

Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes

SONIA COMBONI SALINAS*
JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ*

RESUMEN

En este artículo argumentamos que en el plano epistemológico el proceso de interculturalizar sólo se puede construir desde una revaloración de la identidad individual y social, mediante la cual los sujetos sociales cuestionen la colonialidad del saber. Una revaloración que permita a estos sujetos re-negociar los elementos de la auto y hetero identificación, que hasta ahora reproducen las jerarquías y dualidades impuestas desde el colonialismo a través de una violencia simbólica que lleva a la subvaloración de la propia identidad.

Se analiza también cómo la escuela históricamente ha sido un aparato de reproducción del Estado y del 'status quo', pero curiosamente, es desde este ámbito desde el cual han surgido más propuestas sólidas de interculturalidad en la práctica. Estas propuestas se han expandido a otros planos en los que se construye y se reconstruye conocimiento, ya sea a través de procesos pedagógicos conscientes (educación popular/pedagogías insumisas), u otras formas cotidianas, incluso procesos inconscientes de construir, reconstruir, descubrir, redescubrir y compartir conocimientos y saberes. Es importante resaltar que, el diálogo de saberes, en la práctica reconoce la resignificación de estas mismas prácticas, lo que nos permitirá acercarnos -o al menos visualizar- un posible debate entre el hacer y el decir de la interculturalización o de la interculturalidad, que poco a poco vienen abonando a lo que hoy se ha dado por llamar diálogo intercultural.

Palabras clave: Interculturalidad / identidad / lengua / cultura / educación.

ABSTRACT

In this article, we argue that in an epistemological level the interculturalizing process only can be built from the reevaluation of individual and social identity, through which social subjects will challenge the coloniality of knowledge. A reevaluation allowing these individuals to re-negotiate the elements of the auto and hetero identification, which so far represent hierarchies and dualities imposed from colonialism through a symbolic violence that leads to the undervaluing of the identity.

It also analyses the school in its historical reproduction role of the State and of the 'status quo', but interestingly, it is from this area from which have emerged more solid proposals of interculturality in practice. These proposals have expanded to other areas in which knowledge is built and re-built, whether through conscious pedagogical processes (popular education/no-submissive pedagogies), or other everyday ways even unconscious processes of construction, re-construction, discover, re-discover and share knowledge and wisdom. It is important to highlight that the dialogue of knowledges in practice, recognizes the resignification of these same practices, allowing us to approach or at least display a possible debate between the doing and saying of the interculturalization or interculturalism, which are gradually enriching what today we call intercultural dialogue.

Key words: Interculturalism / identity / language / culture / education.

* Los autores son profesores investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en la División de Ciencias Sociales y Humanidades en el Departamento de Relaciones Sociales.

1. DE LA MULTICULTURALIDAD A LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

La historia de la humanidad es también la historia de la interacción entre culturas cuya impronta ha sido siempre la diversidad. Estas relaciones entre grupos sociales heterogéneos y diversos se ha caracterizado por la dominación de unos sobre otros bajo diversas formas (desigualdad, control, subordinación y violencia) como factor distintivo. De esta manera, si bien la humanidad ha sido consciente de la diferencia, la interacción y la diversidad cultural; tanto la equidad como la equivalencia en las relaciones nunca han estado presentes en el trato entre las culturas. Es a partir de estos elementos que se analiza la interculturalidad, como un concepto en debate y construcción, y que en la actualidad está cargado de significados diversos y hasta opuestos.

El reconocimiento de la pluralidad cultural ha sido abordado en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad (impartición de justicia, salud, instituciones públicas, educación, etc.), siendo la educación el espacio social desde donde surge el debate en América Latina y donde más se ha puesto de manifiesto este análisis. Desde el abordaje mismo de este fenómeno, se han expresado las diferencias en las formas de pensamiento, cosmovisiones y paradigmas sustentados y expresados en los intereses de los diferentes sujetos y posiciones que plantean la problemática.

Por lo anterior, el concepto de Interculturalidad no es unívoco ni unidireccional, por el contrario, expresa situaciones y posiciones distintas frente a las posibilidades de su construcción, desarrollo y resultados. En muchas ocasiones este se confunde con el concepto de Multiculturalidad, siendo que ambos conceptos expresan situaciones y posibilidades muy distintas.

En los mal llamados “países del primer mundo”, como Canadá, Europa y Estados Unidos, se ha asumido el concepto de multiculturalidad, para designar la situación actual de sus sociedades metropolitanas (Bartolomé, 2006). Si bien en algunos de estos países el término está relacionado con la diversidad étnica que los conforma como Estados-Nación,¹ el debate de la multiculturalidad ha sido impulsado principalmente a partir de la preocupación por los crecientes flujos migratorios, desde los empobrecidos países del “Sur” hacia los prósperos países del “Norte” (Bar-

tolomé, 2006; López, 2009). Bajo este enfoque, la multiculturalidad ha planteado la tolerancia como su principio básico, desde el cual transitar hacia la igualdad. Como lo señala Bartolomé (2006, 119), “muchas veces la diferencia fue considerada como sinónimo de desigualdad, y se creyó que suprimiendo la diferencia se aboliría la desigualdad...”; aunque es cierto que a partir de las diferencias se crean relaciones de dominación produciendo desigualdades sociales; a partir de la diferencia la violencia simbólica adquiere todo su significado en la imposición de un solo discurso y en la universalización de una forma de ver el mundo, naturalizado como un así es en las formas sociales de convivencia. De esta manera, la finalidad de este multiculturalismo es el de “asegurar que los hijos de los inmigrantes sean incluidos en el *mainstream* y sean funcionales al sistema, aun cuando conserven rasgos que pongan en evidencia su diferencia.” (López, 2009, 184). Por ello, en este enfoque las configuraciones multiculturales no son entendidas como punto de partida de una realidad, sino como un problema a resolver (Bartolomé, 2006).

A partir del reconocimiento de las diferencias establecidas fundamentalmente por las migraciones antes mencionadas y por la diversidad social y cultural propia de los países del norte, se produjo un tránsito de la unicidad a la diferencia, que provocó el surgimiento de la idea que subyace en el multiculturalismo, la necesidad de reconocer las diferencias y las identidades culturales como una expresión del pluralismo cultural.

En esta perspectiva la multiculturalidad no es un ideal a alcanzar, sino una realidad a gestionar, siendo el multiculturalismo la condición “normal” de toda sociedad. En cuanto concepto normativo, el multiculturalismo constituye una ideología o una filosofía que afirma, con diferentes argumentos y desde diferentes perspectivas teóricas, que es moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales (Giménez, 1996).

En su versión moderada, el multiculturalismo acepta y preconiza la convivencia de culturas diferentes, de aquí la necesidad de principios éticos universales que hagan compatibles las diferencias y garanticen la cohesión social. Sólo así se lograría que la multiculturalidad se orientara hacia la interculturalidad, es decir, cuando las diferencias no se trastocan en irreductibles e inconmensurables, sino que por el contrario, se debiliten las distinciones jerárquicas. Pero no se puede pasar por alto que el multiculturalismo también puede funcionar como una ideología que encubre las desigualdades sociales (étnicas, de

1. Los dos países que podrían ejemplificar mejor esta situación son Canadá y España, en donde se han mostrado luchas de las minorías étnicas por ser reconocidas. En Canadá a partir de la presencia de los francófonos, básicamente en la provincia de Québec. En España las luchas más claras han sido en el País Vasco y Cataluña.

clase, otras) dentro del ámbito nacional, bajo la etiqueta de “diferencias culturales”. A esto se refiere Zigmunt Bauman (2003) cuando escribe: “la nueva indiferencia a la diferencia es teorizada como reconocimiento del “pluralismo cultural”, y la política informada y sustentada por esa teoría se llama a veces “multiculturalismo”.

Aparentemente, el multiculturalismo es guiado por el postulado de la tolerancia liberal y por la voluntad de proteger el derecho de las comunidades a la autoafirmación y al reconocimiento público de sus identidades elegidas o heredadas. Sin embargo, en la práctica el multiculturalismo funciona muchas veces como fuerza esencialmente conservadora: su efecto es rebautizar las desigualdades, que con dificultad pueden suscitar la aprobación pública, bajo el nombre de ‘diferencias culturales’, algo deseable y digno de respeto. De esta manera la fealdad moral de la privación y de la carencia se reencarna milagrosamente como belleza estética de la variedad cultural”(Bauman, 2004).

En efecto, por un lado la pluralidad cultural está conformada por una variedad de culturas minoritarias y subalternas frente a una cultura dominante que podemos llamar occidental, criolla o mestiza; las culturas minoritarias que, por otro lado -y en particular las indígenas- siguen siendo discriminadas en la vida cotidiana y en el discurso oficial como inferiores, premodernas y, con frecuencia, como obstáculos para el desarrollo.

En ese sentido, encontramos que la situación de las sociedades multiculturales del llamado “tercer mundo” se caracterizan: en primer lugar por lo que León Portilla (Klesing-Rempel y Knoop, 1999) nombra trauma depresivo de la agresión sistemática a las identidades culturales de los pueblos indígenas, por parte de los conquistadores primero y, después, por parte de los estados nacionales. En segundo lugar, por “el nepantlismo”,² entendido como la pérdida de la identidad cultural de los individuos y los grupos sometidos a procesos de aculturación forzada”; en tercer lugar, por la inhibición del desarrollo de las culturas minoritarias, no indígenas, a favor de la homogeneidad cultural nacional; y en cuarto lugar, vemos la imposición del modelo de la sociedad de consumo en las propias sociedades nacionales, arrojadas al nepantlismo

2. El concepto de Nepantlismo lo utilizamos en el sentido de Portilla, en el cual los grupos o comunidades dominadas son sometidos a procesos de dominación y de violencia simbólica, y en muchos casos física, a través de los cuáles pierden paulatinamente su cultura, sus representaciones sociales, sus creencias y formas simbólicas y culturales en favor de la cultura, formas simbólicas, creencias de la cultura dominante.

y, por tanto, cada vez más carentes de memoria cultural y de futuro propio (Klesing-Rempel y Knoop, 1999).

En América Latina, la diversidad cultural ha sido debatida desde la segunda mitad del siglo XX, tomando fuerza a partir de la década de los 90, cuando se reconoció y asumió esta pluralidad étnica como una realidad en la mayoría de los países de la región, la fuerza con la que impregnó la discusión en los diversos espacios sociales, le concedió cierta influencia en las políticas públicas de los diversos países, pero lo esencial fue cuando adquirió un carácter político a partir de las luchas reivindicativas desde los pueblos indígenas (López, 2009; Walsh, 2009; Paz, 2001).

Esta diversidad ha sido abordada desde el enfoque multiculturalista, como respuesta a las políticas educativas de dignidad igualitaria, que buscaron el asimilacionismo uniformizador de las culturas subalternas (Tubino, 2002). Así, el multiculturalismo representó un intento por resolver los problemas derivados de estas políticas de dignidad igualitaria, teniendo a la tolerancia como su principio rector (*Idem*). Pero como lo señala López (2009), este modelo de multiculturalismo planteado para los inmigrantes desde los países del “Norte”, resulta inoperante cuando se trata de la población indígena de los países del “Sur”, que ha estado presente desde antes y ha sido históricamente oprimida, pues más allá de la tolerancia y el respeto mutuo, se requiere de la participación activa de esta población silenciada e invisibilizada, para transformar las sociedades inequitativas.

Es en esta perspectiva, que el concepto de interculturalidad emerge desde las demandas de reconocimiento de los movimientos indígenas, especialmente en Sudamérica (López, 2009; Walsh, 2009; Paz, 2001). Gracias a estos movimientos se ha puesto en evidencia la necesidad de reconocer las diferencias con base en las identidades, que se fundamenta en el diálogo y hace énfasis en la convivencia. Es así que, desde los pueblos indígenas se ha construido el concepto de interculturalidad, logrando empujar cambios institucionales a nivel nacional e internacional, y a través de algunos organismos que han tomado este concepto en sus discursos.

Desde esta realidad el concepto vuelve al debate, pues los sistemas de poder y las necesidades de crecimiento y desarrollo de la sociedad neoliberal han ligado la idea de Interculturalidad a los diseños globales de poder capital y mercado, a tal grado que es un término cada vez más usado dentro de los discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal, a lo cual se define como interculturalidad

funcional (Walsh, 2009). Así, desde las instituciones gubernamentales de distintos países, hasta los organismos multilaterales (como el Banco Mundial, el BID, el PNUD, la UNESCO, entre otros), el término intercultural es usado para diseñar políticas de “desarrollo” para los indígenas. Como lo señala Catherine Walsh (2009), más allá del reconocimiento a la diversidad, la interculturalidad funcional resulta una estrategia que pretende incluir a los excluidos a una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado. Estas posturas asumen el diálogo intercultural como una utopía, sin cuestionar las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas que se expresan en la asimetría. Parte de una retórica que institucionaliza las diferencias permitidas, las “diferencias culturales oficiales” relacionadas con una diferencia colonial no-superada, tomando al ‘otro’ en su versión folclórica, neutralizada. Resulta de una relación de fuerza en donde el Estado domina la lucha por la clasificación. Esta noción de la interculturalidad se reduce a una actitud, de abrirse y aceptar al otro, sin tener en cuenta las relaciones de poder que condicionan las relaciones entre culturas. Y es justamente ahí donde radica el punto de partida y vuelta al debate de la interculturalidad, teniendo su punto de ruptura entre cuestionar o no las relaciones de poder, entre buscar mantenerlas intactas o luchar por su transformación hacia una relación más equitativa.

2. LA CREACIÓN DEL “OTRO” EN RELACIÓN AL “YO”; EL JUEGO DE LA IDENTIDAD, LA LENGUA Y LA CULTURA

El conocimiento de las relaciones interculturales, según Grignon y Passeron, no debe considerar la cultura popular como un universo de significación autónomo olvidando los efectos de la dominación, ni caer en el riesgo opuesto -pero simétrico- de creer que la dominación constituye a la cultura dominada siempre como heterónoma.

La interculturalidad “puede presentarse como un paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción” (Castro, 2004: 16).

La filosofía intercultural, sostiene Fornet Betancourt, “pretende impulsar la desobediencia cultural, la situación de la cultura en clave de dialéctica de liberación y opresión, es la praxis cultural donde liberación e interculturalidad se presentan como dos paradigmas complementarios, lo que supone que la

filosofía intercultural tiene por función transformar las culturas desde una opción ética universalizable, que es la opción por los oprimidos en todos los universos culturales”. La lectura de lo intercultural entre los pueblos originarios es en mucho compartida desde lo que Betancourt, nombra “dialéctica de liberación”, debido a que en sus territorios el proceso de desobediencia está presente en su día a día, desde el cómo a partir de la oralidad, recupera y preserva su modo de construir y reconstruir la vida.

Por un lado, el relativismo cultural que imagina a los subalternos sólo como diferentes, en un estado de “inocencia simbólica”; por otro, el etnocentrismo de las clases hegemónicas o “de los grupos cultos asociados o aspirantes al poder” que, creyendo monopolizar la definición cultural de lo humano, miran lo diferente como “barbarie” o “incultura”. (García Canclini, 2004: 71)³

Es por ello que la lengua, lo etnolingüístico constituye un núcleo fundamental en la construcción de la identidad colectiva y en la delimitación del otro. Los códigos lingüísticos, estructuras discursivas y modelos culturales en el campo de la lengua y cultura dominantes. Los sujetos indígenas involucrados comienzan a comprender los enunciados y códigos que antes eran incompresibles, porque ya adoptaron los modos de apropiación de la experiencia social correspondiente.

Por tanto, tienen presente una concepción de la lengua y la cultura. Aunque de principio se entiende la lengua como: “a través de la cual se vive y se expresa un estilo étnico determinado, posee códigos y significados; igual reside la fuerza de la cultura cuando tiene que desarrollarse en situaciones de dominación, subordinación y enfrentarse a ellas”(Devalle, 1992:45).

De la misma manera, la apropiación de las nuevas formas de organización se vehicula en estas ocasiones a través de las nuevas estructuras discursivas ligadas a los patrones culturales dominantes y al español. En el nivel de las interacciones cotidianas, una alternativa tal presupone abordar la relación con el otro a partir de la fuerza cultural propia.

En el caso de la educación, el camino puede emprenderse a través de un modelo que se sustenta en los patrones culturales y discursivos de la etnia para darle sustento más coherente a la enseñanza de las habilidades cognitivas básicas. Una posición que ve en la diversidad un problema hacia una perspectiva

3. García, Canclini Néstor. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad. Editorial Gedisa, España, 2004. Pág. 71.

pluricultural, donde los segmentos más significativos de la sociedad no solo reconocen la diferencia como derecho del grupo e individuo indígena, sino que la conciben, por el contrario, como un recurso sociocultural que enriquece al estado y al conjunto de la nación (Klesing-Kempel, Knoop, 1999).

Las plataformas sociopolíticas y culturales de los movimientos indígenas y organismos humanitarios aportaron interpretaciones más vívidas sobre los fenómenos multiculturales reales y permitieron encaminar los conocimientos y las expectativas de intelectuales, investigadores y educadores hacia los derechos indígenas, la educación, el uso y la importancia social de las lenguas indoamericanas y sus variedades, en el sentido de que los análisis científicos más eficientes y responsables podrían contribuir a resolver los cruciales y conflictivos procesos interculturales contemporáneos.

3. INTERCULTURALIDAD, LENGUA Y CULTURA

Desplazar una lengua vernácula equivale a desplazar los sistemas más profundos de cognición y de expresión de una comunidad. Incluso cuando los individuos consienten la asimilación, es enormemente difícil suprimir su lengua materna. Como se sabe, la lengua se une de manera estrecha al concepto de uno mismo: personalidad, pensamiento, identidad del grupo, creencia religiosa y rituales culturales, formales e informales (Pardo, 1995).

Por otra parte, si la lengua refleja valores sociales y culturales, la pérdida de la lengua, ocasiona un cambio de valores y de universos de comprensión del mundo. En principio, el cambio de lengua no está afectado por las representaciones reflexivas sobre la lengua en cuestión, sino por una serie de sistemas ideológicos que se asocian con el dominio de productos de la cultura occidental y tecnológica. Entre ellos, se consideran el individualismo, la conducta inmediatista o pragmática y el materialismo consumista. En tanto que, las estructuras universales del lenguaje se basan no sólo en la lógica del mundo exterior, sino también en la lógica de las operaciones de razonamiento y valoración (Muñoz, 2009:110).

De manera muy semejante, Descartes propone que el lenguaje humano constituye un mecanismo secundario de expresión o traducción de estructuras cognitivas que lo determinan por completo, ya que los procesos de pensamiento puro son primarios para dar cuenta de los procesos de semiosis (signos), pero son autónomos para describir los procesos semióticos (Bronckart, 2004).

Dado que los razonamientos sociolingüísticos son los que poseen una notable flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de transformación, cada colectivo etno-lingüístico adopta mecanismos simbólicos específicos para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura de una generación a otra, y también de una comunidad a otras externas.

El variado conjunto de razonamientos, categorías y preferencias, puede postular que tanto las experiencias sociolingüísticas como la reflexividad de los hablantes de lenguas originarias deben toda su complejidad cognitiva, afectiva y valorativa a la comprensión e interpretación de los obstáculos y conflictos que caracterizan la historia etnolingüística y cultural de las poblaciones indígenas.

Las representaciones de los hablantes convergen en dos de los mayores objetivos: por un lado las plataformas sociopolíticas y culturales de los movimientos indígenas y organismos humanitarios que aportaron interpretaciones más vívidas sobre los fenómenos multiculturales reales y permitieron encaminar los conocimientos y las expectativas de intelectuales, investigadores y educadores hacia los derechos indígenas y, por el otro, la educación, el uso y la importancia social de las lenguas indoamericanas y sus variedades, en el sentido de que los análisis científicos más eficientes y responsables podrían contribuir a resolver los cruciales y conflictivos procesos interculturales contemporáneos. (Bronckart, 2004)

Por otra parte, las demandas relacionadas con la preservación de la cultura, la lengua, las costumbres, las tradiciones y los sistemas normativos propios de los pueblos originarios no deben ser interpretadas como un signo de conservadurismo y de resistencia al cambio. La situación es al revés, lo que se demanda es que todo el aporte cultural no se siga considerando sólo como asunto de folklore, sino como expresión de las culturas vivas y ricas en manifestaciones. Es la búsqueda del reconocimiento de la cultura con el mismo estatus que se otorga a las demás.

4. INTERCULTURALIDAD Y RECONOCIMIENTO: LOS SENTIDOS DE LA AUTONOMÍA

En este contexto, la demanda autonómica representa para los pueblos indígenas la posibilidad de reconstruirse y de permanecer vivos con sus propias matrices culturales y cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitimen el derecho a la diferencia. Además de recuperar los espacios de decisión política, así como

las formas de ejercer justicia y de administrar el usufructo de los recursos propios, tanto en el municipio como al interior de las comunidades.

En consecuencia tenemos que una comunidad indígena está conformada por los siguientes elementos:

1. Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión.
2. Una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra.
3. Una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual se identifica el idioma común.
4. Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso.
5. Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia.

Otros elementos importantes a considerar son el mundo espiritual, cultural y lingüístico, que transforman la situación y la hacen aún más compleja para entender la realidad que viven los pueblos indígenas, ocasionando con ello rechazo.

El desconocimiento es lo que media entre lo que señala la Ley de Derechos y Cultura Indígenas, aprobada por el Congreso de la República (2001) y la realidad del mundo indígena. Un ejemplo de este desconocimiento es el fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (6 de septiembre de 2002), a través del cual se declararon improcedentes 322 controversias que presentaron los pueblos indígenas contra la Reforma Constitucional que aprobó el Congreso. Este fallo evidenció que la diversidad no tiene cabida en los estrechos límites del marco jurídico que nos rige.

Así, desde la perspectiva indígena, los ejes fundamentales de sus derechos, que les dan sustento y razón, pasan por el derecho al territorio, el derecho a ser reconocidos como pueblos, el derecho a la libre determinación, el derecho a una cultura propia y el derecho a un sistema jurídico propio.

En esta perspectiva retomamos y defendemos un enfoque crítico de la interculturalidad, desde las luchas de los movimientos indígenas. Esta interculturalidad crítica parte del problema del poder, cuestionando seriamente el modelo de sociedad vigente (Walsh, 2009). La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la injusticia colonial, enfrentando los poderes hegemónicos del presente. No se limita a una disputa o negociación entre pueblos indígenas y Estado. Es una lucha que surge a la par de la reivindicación de la autonomía de los pueblos, pero no sólo se trata de leyes e instituciones, se trata también de principios y prácticas. Es una negocia-

ción también entre sectores de la sociedad, e incluso al interior de los mismos pueblos, entre individuos. Pero sobre todo, es un proceso no exclusivo de los pueblos indígenas de Latinoamérica. En todo caso, es un paradigma que surge desde los pueblos indígenas de Latinoamérica para el resto del mundo. Es un paradigma distinto de relaciones entre culturas, que busca que éstas se valoren de forma simétrica. Un paradigma, que más allá de crear condiciones de equidad en el sistema vigente, lucha por crear un sistema que entienda y asuma la equidad. Un paradigma que cobra mayor vigencia ante el fenómeno de globalización, que hace cada más evidente la dicotomía entre hegemonía y diversidad. Una propuesta que transforma las relaciones de poder en un proceso de autoafirmación y reconocimiento del otro, basado en el diálogo. Una interculturalidad que apunta hacia la igualdad pero con dignidad, asumiendo la diferencia y la diversidad (López, 2009).

A partir de esto, coincidimos con Walsh en que “es mejor hablar de un proyecto de interculturalizar en vez de interculturalidad en sí” (Walsh, 2002, 135). Es decir, entendemos que la interculturalidad no es un fin, sino un proceso constante, verlo como proceso implica cuestionar, revisar, reformular, reconstruir constantemente para no caer en una nueva hegemonía. Más allá de un juego de semánticas, esto nos refleja un enfoque, una postura, una actitud a seguir. Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros, para tener la capacidad de construir un nosotros, implica decolonialidad: romper con los paradigmas de la colonialidad y con las relaciones de dominio y exclusión.

5. DE LA INTERCULTURALIDAD A LA INTERCULTURIZACIÓN: LOS PROCESOS IDENTITARIOS

Partimos de la idea que la identidad es la base de la inter-culturalización y el diálogo intercultural, ya que en las relaciones interculturales no interactúan culturas, sino personas y grupos con identidades diferentes. Según Tubino (2002) el concepto de identidad permitió desarrollar el multiculturalismo, sin embargo, no reconoce la complejidad en la construcción dialógica entre las diversas identidades. Las identidades son crisoles complejos como la sociedad misma, son históricas y cambiantes, con elementos más permanentes que funcionan como pilares y que dan estabilidad, y otros que cambian y se adaptan de acuerdo con las realidades que se viven. Así que todo proceso social tiene un impacto en las identidades, tanto en las relaciones de poder que las atraviesan, como en los procesos

que las fortalecen y, por lo tanto, en los procesos de inter-culturalización.

Entendemos que la identidad “se construye como resultante de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas derivadas de la relación diádica y contrastiva entre un “nosotros” y un los “otros” (Bartolomé, 2006, 63).

El reconocimiento de las identidades es relevante en el plano político, pero únicamente cuando implica trascender la mirada simplificada del otro, que se estaciona en el plano de lo folclórico, para ir encontrando y comprendiendo el pasado. La historia de los pueblos indios de México y de Latinoamérica, en general, está marcada por 500 años de represión, exclusión, racismo y discriminación, en un esfuerzo sistemático por borrar a la otredad, y por imponer, a través de la violencia, muerte y destrucción, un paradigma en el que los pueblos y culturas no-occidentales son inferiores. Primero fue el discurso del Dios blanco y después el del llamado progreso impuesto desde occidente.

Y sin embargo, desde ese mismo lugar de discriminación, históricamente existen movimientos de resistencia que en los últimos años han puesto en escena distintas voces que quieren ser también escuchadas. Es ahí cuando decimos que se está construyendo una inter-culturalización emancipadora que no sólo tiene una connotación multiculturalista, sino también una carga política de transformación. En ese sentido retomamos a Paz cuando menciona que: “Ha habido un claro desplazamiento en los análisis de la condición de clase social como categoría casi exclusiva del conocimiento de las colectividades hacia categorías de un orden más culturalista, indagándose con más fuerza elementos de identidad y capitales simbólicos en juego en la constitución de los actores sociales, en la formación de las alteridades, en las formas de invención que se hacen del “otro” (Paz, 2010).

Este planteamiento sugiere una posición política que coloca la identidad y la interculturalización en un mismo campo de acción, es decir; “cuando la identidad étnica se manifiesta como etnicidad, como una adscripción totalizadora que orienta las conductas sociales y políticas” (Bartolomé, 2006: 64).

Esta acción política viene de ir construyendo el diálogo entre iguales, no podemos hablar de procesos de inter-culturalización e identidad si no se hace en situaciones de simetría, en las que ambas partes se reconozcan mutuamente como un “legítimo otro”, de lo contrario estaríamos repitiendo la mirada totalizadora de occidente. La igualdad y las relaciones simétricas, se construyen transformando las estructuras de

poder, pero también requieren de la autoafirmación y la revaloración de la propia identidad minorizada, o incluso, en algunos casos, negada. Los procesos de inter-culturalización implican un trabajo de fortalecimiento y empoderamiento desde los pueblos indígenas, un reconocimiento de su cultura y su identidad, una re-negociación entre la “autoafirmación y la asignación identitaria.” (Giménez, 2000: 13).

Bajo el escenario actual, marcado todavía por las desigualdades y relaciones asimétricas de poder, estos procesos de inter-culturalización e identidad no se dan en un plano simétrico. La mirada de los gobiernos (o por lo menos del mexicano) los traducen en políticas públicas encaminadas a la idea de las estampas culturales, pueblos románticos con paisajes pintorescos. Es decir, identidades que parten de las “diferencias oficiales permitidas”, institucionalizadas, y dan pie a una interculturalidad acrítica, funcional, carente de una teoría del poder que cuestione dichas relaciones inequitativas y de dominación entre culturas y entre personas.

Pero el necesario cuestionamiento hacia la institucionalización de las diferencias permitidas, hacia ese afán homogeneizador, implica atentar contra de una de las bases del Estado como se entiende hoy en día, que presume la existencia de una nación unitaria. Implica plantear una ruptura entre Estado y Nación, es decir, un cambio profundo en las estructuras sociales, económicas, culturales, políticas, educativas y epistemológicas que dan base al sistema actual. Por todo esto, dicho cuestionamiento no puede provenir del Estado mismo ya que significaría un acto contraintuitivo, un atentado contra sí mismo. Es necesaria entonces la existencia de un sujeto social que defina por sí mismo los cambios que quiere y que sea capaz de impulsar esos cambios en diversos ámbitos.

Si el proceso de inter-culturalización depende de una re-negociación identitaria (una transformación en la manera de vernos los unos a los otros), es necesario que las luchas y las reivindicaciones de estos sujetos sociales partan de una revaloración de la propia identidad, para desde ahí plantear las necesidades y los deseos.

La diferencia cultural tiene una relación directa con la diferencia colonial, y “es esta diferencia que ha subalternizado a los pueblos indígenas bajo una dominación secular no superada” (Paz, 2010, 8). Desde la colonización las clasificaciones por raza y etnia han legitimado la dominación de los españoles y la cultura occidental, y han llevado a relaciones de poder asimétricas que se viven y sufren hasta hoy en México, en particular en los pueblos indígenas. Para Paz, el

problema más profundo se halla en que las sociedades han interiorizado una valoración negativa de la diferencia cultural, y en torno a esto han construido todo un sistema de dominación. La autora señala que, aunque las diferencias sociales y culturales permiten construir identidades, estas diferencias a la vez son usadas para el ejercicio del poder. Por ello subraya la importancia de leer la interculturalidad no solamente desde la identidad, sino también desde la diferencia.

Las relaciones de poder y la dominación están cimentadas en la violencia simbólica, un proceso que surge de una colonización del ser o colonización “interna” desde el poder y la dominación. Es un proceso inconsciente de aceptación interiorización de la dominación por el dominado. En este sentido, el concepto de violencia simbólica, desarrollado por Bourdieu (2000) en torno a la relación de poder entre mujeres y hombres, dominantes y dominados atravesados por relaciones de poder, determinadas por la capacidad de imponer una visión del mundo, una forma de saber y de expresarse en el otro, como si esta fuese la única y verdadera en un proceso “natural” de aceptación e interiorización, permite entender las relaciones inequitativas entre las sociedades en su conjunto. En los pueblos indígenas, es la diferencia cultural y étnica sobre la cual se basa la legitimación del ejercicio del poder occidental. Las diversas formas de dominación tienen en común que tanto en la relación asimétrica de género como en la socio-económica, política o en las relaciones entre culturas, se observa la “naturalización” de la dominación a través de los procesos de interiorización y aceptación de la razón dominante como propia. Dominadores y dominados perciben las relaciones desiguales de poder como normales, mismas que son producidas y reproducidas incluso por los subordinados. Esto explica, por ejemplo, que haya indígenas que perciban a la otra cultura como mejor, o que prefieren que sus hijos aprendan el castellano en vez de su lengua indígena. O mujeres que tienden a discriminar a las hijas y que las educan para ser obedientes y aceptar su “cruz” por ser mujeres. Para Bourdieu (2000) es esta asimilación de la dominación que prepara el terreno para la violencia simbólica en todos los ámbitos: familiar, educativo, epistemológico, religioso, político, económico, etcétera. Puede expresarse de repente de manera muy violenta o más sutil y simbólica. Así, la violencia simbólica se vuelve la principal arma de opresión, la cual por ser naturalizada, ni siquiera tiene necesidad de legitimarse.

La asimilación e incorporación de la dominación, en los indígenas como en otros sectores de la sociedad, lleva a una minorización de lo propio: de la iden-

idad y cultura propia, pero también de los propios saberes y conocimientos. Observaciones en el campo dan cuenta de los procesos de minorización de la propia cultura expresada en los diversos espacios donde interactúan y desde dónde ésta se minoriza.

6. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE INTER-CULTURALIZACIÓN, UNA VÍA HACIA LAS PEDAGOGÍAS IN-SUMISAS

En este proceso de minorización y de asimilación de la dominación como un “así es”, la naturalización de sus formas y procesos, en el cual no solo se minoriza la diferencia y al diferente, sino todo lo que implica su ser, sea este indígena, obrero, campesino o empleado, se minorizan y desconocen o reducen sus formas de vida, de expresión, sus representaciones del mundo, sus conocimientos y saberes, como lo menciona Michel Foucault, en *Genealogía del Racismo* cuando habla de los “saberes sujetos”. (Foucault, 1976). Aquellos saberes que han sido descalificados, sobre todo cuando se hace mención de los saberes locales, los saberes excluidos, los saberes colonizados y encubiertos. “Una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados; saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido” (Foucault, 1976: 18).

Para contrarrestar este tipo de pensamiento se plantea elaborar lo que él llama “genealogía”, es decir, poner en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados. Contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien. Es una tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico; así como de sus efectos intrínsecos de poder.

Las “genealogías”, según Foucault, no son vueltas positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta; son precisamente anti-ciencia. Tampoco es que reivindicuen el derecho lírico a la ignorancia o al no saber, se trata más bien de un cambio de la insurrección de los saberes, contra los efectos del poder, centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra.

En esta idea, Dávalos (2005, 31-2) enfatiza la parte epistemológica de los procesos de lucha de los movimientos sociales latinoamericanos recientes: “las

propuestas hechas por diferentes movimientos indígenas de constituir espacios de saber que permitan reconstruir los saberes ancestrales, que les otorguen esa validez social y comunitaria, constituyen uno de los procesos más importantes que el movimiento indígena latinoamericano ha emprendido en estas últimas décadas. [Además] no se trata tanto de los institutos de investigación sobre temáticas exclusivamente indígenas, que han existido desde larga data, sino del hecho de que el movimiento indígena latinoamericano incorpore las nociones de creación, recreación, recuperación y reconstitución del saber dentro de espacios definidos por su misma práctica política, lo que da una significación diferente a esta dinámica”.

Asumiendo la inter-culturalización como un proceso constante, los espacios de reflexión son importantes para que los pueblos defiendan y reconstruyan sus propios modos de vida. Estos son procesos que inician con la construcción de proyectos políticos, que como se ha dicho, reivindican la autonomía y la autodeterminación de los pueblos. Estas luchas que muestran sus propios proyectos políticos, se van ampliando a otros espacios, como la defensa del territorio, la apropiación de procesos productivos, la redefinición de las relaciones económicas o la transformación de las relaciones de género. Uno de estos ámbitos es el epistemológico, o la construcción de conocimiento.

La creación de proyectos educativos propios, es una de las luchas que han surgido desde los pueblos indígenas que han ejercido su derecho a crear utopías, que caminan juntos para crear sus propios modos de vida buena. Ejemplos de diversas experiencias de proyectos educativos propios, sugieren que estas son expresiones de madurez de las luchas de pueblos, que han transitado de las demandas políticas, hacia la reivindicación de los saberes propios, en busca de una interculturalización efectiva.⁴

De modo que estos proyectos representan el abordaje de procesos pedagógicos desde los propios pueblos, resignificando los conceptos mismos de educación y pedagogía. Así se transita de una decolonia-

lidad del poder hacia una “pedagogía de-colonial”, la cual responde a la interculturalidad crítica como proyecto político, social, epistémico y ético (Walsh, 2009). Una pedagogía que se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión del saber (Walsh, 2009). Una pedagogía insumisa que invoca el carácter libertario de la educación, yendo más allá del ejercicio de las libertades al ejercicio de la autonomía, entendida como la capacidad de los individuos y los pueblos de normarse a sí mismos. Esto representa superar los esquemas axiológicos occidentales de las libertades individuales y transitar hacia una autonomía colectiva, presente en los valores de los pueblos indígenas, capaz de liberar a los individuos de cualquier relación de poder y dominación. En otras palabras: es la matriz conceptual de la modernidad la que debe revisarse, no tanto por una pretensión posmoderna que en definitiva habla con la misma clave que el proyecto de la modernidad, sino por la posibilidad de enriquecer el conocimiento humano, de incorporar nuevas formas de racionalidad a la infinita riqueza teórica humana” (Dávalos, 2005, 24-5).

Lo anterior supone un esfuerzo que va más allá de rescatar las lenguas indígenas y utilizarlas en los espacios educativos, para reproducir conocimientos y esquemas de pensamiento occidentales. Implica más que el simple hecho de rescatar algunos elementos de la cultura local en la cotidianidad escolar. Rebasa el rescate y la reivindicación de los conocimientos tradicionales. Considera, sobre todo, partir de las prácticas propias de los pueblos y sus saberes, como una praxis popular que esté presente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y relación de los seres humanos con el mundo. Y es en el campo de los conocimientos y los saberes, desde donde se presenta el mayor reto para lograr que la inter-culturalización sea un proceso constante de de-colonización. Tomando en cuenta las cuatro dimensiones de la colonialidad descritas por Walsh (2009) -colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y la colonialidad cosmogónica-, la epistemología se presenta como un campo para la decolonización desde la interculturalización, que parte del reconocimiento de distintos conocimientos y formas de pensar. Es construir un espacio social fértil en el que se puedan construir los saberes y conocimientos interrelacionados, en el cual se asocie de manera eficiente cada uno de los elementos que están a su disposición. Esto quiere decir que la lucha epistemológica parte de reconocer la importancia de los conocimientos y saberes locales, para reivindicarlos y presentarlos en una relación dialógica con los conocimientos y saberes de otros pueblos. Lo ante-

4. A estos proyectos educativos López (2009) los califica como “desde abajo”. En ellos se abarcan tanto las luchas por el reconocimiento de sistemas educativos propios como los impulsados por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), o la incidencia política para que se reconozca la educación desde los pueblos, en Bolivia y Nicaragua. Así mismo, se pueden agrupar las experiencias de escuelas que han decidido desarrollar un modelo propio de educación, por ejemplo, la Escuela Para la Vida y la UNISUR en Guerrero, y el Centro Escolar Tosepan Kalnemaxtiloyan (nuestra escuela, en Náhuatl), de la SCAR Tosepan Titataniske.

rior representa también una oportunidad para interculturalizar el concepto de ciudadanía, mediante la construcción de nuevas políticas de conocimiento, en donde lo más importante es “construir conocimiento situado, con atención a la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar, con atención a la diferencia cultural ejercida y a esa nueva vida pública que se comienza a construir cuando la lengua y la cultura rompen las barreras del derecho individual y se ejercen emancipatoriamente desde una visión colectiva del derecho” (López, 2009, 204).

7. LA RUPTURA EPISTEMOLÓGICA Y EL DIÁLOGO DE SABERES

Hablar de educación como sinónimo de educación escolarizada, invisibiliza los saberes locales y crea la representación social de que sólo en la escuela se educa, pero si abrimos la idea de que educación es la acción de compartir por parte de una colectividad humana a las nuevas generaciones sus “instituciones y sus creencias, sus concepciones morales y religiosas, su saber y sus técnicas”, quiere decir que la educación puede darse no sólo en la escuela sino también en la familia, la comunidad, en espacios abiertos que en muchos casos trascienden el espacio escolar; educación pues, no se reduce a escuela. Considerar la educación de esta manera es reconocer que también fuera de la escuela hay saberes que se van transmitiendo a las nuevas generaciones, rebasando así la idea de que sólo en la escuela se producen conocimientos. La ciencia no nace de la nada, se hace a partir de la realidad concreta, por lo tanto, ‘la ciencia’ también está allí, ‘oculta’ en los saberes comunitarios locales. En el hacer comunitario existe siempre un saber, saberes que se hacen desde los lugares (Porto-Gonçalves, 2009:122).

Bien pudieran complementarse estos conocimientos para hacer de la escuela una institución más al servicio de la comunidad, de los pueblos; concretar un ‘diálogo de saberes ante la incompletud de éstos’ (Santos, 2006). La lucha por una nueva educación, que vincule saberes ‘científicos’ y comunitarios, no está aislada de la lucha integral que se da para transformar el sistema capitalista, es parte de la lucha que los pueblos y comunidades dan en defensa de sus territorios y desde la perspectiva de la ‘decolonialidad del saber y el poder’ (Meléndez, 2012).

A mediados del siglo XX, estudiosos de las ciencias humanas como Conklin (1954) y Lévi-Strauss (1972), pusieron ante los ojos de los científicos occidentales, la existencia de saberes indígenas sobre la naturaleza y sus sociedades, a los que el segundo autor

denominó “Ciencias de lo concreto”. Fue un momento en el que científicos consagrados anunciaban que la razón analítica o la razón dialéctica se enfrentaban con conocimientos y una racionalidad abarcadores y totalizantes, contruidos fuera de las universidades y de la ciencia occidental.

Hoy existen cuestionamientos sobre los sistemas de saberes tradicionales ¿deben pedirle a la ciencia occidental que les otorgue un estatuto epistemológico?, ¿se trata de paradigmas alternativos o rivales? Diversos autores han señalado la necesidad de legitimar, sistematizar, escribir, formalizar o convalidar los saberes tradicionales, asumiendo que se requiere para ello instrumentos de la ciencia occidental, y pasar de un saber “difuso” hacia uno “objetivo”, transitar de la validez “local” a la validez “universal”. Para concretar esto, hay que recurrir a una ‘ruptura epistemológica’ en las ciencias sociales, como lo veremos más adelante. Reconocer los saberes ‘tradicionales’ de las comunidades significa “reconocer al ‘otro’ en todas sus dimensiones permitiendo su participación en los logros humanos conseguidos (Mejía y Awad, 2000: 33).

En México, dichos saberes se han denominado sabiduría popular, saber local, folklore, ciencia indígena, ciencias nativas, conocimiento campesino, sistemas de conocimiento tradicional o sistemas de saberes indígenas. Los sistemas tradicionales y locales de conocimiento, como expresiones dinámicas de la percepción y la comprensión del mundo, pueden aportar -y lo han hecho en el curso de la historia- una valiosa contribución a la construcción de conocimiento, aun cuando han sido delimitados muchas veces por el marco de la ciencia y la tecnología, y no por el cúmulo de saberes generados desde las experiencias y prácticas que no se palpan en libros, por el llamado conocimiento tradicional.

Para estar en coherencia con la lucha política de resistencia y construcción de alternativas de los pueblos y comunidades indígenas, se hace necesaria una ‘ruptura pedagógica y epistemológica’ en la construcción de conocimientos que fortalezcan a los sujetos oprimidos por el poder y la cultura hegemónica.

Los estudios culturales pueden hacerse tanto desde los intereses dominantes como desde los intereses emancipadores, como expresión de la lucha de clases y las relaciones de dominación existentes (Walsh, 2003, 25), por eso las ciencias sociales desde el sur deben mirar frente a la colonialidad y al capitalismo neoliberal, pues es parte de una elección tanto política y ética como epistemológica y cultural. Para hacer de las ciencias sociales una propuesta emancipatoria

es necesario definir: qué saber, qué hacer, cómo ver y para qué, ya que la elección de lo que queremos saber es primordialmente política y ética.

En consecuencia y coincidencia con Castro-Gómez (2003, 69), quien recurre a la conceptualización de Boaventura de Sousa Santos, los estudios culturales se encuentran inscritos en una doble ruptura epistemológica de las ciencias sociales: “La primera (XIX y XX) se adoptó frente al sentido común y adoptando el modelo de las ciencias naturales (alejamiento de las ‘nociones pre-científicas’ y creación de una distancia respecto al ‘objeto’) y, la segunda, apunta hacia una eliminación de la distancia frente al sentido común. Lo cual significa que las ciencias sociales contemporáneas se enfrentan al desafío de acercarse hacia otras formas de producción de conocimientos, pero no para convertirlas en ‘objetos de estudio’, es decir, para representarlas, sino para comunicarse con ellas. Los estudios culturales son un punto de avanzada de las ciencias sociales hacia el reconocimiento de otras formas (locales) de conocimiento y para la promoción de un nuevo sentido común (una nueva racionalidad práctica) en el que participen todas las comunidades interpretativas. Entre más próxima sea la interacción del investigador con los saberes locales producidos localmente por los actores sociales mismos, más pertinente, desde un punto de vista práctico, será el conocimiento resultante.

En cuanto a concebir al otro como objeto de estudio, se han cuestionado las viejas prácticas antropológicas según las cuales se “estudia, [por ejemplo a los pueblos originarios], desde su misma posición racionalista y positivista, [se les] incorpora dentro de su misma matriz de violencia simbólica y epistemológica, con claro deseo de dominio. Se cumple así esa voluntad de poder que encierra el saber en la modernidad” (Dávalos 2005: 27).

En el aspecto pedagógico, se hace necesario “desenrostrar” lo que oculta la escuela cuando se hace pasar como la única institución que educa, cuando vemos que la educación es un proceso de ‘socialización’ que establece relaciones más amplias, que involucran a la familia, a la comunidad, a las relaciones que instauran las y los estudiantes entre sí, a los medios de comunicación masivos, a la iglesia, etcétera.

De hecho, el proceso de conocimiento es un hecho existente en la vida de una persona, es un proceso consciente (producción, reproducción) e inconsciente (habitus). Tanto niños como adultos son personas y por ello su conocimiento y habilidades son desarrollados a través de su participación con otros niños y con adultos en actividades prácticas compartidas de la

vida social. Se ha argumentado que “en el pensamiento indígena local, en lugar de obtener un montón de hechos a priori (a priori facts), vivir es lo que da el conocimiento” (Renfigo Vasques en Meyer & Maldonado Alvarado 2010: 8). Sin embargo, esto se debería generalizar. En pocas palabras, argumenta Ingold (2001), el crecimiento del conocimiento en una historia de vida no es [solamente] un resultado de la transmisión de información, sino que resulta del re-descubrimiento guiado: El camino de la vida se tiene que ver como un sendero que se sigue en lugar de un corpus de conocimiento transmitido de los ancianos (Renfigo Vasques en Meyer & Maldonado Alvarado 2010: 8). En otras palabras, en el transcurso de las generaciones humanas, cada uno contribuye al conocimiento del otro no por transmisión de un corpus de información incorpóreo y sin contexto, sino por armar a través de sus actividades el contexto ambiental, dentro del cual los sucesores desarrollan sus propias habilidades de percepción y acción (Renfigo Vasques en Meyer & Maldonado Alvarado 2010: 8).

Es necesario romper con la pedagogía que aísla la escuela de la comunidad, de su medio social-cultural-natural, pues descontextualiza el proceso de aprendizaje y se queda sólo en la enseñanza; más aún cuando en el proceso educativo intervienen muchas instituciones sociales que lo ‘fragmentan’, es necesario construir otra pedagogía para recuperar la relación de la escuela con su contexto. Según Mejía y Awad (2000: 35):

“Las consecuencias del encierro sufrido tanto por la educación, como por la pedagogía dentro de las paredes de la escuela han sido graves. En primer lugar, la relación social, que por vía de la socialización se encuentra implícita en la educación, se desdibujó y se redujo a una simple relación escolar. Y en segundo lugar, los procesos pedagógicos que se asumían y vivían a diversos niveles, con la institucionalización de la escuela, perdieron su relación con la totalidad social. La escuela se convirtió en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas legitimadoras, pero fuera de la representación social a la cual obedece: es del mundo pero aislada de él...Aislar la escuela es reducir la pedagogía al proceso de enseñanza y a las relaciones que se establecen en el marco de la institucionalidad escolar.”

Si recuperamos el conocimiento que encierra el lenguaje de las comunidades o pueblos indígenas, podemos redescubrir sus sistemas y procesos de enseñanza aprendizaje, íntimamente ligados a su saber hacer en comunidad, así el Tseltal⁵ dice desde sus

5. Pueblo indígena mayense de Chiapas.

formas de comprensión comunitaria o stael snopel yu'un lumaltik, que se construyen las estrategias locales de comunicación necesarias y cotidianas para "escucharse", es decir, comprenderse y saber/compartir/aprender sus necesidades, se aprende como un valor necesario en la vida comunitaria, es un principio de respeto y de reconocimiento entre los sujetos que integran una comunidad; es una práctica del xk'uxutaelbatik ta kuxineltik que "dignifica la vida".

Aprender y enseñar a hablar, es un proceso complejo, porque necesariamente implica enseñar a escuchar. Escuchar es entender y respetar. Quien practica o aprende y lo ejerce, se hace una persona reconocida, que podrá ser representante de la comunidad con los externos o será reconocido por sus capacidades para mediar o gestionar en momentos de conflicto o necesidades locales o regionales y, hasta que no las desconozca, contará con el respaldo de la comunidad. Esta persona será reconocida como el p'ijil winik o p'ijil ants "hombre o mujer inteligente", porque será una persona capaz de reconocer y mediar por un bien común, además, porque sabe escuchar y sabe hablar en un tiempo determinado. Sna'el ya'yel a'yej "saber escuchar las voces o palabras", significa escuchar/comprender/respetar desde el niño que declama una poesía, hasta el anciano que desesperado pide su bastón de apoyo. La inteligencia es la capacidad de escuchar y decir la palabra, es el respeto y el reconocimiento de los otros, es la práctica misma de lo que se aprende al dignificar nuestras vidas.

El diálogo lo entendemos como stael batik ta k'op "encontrarnos con nuestras palabras" o yich'el batik ta k'op "llevarnos en nuestra palabra", ambos en su sentido interpretativo significan "hablarnos para escucharnos". Con esto se expresa que el diálogo se da entre dos o más personas, en un ambiente de respeto y reciprocidad; no importa cuán fuerte sea la discusión, cuán complejas las distancias entre el sentido de los discursos y sus distancias ideológicas, cuan tenso el ambiente, el proceso y los participantes al poner al centro de la discusión la necesidad común o compartida por la mayoría, logran llegar a la calma y toman los acuerdos necesarios.

El diálogo de saberes o de conocimientos, para las poblaciones indígenas en general, trasciende a otras dimensiones e implica otras responsabilidades que parten del reconocimiento de las diferencias, ya que estas se derivan no sólo del ámbito ideológico, sino que se refieren también a las diferencias culturales, sociales y políticas, lo que en nuestro bats'il k'op hemos llamado stael batik ta k'op ta ya'yel snopbenal yu'un stael kuxlejtik "encontrarnos para escuchar nuestras pala-

bras desde nuestros distintos conocimientos y modos de vida"; porque llevar a la práctica un diálogo de esta naturaleza, implica el reconocimiento de un modo distinto y diverso de vida, y esta diversidad se manifiesta en los diferentes momentos de la cotidianidad.

Las diferencias son marcadas, algunas aparentemente son invisibles, sólo difiere la forma de decir y expresarse en cada idioma; otras se han escrito y contado con muchos puntos suspensivos y otras más se acentúan en la vida diaria para sobrevivir y existir ante las adversidades. El diálogo de saberes ofrece la oportunidad de profundizar en el conocimiento y la comprensión del otro.

Desde las prácticas comunitarias, al menos en estos casos, la interculturalidad se entiende como un proceso vigente y dinámico. El reto está en cómo construir un diálogo de saberes y de formas de ser diferentes en matrices culturales derivadas de mundos de vida distintos y, sobre todo, de construcciones dominantes/dominadas a través de las cuáles se construye la cotidianidad.

Más allá de los obstáculos que representa la construcción de un proceso de interculturalización auténtica, relacionado con las asimetrías existentes y las categorías de pensamiento dominantes -algunas de las cuales han sido expuestas en el texto-, vale la pena problematizar las premisas en las que se basan nuestros argumentos.

Por un lado, el paradigma de la interculturalidad parte de otorgar un valor a la diversidad cultural. ¿Pero en qué se sustenta esta valoración?, la neutralidad pragmática en la que se sustenta el Estado moderno coloca a los ciudadanos frente a una "libertad de opción cultural ilusoria". En otras palabras, la supuesta "neutralidad" del Estado neoliberal por sí misma favorece un sistema de valores, que son los que dan sustento al actual sistema económico y a las relaciones de poder existentes (Tubino, 2002). De ahí la necesidad, según este autor, de políticas y acciones que favorezcan temporalmente a culturas que de forma histórica han sido excluidas y minorizadas. Empero, este argumento no sustenta la premisa básica, es decir, la valoración positiva de la diversidad cultural. La cultura no es valiosa en sí misma, como elemento a conservar tras una valoración apriorística. La cultura, como apunta Bartolomé, es valiosa en tanto "horizonte de significados que otorgan sentido a la experiencia," que facilita a sus miembros la posibilidad de "realizar sus objetivos existenciales" (Bartolomé, 2006) y, habría que agregar, sus proyectos políticos. Debido a la fuerte relación que hay entre cultura e identidad, "el dominio cultural es el que provee a los

grupos étnicos subordinados de elementos para una estrategia de reproducción social y para cuestionar los intentos de avance del orden hegemónico” (Devalle 1992, 45).

No se trata entonces de plantear modelos educativos que busquen conservar los rasgos culturales como si fueran valiosos en sí mismos, como piezas antropológicas, y reproducirlos de forma automática. Se trata de generar las condiciones que ‘emparejen’ el terreno para que niños y jóvenes negocien y construyan su identidad con mayor libertad. En eso consiste uno de los retos de la educación intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt, (2003), *La comunidad, en busca de la seguridad en un mundo hostil*. España: Siglo XXI.
- Bartolomé, Miguel A., (2006) “Los laberintos de la identidad”, en *Procesos Interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama
- Castro Gómez, Santiago (2003). “Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. Una visión desde los intersticios”, en Walsh, Catherine (2003) *Estudios culturales latinoamericanos, retos desde y sobre la región Andina*, Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, pp. 59-72.
- Castro, Milka (2004). *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Ediciones Lom, departamento de antropología Universidad de Chile, Santiago.
- Dávalos, P. (2005). “Movimientos indígenas en América Latina: El derecho a la palabra”, en Dávalos, P. (ed.) *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires: Clacso Libros.
- Devalle, Susana B. C. (1992) “La etnicidad y sus representaciones: ¿juego de espejos?”, en *Estudios sociológicos*, Vol. X, N. 28, enero abril.
- Foucault Michel (1976). *Genealogía del Racismo*. Argentina: Editorial Altamira.
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. España: Editorial Gedisa.
- Giménez, Gilberto (2000). “Identidades étnicas, Estado de la cuestión”, en: Leticia Reina (ed.) *Los retos de la etnicidad en los estados nación del Siglo XXI*. México: CIESAS.
- Giménez, Gilberto (1996). “Territorio y cultura”, en: *Estudios sobre las culturas contemporáneas, Re-*
- vista de investigación y análisis. Época II, Vol. II, Núm. 4. México: Ed. Universidad de Colima.
- Ingold, T. (2001). “From the transmission of representations to the education of attention”, en H. Whitehouse (ed.) *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*, Oxford: Berg.
- Klesing Rempel, Ursula y Astrid Knoop (1999). “Lo propio y lo ajeno”, en: (coords.) *Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV.
- Lopez, Enrique (2009). “Interculturalidad, Educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para un investigación comprometida y dialogal.”, en Luis Enrique López, *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. La paz: Plural*, pp. 130–218.
- Maldonado-Torres, N. (2007) “Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Castro-Gómez, S & Grosfoquel, R. (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mejía, Marco R. y M. Awad (2000). “Educación Popular, campo de saber, práctico teórico”, en *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural como una búsqueda*. La Paz: CEBIAE, pp. 19-144.
- Meléndez, José A. (2012b). “La escuela en la disputa política y territorial”, ponencia presentada en el Pre-Congreso Alasru, 1214 de noviembre, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- Meyer, L. (2010). “Introduction. A Hemispheric conversations among equals”, en Meyer, Lois & Benjamín Maldonado Alvaro (eds.) *New world of indigenous resistance. Noam Chomsky and voices from North, South, and Central America*. San Francisco: City Light Books.
- Muñoz Cruz, Héctor (2009). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambios socioculturales*. México: UAM-Iztapalapa.
- Muñoz Cruz, Héctor, et al. (2002), “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la Sociedad: ¿Paralelos o convergentes?”, en *Rumbo a la Interculturalidad en Educación, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe*, Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de filosofía de la UAM-Iztapalapa, México. Disponible en: <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Modulo3/Ponencias/Mu1.pdf> (fecha de consulta).
- Paz Patiño, Sarela (2010). *Reflexiones sobre interculturalidad y el conflicto*, Mimeo.

- Porto-Gonçalves, Carlos (2009). "De Saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana" en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 8, N° 22, 2009, p. 121-136.
- Quijano, Anibal (2000). "Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (ed.). *Colonialidad del Saber y Eurocentrismo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tubino, Fidel (2002). "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva" en Norma Fuller *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, IEP, Perú, pp. 51-76.
- Velasco Maillo H., et. al (eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta.
- Walsh, Catherine (2003) "¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter)culturales desde América Andina", en Catherine Walsh (ed.) *Estudios culturales latinoamericanos, retos desde y sobre la región andina*, Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, Ecuador, pp. 11-30.
- Walsh, Catherine (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-sugir, re-existir y re-vivir" en Patricia Medina Melgarejo (ed.) *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, UPN, CONACYT, P y V.