

**Una perspectiva crítica sobre interculturalidad
y educación intercultural bilingüe:
El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para
México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas**

**A critical perspective on interculturalidad
and intercultural bilingual education:
The case of the Teachers' Union of the New Education for
Mexico (UNEM) and independent educators in Chiapas**

Stefano Claudio Sartorello

Resumen:

En este artículo se reflexiona acerca de la educación intercultural bilingüe en el medio indígena ubicándola como parte de un debate más amplio sobre las políticas multi e interculturales implementadas en América Latina en las dos últimas décadas del siglo XX. Al concebir la interculturalidad como *significante*, se argumenta que la educación intercultural bilingüe asume contenidos y formas específicas según la perspectiva (oficial o crítica) desde la cual se construye, asistiéndose, por un lado, a un proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad funcional al sistema neoliberal hegemónico y, por el otro, al surgimiento de propuestas educativas alternativas por parte de organizaciones indígenas que, como es el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas, ponen énfasis en la valorización de lo social y culturalmente propio como punto de partida para la articulación y contrastación intercultural con lo ajeno.

Palabras clave: Interculturalidad, educación intercultural bilingüe.

Abstrac

This article reflects on intercultural bilingual education in indigenous as part of a wider debate on multi-and intercultural policies implemented in Latin America in the last two decades of the twentieth century. On having conceived the multiculturalism as significant, it is argued that bilingual intercultural education assumes contents and specific forms according to the perspective (official or critique) from which it is constructed, assisted on the one hand, a process of formalization and rhetoricalization of the interculturalidad functionally to the neoliberal hegemonic system, and, on the other, the emergence of educational alternatives proposed by indigenous organizations, that, since it is the case of the Teachers' Union of the New Education for Mexico (UNEM) and

independent educators in Chiapas, emphasize valuing of social and cultural characteristics as a starting point for intercultural articulation and contrast with others.

Key Word: Interculturalism, intercultural bilingual education.

Introducción

A pesar de su creciente uso discursivo, la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición. No se sustenta en una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, tanto oficiales como alternativas, a menudo en conflicto entre ellas.

Parafraseando a Edwards (1991), y retomando su ya clásica definición de calidad educativa, considero la interculturalidad como un *significante* que, lejos de entenderse como valor absoluto, adquiere múltiples significados en relación a la perspectiva social desde la cual se define y de los sujetos que lo construyen. En tanto *significante*, no puede entenderse como un concepto neutro, sino en cuanto referente de significados históricamente y políticamente producidos. Definir la interculturalidad, por lo tanto, conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social.

Para analizar críticamente los conceptos de interculturalidad y educación intercultural bilingüe en el medio indígena en el contexto de la realidad latinoamericana contemporánea considero necesario marcar una distinción entre dos polos de interpretación:

a) Uno funcional al modelo de estado-nación neoliberal que, siguiendo la tradición del multiculturalismo anglosajón (Taylor 1993), concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado (entre ellos los pueblos indígenas).

b) Otro, crítico del sistema político y económico neoliberal que, desde una visión altermundista, considera que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna.

La primera tendencia puede ser interpretada como el intento por parte de las instituciones internacionales neoliberales (como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, entre otras) y de los gobiernos nacionales latinoamericanos que defienden este modelo social, económico y político, de apropiarse de un ideal potencialmente democratizador y asumir el liderazgo del proyecto intercultural por medio de un proceso de *oficialización* de la interculturalidad.

La segunda tendencia indicaría aquellas concepciones críticas de la interculturalidad que brotan de las luchas de los pueblos indígenas y de la sociedad civil nacional e internacional y que, reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, cuestionan el *status quo* vigente, manifestando como la educación intercultural no sólo es una decisión pedagógica, sino que abarca también la *dimensión política* y representa una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social.

La oficialización de la interculturalidad

Briones (2002) destaca que la conversión de los pueblos indígenas en sujetos de derecho internacional forma parte de procesos más amplios que, desde los setenta del siglo XX, vienen instalando consenso hegemónico en torno a la legitimidad de las llamadas políticas de acción afirmativa y discriminación positiva en los países de América Latina.

Básicamente, observa la autora, opera en este campo no solo la tendencia global a aceptar que las particularidades culturales de los ciudadanos indígenas encuentren espacios equitativos de manifestación y representación en la esfera pública, sino la de ver a los pueblos indígenas como conjuntos con derechos colectivos diferenciados, entre los cuales se encuentra el derecho a una educación pertinente y respetuosa de su diversidad sociocultural y lingüística.

Paralelamente a la producción y adopción de convenios y declaraciones internacionales relativos a los derechos de los pueblos indígenas a la educación (desde el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, hasta la recién aprobada Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas), a lo largo de la última década del siglo XX, los estados latinoamericanos han internalizado un discurso democratizador, igualitario e intercultural, proclamando sus naciones como países multi-pluriculturales, incluyendo este reconocimiento en sus constituciones, leyes y reglamentos y, finalmente, promoviendo en sus discursos y programas oficiales una educación intercultural bilingüe (al respecto véanse los trabajos de Küper 1997 y 1999; y de López 1996).

Si no cabe duda de que nada de lo logrado hasta el momento ha sido solamente el fruto de concesiones graciosas por parte de los gobiernos latinoamericanos y es importante recordar que las organizaciones indígenas han conseguido abrir importantes espacios de negociación con los gobiernos nacionales, tampoco “(...) *puede perderse de vista que, sin ciertos reacomodos globales, no habría habido espacio económico, político e ideológico para que se manifestara este nuevo ‘interés’ internacional por la problemática*” (Briones 2002: p.385).

Gros (2000) señala que, a lo largo de la última década del siglo XX, al interior de un contexto internacional caracterizado por la aceleración del proceso de globalización bajo la hegemonía neoliberal, se asiste a “*una internacionalización de la cuestión indígena*” y a “*una preocupación creciente por la ‘diversidad cultural’ en un mundo marcado por la presencia masiva de un complejo cultural e industrial cuyos efectos homogeneizantes afectan la particularidad de las culturas nacionales y locales.*” (Gros 2000, p. 177).

En ese marco, el reconocimiento legal de derechos colectivos para las poblaciones indígenas, entre ellos la defensa y revaloración de las lenguas vernáculas y la promoción de una educación intercultural bilingüe, formaría parte de un neoindigenismo de Estado que no puede entenderse fuera de la coyuntura internacional en la que se encuentran involucrados todos los países latinoamericanos. Ésta se caracteriza por la interacción entre tres procesos: a) la aceleración del proceso de globalización planetario; b) la aceptación por parte de los gobiernos de políticas neoliberales en el campo socioeconómico; c) la adhesión mayoritaria de la población a los imperativos democráticos (con su corolario representado por los derechos humanos) y, por lo tanto, a una necesidad de “*democratizar la democracia*” (Ibid.).

Globalización, neoliberalismo y democratización constituyen fenómenos que cuestionan al estado-nación obligándolo a enfrentar nuevas demandas, en particular étnicas, ahora consideradas legítimas. Estos procesos interrelacionados plantean nuevos problemas de gobernabilidad, ya que el neoliberalismo se acompaña de una crisis de las formas de control corporativista, de un desmonte del Estado y de un crecimiento vertiginoso de las desigualdades sociales poco compatible con la cohesión social.

Para luchar en contra de los riesgos de fragmentación social y política, restaurar su legitimidad y capacidad de acción, el Estado necesita entonces modificar su discurso y crear nuevas formas de articulación con la sociedad nacional y, en particular, con los pueblos indígenas. Es así como, en toda América Latina, se presentan propuestas de descentralización y democratización que pretenden aproximar el Estado a sus ciudadanos, restaurar su gobernabilidad y legitimidad. Estos procesos de descentralización participativa buscarían también recuperar espacios, regiones y poblaciones (los indígenas por ejemplo) que están en proceso de marginalización o de autonomización (como es el caso de los zapatistas en México), para integrarlas nuevamente en un espacio liberal y democrático. Esto significa, en cierta medida, reconocer los particularismos, transferir competencias, recursos y capacidad de decisión.

Este neoindigenismo sería entonces coherente con las políticas neoliberales y representaría la respuesta a una doble presión. Por una lado, una presión interna, con la aparición de nuevas exigencias presentadas, entre otros, por los pueblos indígenas. Por otro lado, una presión externa que se origina en diferentes foros e institucionales internacionales donde la cuestión indígena se encuentra hoy en día estrechamente articulada con otras temáticas fuertemente globalizadas como la defensa del medioambiente y de la biodiversidad, los derechos humanos, el género, entre otros.

Frente a esas presiones, la ideología neoliberal, auspiciada por los organismos internacionales, y asumida por parte de varios gobiernos latinoamericanos, desarrolla una “nueva” apertura hacia las lógicas étnicas, perdiendo así fuerza la nacionalidad como discurso integrador de las políticas públicas. Según esta concepción, la sociedad nacional es concebida como un conjunto de sectores con intereses específicos (étnicos y de género, entre otros) que ya no son de clase, y que pueden llegar a formar parte de la dinámica del mercado.

Como señalan Urrea y Hurtado (2002: 171): “El nuevo modelo reemplaza el antiguo Estado centralista y regulador de la actividad económica por otro limitado a sus estrictas funciones de

control social, manejo macroeconómico ortodoxo y regulador de la actividad económica, con una política social de atención a los grupos vulnerables sin pretender llevar al cabo medidas redistributivas del ingreso y la propiedad privada, que diseña, negocia y genera programas y proyectos de desarrollo que lleguen a ser rentables en una economía de mercado abierta”.

Es así que, al reflexionar acerca de las políticas de reconocimiento de las diferencias que los estados latinoamericanos han venido implementando a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX, concuerdo con Gros cuando afirma que: “(...) instrumentar una nueva política indigenista, defender a los ‘guardianes milenarios’ de los bosques, implantar formas alternativas de desarrollo auto sustentable en cuyo diseño se ha procurado respetar las orientaciones culturales de las comunidades indígenas, o programas de etnoeducación (entre otras iniciativas), puede resultar atractivo para el Estado. Éste puede esperar mejorar su imagen y las bases de su legitimidad, tanto al exterior de sus fronteras (...) como al interior de ellas, contribuyendo a mejorar su gobernabilidad y legitimidad” (Gros 2000: 184).

Asimismo, el hecho de que, antes de haber implementado las políticas pertinentes, muchos gobiernos latinoamericanos hayan adoptado un discurso intercultural, inclusive reconociendo en sus constituciones su multi-pluriculturalidad, levanta la sospecha que se trate de una estrategia para aparecer políticamente correctos ante los organismos internacionales y los grupos de presión internos y, de esa manera, lograr un consenso políticamente útil. Lejos de construir una nueva relación intercultural entre los estados y los pueblos indígenas que viven en sus territorios, pareciera entonces estar en presencia de un proceso de *oficialización y retorización* de la interculturalidad. De acuerdo con esta hipótesis, el uso tan recurrente del término interculturalidad en los discursos públicos lo transforma en un mero eslogan, en una figura retórica que alude a una utopía pero a ninguna realidad, a ninguna actualidad.

Al respecto, Zizek (2001) sostiene que en el capitalismo global de la actualidad opera una lógica multicultural que incorpora las diferencias mientras que las neutraliza y las vacía de sus significados efectivos. En este sentido, el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural se convierten en un componente del capitalismo global, o en lo que Quijano (1999: 101) denomina “*su otra cara*”: El nuevo modelo de dominación cultural posmoderna (Jameson 1996) que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad entendida de manera integracionista. Caracterizada por la implementación de políticas inspiradas en la perspectiva anglosajona de la discriminación positiva y del multiculturalismo, ésta apuntaría a controlar el conflicto y a la conservación de la estabilidad social, con el fin de impulsar los imperativos económicos de acumulación capitalista.

Es en ese marco que Briones (2002: 411) advierte que “la noción en boga de interculturalidad redibuja el mapa de la diversidad social y cultural desde las coordenadas de la gobernabilidad (...) mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo-orden-mundo, lugares culturales que no pongan en tensión la estabilidad social” - por lo que la autora sospecha que la educación intercultural se puede convertir en un aliado “(...) del sustento

simbólico de las actuales formas de dominación económica, social y cultural, resultando así funcional al neoliberalismo” (Ibid.).

La interculturalidad pensada e implementada desde la hegemonía neoliberal se volvería de esa forma un concepto estratégico que sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, tratando de esconder el peso y la importancia que tienen la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y las relaciones de poder en la construcción de nuevas relaciones interculturales entre Estado y pueblos indígenas en América Latina. El proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad, aunado a la concesión de pequeñas cuotas de poder y nuevos - pero limitados - derechos a los pueblos indígenas, serviría entonces para invisibilizar las crecientes asimetrías socio-económicas producto de las políticas neoliberales, resultando por lo tanto funcionales al modelo económico y político hegemónico.

Una perspectiva crítica sobre la interculturalidad

Otra forma de concebir la interculturalidad es la que se plantea desde posturas altermundistas críticas del sistema político y económico neoliberal, las cuales consideran que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en el medio indígena en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna. Esta postura surge desde las luchas de los pueblos indígenas y de una parte de la sociedad civil nacional e internacional que, reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, cuestionan el *status quo* vigente, manifestando – una vez más - como la educación intercultural no es sólo una decisión pedagógica, sino que abarca también la dimensión política y que representa una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social.

Para ejemplificar estas posturas contra-hegemónicas y mostrar una de las alternativas que se están gestando en el estado de Chiapas (México), a continuación presentaré las características principales del Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe²⁰ elaborado por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México A.C. (UNEM de aquí en adelante) y educadores independientes, en colaboración con asesores no indígenas (entre los cuales quien escribe el presente artículo), mismo que se viene implementando en algunas comunidades tseltales, tsotsiles y ch’oles de Los Altos, Región Norte y Selva Lacandona de Chiapas desde el año de 1995.

En el planteamiento de la UNEM, educadores independientes y colaboradores no-indígenas, la interculturalidad se define a partir de una filosofía política crítica en la que se pone énfasis en las relaciones de poder asimétricas entre Estado y pueblos indígenas:

20 Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM, en Bertely, Busquets, María (coord.) (2009). Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas, UNEM / ECIDEA / CIESAS-PAPELES DE LA CASA CHATA / IIAP / OEI / EDICIONES ALCATRAZ, México.

“(…) no podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos” (Gasché 2008a: 373-374).

Como bien destaca Gasché, la dominación-sumisión se expresa en términos tanto objetivos como subjetivos. Muestra tajante de lo primero (de la dominación objetiva) es, por ejemplo, la negativa en reconocer constitucionalmente a los pueblos y comunidades indígenas como *entidades de derecho público* y no únicamente como *sujetos del interés público*, como el Estado mexicano sigue haciendo al rehusarse reconocer constitucionalmente la autonomía política plasmada en los Acuerdos de San Andrés²¹, manteniendo, de esa manera, una postura indigenista tradicional que limita los alcances reales del reconocimiento de la pluriculturalidad de la nación mexicana sancionado en el artículo 2 de la Constitución²².

Pero la dominación-sumisión no sólo es un fenómeno objetivo sino que también tiene su cara subjetiva en las conductas de las personas indígenas que, al encontrarse en el medio urbano o al relacionarse con algún *kaxlan*²³, suelen sentir vergüenza de hablar su lengua nativa y/o de reconocer prácticas culturales propias que, cuando se encuentran en su comunidad con su gente,

21 La autonomía plasmada en los Acuerdos de San Andrés implica la definición de un ámbito espacial y la asignación de recursos materiales para que los pueblos indígenas puedan concretar sus derechos, así como un ámbito de distribución de competencias políticas, económicas, sociales, culturales, educativas, judiciales y del manejo de recursos para hacer efectivo el derecho de las comunidades a determinar sus propios proyectos y programas de desarrollo.

22 La autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas y sus comunidades que se reconoce a partir de la reforma del artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1993 y de la reforma Constitucional aprobada por el Senado de la República en 2001, no permiten a los pueblos indígenas de actuar como sujetos de derechos sino solamente de ser objeto de políticas diseñadas e implementadas desde arriba. La Federación, los Estados y los Municipios, como los tres órdenes legítimos de gobierno, y no los pueblos y/o las comunidades indígenas, son las únicas instancias ejecutivas que deberían promover la igualdad de oportunidades, establecer instituciones adecuadas y determinar las políticas que garanticen los derechos y el desarrollo integral de los pueblos indígenas, limitándose la participación de éstos a la consulta pasiva de los planes de desarrollo y políticas diseñadas para ellos. Aquí estriba la diferencia sustancial entre entidad de derecho público y sujeto de interés público, diferencia que hace explícita la relación de dominación objetiva a la que me refiero. En el “nuevo” marco normativo aplicado al reconocimiento del carácter pluricultural de la nación mexicana sigue siendo el Estado el único responsable de garantizar el respeto y promoción de las manifestaciones simbólicas, sociales, económicas, políticas y culturales de los pueblos indígenas, sujetándose, además, dichas manifestaciones a las leyes, los principios y los procedimientos determinados en la Carta Magna y en las Constituciones de las distintas entidades federativas, así como en los planes educativos, los programas de estudio y las normas de acreditación y operación oficiales.

23 Como señala Alejos García (1999: pp.132-133): “(…) para el maya el otro es el Kaxlan, el ‘castellano’, el extranjero, Occidente”. Kaxlan es la contraparte, es el otro polifacético con quien se relaciona el indígena. Es su referente primordial de identidad étnica, el personaje con quien el indígena ha mantenido las relaciones más intensas y conflictivas a lo largo del tiempo. Como efecto de siglos de dominación y explotación social, económica y cultural, los pueblos indígenas de Chiapas viven un entramado de relaciones con el mundo kaxlan marcado por la lucha y la incomprensión y, así como en otros ámbitos de la vida social, la escuela representa un espacio en donde se desarrollan estas relaciones conflictivas entre indígena y kaxlan, fruto de una incomprensión entre dos culturas, una dominada y otra dominante, entre las que ha sido históricamente muy complicado establecer un diálogo armonioso.

reproducen diariamente: “*Es justamente esta ambivalencia que explicita la relación asimétrica que manifiesta la desigualdad entre sociedad nacional e indígena y la dominación de la una sobre la otra, dominación que se realiza en la persona misma del indígena, en su subjetividad*” (Gasché 2004: 13).

No es extraño que esta concepción crítica de la interculturalidad haya encontrado terreno fértil en Chiapas y haya sido apropiada y re-significada por parte de una organización multiétnica como la UNEM que surgió a raíz del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 y que se ha desarrollado en un entorno sociocultural y político como el chiapaneco marcado por el *conflicto intercultural* (Bertely 2006) entre organizaciones y movimientos indígenas y Estado mexicano y, más en general, entre Maya y *kaxlan*.

En este contexto conflictivo, el ámbito educativo no representa una excepción sino más bien confirma la regla general. Es un hecho que, a partir de 1994 y paralelamente a los proyectos educativos autónomos promovidos por el EZLN, diferentes sectores de la población indígena chiapaneca no declaradamente zapatistas o que simplemente simpatizan con su propuesta política han estado desarrollando proyectos educativos interculturales y bilingües independientes y críticos hacia las políticas educativas del Estado mexicano. Apoyados en la solidaridad civil nacional e internacional y asesorados por investigadores y académicos inconformes con la visión oficial, en diferentes regiones del estado algunas organizaciones (como la misma UNEM; el colectivo Las Abejas; el Programa Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo – ECIDEA - por ejemplo) han gestado proyectos educativos interculturales alternativos que, a pesar de su visión crítica hacia la educación oficial, no han renunciado a buscar el reconocimiento oficial, acercándose en repetidas ocasiones a dependencias públicas (como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe - CGEIB - de la Secretaría de Educación Pública – SEP -, por ejemplo) para, desde abajo, incidir en la política educativa intercultural de México²⁴.

Estos proyectos, “(...) *gestados en los márgenes del proyecto educativo oficial*” (Bertely 2006: 3), en los cuales, como es el caso de la UNEM, “(...) *educadores no oficiales electos, reconocidos y vigilados por sus comunidades de origen*” (Ibíd.: 3) comenzaron a definir “*desde abajo y desde adentro*” (Bertely 2009: 5) políticas, normas y modelos alternativos a la educación intercultural y bilingüe oficial, manifiestan el posicionamiento de estos actores étnicos en campo educativo.

Estos nuevos actores han estado activando procesos de “(...) *apropiación étnica de la escolarización oficial*” (Bertely y Gonzáles Apodaca 2004: 4) en los que, como señalan las autoras citadas, el ejercicio de la etnicidad en la escuela se define como un entramado histórico, político y cultural concreto, donde la interculturalidad expresa las relaciones conflictivas de poder que intervienen en el establecimiento de las distinciones y las fronteras étnicas entre grupos lingüísticos y culturales diversos.

24 Cabe señalar que todos los intentos por parte de la UNEM de obtener el reconocimiento oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o de la Secretaría de Educación de Chiapas (SECH) de alguna de sus múltiples propuestas educativas han fracasado. La única excepción a esta regla general se ha dado en el caso del apoyo económico y del reconocimiento oficial que la UNEM ha recibido en el caso de las Tarjetas de Autoaprendizaje por parte de la CGEIB-SEP, en aquel entonces a cargo de la Mtra. Sylvia Schmelkes.

No es un caso que el significado de la interculturalidad construida a partir de estas posturas críticas implique procesos educativos dirigidos a fortalecer lo “propio”. En ese marco, los reclamos de los pueblos y movimientos indígenas sobre una identidad colectiva y una cultura propia, aunque en ocasiones pueden contribuir a etnocentrismos y a ocultar actitudes y prácticas discriminatorias dentro de los propios movimientos y organizaciones, resultan ser una construcción de carácter político y social que refleja una identificación estratégica y de oposición. Desde este punto de vista, la interculturalidad se concibe como práctica contra-hegemónica, enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos de los pueblos indígenas, al espacio local de saberes y al folklore.

En particular, en el Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe de la UNEM, educadores independientes y colaboradores no indígenas, la interculturalidad se fundamenta en una postura política crítica del neoliberalismo hegemónico que “(...) *menosprecia al indígena, a sus lenguas, culturas y valores, y promueve una sociedad capitalista centrada en el individualismo y en la competencia bajo las reglas del ‘libre’ mercado, en la distribución y consumo desigual de la riqueza, en el ejercicio del poder egoísta y de la dominación objetiva y subjetiva hacia los pueblos indígenas*” (Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM: 54).

Es así que la interculturalidad se construye a partir del fortalecimiento de lo propio (Bonfil 1983), de “*la valoración y el fortalecimiento de las lenguas y culturas de nuestros pueblos indígenas, de la profunda integración entre Hombre-Sociedad y Naturaleza que las caracteriza, y de los valores positivos que se siguen practicando en la vida cotidiana de nuestras comunidades*” (Ibidem: 54-55).

Este énfasis en lo social y culturalmente propio representa el punto de partida para dialogar críticamente con lo ajeno, para “*articularse (no subordinarse) con la cultura nacional mestiza de nuestro país, y con las demás culturas que existen en nuestra Madre Tierra. Por eso decimos que la nueva educación de la UNEM es intercultural*” (Ibidem: 55, negritas mías).

Como acabo de señalar, esta propuesta educativa se asume como intercultural porque pretende articular conocimientos indígenas y occidentales, pero realiza esta articulación tomando en cuenta las asimetrías existentes y, por lo tanto, a partir de lo social y culturalmente propio, o sea: “*de nuestra vida como indígenas y campesinos, de la que nunca se nos enseñó nada en la escuela, que no aparece en los libros de texto oficiales, que la Secretaría de Educación Pública y los maestros oficiales, mestizos y bilingües nunca consideraron digna de tomar en cuenta en la educación escolarizada*” (Ibidem: 58).

Es así que el currículum intercultural se construye a partir del contexto sociocultural comunitario en el que los niños indígenas viven, promoviendo la integración de la escuela a las actividades sociales de las comunidades: “*Es decir, partimos del conocimiento local, del conocimiento indígena, de la realidad vivencial de los alumnos para, en un segundo momento, articularlos y contrastarlos con los conocimientos escolares/universales*” (Ibidem: 59).

En ese marco, los valores positivos que norman la vida de los pueblos y sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles contemporáneos en los que viven y trabajan los educadores comunitarios e independientes de la UNEM, representan el filtro para realizar el proceso de articulación y contrastación intercultural. Estos valores constituyen los criterios que permiten integrar los conocimientos escolares convencionales con los conocimientos indígenas que están implícitos en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en sus comunidades y que, por medio del “método inductivo intercultural” (Gasché 2008b), los educadores comunitarios explicitan para formar contenidos escolares indígenas.

Explicuemos mejor este punto de central importancia en esta propuesta educativa.

Los conocimientos comunitarios indígenas “(...) operan en un tipo de sociedad que es distinto de la sociedad nacional que las engloba hoy en día y que se caracteriza (1) por relaciones igualitarias de solidaridad laboral, distributiva y ritual (basadas sobre el principio de la reciprocidad) que vinculan los seres humanos entre sí y con los seres de la naturaleza (...) y (2) por una autoridad que controla a los seres humanos no directamente sino por intermedio de un control sobre las fuerzas o seres de la naturaleza en el cual confían las personas que hacen caso a la autoridad” (Gasché 2004: 1).

A diferencia de la sociedad nacional-mestiza, además que por una profunda integración entre sociedad y naturaleza, las sociedades indígenas se caracterizan por la vigencia de ciertos valores positivos que norman la vida comunitaria y orientan el comportamiento de los seres humanos (como son, entre otros, la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa²⁵).

Son estos valores positivos los criterios que orientan el proceso de articulación y contrastación entre los conocimientos indígenas que surgen de las actividades sociales que se realizan en la comunidad y los conocimientos escolares/universales: “Aunque tenemos claro que no queremos encerrarnos en los nuestro, en lo propio, en lo indígena, sino articularnos con la sociedad nacional-mestiza y con todas las sociedades que habitan nuestro planeta, no podemos pensar que este proceso de articulación sea armónico y equitativo, como si las relaciones de dominación-sumisión entre la sociedad nacional-mestiza y nuestras sociedades indígenas no fueran una realidad. Por esa razón, tenemos que realizar un proceso de articulación crítica con los conocimientos escolares/universales, lo que implica contrastar estos conocimientos con los valores positivos vigentes en nuestras sociedades. Para nosotros el proceso de articulación no es neutral, sino que implica abordar el tema de los valores. Es por eso que nuestros valores positivos se vuelven criterios para analizar críticamente los conocimientos escolares/universales y articularnos con ellos a partir de la valoración y fortalecimiento de lo que es nuestro” (Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM: 99).

25 Véase: Bertely, Busquets, María (coord.) (2007). Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo. Fundación FORD - Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Es así que, sin censurar o dejar a un lado los conocimientos escolares convencionales, se desarrolla un proceso de articulación intercultural crítico, analizando, discutiendo y contrastando los conocimientos escolares/universales con los valores culturales y sociales propios de las comunidades indígenas. Este proceso de articulación y contrastación entre “*lo propio y lo ajeno*” (Bonfil 1983) resulta ser fundamental “*si queremos preparar a los alumnos para que, una vez egresados de nuestras escuelas, puedan enfrentarse a la sociedad nacional-mestiza de manera crítica, a partir de una preparación escolar y de una formación valorativa que les permita tener capacidades críticas para discriminar y decidir cómo posicionarse en cuanto ciudadanos indígenas frente a la nación pluricultural mexicana, asumiendo una postura cultural propia con respecto de los valores de la sociedad nacional-mestiza en la que van a participar y con la cual se van a relacionar a lo largo de sus vidas*” (Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM: 99).

A manera de conclusión

Concebir la interculturalidad como *significante* implica profundizar en los planteamientos políticos y filosóficos que sustentan las diferentes propuestas educativas interculturales y bilingües que se generan desde distintos actores sociales, entre los cuales aparecen organismos multi e internacionales, gobiernos nacionales, secretarías de educación, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, movimientos y organizaciones étnicas, entre otros. Estas propuestas muestran como la interculturalidad representa un tema relevante en las distintas agendas de estos diferentes actores, por lo que su análisis crítico y debate informado resultan fundamentales y necesarios para propiciar un diálogo constructivo y encontrar caminos comunes para la interculturalidad.

Sin limitar el análisis crítico de las diferentes propuestas educativas interculturales al ámbito de lo pedagógico, en este artículo se muestra como el debate sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe se relaciona con las diferentes representaciones colectivas en torno a la equidad social y con las filosofías políticas que sustentan cada propuesta. De esa manera, emergen los alcances de un debate en el que participan, cada uno desde su posición y cada uno con sus intereses, diferentes actores sociales, cuyas perspectivas, a pesar de las diferencias que las caracterizan, resultará necesario integrar para avanzar hacia la construcción de propuestas educativas interculturales y bilingües consensuadas en grado de contribuir, desde el campo educativo, al proceso de democratización de las sociedades pluriculturales de América Latina.

Referencias bibliográficas

- Alejos, García, J. (1999). *Ch'ol / Kaxlan: Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940*. México: UNAM.
- Bertely, Busquets, M. y E., González, Apodaca (2004). “Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa”, en Hernaiz, Ignacio (organizador) (2004). *Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, IPE-UNESCO, Argentina, 2004.
- Bertely, Busquets, María (2006). “La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México”, en: Todd, L. Eugenio y V. Arredondo (coords.) (2006). *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos*. Centro de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/ CECyTE , NL). Estado de Nuevo León, México.
- Bertely, Busquets, María (coord.) (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS, México.
- Bertely, Busquets, M. (coord.) (2009) *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. UNEM / ECIDEA / CIESAS-PAPELES DE LA CASA CHATA / IIAP / OEI / EDICIONES ALCATRAZ, México.
- Bonfil, Batalla, Guillermo (1983). “Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural”, en Rodríguez, N., Masferrer, E., Vargas, R. *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, UNESCO, México, pp.249-256.
- Briones, Claudia, (2002). “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”, en Fuller, Norma (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Edwards, Risopatron, Veronica (1991). *El concepto de calidad en la educación*. UNESCO/ ORELAC, Santiago, Chile.
- Gandarilla, José. (2004). “¿De qué hablamos cuando hablamos de la globalización? Una incursión metodológica desde América Latina”. En John Saxe-Fernández, coord. *Tercera vía y neoliberalismo*, pp. 35-69.
- Gasché, Jorge (2004). “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”. Ponencia presentada durante el Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía

realizado en Cuetzalán, México, del 9 al 12 de noviembre del 2004, disponible en formato pdf en www.pucp.edu.pe/invest/ridei/

Gasché, Jorge (2008a). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Gasché, Jorge (2008b). “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”. En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Gros, C., en Reina, Leticia, (2000). *Los retos de la etnicidad en los estados-naciones del siglo XXI*. México: CIESAS-INI, p.177.

Jameson, F. (1996). *Teoría de modernidad*. Madrid: Trotta.

Küper, W. (1997). “La educación bilingüe intercultural, los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos”, en *Pueblos indígenas y educación*, núm. 37-38, julio-diciembre, Quito: Abya-Yala, pp.3-16.

Küper, W. (1999). “Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos”, en R. Moya (ed.) *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núms. 45-46, julio-diciembre, Ecuador: Abya-Yala.

López, Luís Enrique (1996). “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”, en J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, pp.23-82.

Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM, en Bertely, Busquets, María (coord.) (2009). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, UNEM / ECIDEA / CIESAS-PAPELES DE LA CASA CHATA / IIAP / OEI / EDICIONES ALCATRAZ, México.

Quijano, Aníbal (1999). “La colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina”, en Castro Gómez, S.; Guariola-Rivera y C. Millán de Benavides (editores), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica post colonial*. Santafé de Bogotá: Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano, pp. 3-28.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.

Urrea, F. y T. Hurtado, (2002). “La construcción de las etnicidades en la sociedad colombiana contemporánea: un caso ejemplar para una discusión sobre etnicidad y grupos raciales”, en Fuller, Norma (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima.

Unión de Maestros de la Nueva Educación para México - UNEM (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*. Organización Estados Iberoamericanos (OEI) – Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) – Editorial Santillana.

Zizek, Slavoj (2001). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameon F. y Zizek S. con Introducción de E Grüner, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós, pp.137-188.