

Interculturalidad, colonialidad y conocimiento: la lucha por una educación otra

SONIA CAMBONI SALINAS*

JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ **

THE SCHOOL IN MEXICO, AS IN ALL LATIN AMERICA, has been organized within the colonial structures that gave rise to our nations and responds to the needs of building an ideal of homogenizing and castellanizing nation in a Westernizing civilization model, as the only possible and desirable reality, serving as an instrument for the assimilation of the indigenous population to the national whole. In this article, we propose to discuss the processes of building interculturality re-conceptualized from the indigenous being, to re-meaning it for society as a whole and for the school in question, to recover the true meaning and richness of the diversity expressed in the Linguistic and cultural communities in presence. From this, we can re-think a school other, as a space of re-creation of diverse knowledge, languages, and worlds of life, in a real, vigorous, and equivalent dialogue between indigenous and non-indigenous people.

Keywords: *knowledge, language, culture, learning, interculturality, coloniality.*

LA ESCUELA EN MÉXICO, COMO EN TODA AMÉRICA LATINA se ha organizado dentro de las estructuras coloniales que dieron origen a nuestras naciones y responde a las necesidades de construcción de un ideal de nación homogeneizante y castellanizante en un modelo civilizatorio occidentalizante, como única realidad posible y deseable, sirviendo como instrumento para la asimilación de la población indígena al conjunto nacional. En este artículo, proponemos discutir los procesos de construcción de la interculturalidad re-conceptualizada desde el ser indígena, para desde allí re-significarla para la sociedad en su conjunto y para la escuela en específico, recuperando el verdadero sentido y riqueza de las diversidades expresadas en las comunidades lingüísticas y culturales en presencia. A partir de ello, podemos re-pensar una escuela otra, como un espacio de re-creación de saberes, conocimientos y mundos de vida diversos, en un diálogo real, vigoroso y equivalente entre indígenas y no indígenas.

Palabras clave: *conocimiento, lengua, cultura, aprendizaje, interculturalidad, colonialidad.*

*/ ** Profesores investigadores, Departamento de Relaciones Sociales. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Introducción

El siglo XXI ha nacido bajo el estigma de la globalización que nos ha permitido, como un factor positivo, quizá el único, el darnos cuenta y reconocer la presencia de la diversidad, poniendo de manifiesto al problema de la identidad, de la diferencia y de la convivencia entre los grupos sociales, los géneros y los pueblos. El movimiento homogeneizante de la globalización trajo como consecuencia la toma de conciencia de las diferencias y puso en el centro del debate político los derechos de ciudadanía de las minorías, de los pueblos originarios, de los pueblos indios y con ello, el reconocimiento de las diferencias y la necesidad, más allá de la tolerancia, de la aceptación de lo diverso, de lo otro, de la identidad, de la realidad multicultural de las sociedades contemporáneas.

La humanidad, desde que se tiene memoria en la historia, siempre tuvo como componente principal la diversidad, la presencia de lo diferente, de la otredad, de la alteridad. El 'yo' siempre tuvo enfrente a un 'alter'. En algunos momentos, como un complemento de lo que nos hacía falta, pero casi siempre como el 'otro' intolerable, al que había que someter para hacerlo como nosotros o para impedir que nos fuera a hacer como él.

En este contexto de heterogeneidad, intolerancia y conflicto tuvo su origen el sistema educativo, vigente hasta nuestros días. Éste surgió en momentos en que el predominio de una visión del mundo, la occidental, era vista como la única vía posible para lograr el progreso, objetivo último de las naciones, por lo que sus planteamientos respondieron a los requerimientos políticos de construcción de las jóvenes naciones latinoamericanas, las cuales dada su gran heterogeneidad, hicieron uso de sus estructuras sociales, especialmente la del sistema educativo para lograr la homogenización y asimilación de la población al único modelo que fue considerado como válido y que se construyó desde la visión occidental. De esta manera, los gobiernos pusieron en práctica políticas específicas en los campos educativo, cultural, económico y social, destinadas a *integrar* a las poblaciones indígenas a la cultura dominante. Por lo que se delega en la escuela la misión *civilizatoria* con el proyecto claro de asimilación de los indígenas y de los 'otros', cualesquiera éstos sean, al concepto genérico de campesino y con ello paulatinamente al conjunto nacional, con el claro encargo de desaparecer e ignorar las características culturales, étnicas y lingüísticas de los pueblos originarios.

La escuela incorporó las visiones dominantes a través de la construcción de un currículum único, organizado y gestionado centralmente, donde independientemente de las corrientes pedagógicas en boga y aceptadas

oficialmente, se la asume como un instrumento civilizatorio, instructor, constructor de la unidad nacional, de una sola visión del mundo, de esta nueva visión "mestiza"; todo ello a través de la selección e incorporación de contenidos y de métodos que lograran la deseada asimilación. La escuela permitiría homogeneizar a la población, puesto que sólo así se lograrían alcanzar los valores universales y las posibilidades de acceso al progreso como bien y patrimonio de todos.

De esta manera, la escuela se construye no sólo negando las diversas formas culturales existentes en el territorio, sino también las diversas lenguas y hasta a los pueblos portadores de la misma, puesto que se tenía, y en muchos casos aún se tiene, el sentimiento de que el desarrollo desigual se debe a la composición heterogénea de su población, es decir, a la existencia de indígenas "incultos" y "analfabetas" considerados un problema para el proyecto de progreso de los países.

En este contexto, la escuela rural ha jugado su rol, aunque no es la única; es una de las instituciones que promueve más abiertamente el proceso de castellanización, desde su conformación hasta nuestros días. "Este es el brazo que permite la penetración de la sociedad dominante en los ambientes más alejados" (Albó, 1997: 42). Hay evidencias de que, a mayor exposición al sistema educativo, suele corresponder no sólo un mayor acceso al castellano, sino también un mayor transfugio a esta lengua, como la única utilizada. En este sentido, se ha visto a través de numerosos estudios, que la escuela básica sirve para acceder a un castellano funcional, pero los ciclos superiores seducen e invitan a echar la lengua materna por la borda, sobre todo cuando en el ambiente global se habla castellano (Albó, 1997).

Así también, la construcción e implantación de un modelo educativo único "nacional" ha llevado consigo el inicio de un proceso de deculturación compulsiva de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes del hegemónico. Los niños y adultos indígenas se han visto ante una institución que se aproximaba a ellos para "educarlos" o "civilizarlos", utilizando mecanismos e instrumentos que niegan su propia existencia y la de los conocimientos y saberes que ellos aprenden de sus mayores a través del tiempo.

Para muchos indígenas latinoamericanos la educación supone aún un forzado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono parcial, sino es que total, de su lengua materna. Antes que a un enriquecimiento cultural, producto de la comparación y la confrontación de puntos de vista, visiones del mundo y formas de expresión distintas, la educación homogeneizante contribuye a un virtual empobrecimiento cognitivo, cultural y simbólico de

los pueblos indígenas, formando, eso sí, algunas generaciones de indígenas identificados más bien con lo ajeno que con lo propio, y que pueden incluso, mostrarse intolerantes con los suyos. Procesos como los brevemente descritos se han venido agudizado con la mayor cobertura lograda por la escuela en los países con mayor densidad de población indígena.

Claro está que debemos considerar que, en el presente, muchos de los rasgos culturales propios de los pueblos indígenas se han ido modificando a través de la dinámica de la historia, del proceso de transculturación, como los de asimilación y a su vez de resistencia. Así también, los de las dinámicas internas propias y a través de siglos de colonialismo y de políticas de exclusión y eliminación / invisibilización al que fueron impuesto a lo largo de la historia.

Frente a las formas de colonización y exclusión, los pueblos indígenas han generado sistemas de resistencia, de adaptación, recreación y de sobrevivencia en la cotidianidad de su vida comunitaria, que tiene su propia complejidad y dinámica.

Es por ello que es esencial para que la identidad de los pueblos se fortalezca y se desarrolle como tal, la construcción de una escuela "otra", que surja desde las mismas necesidades de los pueblos, desde sus especificidades y características propias; que exprese su cosmovisión y cultura y se formule en sus códigos lingüísticos y culturales específicos, para desde allí construir los puentes con las otras culturas de su entorno y del país y del mundo. Es claro que dado el proceso de colonización compulsiva, a través de todos los espacios sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos, simbólicos, del ser, del poder y del saber, de manera prolongada, los pueblos originarios siguen minimizando sus conocimientos frente a los de la cultura occidental dominante, ya que la castellanización conlleva la visión preponderante de que los saberes locales sólo son útiles para resolver los problemas de la vida comunitaria, para la interrelación cotidiana de lo doméstico en el ámbito privado, en el nosotros, legitimando de esta manera que lo válido, lo universal, es lo "otro". En este sentido, vemos como respuesta fundamental, la importancia de sistematizar, de una forma u otra los conocimientos locales, heredados del pasado y practicados en la cotidianidad de la vida comunitaria, para ser transmitido a través de procesos educativos amplios e institucionalizados en la medida de lo posible.

Desde esta perspectiva proponemos, en este artículo, que la construcción de conocimientos implica avanzar más allá del dominio puramente cognoscitivo para abarcar el ámbito de lo cultural y lo social desde perspectivas más amplias, es decir, profundizar y lograr un diálogo de saberes que

permita a las poblaciones indígenas reconocer y valorar más lo propio de su conocimiento, así como las bases de la otredad, transformando de esta manera las formas culturales y sociales que los contienen. Planteamos que la construcción de conocimientos es la apropiación de un mundo sobre la base de la ampliación de la conciencia, lo que compromete a la educación como una actividad colaborativa dentro de ámbitos sociales específicos; de esta manera, la atención recae en el carácter del sistema social dentro del que esperamos que los niños aprendan y en el cual vinculen activamente hecho y valor, frente a la enseñanza monocultural que pone el acento en la información que transmite; así, la violencia simbólica que comporta ésta última, es asumida como una base de la relación social natural que se reproduce en otros contextos sociales y momentos de la vida de un individuo o de una colectividad. Finalmente, desde una visión crítica de la educación, planteamos la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua, cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos y otras expresiones culturales a partir de las lenguas maternas de las comunidades étnica y culturalmente diferenciadas, como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica.

1. Los procesos de colonización y la naturalización de una forma de ver el mundo _____

Si bien los pueblos indígenas antes de la colonización ya contaban con un sistema de transmisión y construcción de conocimientos de acuerdo con las dinámicas de sus propias concepciones y con pedagogías y formas establecidas, institucionalizadas e inscritas en las especificidades de sus mundos de vida y formas culturales; las más de las veces transmitidos de forma oral, a través de procesos que, de una forma u otra, se pueden encontrar aún en el seno de sus costumbres y prácticas actuales. Sin embargo, estos sistemas de transmisión de conocimientos sólo los podemos encontrar en lo familiar comunitario, recreado en un mundo privado y singular.¹

En estas formas de "reservas" implícitas e invisibles a las que fueron arrinconadas las lenguas, formas de ser y mundos de vida, visiones y culturas de los pueblos indígenas enclaustradas en la cotidianidad de lo privado, se fueron dando relaciones sociales en conflicto que acentuaron

¹ Los procesos de colonialidad dan cuenta de esta situación que padecen los pueblos originarios y desde donde construyen sus nuevas realidades como verdaderas y naturalizadas.

viejos problemas y crearon nuevos en el choque cultural que dio paso a la imposición de una forma dominante de ver el mundo y de las maneras de expresión y transmisión.

La situación de colonialidad interna del ser, del poder y del saber y de la vida, ha ido superponiéndose en conflictos que históricamente existieron entre las comunidades indígenas y que en algunos casos perviven hoy en día; en consecuencia, se convirtieron en fuentes de cambios y/o de permanencias en las culturas. Este choque a veces violento, a veces pasivo, generó las bases de la construcción de una interculturalidad unilateral y mutilada, en conflicto, basada en relaciones asimétricas.

De esta manera, la esencia de la interculturalidad como concepto y como realidad en nuestros pueblos surge de estos mismos contextos y se expresa en relaciones de poder y de conflicto. Desde estas visiones construidas en el tiempo, vale la pena preguntarnos: ¿cómo viven los indígenas de los diversos pueblos esta interculturalidad?, ¿cómo la construyen en su vida diaria?

En este sentido, Aníbal Quijano nos dice que es en la “Colonialidad del poder y eurocentrismo”, lo que nos conduce a la reflexión del proceso de modernidad que:

202

La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Esa perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconocen como eurocentrismo. (Quijano, 2000: 256)

En la interpretación de Quijano, la perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconoce como eurocéntrico, por tal razón, los saberes de los pueblos originarios en toda América Latina y más allá de nuestro continente, han sido relegados como conocimientos no iguales al pensamiento occidental. Asimismo “una específica racionalidad o perspectiva del conocimiento que se hace mundialmente hegemónica, colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos (Quijano, 2000), excluye a los pueblos mesoamericanos también.

De esta manera, la situación actual de los pueblos originarios en México y en toda América, no es ajena a las causas del pasado colonial que le dieron origen. Sufren la violación a sus derechos humanos, el despojo de sus tierras, de sus saberes y conocimientos y siguen siendo objeto de marginación, exclusión y discriminación. Esto puede leerse como consecuencia también

de que el neo-colonialismo es tanto o más rapaz que el mismo colonialismo. Y éste claramente se expresa en la escuela, desde donde no sólo se mantiene el despojo cultural étnico y lingüístico, sino que se conserva como un instrumento de reproducción de la colonización.

Sin embargo, al considerar las bases actuales y las propuestas críticas de la corriente poscolonial se produce el cuestionamiento de la colonialidad de los saberes, en particular de los que se generan/difunden a través de las instituciones escolares, incluidas las universitarias.

De igual forma, la discusión respecto a conceptos como interculturalidad, descolonización del conocimiento y colonialidad, cobran relevancia alrededor de la educación, y más cuando tenemos el referente de Ecuador y Bolivia². En estos países se están construyendo proyectos de educación que generan discusiones teóricas y de reconstrucción de la historia de sus pueblos originarios, a partir de cuestionar el modelo de educación occidental, eurocentrista y moderno o modernizante.

2. La interculturalidad como vía diferencial frente a la re-construcción de los saberes

203

A partir de las contribuciones de Catherine Walsh (2007), entendemos que el papel de la interculturalidad suele tener distintas rutas de explicación. Según ella, la interculturalidad “amerita reconocer que el hombre como especie no es uno sino una parte de la diversidad biológica que requiere abrirse a otras ideologías para enriquecer su pensamiento” (Walsh, 2007: 31).

En México, el concepto de interculturalidad ha sido retomado a partir de los años 90 sólo como un discurso político que sustituye las viejas prácticas del indigenismo institucional. Se trata hoy en día, a partir de los procesos de reorganización y re-surgimiento de los pueblos indígenas, de reconstruir una interculturalidad re-conceptualizada desde el ser indígena, porque es preciso reconocer que quienes viven el ser indígena pueden explicar desde sus cosmogonías aquello que les favorece en sus relaciones cotidianas.

Con el análisis de Walsh podemos decir que, efectivamente, los pueblos originarios tienen la determinación de resurgir rescatando desde su propia

² En Ecuador y Bolivia los movimientos indígenas están promoviendo una rearticulación de la diferencia epistémica y colonial y, a la vez, un uso políticamente estratégico del conocimiento; acciones que en cierta manera desafían el colonialismo interno como también los diseños globales del mundo moderno-colonial.

visión ¿qué tipo de educación es adecuada para ellos? y ¿qué sentido tiene hablar de educación intercultural? No se busca únicamente el reconocimiento o la inclusión, es por ello por lo que:

(...) el concepto de educación intercultural tiene que ser pensado fuera del gobierno y sus instituciones paternalistas ya que cuando se ve desde las instituciones se ve más bien desde la posibilidad de subsumir, invisibilizar, desaparecer lo propiamente indígena. (Walsh, 2007: 33)

En este sentido, Catherine Walsh propone que la interculturalidad no necesariamente tiene que construirse entre lo posicional y hegemónico, sino darse en lo espacial de las relaciones entre sujetos iguales en derechos políticos pero diferentes en características biológicas e ideológicas.

Por lo tanto, hay que ver a la interculturalidad no como un problema que se soluciona con la voluntad personal, sino como un asunto que se sustenta en fuertes relaciones de poder entre indígenas y no indígenas, que viven situaciones de dominación, desigualdad y exclusión; entre una población minorizada y la otra potenciada por sus posibilidades objetivas. Siendo necesario así, poner las bases de la descolonización del pensamiento, ya que la única forma de borrar la memoria de los pueblos originarios ha sido engendrando para ellos un pensamiento ajeno, cuya historia se la ve como perteneciente a otro espacio y a un tiempo inexistente, cuestionado y desaparecido, visión promovida por la escuela oficial.

El proyecto “intercultural” en el discurso de los movimientos indígenas proponen una transformación, reclaman la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica); que se reconozca la diferencia actual de poder, esto es, la diferencia colonial y la colonialidad del poder y, por cierto, en la educación, la diversidad económica y las diferencias frente a las leyes. Es decir, crear la verdadera filosofía intercultural que dialogue con el pensamiento mestizo-criollo e inmigrante con el pensamiento indígena y el pensamiento afrocaribeño.

En suma, el concepto de “interculturalidad” definido desde la perspectiva de los movimientos sociales e intelectuales indígenas, da cuenta de la importancia de las geopolíticas del conocimiento. Esto es, la de tomar en serio que el conocimiento no es uno ni universal, sino que está marcado por la diferencia colonial.

Ante cuestionamientos históricos que se impusieron y de la supuesta inocencia de la violencia moderna, Walter Mignolo menciona que la “historia”

del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”: “El conocimiento no es abstracto y deslocalizado; es relación de poder marcada por la diferencia colonial y estatuida colonialidad del poder” (Mignolo, 2003: 33).

Es el discurso que justifica la diferencia colonial, es lo que revela que el conocimiento, como la economía, están organizados mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa está en el discurso que la modernidad creó como ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado; que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad.

Es pensar que lo que vale como conocimiento está en ciertas lenguas y viene de ciertos lugares. Una de las consecuencias negativas de la geopolítica del conocimiento es impedir que se reconozca que el pensamiento se construya, que se alimente de otras fuentes, que beba en otras aguas diferentes a la occidental.

3. Contenidos de la enseñanza y los conocimientos desde lo global

En muchos procesos de enseñanza, vemos que se publican y traducen precisamente aquellos nombres cuyos trabajos “contienen” y reproducen el conocimiento geopolíticamente marcado. Se reproduce la idea de lugar y lengua productora de un solo conocimiento, la moderna. Esto sugiere pensar -según Mignolo-, que hay la “imposibilidad de pensar fuera de las categorías de la modernidad, de no entender en suma la importancia de las geopolíticas del conocimiento y de los lugares epistémicos, éticos y políticos”. Esto es, la de tomar en serio que el conocimiento no es uno y universal para quien quiera ingresar a él, sino que está marcado por la diferencia colonial. Es por ello que para la comprensión de los pueblos, naciones o tribus que estaban fuera de la modernidad se crearon ciencias como la etnología, la antropología, en las cuales el sujeto que observaba y estudiaba, no podía comprometerse de ninguna manera, ni contaminarse con el objeto estudiado. Los pueblos indígenas fueron transformados en objetos de estudio, sujetos a una descripción y análisis.

Debido a que la globalización “no es únicamente la imposición e integración a un pensamiento único que se deriva de lo económico, sino pretende involucrar todos los ámbitos de la vida social, cultural, simbólica; de lo privado, de lo propio, de lo doméstico, es decir, involucra al ser integral:

(...) El mercado cubre, engloba todos estos ámbitos, ‘somos en la medida en que nos parecemos’ en que nos integramos, en que comprendemos las dinámicas mundiales y hacemos uso de lo que es de todos (...). (Comboni y Juárez, 2008)

En ese sentido, lo global aparece como un todo

(...) construido en función de los intereses de los que saben lo que necesitamos, que construyen lo que es bueno para nosotros y que lo hacen en función de nuestro bienestar. Sin embargo, los beneficia únicamente a ellos; nosotros somos los ‘otros’ los que debemos ser tolerantes, comprensivos, incluyentes, dejar de ser lo que somos para incorporarnos a una forma desarrollada y competitiva mundial(...). (Comboni y Juárez, 2008)

La mundialización es definida entonces, como:

(...) un largo proceso que incluye diversas fases del desarrollo del sistema capitalista mundial. El desarrollo de la tecnología y las estrategias de los consorcios mundiales que desembocan en el proceso más radical de la globalización en el que todos los ámbitos de la vida están involucrados(...). (Tarrío y Comboni, 2007: 24)

Por lo tanto, para revertir tal lógica, surgen las resistencias que se construyen en lo local, desde los resquicios y porosidades que deja el mercado, en los mundos simbólicos, mundos de vida. En el sentido que lo marca Habermas, de las comunidades y de los mismos grupos sociales, en la interacción con lo propio buscando salidas y desarrollos congruentes con las realidades y problemáticas locales.

4. Las posturas de la poscolonialidad _____

Con el inicio del colonialismo en América, comienza no sólo la organización colonial del mundo sino simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Desde el pensamiento poscolonial, Edgardo Lander, plantea:

(...) el papel desempeñado por el neoliberalismo debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio. (Lander, 2000: 10)

Una extraordinaria síntesis de los supuestos valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano: la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la *buena vida*. Así, encontramos a la sociedad industrial liberal como la expresión más avanzada de ese proceso histórico, siendo este el modelo que define a la *sociedad moderna*. La sociedad liberal, como norma universal, se asume como el único futuro posible ante las otras culturas o pueblos, y aquellos que no logren incorporarse a esa marcha inexorable de la historia, están destinados a desaparecer.

En ese sentido, las sociedades occidentales modernas se constituyen en su discurso como la imagen de futuro para el resto del mundo, el modo de vida al cual se llegaría naturalmente, si no fuese por los obstáculos representados por la composición racial inadecuada, la cultura arcaica o tradicional, y los prejuicios mágico-religiosos. Tanto como sus saberes, se convierten así en

(...) los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades. (Lander, 2000: 10)

A partir de caracterizar las expresiones culturales “tradicionales” o “no-modernas”, como en proceso de transición hacia la modernidad, se niega toda la posibilidad de tener o expresar lógicas culturales o cosmovisiones propias. Parece aquí asumirse que hay un tiempo histórico “normal” y universal que es el europeo.

5. El conocimiento y la educación intercultural, una construcción desde lo local _____

A pesar de ello, son múltiples los ejemplos de proyectos escolares surgidos a partir de las iniciativas y propuestas de los mismos pueblos y comunidades indígenas, donde tanto las formas de gestión del currículo como su misma organización pedagógica da cuenta de la incorporación, no sólo de la lengua, sino también de los saberes y conocimientos, mundos de vida y cosmogonías propias sistematizadas en programas y propuestas exitosas, que en la mayor parte de los casos no han sido reconocidas ni aceptadas por las autoridades centrales y que en varios de ellos siguen funcionando en la clandestinidad o al abrigo de algún subterfugio que maquille los programas a manera de tener su aprobación oficial o, en otros casos, una vez

descubiertos han sido subsumidos al proyecto hegemónico en el abandono de las posibilidades de una educación de calidad y de un futuro diferente para sus niños, niñas y jóvenes.

A partir de la búsqueda de una educación de calidad, adecuada a las necesidades de los educandos, la reflexión ha avanzado al ámbito del currículum escolar, en busca de mayor pertinencia y relevancia y, por ende, de metodologías, técnicas y procedimientos que aseguren, de un lado, un mejor aprendizaje por parte de los niños, niñas, jóvenes y adultos/as indígenas y, por otro, una educación enraizada en la realidad ecológica, social, cultural y lingüística, donde se intenta recuperar los conocimientos y saberes propios de las comunidades y pueblos específicos en los que niñas/os y maestras/os les toca interactuar.

Desde esta perspectiva se vienen diseñando metodologías y materiales educativos diversos con los cuales se apoya el desarrollo intelectual y afectivo de educandos de extracción cultural y lingüística diferenciada para poder participar activamente en un contexto de intercomunicación e inter-relación cada vez mayores.

A la fecha, si bien han habido avances notables en términos de niñas/os indígenas bajo alguna modalidad de educación intercultural y bilingüe, en ninguno de los países de la región se ha logrado todavía universalizar la interculturalidad en la educación como modalidad más adecuada y eficaz para atender a las/os niñas/os cuya lengua y cultura materna es diferente a aquella utilizada como oficial por el sistema educativo. La educación intercultural no ha logrado tampoco influenciar suficientemente a la educación “regular” o “nacional” y sigue siendo vista como modalidad compensatoria dirigida únicamente a poblaciones indígenas. Es por ello válido afirmar que, en la gran mayoría de los países de la región, toda educación intercultural es en sí una educación indígena, o con mayor precisión, una educación para indígenas.

Sin embargo, y pese a tales limitaciones, todas las experiencias de educación bilingüe o de educación indígena desarrolladas hasta la fecha -aún aquellas que fueron diseñadas para asimilar más eficientemente a las poblaciones diferentes, al cause cultural de las clases dominantes-, han constituido experiencias educativas más democráticas, en tanto tolerantes y respetuosas de, por lo menos, algunas de las manifestaciones culturales de los educandos indígenas. Es con la educación bilingüe que se infiltran en el monolítico aparato educativo “nacional” objetivos y contenidos directamente relacionados con el entorno ecológico y sociocul-

tural de los niños indígenas, y que se da oficialidad -y por ende reconocimiento- a valores, competencias y desempeños que los niños reconocen característicos de su entorno familiar y social. Por todo ello, la educación indígena y/o la educación bilingüe ha contribuido a formar educandos más tolerantes y respetuosos frente -aunque resulte irónico admitirlo- a sus propios saberes, conocimientos y manifestaciones culturales, lingüísticas y artísticas, dando inicio así a un lento pero necesario proceso de auto-recuperación cultural y social y de reconstrucción de la autoestima y de una autoimagen positiva.

6. Saber, conocer y la secuencia didáctica, o como no entran los saberes cotidianos en la escuela _____

Empecemos con una pregunta fundamental para comprender algunas de las diferencias entre los saberes “universales”, occidentales y los locales o substanciales: ¿cómo se reconstruyen y enseñan los conocimientos y los saberes?, veamos antes que nada, lo que implica la secuencia didáctica, es decir cómo aprendemos los contenidos, de esta manera podemos definir que:

El Saber: es tener conocimiento o información de una cosa y Conocer es Comprender por medio de la razón la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas.

Por otro lado, la Información es un conjunto organizado de datos, que constituye un mensaje sobre un cierto fenómeno o ente, es preconstruido e inducido de lo que queremos que se sepa y, finalmente, el Conocimiento es: un conjunto de información almacenada mediante la experiencia o el aprendizaje posterior. Es decir, es el resultado de las diversas acciones que se realizan tanto en la mente como en la acción o en reflejo de la información en nuestras acciones y pensamientos. Por lo que construimos nuestros conocimientos a partir de secuencias íntimamente ligadas a nuestra realidad cercana, vinculadas a la posibilidad de contrastarlas con la experiencia y con los conocimientos previamente construidos. Nuestra posibilidad de conocer está vinculada a nuestros horizontes cercanos de dominio y desde allí vamos ampliando la posibilidad de conocer y darle sentido a informaciones más complejas, desde nuestros mundos de sentido y vinculados a la incorporación, apropiación del mundo que nos rodea vuelta experiencia en la acción.



Es así como desde nuestro contexto, el entorno más cercano donde toman significado nuestras experiencias y acciones, construimos nuestros saberes y conocimientos, enraizados en nuestros mundos de vida, en la familiaridad de lo cotidiano y de lo comunitario e individual; desde allí definimos el por qué y para qué de lo que deseamos y necesitamos saber; recuperando la información requerida a partir de la convivencia y del trabajo cooperativo, de esta forma vamos incorporando saberes más complejos y acciones más significativas, que nos conducen a prácticas diferentes que aplican a entornos más lejanos y complicados. Es así como aprendemos a conocer y aprehender al otro en su diferencia y en sus semejanzas, así como, a sus mundos de vida. De esta manera, se pueden construir interculturalidades desde la equidad y la equivalencia.

7. ¿Cómo re-construir los procesos de construcción del conocimiento y los saberes indígenas?

Primer elemento para una escuela otra _____

Analizando el conocimiento indígena, de acuerdo con Toledo, podemos decir entonces que es un:

Conjunto integrado de saberes y vivencias de las culturas, fundamentados en sus experiencias, consisten en una praxis milenaria y un proceso íntimo de interacción entre el hombre y la naturaleza que muchas veces convierten en divinidad, tienen además un vínculo imprescindible con la tierra y el territorio. (Toledo, 2005: 105)

Sus principios son antiguos, pero se encuentran en constante cambio, dinámicos como las culturas que les dan contenido y sentido; no están escritos, se encuentran en la memoria de los hombres, mujeres ancianos y niños. Son de carácter oral, que en muchas ocasiones es invalidado por la ciencia occidental, cuya transferencia es predominantemente escrita y almacenada físicamente.

El conocimiento indígena es local ya que surge en la comunidad donde se practican formas específicas de relación con la naturaleza.

El conocimiento de los pueblos es también sabiduría; el conocimiento no está desligado de los valores, creencias e ideales de cada individuo, familia o comunidad, y por lo tanto se trata de un conocimiento vivo, que a su vez sirve para mantener vivas las convicciones propias de la cultura que lo acuña.

El conocimiento indígena puede ser universalizado a través de sus tres categorías centrales *kosmos-corpus-praxis* que están íntimamente interrelacionadas, en una relación dialéctica, como lo plantea Toledo (2005).

Esta relación es la base de la resistencia de los pueblos indígenas; tiene su sustento en el conocimiento tradicional o local de las comunidades que se revaloran desde su cotidianidad y vida comunitaria. Así como en los planteamientos de sus formas de vida y visiones del mundo.

Toledo dice sobre los saberes locales, que para ser:

(...) correctamente comprendidos, deben analizarse en sus relaciones tanto con las actividades prácticas como con el sistema de creencias de la cultura o el grupo humano al que pertenecen. (Berkes, 1999; en Toledo, 2005: 111)

En la definición de conocimiento tradicional que presentamos a continuación puede observarse una conexión o una analogía con la definición de territorio inmaterial, visto éste como el complejo de relaciones, pensamientos, conceptos, teorías e ideologías. El conocimiento tradicional también es producto de una red de relaciones y prácticas que milenariamente han desarrollado las comunidades tradicionales, y está:

(...) conformado por los (sistema de) creencias (cosmos), el sistema de conocimientos (corpus) y el conjunto de prácticas productivas (praxis) que hacen posible comprender cabalmente las relaciones que se establecen en el uso o manejo de la naturaleza por parte de las comunidades campesinas en sus

procesos de producción agropecuaria desde los cuales se configuran sus territorios(...). (Toledo, 2005: 25)

De acuerdo con lo anterior, el conocimiento tradicional puede ser visto como una expresión del territorio inmaterial en tanto tiene su origen en la forma como las comunidades campesinas o tradicionales (indígenas, campesinos y afro descendientes) han generado procesos milenarios de apropiación de la naturaleza de los cuales han derivado los saberes que han acumulado de su medio; estos saberes, casi todos presentes en la memoria colectiva y oral de agricultores, (pastores, pescadores, ganaderos, cazadores, recolectores) va más allá de la agricultura; tienen que ver también con el uso y cuidado del bosque, del agua, de las plantas medicinales y de los animales silvestres; han sido desarrollados a partir de múltiples conocimientos y habilidades que se han dado bajo las más diversas condiciones eco sistémicas, sociales y culturales.

El conocimiento tradicional entendido como una forma de apropiación de la naturaleza no occidental, pre-moderna que no encaja dentro de los cánones de la ciencia moderna, representa el cúmulo de saberes que sobre los procesos naturales tienen las comunidades, esto los ha puesto en condición de marginalidad; la racionalidad moderna, científica y neoliberal no considera este saber como parte del patrimonio inmaterial de las comunidades, sin embargo y pese a ello, no solamente se constituye en la base inmaterial de la producción agrícola y la forma como las comunidades se han apropiado de la naturaleza, sino que también configuran el derecho colectivo que las poblaciones rurales tienen sobre los recursos genéticos y el patrimonio asociado a ellos.

De esta manera, podemos decir que estos saberes, han sido minorizados, enviados a la invisibilidad y fueron nombrados con el adjetivo de ignorancia y superstición, Junto con Foucault podemos decir que éstos son:

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 cientificidad requerido. (Foucault, 1992: 18)

En este sentido, occidentalizar significa someter al imperio de la razón la experiencia completa de la vida humana, es decir, dotar de un estatuto ontológico de legitimidad, dentro del sistema de racionalidad dominante en Occidente, a cualquier expresión socio-histórica alterna, de ahí que racionalizar equivalga a integrar en esa razón del sistema dominante.

8. La importancia de la lengua/lenguaje en el proceso educativo

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, 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 propuso que el lenguaje humano constituye un mecanismo secundario de expresión o traducción de estructuras cognitivas que lo determinan enteramente, 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 (significado) (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 étnico y 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.

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, desde el Tzeltal³, se dice que a partir de sus formas de comprensión comunitaria o *stalel snopel yu'un lumaltik*, se construyen las estrategias locales de comunicación necesarias y cotidianas para “escucharse”; es decir, comprenderse y saber/compartir/aprender sus necesidades, se aprende

³ Pueblo indígena mayense de Chiapas, México

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".

9. La oralidad y la literalidad

Las diferencias entre las sociedades de la oralidad y las sociedades letradas, en el fondo no reside en la ausencia y/o presencia de la escritura, sino más bien en la función que desempeña la palabra pronunciada y la palabra escrita al interior de las prácticas socioculturales.

En efecto, para las *comunidades orales* la palabra pronunciada contiene en sí misma una fuerza performativa capaz de integrar la esencia de la existencia y la intervención sobre el mundo, pues, como señalan Pauwles y Bergier (1994: 94):

(...) la palabra es sinónimo de acción emprendida y calificación de la creación. Es el hacer, y el saber, la acción sobre el mundo y la visión del mundo. La palabra pronunciada no se reduce a la simple descripción comunicativa de lo real y de la verdad que le es correlativa, sino por el contrario, confirma la realidad, o la subjetividad que entiende y la veracidad reconocida.

De acuerdo a ello podemos afirmar que al hablar fundamos el mundo que habitamos, mientras que la verdad es una función de las diferentes modalidades del discurso humano sobre el cosmos -tales son los relatos, las metáforas, las parábolas, los conceptos, las descripciones, etc.

En este tipo de organizaciones socioculturales la escritura desempeña un oficio más bien marginal, en cuanto simple registro de la pragmática social. El origen de la escritura se encuentra íntimamente asociado a la necesidad práctica del registro inventarial.

En las sociedades letradas por su parte, la palabra es despojada de toda su potencia mística, desde donde es posible descubrir la sinergia generadora de la existencia -el nombre divino, la disposición nomotética, la forma constituyente, el principio activo-, así la enunciación pierde por completo la fuerza performativa que le posibilita la estructuración de la conciencia cognoscente, las disposiciones argumentativas de veracidad y la articulación de la sensibilidad para la percepción inteligible del cosmos.

La palabra carece del impulso constituyente de lo real, en consecuencia, se fractura la unidad de acción y comprensión del mundo. La racionalidad

cogitana se separa del universo existencia que conoce y la acción se convierte en el resultado social de la racionalidad instrumental.

En las sociedades orales el discurso es un agente de integración comunitaria, la enunciación tradicional pertenece a la comunidad -mientras que en las sociedades de escritura se entiende al fortalecimiento del desarrollo del pensamiento individual de la discursividad personalizada-. Así la escritura significa, para Grecia, la apertura al pensamiento abstracto y analítico, razón por la cual bien podría decirse que la transición del mito al logos/ conocimiento científico se sustenta en el desplazamiento de la oralidad a la escritura.

Que escribieran... entonces se quedaban mudos, porque la escritura implica otra cultura. Y si no escribían no era porque no hubieran aprendido a leer o a escribir, sino porque aprendieron a leer en y para las tareas escolares, y no para la vida, como nos descubrió hace ya muchos años Paulo Freire. ¿Qué significa eso? Que el modo de relación con la escritura puramente formal, como ocurre aún en Latinoamérica y en muchas de nuestras escuelas, no es capaz de crear el habitus de la cultura escrita. Y algo peor: el uso escolar de la cultura letrada puede destruir la cultura oral sin generar el habitus de leer y de escribir.

10. Reflexión final

El planteamiento de una verdadera Educación Intercultural radica en la posibilidad y capacidad que tengan los pueblos de construir un nuevo currículum que no exprese únicamente las necesidades de conocimiento y comprensión lingüística de estas poblaciones, sino que se construya en los contextos culturales y exprese en ellos los contenidos culturales sistematizados en una organización pedagógica que permita las comprensiones de los mundos de vida de sus poblaciones, y desde esta construcción lograr el diálogo con las otras culturas. Las reformas tanto a la ley como a la misma Constitución no permean las formas mismas de organización y de gestión del currículum, en él subyacen las viejas formas de dominación cultural y de negación de los contextos donde se desarrolla la acción pedagógica.

México carece hasta el momento de una política cultural y lingüística clara que permita incorporar en un proceso de mantenimiento y desarrollo, la enseñanza en las lenguas y desde las culturas vernaculares en la escuela. Se desconoce el valor de una lengua y las formas de operativización de las culturas locales, las cuales son tomadas únicamente como medio de

comunicación y no como portadores y constructores de cultura, generadores de identidad, y que en la interacción social y cultural permiten la autoafirmación y la autovaloración, fundamentales para todo ser humano.

La construcción de conocimientos implica avanzar más allá del dominio puramente cognoscitivo y abarcar un ámbito cultural y social más amplio desde donde los individuos puedan ejercer un control consciente sobre el conocimiento y para la transformación de las formas culturales y sociales que lo contienen.

La construcción de conocimientos es la apropiación de un mundo sobre la base de la ampliación de la conciencia. Esto compromete a la educación como una actividad colaborativa dentro de ámbitos sociales específicos. La atención está puesta entonces en el carácter del sistema social dentro del que esperamos que los niños aprendan y en el cual vinculen activamente hecho y valor. La enseñanza monocultural pone el acento en la información que trasmite y la violencia simbólica que comporta ésta es asumida como una base de la relación social natural que se reproduce en otros contextos sociales y momentos de la vida de un individuo o de una colectividad. En cambio, al hacer explícito el carácter social de la enseñanza (colaborativo y de ayuda), la educación intercultural bilingüe puede ilustrar en la práctica otras formas de relaciones sociales que se le ofrecen como posibilidad al niño/a para dominar y estar consciente del uso del conocimiento cultural. En este sentido, la educación intercultural bilingüe puede activamente generar instancias prácticas de transformación social, en las cuales las relaciones instructivas de dominación se remplacen por formas de relación más simétricas y equitativas que abran espacio para la creación de un conocimiento cultural más integrado, cognoscitivamente más potente y valorativamente más humano.

De este modo, la educación intercultural bilingüe se ofrece como una posibilidad cierta para el desarrollo de formas educativas que sean capaces de proporcionar un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, no obstante sus diferencias culturales, sociales y de género.

Estamos viviendo un momento especial en nuestro mundo. Para nadie es novedad que hoy en día la complejidad de nuestras sociedades ha aumentado enormemente y requiere de conocimientos y posibilidades que le permitan a cada una de las personas, no importando su situación étnica, cultural, lingüística o de género, actuar en él desde el pleno reconocimiento y autovaloración de su propia cultura y de su propio ser.

Desde una visión crítica de la Educación, el enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua, cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocien-

tos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. En esta perspectiva se concibe a la educación profundamente enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría y de diglosia⁴, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto.



⁴ La diglosia se expresa en la relación asimétrica y de conflicto que existe entre el español (lengua dominante) y las lenguas originarias (lenguas dominadas) y que definen formas de dominación simbólica que abarca el sentido mismo de la concepción de la persona. En esta relación el español tiene funciones exclusivas con relación a ámbitos centrales como la escritura, la educación, la administración, etc. Es decir, cumple las funciones que son de alto prestigio. En cambio, el espacio de las lenguas originarias, dominadas, subordinadas, “arrinconadas”, es el de la vida familiar, de la comunicación cotidiana, y no gozan del alto prestigio que tiene el castellano, ni ocupan funciones de prestigio como la escritura, la educación y otras; al no reflejarse en ningún espacio de la vida pública resignifica el sentido de la dominación interiorizada en un habitus y unas prácticas que le dan el sentido de minorización a la propia dominación en la vida cotidiana, redefiniendo el rol de la lengua, de la cultura y de los beneficios que conlleva el pertenecer a la “otra cultura”, trayendo como consecuencia en muchos casos, la negación de lo propio y el mirar al otro como el legítimo otro. Todo ello, vinculado al proceso de colonialidad.

REFERENCIAS

- Albó, X. (1997) "Causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de la lengua; desafíos de la Bolivia plurilingüe" en *Pueblos Indígenas y Educación*, N° 39-40. Ecuador.
- Bronckart, J.P. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismosociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Berkes, F. (1999) *Sacred ecology: traditional ecological knowledge and resource management*. Philadelphia, USA: Taylor and Francis.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2008) "La Educación en el marco de la Globalización" en *Revista Veredas. Análisis crítico de la sociedad*. México: UAM-X, DCSH, Departamento de Relaciones Sociales.
- Foucault, M. (1992) *Genealogía del Racismo*. España: La Piqueta.
- Lander, E. (2000) *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mignolo, W. (2003) "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder" en *Revista de la Universidad Bolivariana de Chile*, V. 1, Núm. 4.
- Muñoz, H. (2009) "Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambios socioculturales". México: UAM-Iztapalapa, pp. 53-74.
- Pauwels, L. y Bergier, J. (1994) *La rebelión de los brujos*. España: Año cero.
- Platón (2002). *Diálogos*, Vol. V, T. 5. Madrid: Gredos.
- Quijano, A. (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Tarrío, M. et al. (2007) *Mundialización y diversidad cultural. Territorio, identidad y poder en el medio rural mexicano*. México: UAM-X, DCSH.
- Toledo, V. M. y Barrera-Bassols, N. (2005) *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Walsh, C. (2007) "Interculturalidad, Colonialidad y educación" en *Revista Educación y Pedagogía*, V. XIX, Núm. 48 (mayo - agosto). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 25-35.