

“JUNTOS NOS HA IDO MEJOR” - ENTREVISTA AL PROFESOR SANTIAGO ARBOLEDA QUIÑONEZ

‘WE HAVE DONE BETTER TOGETHER’ . AN INTERVIEW TO PROFESSOR SANTIAGO ARBOLEDA QUIÑONEZ

Maria Luiza de Castro Muniz²

Resumen

En noviembre de 2017, el profesor Santiago Arboleda Quiñonez fue invitado por la Universidad del Estado de Bahía (Uneb) para impartir algunas charlas, una especie de recorrido alrededor de los espacios universitarios, en las ciudades de Valença, Conceição do Coité y Jacobina (algunos se encuentran interiorizados, se trata de un viaje en el cual se tarda cerca de siete horas para llegar en carro, saliendo de la capital, Salvador). En este trayecto, fuimos conversando sobre diversos temas, incluso con relación a los procesos y desafíos para interculturalizar la educación en los países de América Latina. Meses después, la charla informal se ha materializado en la presente entrevista. La mirada del profesor Arboleda es enriquecida por su ubicación fronteriza entre Colombia, su país de origen, y Ecuador, donde reside desde hace cinco años. La entrevista que se presenta en las próximas páginas fluye entre especificidades históricas y particularidades de la conformación territorial que determinan distintos diálogos entre poblaciones afrodescendientes e indígenas. Enfocamos especialmente en lo que se refiere al tema de la interculturalidad, de la etnoeducación afro y de la educación intercultural bilingüe. El abordaje sobre los mencionados avances vividos los últimos años en la región también abre paso para reflexiones sobre los límites y desafíos en el diálogo con el Estado, todavía fuertemente marcado por historias y mentalidades de larga duración que, en muchos casos, impiden una efectiva “inter-

culturalidad desde abajo”, no funcional y no dirigida desde la modernidad/colonialidad. Una interculturalidad establecida desde estrategias de resistencia y re-existencia, que conectan la diversidad inherente al trípode escuela-comunidad-territorio.

Palabras clave: Interculturalidad; Poblaciones Afrodescendientes e Indígenas; Etnoeducación

Summary

In November 2017, Professor Santiago Arboleda Quiñonez was invited by Bahia State University (UNEB) to deliver a few lectures which implied a kind of trip around the university communities in Valença, Conceição do Coité and Jacobina (as many people know, it consists of a journey of about 7 hours by car, departing from Salvador). We then began a conversation regarding the processes and challenges of intercultural education in Latin American countries. Months later, such conversation has materialized in this interview. Professor Arboleda’s view is enriched by his border location between Colombia, where he was born, and Ecuador, where he has been living for the past five years. The interview in the next pages deals with historical details of the territorial configuration that determine different dialogues between indigenous and Afro-descendant populations. We have specially addressed interculturality, Afro ethno-education and bilingual intercultural education. The discussion of the latest advances experienced in the region also paves the

Para citar este artículo

De Castro, M.L. (2018) Juntos nos ha ido mejor- entrevista al profesor Santiago Arboleda Quiñonez. *En la Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp. 15-26

way for reflections on the limit and challenges of the relationship with the State still influenced by long-term histories and perspectives. In such light, these conditions prevent a bottom-up intercultural experience which can escape from both the modern/colonial and functional bias and produce a well-settled interculturality grounded on strategies of resistance and re-existence which can relate the diversity implied in the triad school-community-territory.

Keywords: Interculturality; Afro-descendant and Indigenous Populations; Etnoeducation

Etnoeducación afro: un comienzo

Podemos empezar trazando un histórico de lo que se fue construyendo como la etnoeducación afro en Latinoamérica. ¿Desde cuándo podemos hablar de etnoeducación afro y cuáles serían los principales procesos, los más emblemáticos y avanzados en Latinoamérica?

Bueno, la noción de etnoeducación comienza a hacer carrera en el final de la primera mitad de los años ochenta en Colombia, derivada de la noción de etnodesarrollo de [Bonfil Batalla](#), y muy ligada a los procesos organizativos territoriales de las comunidades indígenas. La recuperación de tierras para las comunidades indígenas implicaba colocar un proyecto educativo. Entonces, se habló de educación indígena y en el año 1986 comienza a aparecer la noción de etnoeducación, denominada como tal.

En el año 1987, en Colombia, comienza su oficialización en el Estado; aparece un primer documento del Ministerio de Educación donde reflexionan sobre la etnoeducación ligada a los procesos educativos indígenas sobre todo en el Cauca y en la Amazonia. Comenzaron a ser equivalentes la etnoeducación y la educación indígena. Así transcurre hasta los años 90. Un segundo momento muy importante va a constituirse en Colombia a propósito de la Ley General de Educación de 1994. Con esa Ley, por primera vez en Latinoamérica aparece un capítulo para la Etnoeducación. Ya con la Ley General de Educación se incluye a las comunidades afro colombianas ¿Por qué? Porque las comunidades afro colombianas venían con unos procesos que se

llamaban de ‘innovación educativa en comunidades negras’. Y los indígenas venían con la noción de etnoeducación. Entonces, por el acercamiento entre los procesos organizativos indígenas y afro, en la Constitución de 1991 en Colombia los dos grupos se identifican bajo la noción de etnoeducación y comienzan a hacer sus reivindicaciones educativas de transformación del sistema educativo colombiano bajo la misma noción. Así se discute en el marco de la Constituyente de 1991 y en 1990, que fue todo el proceso de preparación. La Ley General sale derivada de la nueva Constitución y con una nueva Constitución se necesitaba una nueva ley orgánica de educación desde la infancia, desde el preescolar hasta el bachillerato. La Ley de Educación Superior era otra.

Digamos que el movimiento organizativo comienza y luego entra en diálogo con el Ministerio de Educación hasta ir configurándose en una política pública. Con esa noción en la Ley General de Educación ya estamos frente a una política pública, frente a un proceso de institucionalización de la etnoeducación. Entonces, esto se inicia en Colombia; después vamos a ver cómo migra esta idea y comienza a difundirse, primero en Ecuador, en los intercambios de fronterizos en Esmeraldas – liderado básicamente por Juan Grancía Salazar³ – y con el proceso organizativo colombiano. En ese momento estaba en Colombia la Organización de Comunidades Negras, se llamaba así. Luego se oficializó parte de ese proceso como Proceso de Comunidades Negras (PCN). Con Ecuador, particularmente en Esmeraldas, hubo intercambios y se adoptaron varios asuntos que tuvieron desarrollo en Colombia. Por ejemplo, surge la idea de exigir derechos colectivos en Ecuador y la titulación colectiva de tierras como un asunto estratégico. De ahí se gesta entonces un modelo organizativo que aquí decidieron llamar Palenques⁴.

En Colombia también en principio se llamaban Palenques, pero los constituyentes no aceptaron esa denominación; entonces allá (en Colombia) se reemplaza por Consejos Comunitarios. Acá sigue, todavía tiene vida esa figura de los Palenques, sobre todo en la zona de Esmeraldas, como un tipo de organización de la gestión territorial. Y se compartió también la idea de un modelo educativo, de un

proyecto de autonomía educativa. En el caso ecuatoriano, Juan García es quién lo asume; comienza a difundirlo y a darle contenido, articulando la experiencia de los afro-ecuatorianos. Fíjese que en el caso ecuatoriano la etnoeducación va surgiendo ligada al proceso de las comunidades afro-ecuatorianas, mientras que en Colombia es desde los indígenas. En adelante, después de Ecuador, pasa a Perú y Venezuela, donde sigue siendo desde las comunidades afro; son los afro los que reclaman la etnoeducación. Porque los indígenas en ese transcurso, entre 1995 y 1996, comienzan a discutir la educación intercultural bilingüe. Comienza a ganar mucha fuerza esto, que venía desde antes. En estos países, se hablaba primero de Educación bilingüe para los indígenas o educación indígena. En el caso colombiano, con la Ley General de Educación, los indígenas comienzan a hablar de educación propia para distinguirse del proceso afro. En Ecuador se llama educación intercultural bilingüe, ¿cierto? Y la etnoeducación quedó en las manos de las comunidades afrodescendientes, que fue un proceso simultáneo al que se fue asumiendo en Perú, que todavía es muy, muy débil. Y en Venezuela se hizo latente la noción de etnoeducación; un intento que no progresa mucho, pero aparece en documentos oficiales. Después aparece la discusión en Bolivia; allá están discutiendo esa noción las comunidades afro, también con la noción de etnoeducación. Y en Brasil, se comienza a tener algunas experiencias bajo esa noción, en Rio de Janeiro, con Claudia Miranda⁵.

El giro hacia una exigencia de diferencia educativa va a ser común en toda Latinoamérica con distintos nombres; esto es más o menos lo que podemos decir de la trayectoria.

El Decenio afro... más allá de los marcos legales

Entonces, ¿las experiencias más emblemáticas de etnoeducación afro son en Colombia y Ecuador?

Sí, las experiencias más representativas están en Colombia y luego seguiría Ecuador. Son los dos países donde se puede hablar de la institucionalización de una política pública bajo ese nombre para las comunidades afro.

¿Y cómo analizar los avances y desafíos del Decenio⁶ en sus ejes para el reconocimiento, la justicia y desarrollo, específicamente tomando en cuenta el tema de la etnoeducación afro? Si hay avances, ¿cuál es la perspectiva del Decenio, que empezó en 2015 y seguirá hasta 2024?

Mira, antes te quería plantear que algunos pensadores como [Jesús] Chucho García⁷ prefieren hablar de las afro-educaciones. En Colombia, algunos prefirieron hablar de afro-educación y de afro-epistemología, afro-metodologías, que resulta más general. Otros hablan de educaciones cimarronas, que puede resultar mucho más abarcante para denominarse desde el mismo movimiento social y hacer contrapunto con la noción de Etnoeducación que ya termina institucionalizada en el Estado.

En cuanto al Decenio, los movimientos sociales dicen que no hay avances; esa es la evaluación en estos tres años (2015-2018). Yo no podría evaluar el caso ecuatoriano, pero el proceso de institucionalización de la etnoeducación se está dando en el marco del Decenio en estos años. Algunos podrían evaluar esto como un avance y efectivamente esto se dice en el informe a las Naciones Unidas sobre qué se ha hecho en los dos años del Decenio, decía que avanzó...

¿Con un marco legal...?

Cierto. Con el Decreto 60⁸ [2009], las acciones afirmativas. Estas se señalan como logros. En el caso colombiano no hay. Yo no conozco el informe, no lo he leído (el informe que mandó Colombia; no sé si mandó informe finalmente, cada país tiene que mandar los informes de los avances. Van a ser informes de cada dos años, van a ver cinco informes finalmente. No lo conozco, solamente te estoy diciendo lo que han planteado los movimientos sociales). No hay avances y en medio de la guerra que vive Colombia—pues el principal tema es el proceso de paz—en ese marco es que se tiene que negociar el proyecto educativo afro colombiano. En el caso de Venezuela tampoco hay avances en materia de proyecto educativo diferenciado. Y con lo que me contaste en Brasil se desmontó...

Sí, volvimos, dimos un paso atrás. ¿Y qué sería un

avance dentro de los objetivos del Decenio, pensando más allá del marco legal? ¿Qué podríamos pensar como posibilidades de avance, dentro de la agenda, cruzando incluso con temas de reconocimiento, desarrollo y justicia? La justicia queda un poco contemplada con el marco legal de Ecuador, pero no sé si habría algo más que avanzar... Seguro hay, ¿no?

Sí, claro. En estos momentos el movimiento de etnoeducadores en Colombia tiene un proyecto orgánico; lo primero que hizo ese movimiento fue... Bueno, contextualicemos: en Colombia queda consagrada la etnoeducación dentro de la Ley como obligación del Estado. Entonces el movimiento social comienza a exigir una figura, que es la figura del etnoeducador. Entonces, si hay una particularidad en la etnoeducación, necesitamos también gente formada en esas particularidades. Emerge la figura del etnoeducador, de la etnoeducadora. Para los concursos se institucionalizó eso. Con concursos específicos para etnoeducación afro, concursos específicos para etnoeducación indígena, para definir los profesores que van a prestar servicios en esos territorios o en zonas urbanas en donde haya mayoría de población afro o indígena. Entonces, por esa vía en Colombia han entrado [como etnoeducadores] cerca de 10 mil personas – se están consolidando los datos...

¿Desde qué época?

Desde 2004 o 2005; fue cuando comenzó el primer concurso. Hubo una discusión larga de cuatro años, desde la Comisión Pedagógica Nacional para Comunidades Negras, y yo representaba a las universidades de predominio de población afro. Entonces esta instancia era interlocutora con el Ministerio de Educación para tomar las decisiones más importantes acerca de la educación; digamos que era la instancia política. Fue una discusión larguísima, de tres o cuatro años. Hubo unos acuerdos, unas propuestas de diseños, de cuestionarios de cómo se podrían hacer los exámenes para esos profesores.

Los etnoeducadores colombianos

Me acuerdo que hablamos de esto una vez y me mencionaste que esto ha producido un logro inima-

ginable en una coyuntura de guerra, ¿te acuerdas? Sí.

Hablabas que estos etnoeducadores se convirtieron en voces muy fuertes en el territorio, que se interiorizaron, algo así mencionábamos...

Sí, en algunos territorios rurales, semi rurales, sobre todo. Estos etnoeducadores comenzaron a ser líderes y lideresas muy importantes ligados a los consejos comunitarios en la defensa territorial. En las áreas urbanas, el impacto fue básicamente en la calidad de vida de la población afro, porque esta población tenía acceso a unos beneficios.

Se produjo una especie de clase media, ¿verdad? Me acuerdo que hablamos incluso en comparación con los Estados Unidos, que también buscaron producir una clase media, y que Ecuador, por ejemplo, no había logrado esto todavía, o sea, en su mayoría la población afro no había logrado acceder a este nivel educativo y socio-económico.

Exacto. Entonces, claro, si uno tiene un trabajo con nombramiento, en el Estado, como profesor ya posee acceso a créditos, a una nueva calidad de vida. Estas profesoras y profesores que entraron se han ido cuestionando con relación a su identidad, como sujetos de la educación colombiana. Fueron a instaurar una demanda ante la Corte Constitucional para exigir un Estatuto propio de su diferencia, un reglamento distinto al común, de los profesores en Colombia. La Corte Constitucional falló a favor, y ellos ganaron esa demanda. En el presente momento tienen todavía una propuesta de estatutos para terminar de institucionalizar la etnoeducación y para mejorar su calidad de salario, su servicio de salud. Ellos son un grupo grande en todo el país; en este momento hay 362 etnoeducadores, representando los 32 departamentos de tiene Colombia. Cada departamento ha conformado una especie de parlamento de etnoeducadores (risas).

¿Y constituyen una fuerza como sindicato o no?

No tienen sindicato, justamente era lo que yo estaba conversando con algunos de ellos, que ya en ese nivel seguramente van a desembocar en un sindicato propio [de etnoeducadores], por el hecho de que los sindicatos tradicionales de la Educación,

de izquierda, ni siquiera entienden aún, después de tantos años, no entienden en que consiste la Etnoeducación, y se oponen—incluso la Central Nacional Sindical, de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE)—a la etnoeducación.

Una la vertiente euro centrista del movimiento de izquierda...

Sí, es un ejercicio totalmente de miopía o de ceguera. Lo más seguro es que ellos van a terminar con un sindicato propio de etnoeducadores porque ya tienen un estatuto, que todavía el Estado no reconoce—está en consulta previa. Son estos 363 en una consulta previa con el Ministerio de Educación.

¿Es una Consulta previa para...?

Porque eso implica modificar la política pública educativa. En Colombia, la Consulta previa no se aplica apenas para proyectos de infraestructura o minería. El espíritu de la Consulta previa del Convenio 169 implica que se consulte sobre todo y cualquier proyecto que vaya a afectar la vida de una comunidad.

¿Incluso educativo?

Claro, cultural... todo proyecto. Eso es lo que dice el Convenio 169 y eso es lo que suscribieron estos países.

Y que no se pone en práctica

Eso no se puede reducir sólo a proyectos económicos. Los proyectos culturales y educativos son fundamentales. En la autodeterminación de los pueblos esto es fundamental. Un asunto en cuestión es que la Etnoeducación debe ser administrada y regulada a través de un ente autónomo. En Colombia existe la figura de los Institutos Autónomos [Nacionales]. Los etnoeducadores han colocado en su estatuto la creación de un Instituto Autónomo, con un presupuesto del Estado y una burocracia propia, además de una serie de funcionarios encargados de desarrollar la política pública, para fortalecerla. No están sometidos, pero tienen relación con el Ministerio de Educación.

¿Pero sería un Instituto Autónomo para la Etnoeducación Afro?

Sí, para la Etnoeducación afro, específicamente. Ese Instituto regularía el ingreso de los nuevos etno-

educadores. Entonces ese es un paso grandísimo. En otro extremo, Ecuador ni siquiera concibe la figura del etnoeducador todavía. No hay una universidad que tenga una licenciatura en etnoeducación aquí, mientras que en Colombia, para formar esos etnoeducadores se tuvieron que formular siete licenciaturas en el país. Se formaron un grupo de profesores con ese fin y luego se formularon maestrías. Acá en Ecuador no tenemos nada de eso. Primero tendría que aparecer la figura del etnoeducador. Para que tomara forma esa figura en Colombia se tardó nueve años en total, discutiendo, proponiendo. Entonces claro, faltarían muchos pasos por dar aquí en Ecuador.

Y los otros países también, ¿verdad?

Los caminos etnoeducativos ecuatorianos

Claro, entonces la pregunta sería de acuerdo al momento que tiene cada país, ¿cuáles serían los pasos? Acá, en el caso ecuatoriano, se está en el momento de socializar y formar a los agentes del sistema educativo [gubernamental] en la comprensión sobre qué es la etnoeducación.

¿Se trata de formar al Estado para que él entienda cuál es la agenda posible?

Exacto. En ese proceso estamos. Por un lado, es eso. Y por el otro lado, estamos produciendo materiales educativos, para que se vayan generando unas prácticas pedagógicas.

¿Podrías describir un poco del trabajo que se está desarrollando desde la Cátedra de Estudios Afroandinos (Uasb-Ecuador) para la producción de materiales pedagógicos con énfasis en la etnoeducación?

Lo que la Cátedra está haciendo es acompañar este proceso junto al Ministerio de Educación de Ecuador. Junto al Ministerio y junto a las organizaciones comunitarias. Hay mesas comunitarias de etnoeducación en el Valle del Chota, y en Esmeraldas. Y la Cátedra está acompañando, porque la iniciativa de producir materiales didácticos la tuvo la comunidad hace varios años.

¿Y ese material es para los funcionarios o para las mismas comunidades?

Para los estudiantes. Son materiales que van dirigidos a todos los grados. Deben cubrir todos los niveles educativos. Unos de los primeros materiales los construyó Juan García con apoyo de la Iglesia. Son los primeros materiales de Etnoeducación en Ecuador. Otros los han ido construyendo las comunidades en el Valle del Chota⁹. Ahorita la semana pasada¹⁰ lanzaron los últimos dos materiales de la comunidad, no del Ministerio. Es parecido al proceso colombiano. El Ministerio apoya la producción de materiales, pero es la comunidad, los profesores, quienes continúan produciendo.

¿Este material que están produciendo es desde y para las comunidades apenas? ¿Es para los niños de las comunidades?

Es para los niños de las instituciones educativas. Se produce para los niños, y ahí mismo va una guía del maestro. Esto es para las escuelas de todo el sistema nacional. Entonces la etnoeducación en Ecuador tiene esa particularidad, que, cumpliendo el principio de interculturalidad, se busca que los materiales circulen en todo el sistema nacional. Por eso hay que formar a todos estos profesores, a todos los supervisores, a todos jefes de núcleo... ¡Es una cantidad de gente! Dentro de estas escuelas fiscales o públicas hay unas con mayor predominio de población afro, que se han declarado Guardianas de los Saberes y las memorias. El acuerdo que institucionaliza la etnoeducación¹¹ [afro], escogió como experiencia piloto a ocho instituciones educativas. A estas instituciones todavía no se les ha dado el contenido; todavía no tienen un diseño curricular específico, es decir, todavía en la práctica no se sabe qué son las Guardianas de los Saberes. Y cómo deberían de funcionar; no tienen un diseño curricular específico... Son guardianas desde la perspectiva etnoeducativa afroecuatoriana; sin embargo, esto implica una transformación curricular, implica un modelo de gestión institucional y administrativa, implica unos cambios, repensar las instalaciones, la infraestructura. Nada de eso está resuelto. Tam-

bién tendremos que avanzar hasta allá. No tiene sentido que se sigan declarando [las Guardianas de Saberes] si no se sabe cuál va a ser el modelo a seguir. Digamos, lo que hay en Ecuador en este momento es una formulación, un decreto, que se está tratando de poner en práctica. Apenas hace cuatro semanas, un mes, se instaló la Mesa Nacional de Etnoeducación¹² junto a unas posibles mesas provinciales, para reflexionar sobre la etnoeducación en general, e implementarla. Apenas está comenzando a funcionar esa mesa provincial, que sería la instancia política para interactuar con el Ministerio de Educación y con todas las autoridades políticas del país. En cuanto a la formación de los agentes educativos, además de la socialización en campo de estos materiales, estamos montando un curso virtual de fundamentación sobre la etnoeducación. El Ministerio tiene una plataforma en la cual monta cursos virtuales y es a través de la cual forma a todos los profesores del país; algunos son totalmente virtuales, y otros son semipresenciales. Estamos diseñando ese curso con el equipo de etnoeducación del Ministerio y está participando también Edizon León [Castro]¹³. Entonces estamos apenas en el diseño de ese curso para montarlo en esa plataforma virtual. Se va a hacer una primera experiencia, para formar 50 funcionarios, como experiencia piloto. A ver cómo funciona...

¿O sea, no es sólo producir los materiales sino formar la gente del gobierno, los funcionarios en general, no solamente los profesores, sino funcionarios administrativos también?

Sí, desde el Ministro hacia abajo, porque ni el Ministro comprende muy bien qué es eso. Los asesores del Ministro preguntan todavía qué es eso de la etnoeducación, pero tienen un acuerdo ministerial que rige el tema, donde se lo ha definido copiando un poco de lo colombiano. Quizás ellos todavía no creen en eso que está ahí definido (risas).

¿Y cómo podemos caracterizar entonces estos contenidos? ¿Qué específico tienen estos materiales desarrollados?

Desde el punto de vista de contenidos, ahorita lo que hay es básicamente un eje en relación con la identidad del pueblo afro, otro en relación con la historia del territorio. Un poco se está discutiendo cómo debe aparecer África en este currículum. Además, todo lo de medicinas ancestrales y de ciencias, y estamos comenzando una discusión sobre las etno matemáticas, para que aparezcan en los próximos textos. Ahora, uno puede decir que el abordaje está más enfocado en las ciencias sociales, pero la discusión que hemos desarrollado nos está llevando hacia todo el campo de las ciencias y de las tecnologías—desde la perspectiva de los etno-conocimientos y las etno matemáticas, para reconocer cuáles han sido las tecnologías que han construido estas comunidades que les han permitido conservar esos ecosistemas donde viven, y cómo incorporar, desde esas tecnologías y esos conocimientos, algunos elementos al currículum. En verdad, la etnoeducación va en el sentido de constituirse en una de las alternativas educativas frente a la crisis civilizatoria. Diríamos que una cosa sería lo que es en este momento, y otra es lo que se está haciendo y lo que se podría hacer.

Hay distintas posiciones, hay distintas comprensiones; hay unos que lo entienden más como la insistencia en la memoria, hay otros que la entienden como la historia y que sólo deben estar ligados a las Ciencias Sociales. Hay otros que, por venir de otros campos, amplían más hacia la Física, la Química, las Matemáticas. Pero creo que lo común a todas esas posiciones es que sí es una educación diferencial – y que busca brindar alternativas frente a la crisis civilizatoria mundial, porque se opone a la idea de una sociedad capitalista individualista, que busca la construcción de una subjetividad, que insiste en el bien común y en el colectivo –. Entonces estamos hablando de los principios epistemológicos...

En la conexión con el territorio...

... y pedagógicos, que orientan a la Etnoeducación. Claro que por la experiencia misma el bien común y lo colectivo son centrales, y ligados a asuntos territoriales, tanto rurales como urbanos.

¿El espacio mismo donde ocurre la etnoeducación *no debería ser pensando en el sentido de desescolarizar que habla Ivan Illich? Pensando quizás desde las “pedagogías de terreiro” en Brasil, pensando más en/desde el territorio mismo?*

Sí, hay experiencias que suceden en las cuatro paredes de la escuela, y hay otras que vinculan distintos espacios y agentes territoriales. Donde veo que se facilita más la vinculación con lo territorial es en las zonas rurales. En las zonas urbanas, se circunscribe más a las experiencias en las aulas.

¿Y estamos aquí muy lejos de convertir en profesor o de reconocer como maestros y maestras la gente local, los ancianos y ancianas con sus saberes? Estos procesos serían un paso más allá, ¿no?

Justamente, el estatuto del que te hablaba en Colombia plantea eso: a las sabedoras y sabedores darles su lugar dentro del proceso educativo. Y aquí, la mesa nacional, ya lo tiene como un punto en la agenda. Como la directora de la mesa nacional es Doña Amada [Cortez Caicedo]... Ella es una profesora activa a punto de jubilarse. Ella es de San Lorenzo, comenzó con Juan García, en estos diálogos que te decía entre Colombia y Ecuador. Ella ha colocado como un punto en la agenda esto de valorar los sabedores y sabedoras. Justamente tenemos que hacer una reunión para trabajar ese punto; la mesa tiene que negociar con el Ministerio.

Interculturalidad y subjetividades fronterizas: ¿un sendero?

Quisiera hablar sobre la interculturalidad. Creo que la síntesis es esta frase que tú dijiste allá cuando estuvimos el año pasado [noviembre de 2017] en Bahía, con relación a los procesos de la educación quilombola, de la educación indígena y del encuentro en la categoría ‘afroindígena’... Entonces me acuerdo que expresaste algo así: ‘entiendo y acepto esto, la separación entre uno y otro, como un paso más allá’. Es decir, la división entre lo afro y lo indígena. Bueno, aquí en Ecuador, hay algunos movimientos en el ámbito de la etnoeducación afro, y de la educación intercultural bilingüe, con el de-

creto presidencial que instituye la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe. Reflexionando sobre la coyuntura actual, ¿cómo ir más allá de esta división? ¿Es un horizonte posible? ¿Cómo ves esto, considerando incluso el concepto de interculturalidad, que hace parte de la constitución de Ecuador, país plurinacional e intercultural?

Formalmente en el aparato educativo, cualquiera puede juzgar esto como un ejercicio de interculturalidad. El hecho de que circulen los textos de etnoeducación a la par con los textos de educación intercultural bilingüe, cualquiera lo puede entender como un ejercicio o un ejemplo de interculturalidad. Realmente, desde el punto de vista de las decisiones administrativo-políticas, eso [romper la división] no está muy cerca ni es muy viable. Entonces tal vez tocará que cada grupo siga su trayecto. Hasta un mediano o largo plazo.

E históricamente en Ecuador no hay mucho protagonismo el movimiento afro, colectivamente, ¿cierto?

No, no hay, como movimiento no hay negociaciones colectivas. Entonces, colectivamente ha habido momentos de conquistas muy pequeñas. Por ejemplo, en la Constitución del 1998, colectivamente lograron algo. El reconocimiento colectivo de tierras; en el 2008 también colectivamente lograron algo, incluso tuvieron unos constituyentes ahí. Pero a la hora de la aplicación, poco ha pasado. O sea, hay un aparato legal que han logrado colectivamente. Las negociaciones de este movimiento—después de esos logros legales, jurídicos, colectivos—se convierten en algo individual. Cada persona utiliza sus influencias y se articulan unas clientelas para lograr ciertos cambios, entonces no logran negociar burocráticamente. Si se tratara de incluirse, no logran negociar en términos colectivos, porque ha sido un patrón histórico en América Latina. En nuestra región, desde la fundación de las repúblicas, el mejor ejemplo es [Simón] Bolívar y [Francisco José de Paula] Santander cuando detectaron que las poblaciones afro les exigían un proyecto colectivo de liberación de la esclavitud y de posicionamiento en los estamentos militares. Bolívar y Santander decidie-

ron fusilar a los principales generales que organizaban esto. Fusilaron a cuatro. De inmediato el mensaje fue: ustedes pueden participar (los que eran los mulatos y los pardos), ustedes pueden participar de esta Nación y del Estado Moderno, pero de manera individual, como nosotros los escojamos, nada de presión. Con ese mensaje no vemos que se vuelva a articular, aquí en la América Andina, ningún movimiento colectivo afro. Desde 1816 hasta 1960. Y en la agenda de los partidos políticos usted ve que abiertamente, en algunos casos, planteaban “no, a los afros no se aceptan como corriente”, porque llegaban en colectivo, tratando de situarse. Decían: “no, no, no. Negociamos con los líderes individualmente”. Entonces, había muchos afros, pero cada uno accionando en separado. Y el que intentó aquí [en Ecuador] cohesionar—una fuerza afro al interior del partido socialista y que ya estaba de precandidato presidencial—lo asesinaron; fue Oswaldo Hurtado. Y él sí lo había denunciado; se había dado cuenta de que era un patrón político que se había instaurado, de cómo tenía que ser la participación de las poblaciones afro, como individuos y en pequeñas cantidades. Eso lo vemos en la fundación de las naciones latinoamericanas. Eso se heredó, y se mantiene como un comportamiento de los partidos. Quienes trataron de modificar en algo eso en esta última fase fue la izquierda colombiana cuando fundó el polo democrático; aceptó que los afros entraran como una fuerza, entonces había en el comité central un representante de los afro. La experiencia no se puede evaluar, porque finalmente el polo fracasó como partido de cohesión para los distintos sectores colombianos. Pero eso es lo que tenemos, es por eso que es difícil que los afros, a menos que utilicen la estrategia de confrontación, logren negociar con la burocracia de manera colectiva como hacen los indígenas aquí en Ecuador. Y es por eso que te decía, los sindicatos de educadores de izquierda, en Colombia, no entienden, no les da la gana de entender la etnoeducación afro. Porque ellos le tienen terror a que esta gente [los pueblos afro] entre como una fuerza. No están dispuestos a negociar con ellos como fuerza colectiva. Con los líderes, así individualmente y fragmentados sí.

Yo tomo el ejemplo de la América Andina, pero tú lo puedes ver en toda América Latina, porque en la América latina del siglo XIX, la perspectiva era de dividir a los negros. Primero, que murieran en las independencias, y segundo, que los que sobrevivieran con algún cargo militar se dividieran, para que no se repitiera lo de Haití¹⁴. Eso era común en la mentalidad del siglo XIX en América Latina, hace parte de los principios políticos fundantes de estas naciones. Y ese tratamiento lo heredaron los partidos. Y eso es lo que veo como una mentalidad de larga duración. Lo veo claro aquí en las experiencias de participación política electoral que tienen las comunidades afro. Siempre terminan fragmentándose.

Metafóricamente, es como una perspectiva de implosión del Quilombo, ¿no? Entonces no dejar que se constituyan quilombos - estrategia de resistencia y re-existencia - en otros espacios, dentro del Estado, dentro del partido, dentro del sindicato.

Sí es eso, lo entiendes muy bien. Y, por ejemplo, date cuenta, la Revolución Ciudadana, que se supone que ha sido el gobierno más progresista que ha tenido Ecuador... En los diez años de Revolución Ciudadana – que les tocaron dos años del Decenio afro –, en esos dos años, con una Constitución que reconocía derechos territoriales colectivos no se tituló un metro de tierra para las comunidades afro. Las comunidades indígenas sí. ¡Cuántas solicitudes! Que yo me haya dado cuenta fueron como treinta desde las comunidades afro. En Colombia se logró titular cerca de seis millones de hectáreas por una circunstancia política muy particular. Algún día tendremos que escribir eso.

¿Cómo ves tú la posibilidad de hablar de lo afro indígena en Brasil? No sé si alguna vez hablamos de esto. ¿Cómo se explica esto desde los procesos históricos? Dijiste que en Colombia sí hay territorios marcados por lo afro indígena, o con confluencias y convergencias mayores. Aquí en Ecuador parece que hay un hiato bastante fuerte, marcado. ¿Habría alguna característica del proceso de ocupación del territorio para explicárselo en comparación con lo que pasa allá, por ejemplo en Bahía [Brasil]?

Por un lado, sí tenemos procesos de construcción social y territoriales diferenciados. Entonces, a los indígenas los trataron siempre con territorios aparte. Los negros que estuvieron más en las zonas de frontera¹⁵ fueron lo que se pudieron juntarse de manera más dinámica con los indígenas. Que no estuvieron integrados plenamente a los mercados capitalistas y a la nación como un todo; entonces ellos pudieron tener esa dinámica, porque en esas zonas de frontera estas unidades de reserva como los cabildos, como los resguardos, no funcionaron¹⁶. Eso nunca se dio allá, en las zonas de frontera, ni en la Amazonía hubo eso, ni en el Pacífico—algunas eran zonas de difícil acceso. Finalmente, nunca se logró terminar la colonización allá.

O sea, donde la institucionalización no ha logrado llegar fue más posible este convivio/ intercambio entre lo afro y lo indígena. El Estado Nación no se ha construido o implementado en toda su potencia.

Exactamente, lo afro indígena que aparece incluso bajo la noción del zambaje—los que se identifican como zambos, ‘nosotros somos derivados de afro e indígenas’. Desde Panamá, acá en el Pacífico hasta llegar a Esmeraldas, o lo que sucede en México, en la Costa Chica de Guerrero, los afro nahuales, afro indígenas. Allá en esas zonas apartadas, zonas de refugio les llamaba este antropólogo mexicano, Gonzalo Aguirre Beltrán. En esas zonas de refugio apartadas allá fluyeron esas interculturalidades desde abajo; entonces son interculturalidades históricas desde abajo, que no tienen que ver con el Estado- Nación, sino con cómo lo regulamos y podemos ser felices y vivir aquí entre ‘nosotros’.

Driblando la “imposición de competencias ciudadanas”

Parece que el quilombo de Palmares en Brasil también era un lugar donde vivían todos, en el siglo XVII.

Sí esto es común, en los Quilombos y en los palenques. Desde aquí del Patía también, en el palenque de San Basilio, afro indígena. Entonces, acá en esta zona andina, dónde hay mayor presencia de la institucionalidad colonial y luego del Estado Moder-

no, allí operó con mayor eficacia, llamémosle así, la imposición de competencias ciudadanas, porque es una oferta de ciudadanía, y todos tienen que competir con eso. Pero la misma élite clasifica en qué niveles los deja competir y cómo hacer esa competencia. Entonces claro, desde cierta culpa católica a los indígenas les dieron una posibilidad de ingreso, aun manteniendo sus territorios allá apartaditos. Con los negros no, con los negros no había esa consideración, en general. Eso de la competencia, y de trazar distintas estrategias para que compitieran entre grupos, en la zona andina los mantuvo divididos. Y vemos que incluso en la organización de los primeros partidos socialistas en América Latina ingresan generalmente los indígenas; a los afros no vemos que esta izquierda ni siquiera los vincule mucho. Claro, estos mestizos tienen esa culpa católica y en las competencias ciudadanas pueden ingresar los indios, pero los negros no. Entonces claro, el indígena tiene como un *plus*; hay una acción internalizada del mestizo que se siente descendiente de él, y que niega al negro. Hay un *plus* filantrópico, si tú quieres.

Cierta preservación de los indígenas en Brasil por parte de los jesuitas, que de cierto modo impedían que fueran esclavizados como los afro...

Ese *plus* filantrópico católico es importante para entender eso de las competencias por la ciudadanía. Entonces, los indígenas de las zonas del interior, en las zonas andinas, perciben que mejor les va a ellos solitos que juntos con los negros. Los negros les hacen ruido a ellos. Estamos hablando de una geopolítica de las relaciones, frente a estas zonas donde había menos presencia del Estado. Donde son ecosistemas mucho más difíciles para vivir. Ahí se tejió una solidaridad y unos tipos de cultura que no eran ni del uno ni del otro, sino compartidos. Sí lo podemos mirar en varios países nuestros, lo de Brasil, lo de Colombia, La Guajira con los afro *wayús*, entre afros e indígenas de la sierra nevada, ahí se encontraron, construyeron una cultura.

¿Y estas fronteras podrían ser espacios potencialmente interesantes para experiencias educativas realmente interculturales? Podrían ser espacios para un ensayo intercultural bien interesante, ¿no?

Claro, me parece que ahí, en la Universidad de la Guajira, con afro *wayús* vienen construyendo unas cosas importantes en temas de etnoeducación y educación intercultural, relaciones interétnicas. Y acá, la Universidad del Cauca, en la zona del Cauca, hay potencialidad de los diálogos afro indígenas. Y yo te comentaba alguna vez que, justamente, potenciando las memorias de los afro indígenas, se logró una alianza que resultó exitosa entre los afros y los indígenas, para la Constituyente de 1991, en Colombia. Pero a partir de las memorias, de cómo han vivido efectivamente estas comunidades y de la amenaza externa, necesariamente eso mueve la mentalidad colonizada, implica mover la subjetividad hacia niveles de descolonización. Esa alianza fue muy eficaz, producto de la reflexión sobre la memoria, pero de la amenaza externa también. Y la otra alianza, que comenzó hace dos años, es la llamada mesa interétnica o mesa étnica, que fue el acuerdo para que, a partir lo que había sucedido en los 90, se hicieran varias reuniones medio secretas, recordando, rememorando todo y llamando a algunos líderes. Y se desembocó en la necesidad de unirse afro e indígenas para participar del acuerdo que se estaba dando en Habana con las FARC (Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia); si no ambos habrían quedado por fuera. Ni las FARC ni el Gobierno los estaban teniendo en cuenta, y estaban decidiendo un modelo de desarrollo con los territorios de ellos. Entonces se creó eso que se llamó la mesa interétnica y que sigue funcionando y que es un espacio de acuerdo afro indígena para tener una incidencia política. Y juntos nos ha ido mejor, hemos ido avanzando más rápido.

Endnotes

1 El profesor Arboleda ha actuado en la formación de maestros urbanos y rurales y en la formulación de proyectos educativos institucionales en Colombia. Fue profesor del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Calí, y ha desarrollado investigaciones participativas en educación comunitaria y etnoeducación. Como profesor de la Universidad del Pacífico fue integrante de la Comisión Pedagógica Nacional para comunidades Negras del Ministerio de Educación de Colombia. Además, ha integrado el equipo que elaboró los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos – responsable por la etnoeducación en ámbito nacional. Es Magister en Historia Latinoamericana y Doctor en Estudios Latinoamericanos (UASB-E). Actualmente es Profesor Titular de la Universidad Andina Simón Bolívar, Área de Letras y Estudios Culturales. Desde la coordinación de la Catedra de Estudios Afro andinos de la UASB-E, colabora para el Fortalecimiento de la Política Pública Etnoeducativa en Ecuador.

2 Profesora de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Doctora en Sociología, Máster en Ciencia Política, Comunicadora Social e Historiadora. Colabora con la Cátedra de Estudios Afroandinos de la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito/ Ecuador). Agradecimiento a Gise Santamaria por la transcripción de la entrevista.

3 Pensador de la provincia ecuatoriana de Esmeraldas, conocido como ‘Bambero mayor’, con relación a la música tradicional afro ecuatoriana. García prefería ser llamado “un obrero del proceso”, siendo el gran responsable por preservar la tradición oral y la literatura oral, aportando a una manera alternativa de enseñanza pedagógica. La recopilación del maestro afro esmeraldeño supera los 50 mil documentos, los cuales están bajo la custodia de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB-E) y el Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador.

4 También conocido como quilombo, se refiere a los territorios comunitarios de resistencia conformados tras la huida afrodescendiente del sistema colonial.

5 Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO-Brasil). Coordinadora de la Red Carioca de Etnoeducadoras Negras y profesora de la Escuela de Posgrado Internacional CLACSO – Más allá del Decenio Afrodescendiente.

6 Decenio Internacional para los Afrodescendientes, proclamado por la Resolución 68/237 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Se ejecutará de 2015 a 2024. Los ejes del Decenio Internacional Afrodescendiente son reconocimiento, justicia y desarrollo.

7 Jesús “Chucho” García nació en San José de Barlovento, Estado Miranda, Venezuela, en 1954. Intelectual, escritor y activista de los derechos de los afrodescendientes, estudió Educación en la Universidad Central de Venezuela. Es Fundador del Centro de Estudios Afroamericanos “Miguel Acosta Saigne” de la UCV. Ha realizado varias investigaciones sobre la diáspora africana, trabajo que lo llevó a viajar por Norte, Centro, Sur América y el Caribe como también por África, realizando investigaciones etnológicas sobre todo en el Congo, Benin y Cabo Verde de donde provenían la mayoría de los africanos traídos a América y a Venezuela. Retirado de <https://www.geledes.org.br/jesus-chucho-garcia/>, el 30 de nov. de 2018.

8 El decreto mencionado fue firmado por el expresidente Rafael Correa el 28 de septiembre del 2009, y

determina que se aplicará a nivel nacional como política pública, por todos los medios del Estado, el Plan Plurinacional para eliminar la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural.

9 El Valle del Chota es una región ecuatoriana situada en la cuenca del río Chota en los límites entre las provincias de Imbabura y de Carchi, en medio de la sierra andina y caracterizada por tener una población mayormente afrodescendiente.

10 Entrevista realizada el 17 de septiembre de 2018.

11 Acuerdo Ministerial 00045-A, de mayo de 2016, Ministerio de Educación.

12 Acuerdo ministerial para establecimiento de la “Mesa de Etnoeducación Afroecuatoriana”. Recuperado de <<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/05/MINEDUC-ME-2016-00045-A.pdf>>, el 30 de nov. de 2018.

13 Docente, investigador y consultor en cultura, patrimonio cultural, educación e interculturalidad.

14 La revolución haitiana (1791-1804) fue el primer movimiento revolucionario de América Latina y culminó en la abolición de la esclavitud en la colonia, generando en la región el miedo de una “haitinización”, o sea de una radicalización en los nacientes procesos de lucha por la independencia en el siglo XIX.

15 Al momento de revisión de la entrevista, Arboleda ha explicado que estas zonas de frontera se refieren a fronteras geográficas y con la Modernidad, tiene relación con las subjetividades fronterizas, por fuera de los epicentros políticos y administrativos vigentes y hegemónicos en las dinámicas de construcción del Estado Nación.

16 Cabildos y resguardos son unidades territoriales administrativas atribuidas a los indígenas, en zonas de reserva, entidades territoriales indígenas. Arboleda explica que todo resguardo tiene un cabildo, con respectivos gobernadores.