

Educación intercultural construida desde abajo: crítica, situada y decolonial

Gustavo Corral¹

RESUMEN

Este ensayo ofrece una reflexión sobre la educación intercultural indígena entendida como proyecto político que empodere a una comunidad para construir desde abajo un horizonte crítico y una nueva manera de enseñar y aprender para transformar la realidad. En primer lugar, se devela el carácter polémico y polisémico de la interculturalidad en el campo de la educación, ya que su significado varía en función del contexto en el cual se desarrolla. En segundo lugar, se hace una revisión sobre los conceptos de modernidad y colonialidad, a través de los cuales el conocimiento de los pueblos ha quedado subsumido en la hegemonía de la racionalidad occidental, un proceso en el cual la traducción, interpretación o integración que la educación intercultural oficial hace de ese conocimiento ha resultado de gran relevancia. Para acometer ambos objetivos se ha realizado un amplio estudio bibliográfico sobre la interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial y sobre las contribuciones generadas en torno a la colonialidad del poder tal y como han sido pensadas desde América Latina. Ante este panorama, el ensayo muestra, a través de dos estudios de caso en México, la posibilidad de construir propuestas educativas alternativas que respondan a una concepción crítica de la interculturalidad. Los resultados dan cuenta de cómo ambos procesos educativos nacen desde los haceres y saberes comunitarios, propiciando la participación activa y equitativa de todos los actores involucrados en la construcción y socialización del conocimiento y de un pensamiento crítico, decolonial y situado en la realidad indígena latinoamericana, en general y, mexicana en particular.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural. Colonialidad, modernidad. Pensamiento crítico situado. Decolonización.

Educação intercultural construída desde abaixo: crítica, situada e decolonial

RESUMO

Este ensaio oferece uma reflexão sobre a educação intercultural indígena entendida como um projeto político que empodera uma comunidade para construir a partir de baixo um horizonte crítico e uma nova forma de ensinar e aprender a transformar a realidade. Em primeiro lugar, revela-se o caráter polêmico e polissêmico da interculturalidade no campo da educação, uma vez que seu significado varia conforme o contexto em que se dá. Em segundo lugar, é feita uma revisão dos conceitos de modernidade e colonialidade, por meio dos quais o conhecimento dos povos foi subsumido na hegemonia da

¹ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Unidad Regional Pacífico Sur. Loma Linda, Oaxaca, México. E-mail: gustavo.corral@gmail.com.

racionalidade ocidental, processo em que a tradução, interpretação ou integração da educação intercultural oficial torna esse conhecimento altamente relevante. Para alcançar estes dois objectivos, foi realizado uma extensa revisão bibliográfica sobre a interculturalidade crítica, a pedagogia decolonial e sobre as contribuições geradas em torno da colonialidade do poder pensadas a partir da América Latina. Neste contexto, o ensaio apresenta algumas propostas educativas alternativas que respondam a uma concepção crítica da interculturalidade. Os resultados mostram como ambos os processos educacionais nascem das práticas e saberes comunitários promovendo a participação ativa e equitativa de todos os atores envolvidos na construção e socialização de conhecimento crítico decolonial situado na realidade indígena latino-americana, em geral, e mexicana em particular.

PALAVRAS-CHAVE: Educação intercultural. Colonialidade. Modernidade. Pensamento crítico situado. Descolonização.

Introducción

No existe la educación intercultural y este artículo reflexiona sobre ella. Desde la década de 1990 las políticas públicas, las leyes educativas y las constituciones nacionales de América Latina comenzaron a reconocer la diversidad étnico-cultural de sus territorios y a promover la necesidad de erradicar la discriminación y el racismo y de construir una sociedad más justa, equitativa y plural. Tanto los Estados latinoamericanos como las agencias multinacionales oficializaron, promovieron y patrocinaron las políticas educativas interculturales bilingües y con ello decretaron la existencia real de la interculturalidad. Desde 1989 el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales reconoce en su artículo 27 “el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos... los gobiernos deberán facilitar los recursos apropiados con tal fin” (2014). Dos décadas después, en 2007, la ONU emitió la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). El artículo 14 de la misma dispone que “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.”

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por su parte, reconoce desde el año 2001, al Estado mexicano como garantista y pluricultural, lo que en el papel significa que los derechos fundamentales desempeñan una doble función: 1) establecer límites al poder político y a la cultura dominante; 2) garantizar que todas las distintas formas de estar y vivir en el territorio puedan ejercer el control de su propia cultura a fin de hacer viable su persistencia y reivindicar su derecho a la diferencia. El problema es que, al incorporar y oficializar el Estado,

las ONGs y las agencias multinacionales, la interculturalidad no las reconocieron como el resultado de las luchas reivindicativas indígenas en torno a la tierra, la cultura y la educación. Su interpretación, finalmente, no muestra ninguna diferencia importante con respecto a la multiculturalidad y la pluriculturalidad. Desde esa perspectiva oficialista, la interculturalidad consiste en valorar positivamente la identidad cultural y la diversidad en la sociedad con miras a poder integrar al “otro”, con todo y sus particularidades, en la estructura de una sociedad nacional. Desde esa concepción, la educación intercultural que han establecido los organismos gubernamentales es una propuesta que promueve y favorece el diálogo, la convivencia y la tolerancia para la prevención y el tratamiento positivo de conflictos en la sociedad.

Así pues, en la mayoría de las reformas educativas la interculturalidad invoca la idea de un suplemento al modelo de enseñanza predominante, pensado y diseñado desde, para y por la sociedad y la cultura nacional. Se la concibe y se la trata como una especie de concesión a la diversidad y a la diferencia al agregar contenido complementario a los programas escolares ya completos. En México, hoy en día la educación intercultural “supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones” (CGEIB, 2016), propuesta que se estructura en apego a las directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (UNESCO, 2006). Además de la promoción de relaciones entre los diversos grupos culturales para la resolución pacífica de conflictos, las directrices de la UNESCO se orientan a la formación de ciudadanos conscientes de la diversidad cultural y lingüística en el territorio y dispuestos a hacer frente a la discriminación, el racismo y la exclusión.

Esa es, en efecto, la noción de interculturalidad impulsada por el Estado y que se puede identificar, en estos momentos, en las políticas educativas de buena parte de la región latinoamericana y en particular de México. No obstante, antes que el Estado, los movimientos indígenas ya habían pensado la interculturalidad como enfoque alternativo al multi y pluriculturalismo, concretamente en los años ochenta y algunos académicos se han encargado de su formalización con categorías como “interculturalidad crítica” (TUBINO, 2004; WALSH, 2010) o “interculturalidad transformativa” (LÓPEZ, 2009). Como puede apreciarse, es una perspectiva pensada desde los márgenes del Estado y el aparato educativo oficial, con un alcance más amplio y una dimensión política que problematiza y explicita las relaciones asimétricas de dominación/sumisión con que la sociedad nacional impide a la sociedad indígena controlar su derecho a gestionar sus propias instituciones, recursos estratégicos y proyectos de desarrollo. Es decir, la interculturalidad fundada en el respeto y el diálogo entre culturas no

existe de manera natural como consecuencia de la voluntad subjetiva ni existirá a menos que se eliminen dichas condiciones de desigualdad y dominación coloniales que perviven hasta nuestros días, en este caso en los planos social, epistémico y político. La educación intercultural es un “campo de confrontación étnico-política” que genera inevitablemente relaciones conflictivas y de poder dependientes de la situación y el contexto en el que se lleve a cabo (GONZÁLEZ, 2009; BERTELY, 2016).

Para las organizaciones indígenas, la interculturalidad cimentada en la tolerancia, el diálogo y la solidaridad no solo es insuficiente, sino que resulta funcional al sistema hegemónico (TUBINO, 2004; WALSH, 2010). En primer lugar, porque estimula la inclusión de los pueblos indígenas en la sociedad nacional como mecanismo para que la diversidad no constituya una amenaza para su reproducción. En segundo lugar, porque deja intacta y ni siquiera cuestiona la matriz colonial de poder propia del sistema civilizatorio moderno y elemento constitutivo de sus dimensiones institucionales: la económica con el capitalismo y la política con el Estado-nación. La colonialidad del poder como marco analítico resulta de gran utilidad para comprender la carga política de la interculturalidad y poder dar respuesta a preguntas tales como: ¿Cuál fue el papel del conocimiento científico en la expansión colonialista y después del dominio colonial? ¿Cómo ha contribuido la academia a perpetuar la negación de epistemologías “otras” alternas al conocimiento científico? ¿En qué consiste una concepción crítica de la educación intercultural, entendida como proyecto político-pedagógico para trazar en comunidad su razón de vivir y de aprender, así como qué y cómo aprender?

1. Modernidad y colonialidad

Hacia fines de la década de los noventa, Aníbal Quijano formuló la teoría de la colonialidad del poder que sitúa los orígenes de la modernidad entre los siglos XV y XVI con la conquista de América por parte de Europa. Para Quijano (2000), la estructuración de relaciones asimétricas de poder en la colonialidad permitió constituir el proyecto civilizatorio moderno/capitalista fundamentado en la explotación y la acumulación. Esa matriz colonial de poder impregnó en todas las áreas de la existencia social y relegó a la marginalidad las prácticas y las subjetividades características de los pueblos dominados que, ignorando las diferencias históricas, culturales y lingüísticas, pasaron a ser el “otro”, lo exótico, lo irracional, lo desconocido. A la vez, se estableció un relato sobre la supuesta superioridad de las formas de producción de conocimiento y de subjetividades europeas en relación con ese “otro”.

Este planteamiento es uno de los fundamentos del programa de investigación de modernidad/colonialidad creado a fines de los años noventa por diversos intelectuales latinoamericanos como el propio Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel y Fernando Coronil. El proyecto cuestiona la concepción eurocéntrica de la modernidad, pensada por y para los europeos, pero convertida en universal. En su libro *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”* (1994), Enrique Dussel refuta a Jürgen Habermas, uno de los principales exponentes de este paradigma moderno:

Para la definición intraeuropea de la Modernidad, dicha Edad Nueva comienza con el Renacimiento, la Reforma y culmina en la Aufklärung. ¡Que exista o no América Latina, África o Asia no tiene para el filósofo de Frankfurt ninguna importancia! El propone una definición exclusivamente “intra-europea” de la Modernidad —por ello es autocentrada, eurocéntrica, donde la “particularidad” europea se identifica con la “universalidad” mundial sin tener conciencia de dicho pasaje (p. 35).

Para Dussel la modernidad no es el triunfo de la razón, sino el resultado de “un ‘ego’ descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad” (1994, p. 8). La colonialidad del poder se basó en un modelo jerárquico racializado, a partir del cual se construyeron identidades sociales con los blancos en el nivel superior de la jerarquía y los indígenas y negros en la parte más baja. Los blancos, aunque minoría en las sociedades coloniales, eran los dueños de los medios de producción y, por lo tanto, ejercieron la dominación y la explotación sobre indígenas y negros e instalaron sobre ellos una inferiorización no solamente étnica y racial, sino que también se extendió a los ámbitos epistémico y ontológico. Esto ha dado lugar a dos categorías más: la colonialidad del saber y la colonialidad del ser (LANDER, 2000b; MALDONADO-TORRES, 2007). De acuerdo con la colonialidad del saber los patrones coloniales de poder erigieron al conocimiento eurocéntrico, encarnado en la ciencia moderna, como el único pensamiento válido y capaz de alcanzar la verdad absoluta e indiscutible de la realidad. Con la hegemonía del conocimiento eurocéntrico los conocimientos propios de los pueblos fueron despojados de cualquier posibilidad de relevancia y pasaron a ser considerados, en el mejor de los casos, saberes folclóricos. Para distanciarse justamente de cualquier otra forma de conocimiento y ahondar aún más la subordinación epistemológica, el discurso de la modernidad construyó la ilusión de que la ciencia es objetiva, neutral, deslocalizada. En consecuencia, el

conocimiento parcial y local europeo se universalizó y se convirtió en el régimen de saber normativo para todo el mundo.

Lo cierto es que las asimetrías de poder y conocimiento estaban estrechamente relacionadas como formas de violencia para garantizar la hegemonía del eurocentrismo mediante la inferiorización del “otro” racializado junto con sus racionalidades “otras” y sus espacios de conocimiento. La ciencia moderna, como explica el historiador de la ciencia Rohan Deb Roy “se construyó efectivamente sobre un sistema que explotaba a millones de personas. Al mismo tiempo, ayudó a justificar y sostener esa explotación, en formas que influyeron enormemente en cómo los europeos veían a otras razas y países” (ESTRADA, 2020). Una vez consolidadas las lógicas civilizatorias de la modernidad sostenidas por el sistema capitalista se estableció la base esencial del racionalismo científico: la cosmología dualista, según la cual lo humano y lo no humano están claramente separados, es decir, negando cualquier posibilidad de integración sociedad-naturaleza. El pensamiento europeo anclado a la jerarquía racializada blanca se sustentó en la consideración de la naturaleza como un recurso para explotar con fines económicos. De modo que este modelo eurocéntrico se estructuró en torno a los procesos de control, no solo de la fuerza de trabajo, sino también de los recursos de producción. El blanco dominaba y controlaba al indígena, al negro y a la naturaleza.

De acuerdo con Bruno Latour (2007), esa “constitución moderna” derivó en la supuesta división entre la política (poder), que debía regular la sociedad usando la opinión como método de argumentación, y la ciencia (razón), cuya misión era desentrañar las leyes y los hechos que la naturaleza esconde. De dicha ficción se originó la distinción ontológica más significativa en relación a los otros pueblos del mundo que conservaban una relación integral sociedad-naturaleza. Toda esta construcción discursiva que se naturalizó como específica del conocimiento europeo, explica la obsesión moderna por fragmentar y sintetizar el mundo con tal de entenderlo, predecirlo y controlarlo.

La ciencia fue moldeada por la colonialidad, está marcada por ella y las universidades perpetúan la idea de que es el único conocimiento válido capaz de conducir a la verdad del mundo natural y al progreso constante de la humanidad. Estas instituciones educativas -también las de nivel básico y medio- reproducen la colonialidad del saber para naturalizar esa forma hegemónica occidental de ver y comprender el mundo. En palabras del sociólogo venezolano Edgardo Lander (2000a, p. 79):

[...] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados,

los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte.

Otra dimensión asociada al sistema-mundo² dispuesto por la colonialidad del poder es la que Nelson Maldonado-Torres (2007) denominó colonialidad del ser y que sostiene que la negación de los conocimientos del otro produce en consecuencia una inferiorización ontológica. Pensemos por ejemplo en la constitución epistemológica del *ego cogito* que René Descartes expresó en 1636. Su famoso principio *cogito, ergo sum*, es decir, “pienso, luego existo” o “pienso, luego soy” quedó cargado a un único tipo de pensamiento gracias a que un siglo antes el *ego conquiro* había decretado con la espada que quien no compartiera la razón europea era premoderno, bárbaro o simplemente no pensaba (DUSSEL, 1994). Pero si el único pensamiento válido era el moderno europeo, según el *ego cogito* cartesiano, cualquier otra forma de pensamiento despojaba a los sujetos su cualidad de ser, lo que justificaba su dominación y explotación, tal y como ocurrió con la negación de la naturaleza.

Este artículo comienza con una frase contradictoria: “No existe la educación intercultural y este artículo reflexiona sobre ella.” Se trata, obviamente de una ironía que da cuenta de la posición del autor en torno a los usos y sentidos de la noción de interculturalidad. Tal como ha sido asumida y desplegada por las autoridades educativas en México sugiere, en primer lugar, la relación de sujetos con culturas distintas y, en segundo lugar, la incorporación de los históricamente subalternizados dentro de las estructuras dominantes. A veces incluso se entiende lograda con la sola formulación de políticas educativas basadas en la acción afirmativa mediante la adición de un módulo de interculturalidad a la educación universal, occidental y neoliberal. La educación intercultural en esos términos no es más que un disfraz para disimular la perpetuación de prácticas y pensamientos hegemónicos. ¿Dónde quedan el conflicto, la dominación y el colonialismo en ese marco de diálogo y tolerancia? ¿Es posible transitar de lo multicultural y pluricultural hacia una verdadera existencia de la interculturalidad en los espacios educativos? ¿Qué ofrecen las experiencias y propuestas impulsadas desde los pueblos y organizaciones indígenas para contribuir a la crítica práctica de los conocimientos hegemónicos y a la co-construcción de un pluralismo epistémico?

² El imaginario del sistema-mundo fue acuñado por el sociólogo Immanuel Wallerstein, sin embargo, los programas de investigación desarrollados por Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel y Ramón Grosfoguel han introducido a esta idea el concepto de colonialidad del poder, articulándolo al proceso de acumulación originaria.

2. Interculturalidad desde los pueblos: crítica y transformativa

Viendo el vaso medio lleno, es posible sostener que la interculturalidad siempre ha existido porque siempre ha habido contacto y relación entre culturas distintas. Pero las prácticas educativas lanzadas desde los movimientos indígenas en Latinoamérica han trascendido esta noción centrada en la diversidad y diferencia cultural y coinciden, en muchos casos, en la necesidad de resistir y transformar las estructuras e instituciones que reproducen las asimetrías de poder y perpetúan la dominación y la miopía cultural.

Esta perspectiva crítica de la interculturalidad está definida “desde abajo” por intelectuales indígenas en sus territorios y se sustenta en las luchas de los movimientos indígenas contra las relaciones asimétricas de poder entre la cultura dominante y las culturas de los pueblos originarios. Desde la academia, autores como Catherine Walsh han sistematizado esta propuesta de interculturalidad crítica poniendo en el centro el problema estructural-colonial-racial, al reconocer que no puede haber un modelo educativo equitativo e igualitario “dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” (WALSH, 2010, p. 92). Para Walsh la educación intercultural pensada desde los pueblos es un proyecto político y epistémico para transformar conscientemente las estructuras e instituciones del Estado y construir “condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (WALSH, 2010, p.78).

En ese sentido, la interculturalidad no es algo dado o existente, sino un proceso continuo que requiere la participación activa del movimiento indígena y de los sectores subalternos, de modo que puedan intervenir en los ámbitos e instituciones con que el Estado ha sometido a los pueblos colonizados. Sobre ello, Benjamín Maldonado (2011, p. 9) recoge estas palabras de los movimientos sociales en Oaxaca: “o los intervenimos o nos despedazan”. Al tratarse de uno de los mecanismos de construcción de la hegemonía occidental en términos culturales y epistémicos, la educación es uno de esos ámbitos. Diversos movimientos y organizaciones indígenas han afirmado su agencia en la construcción de conocimiento válido, en la lucha por resistir la supuesta superioridad del conocimiento científico sobre el propio y en la priorización de una ecología de conocimientos frente a la monocultura del conocimiento científico.

En México existen experiencias variadas producto de la organización indígena que conciben la interculturalidad como un proceso tendiente a hacer frente a discursos hegemónicos racializados, sexados, economicistas y reduccionistas. Se trata de propuestas de construcción colectiva que han abierto grietas para escapar a la lógica del poder, tanto del Estado como del

mercado. Pero como sostiene Walsh (2017), para que esas resistencias no acaben siendo funcionales a dicho poder, no basta con agrietar, también hay que sembrar. Construir una educación “otra” exige, tal y como lo señala Walsh, reorientar miradas, pensarse en su lugar, salir de la totalidad y trabajar desde las fisuras y grietas en la resignificación de las prácticas y sentidos en torno a las estructuras coloniales del poder. La interculturalidad en los márgenes del Estado es un proceso, un horizonte pedagógico y político para “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (WALSH, 2010, p. 79). Es imprescindible que esta educación desde abajo incorpore un trabajo continuo de descolonización, tanto en el pensamiento como en la praxis y en la vida misma, ya que los patrones coloniales de poder han penetrado las situaciones más inmediatas de la vida.

El proyecto de autonomía educativa zapatista, por ejemplo, surge como consecuencia de este movimiento social en el territorio y comienza a desarrollarse en respuesta a la guerra contrainsurgente. A esta propuesta los zapatistas la llaman “educación verdadera”, porque es “concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia” (BARONNET, 2011, p. 138). Es verdadera en contraste con la educación oficial que los engaña; les roba la identidad, la dignidad, la cultura y la lengua materna y los prepara para migrar y abandonar su territorio. Mientras las políticas educativas interculturales del Estado se caracterizan fundamentalmente por un ejercicio del poder indigenista y vertical, en la “educación verdadera” los contenidos culturales, que se articularán y contrastarán con los contenidos “universales”, los incorporan las propias comunidades en función de sus preocupaciones y necesidades. La comunidad en su conjunto participa en el proceso de construcción de la propuesta educativa y la legitima en sus diferentes niveles de organización propia: los comités, los consejos, las coordinaciones y, por supuesto, la asamblea.

Se trata de una propuesta que promueve la descolonización del pensamiento, porque confronta un modelo monocultural eurocéntrico dictado “desde arriba” que ve en los territorios indígenas una fuente de riqueza y que desplaza las formas tradicionales de producción y organización, además de violentar los derechos humanos de los pueblos indígenas. Una monocultura del saber que universaliza la ciencia moderna e inferioriza los modos indígenas de ser, hacer y conocer, basados, primordialmente, en el estado y salud del ecosistema (SOUSA-SANTOS, 2007). Los contenidos, en cambio, de esta educación reflejan en el fondo la identidad social campesina, la identidad política zapatista y la identidad cultural indígena de la comunidad. Las palabras del comandante Zebedeo en el II Encuentro de los Pueblos Zapatistas

con los Pueblos del Mundo (Julio de 2007) sobre los objetivos de la educación autónoma dan cuenta de la importancia de la “educación verdadera” en el reconocimiento del valor y dignidad de todas y todos y en la superación de una monocultura de las diferencias que jerarquiza las poblaciones y experiencias históricas:

El objetivo de la educación zapatista es que se fortalezca nuestra cultura, lengua, educación en la propia familia, el colectivo, la unidad, la disciplina, el compañerismo, aprender a resolver la necesidad de nuestros pueblos, el respeto a nuestras culturas, a defendernos con dignidad, nos enseñe a trabajar, que una el trabajo y la vida, a nuestra madre naturaleza [...]. El objetivo de esta educación es que todos aprendan y entiendan la situación en que vivimos. Y esto no lo dudamos porque nuestro sueño lo tenemos que hacer realidad, cueste lo que cueste. (citado en BARONNET, 2015, p. 69)

Los contenidos que los promotores de educación reproducen se fundamentan en el trabajo colectivo en áreas relacionadas con las 13 demandas zapatistas: tierra, techo, trabajo, alimentación, salud, cultura, independencia, democracia, libertad, justicia, paz, derecho a la información y educación. De modo que los contenidos propios en torno a la producción, la salud, la historia propia y los espacios festivos y rituales son articulados por la comunidad con los conocimientos “universales” alrededor de cuatro áreas de conocimiento: Historia, Lengua, Matemáticas, Vida y Medio Ambiente (BARONNET, 2011, p. 130). Esa articulación de conocimientos locales y universales responde en todo momento al contexto sociocultural en que será puesto en práctica, así como a la agenda de la comunidad. Son conocimientos propios de la vida campesina indígena, es decir, conocimientos prácticos y éticos que, a la vez que resultan funcionales a la comunidad, la libera de los programas sociales asistencialistas con los que históricamente el Estado ha debilitado sus formas de organización y su sistema de valores.

Otro ejemplo se encuentra en los proyectos educativos centrados en el Método Inductivo Intercultural (MII) que, cobijados por la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), han surgido en Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla. La propuesta educativa de la REDIIN es construida *desde abajo y desde adentro* de las comunidades en el territorio sacionatural en que realizan sus actividades socioproductivas (BERTELY, 2006). El MII permite formalizar las epistemologías y pedagogías indígenas implícitas en la práctica de las actividades comunitarias, generando, a su vez, interaprendizajes necesarios para construir el Buen Vivir, entendido como un ideal de vida colectivo. Sistematizar y verbalizar colectivamente esos interaprendizajes, conocimientos y prácticas cotidianos es el primer paso para trazar en comunidad su razón de vivir y de aprender. Al igual que la propuesta zapatista, las iniciativas hermanadas en la REDIIN tienen un componente etnopolítico que, en este caso, consiste en “el

ejercicio activo de una ciudadanía *desde abajo*, construida en las actividades prácticas por medio del ejercicio de una autonomía de facto que ahora se ejerce *por derecho propio*, con la participación de las comunidades” (BERTELY, 2011, p. 15).

Para la educación inspirada en el MII, los recursos naturales de un territorio son apropiados y transformados con varias técnicas e instrumentos para fines sociales, productivos y ceremoniales específicos. Este conocimiento implícito es lo que Jorge Gasché (2008b) define como sintaxis cultural expresada en la frase generadora: “Vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales”. La sintaxis cultural es el fundamento para planear actividades pedagógicas a partir de actividades sociales estructurando las cuatro variables: territorio (¿en dónde y en qué momento del ciclo anual se realizará la actividad?), recurso natural (¿qué recurso le pediremos a la Madre Tierra?), técnica (¿con qué y cómo transformaremos este recurso?) y fin social (¿cuál es el fin social, productivo, ceremonial o espiritual de la actividad?).

El MII ofrece así una alternativa que busca adecuarse a las condiciones y necesidades locales. La propuesta de la REDIIN explicita, por lo tanto, conocimientos difíciles de percibir a simple vista, sobre todo para un “analfabeta territorial”, en palabras de María Bertely, alguien ajeno a la situación analizada, incapaz de leer los ciclos de la naturaleza. La comprensión y práctica de la interculturalidad resulta radicalmente distinta a los planes y programas educativos asociados al Estado. Algunas de esas diferencias son las siguientes:

- El aprendizaje se articula y se desprende de las diferentes situaciones cotidianas (casa, escuela, comunidad) que dan cuenta de la integración sociedad-naturaleza, fundamento de los conocimientos y valores indígenas. Se trata de un proceso de aprendizaje dialógico que tiene a la problematización como punto de partida. ¿Cuál es mi situación personal? ¿Cómo es la situación de mi comunidad? Preguntas que ayudan a seleccionar cuáles aprendizajes resultan pertinentes con las necesidades comunitarias y con la cultura propia. De esta manera se da significado al conocimiento de manera crítica y reconociendo que no es universal, sino situado socialmente.

- Se trata de una educación hacia el Buen Vivir, por lo que privilegia el interaprendizaje y la intercomprensión, respetando el lugar de enunciación de los actores directos: los docentes de educación indígena en colaboración con los padres de familia y otros miembros de las comunidades. De este modo, todos pueden expresar sus propias concepciones

y sentimientos y los aprendizajes resultan familiares para todos los participantes, cosa que lo arraiga a la comunidad, promoviendo y fortaleciendo el Buen Vivir. Son los expertos en sus propias vidas.

- Propicia un proceso de reflexión y comunicación que ayuda a construir conocimiento de manera colectiva y horizontal. Es una aproximación de la gente a sus propios conocimientos, a sus valores positivos y a las actividades con las que la comunidad ha generado su sustento desde tiempos remotos en la lógica del Buen Vivir. Los aprendizajes generados están centrados en las actividades, por lo que deben explicitar los cuatro ejes que articulan la concepción sintáctica de la cultura promovida por el MII: territorio, recurso natural, técnica o transformación y fin social. El interaprendizaje intercultural se construye en las milpas, tal y como consta en Bertely et al. (2008), al involucrarse “en las actividades sociales que realiza la comunidad. En las actividades sociales, los indígenas, como cualquier hombre, objetivan su conocimiento en la práctica donde este conocimiento es funcional. Esta objetivación crea el contexto de un aprendizaje situado” (p. 24).

- Además de permitir trabajar las competencias y habilidades escolares, el MII es una manera de enseñar-aprender para transformar la realidad. Dicha transformación social debe ser tanto objetiva como subjetiva con miras a construir una democracia activa y un ciudadanía que haga frente al avasallamiento del neoliberalismo y su modelo extractivista con acciones como la soberanía alimentaria, la práctica de los conocimientos comunitarios y la defensa del territorio; a asumir aquella racionalidad “otra” desde la que las comunidades indígenas entienden el mundo y donde la integración sociedad/naturaleza/sobrenaturales es fundamental en sus discursos y su hacer en el territorio y a orientar los fines y valores a la búsqueda de fortalecer el tipo de sociedad indígena que tiene a la solidaridad (laboral, distributiva y ritual) como rasgo genérico (BERTELY et al., 2008, p. 280). La cultura implícita en las actividades contribuye así a transformar la realidad personal, familiar y comunitaria así como a trabajar en favor de una mayor justicia social.

3. Hacia un pensamiento crítico situado

Como puede apreciarse, ninguna de estas propuestas de educación intercultural pretende ser monolítica ni dogmática, por el contrario, se fundamentan en la riqueza de la pluralidad y

la diversidad. Sumada a un posicionamiento descolonizador, la interculturalidad concebida como parte del proyecto político de los movimientos indígenas, recupera su arista crítica y transformadora tendiente a cambiar la hegemonía dominante. Es la simiente de un pensamiento crítico entendido como proceso de liberación, de una búsqueda de espacios de libertad que implica una preocupación por la vida buena en contraposición a los proyectos de muerte del sistema neoliberal desarrollista. Pero se trata de un “pensamiento crítico situado”, es decir, vinculado a las contingencias de la historia y proveniente de las realidades concretas de sus sujetos. En particular, situado en el Sur global y como tal un aporte sustancial para reformular, enriquecer y transformar el “pensamiento crítico no situado” que predominó en los análisis más científicistas del marxismo.

No hay duda de la importancia del pensamiento marxista como crítica radical y búsqueda de superación del modo de sociedad capitalista, no obstante, a partir de los debates epistemológicos y políticos como los que aquí han sido señalados, se hace necesario escuchar y reflexionar el pensamiento crítico indígena en América. Se trata de un pensamiento crítico consciente de que la crisis civilizatoria y la catástrofe ecológica que se ciernen sobre la humanidad, no obstante, no son consecuencia únicamente del capitalismo, sino de la lógica civilizatoria moderna que fundamenta al capitalismo y que es racista, epistemicida, genocida, feminicida, ecocida. Es decir, cualquier alternativa que pretenda caminar hacia la preservación de la vida y la transformación de sociedades más justas y equitativas, demanda un pensamiento crítico situado con el que los miembros de una comunidad puedan construir colectivamente posibles “alternativas al desarrollo” (GUDYNAS, 2014, p. 68) a partir del despliegue de una diversidad de haceres, saberes, sentires y pensares.

La interculturalidad y la decolonialidad que provienen de la lucha social del movimiento indígena y que han sido formalizadas por un sector de la academia se colocan hoy en día como el fundamento de una nueva pluralidad epistémica y de un pensamiento crítico desde la experiencia de los pueblos. Iniciativas educativas como las enunciadas aquí, sumadas a tantos otros ejemplos diseminados por Nuestra América están construyendo de manera colectiva un pensamiento crítico emancipatorio que reconoce la necesidad de dialogar las diferencias en un marco de igualdad, dignidad, equidad, legitimidad y respeto. Esto supone, obviamente, desterrar la monocultura del saber que universaliza la ciencia moderna e inferioriza los modos indígenas de ser, hacer y conocer, basados, primordialmente, en el estado y salud del ecosistema (SOUSA-SANTOS, 2007). Para ello, esta educación “desde abajo”, sustentada en una concepción crítica de la interculturalidad que llevan adelante los pueblos indígenas, precisa de

un trabajo continuo de descolonización del pensamiento y de las prácticas a través de metodologías político-pedagógicas que permitan conceptualizar y teorizar desde la realidad cotidiana comunitaria. Eso es justamente lo que representa para los zapatistas la lógica del “caminar preguntando” (SANDOVAL, 2014) y para la REDIIN el Método Inductivo Intercultural: metodologías en las que no existe oposición entre la teoría y la praxis, al contrario, el trabajo intelectual brota del trabajo manual, el sujeto se investiga actuando en su sociedad y cultura y relacionando en todo momento práctica y discurso.

Interculturalidad y descolonización articulados en estos proyectos político-pedagógicos son el cimiento de la formación de nuevas generaciones de ciudadanos cuya lucha es por la vida y contra los mecanismos de dominación del modelo societal capitalista, no solo contra un sistema económico. Mientras la ciencia sistemáticamente ha prescindido de la sensibilidad y del sujeto y el proceso de enseñanza-aprendizaje ha privilegiado una visión técnico-pedagógica e intelectualista, el presupuesto epistemológico y ontológico de estas iniciativas está en los criterios de la ética y la política. La prioridad de estos proyectos educativos está en alcanzar justicia social y transformación de la realidad, explicitando, en todo momento, y mediante la praxis, el conflicto entre el tipo de sociedad nacional-capitalista y el ejercicio de una democracia activa en el territorio. Frente a la visión idealizada de la interculturalidad centrada especialmente en el diálogo y la tolerancia entre culturas, el pensamiento crítico situado latinoamericano busca formas de vivir alternativas al carácter colonial/eurocéntrico de la modernidad como modelo civilizatorio universal.

Así, según Montero citada por Lander (2000, p. 25), es posible hablar de la existencia de un ‘modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él’ que constituye propiamente un episteme con el cual ‘América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva. Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros’. Es en este contexto que, desde sus prácticas descolonizantes y sus dinámicas internas, estos proyectos de sociedad en resistencia afirman y hacen evidente su agencia en la construcción de modos de vida en equidad entre los seres humanos y con los demás seres de la naturaleza y en el que valores positivos como reciprocidad, autonomía, pluriactividad, respeto y autolimitación orientan el ejercicio de una autonomía de facto que se objetiva en la praxis.

Conclusiones

Los estudios de caso presentados aquí son dos esfuerzos que en México están abriendo puertas para construir alternativas desde experiencias concretas que den lugar a un nuevo pensamiento crítico, situado, intercultural, descolonizado y con pertenencia de clase. En contraste con las propuestas desarrollistas e individualistas que constituyen el proyecto civilizatorio occidental moderno (capitalista), el proyecto de autonomía educativa zapatista y el trabajo de la REDIIN se asientan en un principio político-pedagógico que permite expresar y valorar en la praxis la comprensión indígena del mundo socio-natural, así como sus habilidades para actuar en el territorio. Por un lado fortalecen su legado histórico al enfatizar los conocimientos y valores positivos de las diversas sociedades y culturas indígenas, y por el otro también plasman sus aspiraciones a participar como ciudadanos de la sociedad nacional.

En ambos casos, fueron conscientes de que la interculturalidad que el gobierno adoptó en los planes y programas de las escuelas oficiales resultaba insuficiente para atender las necesidades de las comunidades y que además, resultaba congruente e incluso funcional al modelo moderno, tanto en su forma de Estado-nación como de mundo global. Por esa razón, pese a las inevitables diferencias entre estas propuestas educativas, determinadas por los diferentes contextos socioculturales y educativos de cada región y organización, ambas caminan hacia una interculturalidad crítica, enfocada en la construcción de procesos de aprendizaje autónomo, enraizados, no solo en la escuela, sino en las prácticas comunitarias. El proyecto de autonomía educativa zapatista con su “caminar preguntando” y la REDIIN con el Método Inductivo Intercultural, resultan alternativas posibles para poder transitar, con la colaboración activa de todos los miembros de la comunidad, hacia la transformación de la realidad y el ejercicio de la autonomía individual y colectiva que permita, entre otras cosas, la construcción de nuevas estrategias pedagógicas que promuevan aprendizajes para el Buen Vivir.

Se trata de educaciones que asumen el desafío histórico de fisurar y agrietar la ontología y la epistemología moderna/colonial reguladas por procesos de racialización, invisibilidad y subalternización. Si el principio constitutivo del mundo moderno es “pienso, luego existo”, es decir, es necesario conocer para poder acceder a la realidad del mundo, estos dos estudios de caso estimulan, más bien, el desarrollo de un pensamiento crítico según el contexto habitado. Es decir, el mundo habitado nos abre la posibilidad de conocerlo, para lo que es necesario establecer una relación armónica de la sociedad con la naturaleza, así como reconocer la

vinculación con el territorio propio, pues es allí donde se constituye la identidad y se reproducen los valores y significados propios asociados al Buen Vivir. Pero también es en el territorio donde se originan conflictos, se materializan el ecocidio y el despojo y se tejen las resistencias. Es, por lo tanto, el territorio, las actividades que allí acontecen y los sujetos que allí se relacionan, lo que ofrece la oportunidad de observar, sentir, reflexionar, discutir y contrastar los problemas raizales que la crisis civilizatoria plantea a la sobrevivencia de la humanidad.

Bibliografía

BARONNET, Bruno. Autonomía educativa zapatista: Hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 127-144, abr. 2011. Disponible em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3079/2814>>. Acceso em: 31 mai 2022.

BARONNET, Bruno. La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 69, p. 47-73, jul./dez. 2015. Disponible em: <<https://doi.org/10.17227/01203916.69rce47.73>>. Acceso em: 19 nov. 2021.

BERTELY, María. La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. *In*: TODD, Luis Eugenio; ARREDONDO, Víctor (Coords.). **La educación que México necesita. Visión de expertos**. México: Centro de los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, 2006. p. 29-42.

BERTELY, María (coord.). **Interaprendizajes entre indígenas**. México: CIESAS-UPN, 2011.

BERTELY, María. Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos “para qué” de “otras” educaciones. **LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos**, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, v. 14, n. 1, p. 30-46. Disponible em: <<https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.421>>. Acceso em: 13 dez. 2021.

BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Coords.). **Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: Abya Yala, 2008.

CGEIB. **ABC de la interculturalidad**. México: CGEIB, 2016. Disponible em: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf>. Acceso em: 07 dez. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Hacia un Marx desconocido. Un comentario de los Manuscritos del 61-63**. México: Siglo XXI, 1988.

DUSSEL, Enrique. **1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad**. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Plural Editores, 1994.

ESTRADA, Paola. Descolonizar la ciencia: ¿qué es “parachute science”? **Observatorio de Innovación Educativa**. Monterrey: Tecnológico de Monterrey, 16 jul. 2020. Disponible em: <<https://observatorio.tec.mx/edu-news/ciencia-colonialismo>>. Acceso em: 18 jan. 2022.

GASCHÉ, Jorge. La motivación política de la educación intercultural indígena. *In*: BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Coords.). **Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: Abya Yala, 2008a. p. 367-397.

GASCHÉ, Jorge. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. *In*: BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Coords.). **Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: Abya Yala, 2008b. p. 279-365.

GONZÁLEZ, Erica. Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. **CPU-e, Revista de Investigación Educativa**, Veracruz, n. 9, p. 1-11, jul./dez. 2009. Disponible em: <<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i9.74>>. Acceso em: 3 fev. 2022.

GUDYNAS, Eduardo. El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa. *In*: DELGADO, Gian Carlo (Coord.). **Buena Vida, Buen Vivir: Imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad**. México: CEIICH-UNAM, 2014. p. 61-96.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza**. Valencia: Cátedra, 1995.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Instituto Pensar/Pontificia Universidad Javeriana. 2000a. p. 49-70.

LANDER, Edgardo (Comp.). **La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000b.

LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo y colonialismo. *In*: BORÓN, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Comps.). **La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO. 2006. p. 209-243.

LATOUR, Bruno. **Nunca fuimos modernos**. Buenos Aires: Siglo XXI. 2007.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur: Pistas para una investigación comprometida y dialogal. *In*: LÓPEZ, Luis Enrique (Comp.). **Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas**. La Paz: FUNPROEIB Andes/Plural Editores. 2009. p. 129-219.

MALDONADO, Benjamín. **Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto.** Oaxaca: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; Grosfoguel, Ramón (Comps.). **El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.** ONU. 2007. Disponible em: <https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf>. Acceso em: 15 mai. 2022.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). **Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.** OIT. 2014. Disponible em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf>. Acceso em: 15 mai. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (Comp.). **La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 203-241.

SANDOVAL, Rafael. La epistemología zapatista y el método del Caminar Preguntando. *In:* SANDOVAL, Rafael; SANDOVAL, Marcelo (Coords.). **La escuela zapatista.** Guadalajara: Grietas Editores, 2014. p. 7-16.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. **The rise of the global left. The world social forum and beyond.** Londres: Zed Books, 2007.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Prólogo. *In:* LEYVA, Xochitl (Comp.). **Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. (Tomo I).** Chiapas: Cooperativa Editorial Retos, 2015. p. 12-22.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *In:* SAMANIEGO, Mario; GARBARINI, Carmen (Comps.). **Rostros y fronteras de la identidad.** Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004. p. 151-164.

UNESCO. **Directrices de la UNESCO sobre educación Intercultural, Documento de la 33 reunión de la Conferencia General, Proyecto de Informe de la Comisión II.** UNESCO. 2006. Disponible em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa>. Acceso em: 4 mar. 2022.

VV. AA. **Comunidad, nacionalismos y capital. Textos inéditos.** Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. 2018.

VV. AA. **COLONIALISMO. Cuaderno de Londres No. XIV, 1851.** Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Comps.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. *In*: GARCIA, Alai; ARAUJO, Diana; KAMINSKI, Lourdes (Orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 19-53.

Submetido em 16 de setembro de 2021.

Aceito em 13 de setembro de 2022.

Publicado em 14 de outubro de 2022.