientos.

Estas formas perversas de relacionamiento social se estructuran a partir de estereotipos estigmatizadores y de modelos de jerarquización de las personas interiorizados subjetivamente de manera involuntaria y no deliberada en los procesos de socialización primaria y secundaria. Son como patrones de comportamiento que actúan de manera no consciente en las relaciones intersubjetivas. Desde dichos modelos de comportamiento, “[...] las diferencias sociales y culturales [...] se convierten en sistemas de clasificación social (jerarquizadas) que permiten, efectivamente, construir

7 Una de las cifras más impactantes que ha producido la CVR es aquella que señala que el 75% de víctimas mortales del conflicto armado interno que laceró al Perú en las décadas 1980 y 1990 tenían el quechua como lengua materna. Si la violencia hubiera tenido en todo el país la misma intensidad que tuvo en Ayacucho, hubieran muerto un millón doscientos mil peruanos, trescientos mil de ellos en Lima. El mismo ejercicio entre los asháninkas nos daría un total de dos millones y medio de peruanos muertos o desaparecidos. En algunos lugares de nuestro país, el conflicto armado interno fue un verdadero apocalipsis. Estas cifras y proyecciones son de las pocas que ha logrado quebrar, o por lo menos agrietar, la coraza de indiferencia que permite que el país subsista ya casi doscientos años sin resolver la exclusión y la discriminación de los pueblos indígenas. Es, sin duda, una de las que Tilly llama “desigualdades persistentes”. Degregori Carlos Ivan, véase <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Desigualdades%20persistentes%20y%20construccion%20de%20un%20pais%20pluricultural.pdf>

8 Preferimos decir más bien, por los habitus -en el sentido de Pierre Bordieu- y los criterios de valoración de la cultura hegemónica globalizada. O, como se dice en Brasil, por la cultura “europeoamericana-nocentrista”.

9 Fornet-Betancourt (2009), p. 9.

10 Zavala y Córdova (2010).

identidades, pero a la vez diferencias que son usadas para ejercer el poder”¹¹.

En otras palabras, las diferencias socioculturales actúan en nuestras sociedades como “marcas” a partir de las cuales se establecen inequidades y asimetrías como si fueran naturales. Los modelos de alteridad así constituidos son perversos por dos razones. Primero, porque legitiman las jerarquías sociales históricamente construidas como si fueran innatas y, segundo, porque estigmatizan a las personas y, al hacerlo, impiden que podamos vernos como personas y construir un proyecto concertado de convivencia dignificante.

Las relaciones interculturales de hecho suelen ser ambivalentes, ambiguas y complejas. Ambivalentes porque en muchos casos –no siempre– son relaciones de amor-odio. Y son complejas porque suelen no ser o liberadoras u opresoras.

Xavier Albó hace una diferencia analítica muy didáctica entre las relaciones interculturales de carácter negativo y las relaciones interculturales de carácter positivo, sabiendo que en la vida cotidiana suele haber una combinación de ambas¹².

Las relaciones de “interculturalidad negativa” son relaciones de menosprecio intercultural que dañan la vida y la dignidad de las personas. Tienen –nos dice– “cierta gradación y que van desde relaciones que llevan a la destrucción de una de las partes (etnocidios), relaciones que llevan a la disminución de una

de las partes (opresión y sometimiento), y relaciones de distanciamiento (indiferencia)”¹³. Las relaciones de interculturalidad positiva son relaciones que se basan en el respeto a la dignidad del otro. Y van desde la “simple tolerancia” a las relaciones de “mutuo entendimiento e intercambio”, es decir, de diálogo e interaprendizaje. O, para decirlo en clave filosófica, de “fusión de horizontes”. Este concepto gadameriano nos han permitido entender que el “diálogo” intercultural es una experiencia hermenéutica privilegiada, no para buscar o generar consensos, sino ampliar los horizontes de comprensión. Visto así, se puede comprender por qué razón el diálogo intercultural es la condición de posibilidad de la “deliberación política” en contextos de diversidad cultural.

El reconocimiento como necesidad y derecho

Tanto el reconocimiento como la falta de reconocimiento influyen de modo determinante en la formación de las identidades de las personas. O, dicho en otras palabras, en la manera cómo las personas se relacionan consigo mismas. Presupone una apertura emocional que permite conectarnos, descubrir y valorar al otro en su identidad.

El concepto de identidad –dice Paul Ricoeur– puede entenderse de dos maneras: como *ipseidad* o como *mismidad*. La identidad como ipseidad, como el “sí mismo”, es decir, el self, es de naturaleza lingüística. Es, en otras palabras, la o las narrativas que las personas o los grupos socioculturales construyen sobre sí mismos. Somos, paradójicamente, al mismo tiem-

11 Paz (s/f), p. 2.

12 Albó (1999), pp. 85-86.

13 Albó (1999), pp. 85-86.

po los personajes centrales de nuestros relatos identitarios y los coautores de nuestras identidades narrativas. Dichas narrativas son expresión privilegiada de la manera como nos relacionamos con nosotros mismos, es decir, de la manera como nos tratamos y sentimos a nosotros mismos. La identidad de una persona no es una sustancia, una esencia permanente: es una narración intersubjetivamente construida abierta al cambio.

Es en este sentido que Paul Ricoeur habla de la identidad narrativa, tanto en el ámbito individual como grupal:

[...] La noción de identidad narrativa muestra su fecundidad en la medida en que se puede aplicar tanto a la comunidad como al individuo. Se puede hablar de la ipseidad de una comunidad, así como se puede hablar de la ipseidad de un sujeto: identidad y comunidad constituyen su identidad a través de aquellos relatos que devienen historia efectiva tanto para uno como para la otra (1985, p. 356).

Desde esta perspectiva, creemos que es válido sostener que la identidad narrativa de una persona o de un grupo es expresión de la autorrelación práctica que el sujeto –individual o colectivo– mantiene consigo mismo. Y que dicha autorrelación se construye a partir de la memoria del pasado vivido y de la naturaleza de las relaciones que el sujeto –individual o colectivo– mantiene con los otros en el presente.

Esta se forma “[...] primero, en la esfera íntima, donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes... Y luego ‘en la esfera pública’” (Taylor, 1993, p. 59).

Más que de “la” esfera pública creemos que es más pertinente hablar de los espacios públicos políticos hegemónicos y contrahegemónicos. En estos se debate y delibera en clave básicamente logocéntrica. Como si no existieran *a priori* otras formas culturalmente diferenciadas y legítimas de deliberación pública.

La imposición cultural se suele soslayar en los espacios deliberativos democráticos. Así, parece natural que esta debe realizarse en la lengua y en las categorías propias de la cultura hegemónica. Esto hace de los espacios de deliberación existentes, espacios de asimilación cultural, no de diálogo intercultural. Para que haya “interacción transcultural” en la argumentación pública es importante desde un inicio que tanto la agenda como los procedimientos sean “pactados”, no impuestos.

Desde esta perspectiva, la tarea central de las democracias multiculturales realmente existentes es construir espacios deliberativos inclusivos de la diversidad. Pues las esferas públicas reales se encuentran, por lo habitual, colonizadas tanto por la cultura y la lengua hegemónica como por la lógica del mercado. La existencia de mecanismos institucionalizados de exclusión sistemática de los grupos identitarios vulnerables de la deliberación pública es un problema central de la democracia.

Para desmontar dichos mecanismos, se han creado –en teoría– las llamadas *políticas de reconocimiento*. Estas se justifican solo si son capaces de generar mayor equidad de oportunidades para incluir en la comunidad política a los grupos identitarios injustamente excluidos del ejercicio de la ciudadanía.

Los seres humanos necesitamos del reconocimiento para poder realizar nuestras potencialidades específicas. Y tener la oportunidad de realizarse con dignidad no es algo aleatorio. Es un derecho humano que debe ser respetado incondicionalmente.

Sin embargo, en nuestras sociedades poscoloniales existen resistencias actitudinales y obstáculos institucionales que excluyen a las personas por razones culturales de ejercer el derecho a la realización humana de manera digna. Deconstruir dichos obstáculos es la tarea de las políticas públicas de reconocimiento.

En América Latina las políticas multiculturales de reconocimiento de origen anglosajón no han tenido acogida por razones discutibles, en las que no nos detendremos en esta oportunidad. Las políticas de reconocimiento que han florecido en nuestro continente suelen ser las llamadas políticas públicas interculturales.

El interculturalismo como proyecto funcional

La interculturalidad como deber ser o, mejor dicho, como proyecto, puede ser crítica o funcional (Tubino, 2010). Las políticas públicas de interculturalidad funcional –propias de nuestros Estados nacionales– son profundamente contradictorias.

En teoría, se justifican porque se supone que contribuyen a superar la injusticia cultural vigente. Sin embargo, en los hechos se limitan a la revitalización cultural y lingüística de los pueblos indígenas y a la promoción de campañas de sensibilización contra la discriminación y el racismo estructuralmente existente.

Que existan en nuestras sociedades obstáculos institucionales objetivos y predisposiciones actitudinales subjetivas generalizadas que impidan que una persona, por razones culturales, pueda acceder en equidad de oportunidades al mundo laboral, es una injusticia cultural. En nuestras sociedades poscoloniales, la exclusión de los pueblos indígenas de la ciudadanía es un problema estructural e histórico. Requiere de políticas de Estado transformativas, potentes y de largo plazo. Sin embargo, las políticas interculturales de nuestros Estados monoculturales suelen ser periféricas, tangenciales, no troncales, ¿ni?, vertebrales. Así, por ejemplo, en Perú, la educación intercultural bilingüe es una modalidad paralela a la educación básica regular y se encuentra orientada hacia los pueblos indígenas en áreas rurales. Como si los grandes flujos migratorios del campo a la ciudad no hubieran hecho de las grandes ciudades espacios privilegiados de encuentros y desencuentros interculturales de envergadura. Por otro lado, son políticas que antes que interculturales son bilingües. Se concentran en la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua materna en el nivel primario. El sesgo lingüístico sigue siendo muy fuerte. Y si bien en teoría promueven el modelo de mantenimiento, en la práctica se limitan a aplicar el modelo de transición.

Los esfuerzos por introducir el enfoque intercultural en la educación en ciudadanía en la educación básica regular continúan encontrando fuertes resistencias. A pesar de ello, hay pequeños avances que, si bien no llegan a ser significativos, considero importante potenciar (EIT).

Creo que, en los Estados monoculturales, las políticas interculturales son, en el mejor de los casos, toleradas. Disponen de magros recursos y su capacidad de impacto es deliberadamente limitada. Por ello, se tornan funcionales a la reproducción del modelo societal vigente. No tienen capacidad de alterarlo sustancialmente. No contribuyen a desmontar las “construcciones de alteridad que se han arraigado en nuestras sociedades”¹⁴ que impiden que nos reconozcamos más allá de los estereotipos y estigmas que nos enfrentan.

Son políticas funcionales porque son acríticos y oxigenan el modelo societal vigente. No visibilizan ni contribuyen a deconstruir los estigmas sociales a partir de los cuales se estructuran las formas tóxicas de convivencia que nos desrealizan como personas. Son como aquellos tratamientos médicos que atacan los síntomas de la enfermedad sin atacar las causas. Habría que hacer ambos. En clave intercultural diría por eso que las políticas de cuotas de acción afirmativa a corto plazo son válidas si, y solo si, están acompañadas de políticas transformativas a largo plazo.

En el campo de la salud pública, las políticas interculturales de identidad no se han limitado a la revitalización de la medicina tradicional. Han buscado y buscan generar sinergias entre la medicina alopática y la medicina indígena. El caso del parto vertical y la puesta en funcionamiento de las llamadas “casas de espera” es ilustrativo al respecto. Sin embargo, no se han continuado haciendo avances sobre el tema. La introducción progresiva de la op-

ción del parto vertical en zonas urbanas del país es más resultado de una influencia externa que de una experiencia de aprendizaje intercultural con la medicina tradicional indígena. A pesar del potencial que posee, la promoción de la salud intercultural en un país tan diverso como el Perú sigue siendo marginal.

Por su parte, en el sector justicia las políticas de reconocimiento se conocen como *programas de justicia intercultural*. Bajo esta denominación lo que se busca es, sea el reconocimiento del pluralismo jurídico, el reclamo de jurisdicciones indígenas autónomas y, al final, la creación de mecanismos de coordinación entre la administración indígena y estatal de justicia. No obstante, las resistencias institucionales siguen siendo fuertes.

La interculturalidad crítica como proyecto de justicia tridimensional

Frente a las frustraciones que genera el interculturalismo funcional, en América Latina ha surgido una gama muy amplia de cuestionamientos y propuestas que buscan recuperar el potencial crítico de la interculturalidad como proyecto ético-político.

Así “[...] Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa

¹⁴ Paz (s/f), p. 2.

necesariamente por un discurso de crítica social”¹⁵ que no se limite a analizar patologías sociales, sino a proponer alternativas transformativas viables.

En este sentido es que Catherine Walsh insiste en la importancia de la autoría popular de la crítica en la interculturalidad como propuesta ético-política, pues:

El enfoque y la práctica que se desprende ¿de? la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural –las que mantienen la desigualdad–, la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización (2013, p. 9).

La interculturalidad crítica es una teoría y una praxis de la “justicia cultural”. Busca generar acciones destinadas a visibilizar y deconstruir las condiciones del no-diálogo para generar espacios de reconocimiento intercultural tanto en el ámbito de las relaciones grupales como en el de las relaciones intersubjetivas entre personas de distintas procedencias culturales.

Las injusticias sociales son multidimensionales. La injusticia cultural es una de sus expresiones. Una política intercultural de reconocimiento tiene por esto que hallarse articulada desde el inicio con políticas redistributivas y participativas de carácter transformativo, y no solo afirmativo.

Deben ser políticas que sean resultado de procesos participativos que involucren a los diversos actores sociales y promuevan el desarrollo de su capacidad de agencia. Estamos, por tanto, hablando de la construcción de acuerdos –no entre élites supuestamente “representativas”– sino de acuerdos de base legitimados de forma social e intercultural. Las políticas que son diseñadas por y desde el Estado carecen de legitimidad social y no generan capacidad de agencia. Y, por lo mismo, carecen de garantía de continuidad.

Las políticas interculturales en América Latina suelen limitarse a ser políticas de identidad. Poseen, por ello, las virtudes y las fragilidades de este tipo de políticas. Dentro de las virtudes destaca el que refuerzan la autoestima cultural de los grupos indígenas injustamente menospreciados y, en consecuencia, contribuyen a que las personas que forman parte de estos colectivos se sientan y sepan dignas de respeto.

Asimismo, estas políticas contribuyen a fortalecer identidades culturales de resistencia como reacción defensiva frente a la violencia simbólica existente. Genera con frecuencia un auto menosprecio que se expresa en un sentimiento de vergüenza en relación con el propio grupo de pertenencia. Este sentimiento

15 Tubino (2014).

bloquea el desarrollo de capacidades y la realización de las personas. Además, genera obstáculos que impiden que las personas estigmatizadas puedan ejercer sus derechos, incluso aquellos que se encuentran reconocidos por las leyes.

Las identidades defensivas de resistencia tienen sus fortalezas y sus fragilidades. Entre sus fortalezas destaca el hecho de que evitan la colonización del imaginario de los excluidos. Las identidades de resistencia –según la terminología de Manuel Castells (2005)– evitan que los grupos injustamente subalternizados se autoconciban desde la imagen depreciada que la cultura hegemónica les envía de ellos mismos. Entre sus fragilidades destaca el hecho de que las identidades de resistencia son identidades que tienden a autoafirmarse reificando y negando la otredad. El maniqueísmo étnico es una forma extrema que aísla al movimiento indígena al debilitar su capacidad de generar alianzas interculturales.

En contextos de violencia cultural, una dosis de autodefensa identitaria es necesaria. El problema surge cuando esta se convierte en un mecanismo de repetición de la negación de la otredad. Pues de esta manera se promueve tanto el encapsulamiento en “lo propio” y “la totalización” de la confrontación.

Por otro lado, las políticas de reconocimiento como identidad al esencializar las identidades culturales invisibilizan las injusticias y las relaciones de poder intracultural que existen entre las élites étnicas y los grupos vulnerables.

Por ello, pensamos que el interculturalismo como política de identidad debe reexaminarse. No para dejar de lado –como propone Nancy Fraser (2004)– el modelo de la identidad, sino para reformularlo desde el modelo del estatus. La ventaja de este modelo es que nos impide “reificar las identidades de grupo, pues lo que precisa de reconocimiento no es la identidad específica de grupo, sino el estatus de los individuos en tanto plenos participantes en la interacción social”¹⁶.

Una ventaja importante del modelo del estatus es que “[...] al centrarse sobre los efectos de las normas institucionalizadas sobre las capacidades de interactuar [...] evita hipostasiar la cultura y sustituir la transformación social por la ingeniería identitaria” (2004, p. 5). Es un modelo de origen weberiano que permite evidenciar cómo las reglas de juego establecidas impactan negativamente en el desarrollo de capacidades de las personas injustamente menospreciadas. Nos permite desnaturalizar la injusticia instalada en la sociedad y revelarla como un producto histórico que es posible deconstruir y sustituir.

El problema de la injusticia cultural no creemos que se resuelva reforzando las identidades culturales reactivas. Estas funcionan como “trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad” (Castells, 2002, p. 30). Sus posibilidades de éxito político son mínimas, pues carecen de capacidad de generar alianzas transculturales y proponer soluciones multidimensionales.

¹⁶ Fraser & Naples (2004).

nales a injusticias multidimensionales. Este tipo de identidades tienden a encapsularse y a no generar vínculos interculturales de reconocimiento recíproco con los sectores libertarios de la sociedad.

En términos programáticos, pensamos que para no fomentar los desaciertos de las políticas de la identidad que se derivan de la cosificación de las culturas, hay que reexaminarlas, no para abandonarlas, sino para reformularlas a condición de que:

- No oculten las relaciones de poder intracultural y terminen favoreciendo a las élites intraculturales,
- No encapsulen a las personas en sus propias tradiciones. El tradicionalismo es la fosilización de la tradición, pues la congela y la convierte en objeto de veneración y de negación de toda forma posible de desarrollo.
- No se pierda de vista que el problema de la discriminación sociocultural es de doble vía. Esto quiere decir que así como hay una discriminación activa, también hay una discriminación reactiva que potencia la anterior y así sucesivamente. Y que ambas son parte del problema que hay que visibilizar y deconstruir tanto en el ámbito teórico como en el práctico político.
- Es preciso insistir una vez más que la discriminación intercultural de doble vía tiene raíces estructurales e históricas en nuestro país, por lo que debe ser

abordada con una estrategia que incluya, pero también que rebase, las posibilidades de las políticas de identidad.

Esta última observación es de particular importancia, pues pone el acento en el núcleo de las políticas de identidad. Estas, al fomentar la construcción de esencialismos estratégicos (Guha & Spivak, 1988) propician "los enclaves de grupo" y el "monolingüismo autoritario"¹⁷ de las culturas subalternas como reacción al monolingüismo autoritario hegemónico. Esto se puede evidenciar, por ejemplo, cuando uno asiste invitado a una asamblea política de un grupo étnico y esta se desarrolla íntegramente en la lengua propia sin que se haya previsto traductores para aquellos que son invitados y no comprenden la lengua del lugar. El bilingüismo es la alternativa al monolingüismo autoritario, tanto de la cultura hegemónica como de las culturas subalternas.

El interculturalismo tiene que repensarse más allá del indigenismo ideológico que la confrontación política genera. A esta tarea estamos convocados todos aquellos que de una u otra manera aspiramos a hacer de la convivencia entre diferentes una experiencia dignificante que nos abra a encontrar nuevas formas de habitar la Tierra.

Referencias bibliográficas

- Albó, Xavier (1999). *Iguales aunque diferentes*. La Paz: CIPCA.
- Castells, Manuel (2005). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2. México: Siglo XXI Editores.
- Degregori, Carlos Iván (s/f). Desigualdades persistentes y construcción de un país pluricultural. Reflexiones a partir del

¹⁷ Fraser & Naples (2004), p. 30.

trabajo de la CVR. Disponible en <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Desigualdades%20persistentes%20y%20construccion%20de%20un%20pais%20pluricultural.pdf> [fecha de consulta: 27 de abril de 2017].

Fornet-Betancourt, Raúl (2009). "La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural". En VV. AA. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: Instituto Internacional de Integración - Convenio Andrés Bello.

Fraser, Nancy & Naples, Nancy A. (2004). To Interpret the World and to Change It: An Interview with Nancy Fraser. En *Signs*, vol. 29, n.º 4. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/10.1086/382631?seq=1> [fecha de consulta: 29 de abril de 2017].

Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1977). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Ed. Labor.

Paz, Sarela (s/f). "Reflexiones sobre la interculturalidad y el conflicto". Disponible en <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/100417.pdf> [fecha de consulta: 27 de abril de 2017].

Tilly, Charles (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Tubino, Fidel (2014). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Wachtel, Nathan (1976). *Los vencidos*. Madrid: Alianza Editorial.

Zavala, Virginia y Córdova, Gavina (2010). *Decir y callar. Lengua-je, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.



La Red de Interculturalidad de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y El Caribe (ODUCAL) realizó el Segundo Congreso Internacional de Interculturalidad titulado "Estado e Interculturalidad: La praxis del poder dentro de las urgencias culturales y las iniciativas de diálogo, imposición y reacción", y en estas Memorias, presenta el resultado académico de este evento. Esta publicación busca integrar múltiples perspectivas de la interculturalidad propiciando el estudio de esta temática por parte de las distintas instituciones de educación superior de América Latina.