

## **LA MOTIVACIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDÍGENA Y SUS EXIGENCIAS PEDAGÓGICAS ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?**

por: Jorge Gasché, *Équipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne, Centre National de la Recherche Scientifique, Villejuif (Francia) e Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, Iquitos (Perú).*

[Artículo por publicarse en 2004 en: J. GASCHÉ, M. BERTELY y R. PODESTA (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México : Paidós. En imprenta en francés en: A. Akkari et P. Dasen: *Les pédagogies du Sud*. Paris, L'Harmattan.]

Me propongo desarrollar antes Ustedes, estimados colegas, estudiantes y oyentes, una reflexión sobre la motivación política de la educación intercultural indígena, como la evoca el título de mi ponencia. El subtítulo de mi conferencia pregunta ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? y con esta pregunta queremos interrogar hasta dónde podemos — o debemos — de acuerdo con nuestras convicciones políticas, extender el dominio de la interculturalidad. ¿Qué campos de la realidad debemos contemplar sobre los cuales nuestros planteamientos educativos deben tomar posición y nuestras estrategias pedagógicas deben actuar, si tomamos la pretensión intercultural en el sentido más amplio, es decir, más respetuoso de la *alteridad*, que manifiesta delante nuestra mirada atenta la multitud de pueblos y comunidades indígenas asentados dentro de los límites de nuestro territorio nacional?

Mis experiencias profesionales educativas las he adquirido, primeramente y durante un lapso de más de 10 años (1985-1997), en el Programa de Formación de Maestros indígenas especializados en educación intercultural y bilingüe en Iquitos, la capital de la Amazonía peruana. Pero en los últimos 5 años, he asumido periódicamente tareas formativas con maestros comunitarios de Chiapas, y ocasionalmente con la Universidad Pedagógica Nacional en México, Puebla y Oaxaca. Esta doble experiencia me ha hecho verificar que los planteamientos y propuestas que habíamos formulado con y para los indígenas amazónicos, son valederos igualmente para la realidad indígena mexicana y que el discurso pedagógico elaborado en la Amazonía era inmediatamente entendido por nuestros interlocutores indígenas mexicanos. Concluyo de esta comparación que la intercomprensión entre mi persona como pedagogo y los alumnos indígenas de ambos países sólo ha sido posible porque el discurso pedagógico que he usado ha tomado como realidad referencial la de un *tipo de sociedad* — sociedad indígena, tribal, o como se la quiera llamar — del cual cada sociedad indígena, amazónica o mexicana, no es más que una *variante* cuyos miembros se reconocen fácilmente en los rasgos genéricos del tipo de sociedad identificando con ellos los rasgos específicos de su experiencia particular en determinado pueblo. Es entonces gracias a esta doble experiencia exitosa que me atrevo hoy a tomar la palabra ante Ustedes y en su país, con el cual me vinculan felices lazos laborales y amistosas.

A fin de presentar mi enfoque educativo intercultural sobre la alteridad y la diversidad socio-culturales no desde una situación voluntaria, genérica y abstracta, adopto una posición política que se apoya en un instrumento legal internacional por cuyo reconocimiento y ratificación los pueblos indígenas han luchado y siguen luchando en todos los países latino-americanos. Me refiero al convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) de 1989 llamado “Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.” Este convenio es actualmente el marco legal más avanzado en lo que concierne a las aspiraciones y derechos indígenas sobre la tierra, al respeto socio-cultural en general y a cierto grado de autonomía, si dejamos del lado algunas iniciativas aún más ventajosas tomadas por ciertos países (Canadá, países nórdicos). Es el instrumento que, en los países que lo han ratificado (como el Perú y México), sirve de herramienta para hacer valer los derechos indígenas más allá de las legislaciones nacionales generalmente de alcance más limitado. Lo usan las nuevas organizaciones políticas indígenas y las comunidades cuando tienen conocimiento de ello. Siendo un convenio internacional ratificado por los parlamentos, tiene fuerza legal al mismo nivel que la constitución en los países democráticos.

La parte VI del Convenio, los artículos 26 hasta 31, enuncian los derechos educativos de los pueblos indígenas y tribales. Veamos en qué términos están formulados estos derechos y de ahí derivaremos la dimensión que debe alcanzar la noción de interculturalidad en la educación, como la interroga el título de nuestra ponencia.

Dice el art. 26: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación *a todos los niveles*, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.” — Con eso el artículo apunta más allá de la educación primaria a la que generalmente se limita el sentido de la expresión “educación indígena”. La educación indígena debe alcanzar los niveles secundario, profesional y superior.

El art. 27 precisa qué se debe entender por “educación indígena”: “1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse *en cooperación* con estos últimos a fin de responder a sus *necesidades particulares*, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.” — Con este punto se contempla la inclusión en el aula de contenidos que hasta la fecha — salvo en escasos proyectos experimentales — han sido excluidos de las clases por los currícula nacionales: la historia, los conocimientos y técnicas, los sistemas de valores y todas las demás aspiraciones de los pueblos indígenas.

El punto 2. del mismo artículo añade: “2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando

haya lugar.” — Es éste un punto en el cual México, igual que el Perú, han hecho avances notables, aun cuando, en ambos países, se pueden observar que la formación de personal docente indígena no siempre ha significado *la transferencia a los pueblos* de la realización de tales programas. Los maestros indígenas, por razones que veremos más adelante, han formado un embrión de clase social privilegiada (por sus ingresos monetarios mensuales y, en el caso de México, por sus vínculos con los poderes sindicales) al interior de los pueblos indígenas.

El punto 3. del mismo artículo amplía estos derechos diciendo: “3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos de crear *sus propias instituciones y medios de educación*, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente *en consulta con* esos pueblos. Deberán facilitarse recursos apropiados con tal fin.” — El derecho de tener sus propias instituciones y medios educativos es ciertamente una componente importante de la autonomía indígena.

El art. 28 se refiere a las lenguas indígenas; su 1. punto dice: 1. “Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se habla en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.” — Con eso se consagra el derecho de los niños de aprender a leer y escribir en su lengua materna, aun cuando esta solución exija medidas previas especiales.

El punto 2. afirma el derecho al bilingüismo: “2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.”

El punto 3. promueve la conservación de las lenguas indígenas: “3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.” — Desde luego, no es suficiente saber leer y escribir en las lenguas indígenas; éstas, además, deben desarrollarse, modernizarse para que su uso práctico no sea limitado al ámbito tradicional de la vida, mas sea posible en todos los contextos de la modernidad.

El art. 29 es significativo para nuestra comprensión del contenido de la noción de interculturalidad, dice: “Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a *participar plenamente y en pie de igualdad* en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.” — Es eso el equivalente intercultural del bilingüismo: la persona que se forma debe saber desenvolverse participando en ambas formas de vida, en ambas sociedades y culturas, la indígena y la nacional.

No citaré literalmente los dos últimos artículos dedicados a la educación y comunicación, artt. 30 y 31, que postulan la difusión de los derechos y las obligaciones indígenas en sus pueblos, si es necesario mediante traducciones a las

lenguas indígenas, y que exigen que en la “comunidad nacional” se imparta una formación que la libere de los prejuicios y que le informe, a través de materiales didácticos, de manera “equitativa, exacta e instructiva” sobre la historia, las sociedades y culturas indígenas. — Los esfuerzos para alcanzar la igualdad y el respeto de los pueblos indígenas, desde luego, no deben limitarse a éstos; la sociedad nacional en su propio ambiente debe tomar medidas específicas para que en los sectores sociales dominantes se superen los prejuicios y el desprecio hacia los pueblos indígenas.

Acabo de emplear a sabiendas una palabra que merece mayor explicación, ya que, a mi modo de ver, ella nos permite caracterizar la relación social genérica que vincula las sociedades nacionales a sus sociedades y pueblos indígenas. Utilicé la palabra “dominante”. El convenio, que tiene fuerza de ley en los Estados que lo han ratificado, se da en una situación histórica en que esta relación social genérica se la puede llamar “dominación/sumisión”; contra ella el convenio quiere ser un remedio.

En un primer momento, podemos derivar lo que esta relación implica de lo que el convenio exige y lo que, desde luego, es necesario exigir porque lo que existe es el contrario de lo exigido, aún cuando hoy en día haya excepciones y Estados que tengan una legislación más favorable, por ejemplo en relación a la propiedad indígena de tierras, que otros.

En su parte I de política general, el convenio postula — estoy resumiendo — que los gobiernos deberán, con la participación de los pueblos interesados, proteger los derechos de esos pueblos y garantizar el respeto de su integridad; dichos pueblos deben gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población; se debe promover los derechos sociales, económicos y culturales de estos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones, y se deben eliminar las diferencias socio-económicas entre miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional; los pueblos indígenas y tribales deben gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales sin obstáculos, ni discriminaciones, tanto las mujeres, como los hombres; se debe tomar medidas especiales para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados; se deben reconocer y proteger los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos; debe respetarse la *integridad* de los valores, prácticas e instituciones de esos pueblos y se deben adoptarse, con la participación y cooperación de los pueblos interesados, medidas para allanar las dificultades que experimentan dichos pueblos al afrontar nuevas condiciones de vida y trabajo; también se debe consultar a los pueblos indígenas cuando un gobierno toma medidas legislativas o administrativas que puedan afectarlos; los pueblos indígenas deben tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo y controlar su propio desarrollo económico, social y cultural; al aplicar la legislación nacional a los pueblos interesados deberán tomarse debidamente en consideración sus costumbres o su derecho consuetudinario; debe reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y posesión sobre las tierras que

tradicionalmente ocupan. — Hemos retenido aquí unos puntos esenciales sobre derechos fundamentales que el convenio a menudo precisa y diversifica. Y, acordémonos, este convenio, en México, desde 1990, tiene fuerza de ley.

Lo que he llamado la “relación de dominación/sumisión”, *objetivamente*, se manifiesta precisamente en la ignorancia y el no respeto de estos derechos que el convenio ve la necesidad de afirmar porque precisamente no existen o sólo insuficientemente. Existe dominación cuando la integridad de los valores, prácticas e instituciones de un pueblo no esta respetada, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar, cuando los desarrollistas desconocen los aportes tecnológicos propiamente indígenas, cuando la jurisdicción indígena no tiene valor legal, cuando las autoridades indígenas y sus decisiones son menospreciadas e ignoradas por las autoridades estatales. Los pueblos están en situación de sumisión cuando el gobierno toma medidas legislativas o administrativas que los afectan sin que puedan tomar posición y expresar sus reservas y propias aspiraciones, cuando la legislación nacional se aplica sin tomar en cuenta sus costumbres y sus derechos consuetudinarios, y la dominación y sumisión se manifiesta cuando las tierras indígenas están invadidas por colonos, ganaderos o madereros y cuando no existen sanciones contra tales abusos.

Pero la dominación/sumisión no sólo es un fenómeno objetivo, verificable en hechos objetivos como los que hemos enumerado; la dominación/sumisión también tiene su cara *subjetiva* en las conductas de las personas: la vergüenza (de hablar en público su lengua indígena, de reconocerse como miembro de un pueblo de tal nombre), la timidez y el silencio (ante una autoridad política o profesional), el sentimiento de inferioridad (frente a un blanco o un mestizo) son algunas de las reacciones psicológicas, subjetivas, que revelan la sumisión de la persona indígena frente a una persona no indígena, dominante. Cuando la conciencia quiere liberarse de estas pesadumbres, la dominación a menudo produce el efecto perverso de la negación del mundo indígena por el mismo indígena, el rechazo y desprecio de su propia sociedad y cultura y la imitación de las modas y los modales blancos o mestizos. A menudo este rechazo se ampara en nuevas creencias, nuevas sectas difundidas por misioneros llegados del Norte. En otros casos, la tristeza y el malestar resultantes de la sumisión y represión se ahoga en el alcohol que da la ilusión del coraje y procura el olvido de la debilidad. De ahí que el alcoholismo, que puede tomar varias formas, es un fenómeno tan amplio en las sociedades indígenas. Los pueblos que han logrado controlarlo, son los que han empezado a luchar contra la dominación y la sumisión, como ocurre en Chiapas. Donde el sentimiento de la inferioridad, la vergüenza, la timidez se están superando y los pueblos indígenas se afirman como tales, con sus derechos y aspiraciones, reconocemos que las antiguas relaciones de dominación/sumisión se quiebran y las personas hasta ahora dominadas y sumisas, reivindicán sus derechos con orgullo y declaran sus aspiraciones a la justicia y al respeto de sus derechos. El convenio 169 de la OIT es una ley que sirve para esta lucha.

Estas condiciones objetivas y mecanismos subjetivos de la dominación/sumisión, de

que acabamos de hablar, afectan desde luego el conjunto de los pueblos indígenas , hoy en día , aunque tal vez en grados variables gracias a los movimientos políticos indígenas que se han organizado en varias partes del país, tanto en México, como en el Perú. Si estos pueblos, como sociedades y culturas distintas del universo urbano — industrial, comercial y administrativo — representan el universo de la *alteridad* frente a “nosotros”, entonces la relación entre sociedad y cultura indígena y sociedad y cultura urbana es una relación *intercultural*, pero una relación que, a la vez y siempre, se combina con la relación de dominación/sumisión. Con eso queremos decir que *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. La dominación/sumisión objetiva no sería aceptada subjetivamente si no fuera interiorizada en los reflejos conductuales espontáneas, en las rutinas interpersonales diarias, o, para hablar con Bourdieu y Elias, en el *hábitus* de las personas, tanto del lado de los dominantes, como del de los dominados.

[—> Ejemplos concretos: el arroz no germinado que los bosquesinos indígenas aceptaron sembrar por ser recomendado por un agrónomo; el proyecto de desarrollo que los comuneros bosquesinos aceptaron en un lapso de tiempo mínimo sin poder expresar de qué se trata y sin pedir copia del proyecto.]

Quería decir que nosotros todos tenemos internalizado, por nuestro origen urbano, occidental, un sistema de valores y automatismos conductuales (reflejos) que nos hacen reproducir — lo queramos o no — nuestra superioridad frente al indígena o poblador rural en general. Y esta conducta dominante es parte de nuestras relaciones pedagógicas interculturales en cualquier programa educativo con indígenas. Esta dominación se combina estrechamente con el papel asimétrico que asumimos frente a nuestros alumnos y, por ende, no es analizable en términos particulares. Es la situación global — nuestro medio familiar, nuestra educación, la formación de nuestros gustos y preferencias, nuestra experiencia social y la necesidad de afirmarnos como personas en una sociedad basada en la competitividad individual y en la que la sobrevivencia personal se asegura en desmedro del otro y por enriquecimiento acumulativo —, es esta situación global, digo, que nos arraiga, nos tiene amarrados en nuestra posición dominante en contraste con los que en la sociedad global ocupan una posición dominada.

Algunos de Ustedes, tal vez, no están de acuerdo con tan extrema afirmación. Piensan que basta con modificar comportamientos impositivos para eliminar el papel dominante y establecer relaciones horizontales. Pero eso sería olvidar que nuestro interlocutor indígena tiene una visión más realista de nuestra persona; reconoce

nuestra buena voluntad de distinguirnos de los “caciques” políticos o profesionales, pero tiene una imagen más completa de nosotros; ve que jugamos en el programa educativo en que estamos implicados con él un papel, pero que, fuera de las clases o fuera de la comunidad, asumimos otro papel: uno que es conforme a nuestra posición dentro de nuestra sociedad urbana, occidental (con todas sus modalidades de ambición y modos de consumo). La situación pedagógica horizontal que queremos, controlando nuestras conductas impositivas, es — en la visión de nuestros alumnos — un juego jugado entre paréntesis, justo durante el lapso de las clases; pero la pequeña sociedad que, a lo mejor, logramos hacer vivir en la clase según nuestras mejores intenciones, no corresponde a las relaciones sociales que condicionan nuestra vida en la sociedad envolvente.

De ahí nace una pregunta medular en la problemática intercultural, a mi modo de ver que siempre la ve compenetrada por las relaciones de dominación/sumisión. ¿Este juego de cierta igualdad, de cierta horizontalidad que inspira nuestras actitudes educativas y que se manifiesta hasta en objetivos pedagógicos ampliamente propagados actualmente con los términos, de “respeto”, “tolerancia” y “diálogo” en los escritos teóricos y pedagógicos sobre educación intercultural, — ¿este juego y estos objetivos éticos que se quiere que llenen hoy el tiempo y el espacio de las aulas escolares interculturales, indígenas, procuran ellos a los futuros adultos los medios para afirmarse en una sociedad global caracterizada por la dominación de sectores privilegiados sobre sectores marginales? O ¿no sería más idóneo, para la vida en una sociedad caracterizada por la desigualdad, la falta de respeto hacia la alteridad y el desprecio hacia el hombre de color, formar a los niños para que sean capaces de afirmarse a sí mismos *contra* el conjunto de las fuerzas de dominación, las objetivas y las subjetivas, de *defenderse* frente a las agresiones de hecho y las represiones por interiorizar?

La hipótesis heurística de la mayoría de los expertos en educación intercultural que se manifiestan en la actualidad por discursos y escritos afirma lo siguiente: Si formamos hoy a los niños indígenas — pero también a los niños de la ciudad, se añade en un segundo tiempo — en el respeto mutuo de las diferencias, en la tolerancia de la alteridad y en la capacidad de dialogar entre culturas distintas, entonces, mañana, tendremos una sociedad global en la cual cada pueblo diferente será respetado, en la cual cada uno tolerará las particularidades del otro, y todos dialogarán en un universo de armonía e igualdad respetuoso de los derechos humanos, pues todos reconocen y aceptan sin distingo discriminatorio a todos los otros en toda su diversidad. En una palabra, estamos preparando un mundo mejor. Tenemos aquí la utopía que sustenta el discurso educativo intercultural mayoritario (*main stream*) en el mundo de hoy, y eso a nivel de los expertos individuales (.....), como de las instituciones: la UNESCO, GTZ alemana en Bolivia, en Ecuador y Perú, FORTE-PE de la Comunidad Europea en el Perú para mencionar sólo algunas; en cuanto a México, les dejo la iniciativa de investigar a Uds. mismos.

No critico esta hipótesis por ser utópica. Coincido con Pablo Latapí (1997) que la utopía es un elemento constitutivo, indispensable, de todo proyecto educativo. La critico por ser una utopía “angelical”, es decir, irrealista, pues la visión de la

sociedad y del hombre que le subyace es incompleta, deja del lado, en la sociedad intercultural, la relación de dominación/sumisión, y en el hombre, el egoísmo del poder; en una palabra, se olvida el potencial propio de cada persona en sociedad y de toda sociedad que abarca pueblos diversos y clases sociales.

Podemos hacernos la pregunta si existen índices en las dinámicas y tendencias actuales de la sociedad que apuntan a una superación de la injusticia y desigualdad, de la dominación y marginalización de los pueblos con sociedades y culturas diferentes, o dicho de otra manera ¿cuál es el futuro previsible de las relaciones interculturales asimétricas en las circunstancias y tendencias económicas y políticas actuales?

El convenio de la OIT no enuncia literalmente el fenómeno de la dominación pero lo implica tácitamente como factor objetivo cuando recomienda sus remedios legales en contra de la injusticia, y como factor subjetivo cuando exige que las consultas a los pueblos indígenas que se realicen en aplicación del Convenio deberán efectuarse “de buena fé y de manera apropiada a las circunstancias” (art. 6), — palabras que significan que una consulta formal, en las formas discursivas habituales, no es suficiente, pero que es necesario adaptar el diálogo con buena fé a las circunstancias discursivas (es decir a las condiciones subjetivas de la intercomprensión) de la sociedad local interesada. Con sus disposiciones, el Convenio quiere superar la situación actual, dar herramientas a los dominados para que se defiendan y logren afirmar y hacer reconocer sus derechos. Su éxito dependerá, desde luego, de una dinámica política que permitirá — o no — a los pueblos minoritarios y dominados conquistar y hacer valer sus derechos. La palabra “conquistar” no me parece demasiado fuerte, cuando observamos la resistencia estatal en México frente al reconocimiento de los acuerdos de San Andrés. En esta perspectiva, el diálogo sigue abierto, pero su resultado no está asegurado, y nadie sabe hoy que medios serán necesarios para alcanzar este logro, — aunque éste no sea más que justicia en el espíritu del mencionado convenio. “Defensa” y “lucha”, desde luego, son palabras que siguen viniendo al caso. Por eso preguntamos ¿La educación, en esta perspectiva, no debe preparar adultos capaces de asumir y la defensa y la lucha? ¿Puede ella restringirse a formar una nueva generación que se limita a dialogar? ¿La palabra sin acción conforme tendrá los efectos necesarios para que el Estado reconozca y haga valer, plenamente y en los hechos, todos los derechos estipulados en el Convenio de la OIT? Si somos realistas y contemplamos las experiencias históricas, dudamos.

Miremos, por otro lado, las tendencias económicas y sociales anunciadas por los efectos observables del actual movimiento de globalización y de la doctrina ultraliberal reinante. Qué dice, no un izquierdista ciego y fanático, sino el premio Nobel de economía de 2001 y ex-directivo del Banco Mundial Joseph E. Stiglitz (*La grande désillusion*. Paris, Fayard 2002) sobre estas tendencias: “Se pretende ayudar a los países en desarrollo cuando se los obliga a abrir sus mercados a los productos de los países industriales avanzados, los que, ellos mismos, continúan a proteger sus propios mercados. Estas políticas son de naturaleza a volver los ricos más ricos, y los pobres todavía más pobres — y más furiosos.” La tendencia anunciada con

estas palabras está en contradicción clara con la utopía que llamé “angelical” de un mundo igualitario, justo, respetuoso y tolerante que la escuela intercultural, según un grupo importante de sus ideólogos, debe anticipar implementándolo en las aulas para que luego — como por magia — se haga realidad en la sociedad global.

¿Será suficiente predicar, a los que son la generación futura, el respeto, la tolerancia y el diálogo entre partes desiguales, cuando el país más poderoso del mundo y de la historia, los EE. UU., rehúsan, desde su posición dominante de poder, asociarse a las iniciativas solidarias del mundo globalizado que prevén, con el protocolo de Kyoto, la mejora de las condiciones ambientales y atmosféricas que afectan a todos los países, con la prohibición internacional de las minas anti-personales, la eliminación de las muertes civiles gratuitas, y con el tribunal internacional de justicia, la vigencia universal, sin excepción, de los derechos humanos? Los EE.UU. se han desolidarizado

de todas estas iniciativas de manera ejemplar, dándonos a entender que la fuerza dominante en el mundo no se somete a ninguna ley común que sustentaría un orden internacional más allá de las leyes liberales del mercado, — y aún eso con las reservas proteccionistas ya mencionadas por Stiglitz. Como este ejemplo nos demuestra la cara real “macro” de la dominación, no es ni realista, ni prudente imaginar que a nivel “micro”, entre desiguales al interior de los Estados y entre personas, este uso excesivo del poder no siga encarnándose también en “el poder del poder”, es decir, en el potencial egoísta del poder, en la dominación del privilegiado sobre quien no lo es. Por eso juzgamos “angelical” la utopía de aquellos que quieren anticipar una sociedad ideal en la escuela pensando que luego los alumnos la realizarán en el mundo.

Es cierto que, comparativamente, la visión que estoy expresando parece más pesimista, tanto en lo que atañe a la sociedad y el futuro, como en lo que concierne el ser humano.

Hay sociedades que limitan el “poder del poder”, el potencial egoísta del poder, la dominación al interior de su ámbito (con eso no decimos que han eliminado el poder; el poder es un fenómeno humano universal; lo que varía son las formas y dimensiones de su ejercicio). En este sentido podemos afirmar que muchas de las sociedades indígenas actuales son igualitarias en la medida en que *en su seno* ofrecen pocas oportunidades para el ejercicio egoísta del poder, es decir para que uno domine sobre otros. Pero aún en este caso hay excepciones y hay evoluciones que nos revelan un trasfondo humano genérico. La inserción de estas sociedades en la estructura de la sociedad envolvente ha ofrecido posibilidades de un mayor ejercicio del poder a ciertas personas que han accedido a nuevos cargos políticos o profesionales, o que han aprovechado nuevas posibilidades de enriquecimiento haciéndose los intermediarios entre su sociedad y la sociedad envolvente.

Estas situaciones nos demuestran que la tendencia a acentuar y aumentar el uso del poder cuando la oportunidad se presenta existe aún en personas que han nacido en sociedades igualitarias, caracterizados a menudo por cargos rotativos que aseguran una distribución democrática del poder. Nadie, *a priori*, está eximido de

aprovechar las ocasiones para ampliar su poder a fines estrictamente egoístas y a expensas de sus congéneres. Y las ocasiones, la sociedad global las ofrece sea en el ámbito político, social, económico o religioso. Lo que observamos es que esta oferta es más escasa en los pueblos indígenas que en la sociedad envolvente, más escasa en las clases sociales inferiores que en las superiores. Eso es parte de esta falta de igualdad de los derechos y oportunidades que el Convenio de la OIT propone corregir.

Con eso queremos decir, precisamente, que dicho Convenio no opera de manera crítica con el concepto de “dominación”; no lo usa ni siquiera. Este hecho es uno de los factores que lleva sus pretensiones a cierta ambigüedad y hasta contradicciones, que no podemos profundizar en este momento. Pues la pregunta que podemos hacer es: ¿debe el derecho garantizar la oportunidad de llegar a posiciones de dominación? ¿Podemos defender que el acceso a posiciones de poder debe ser garantizado a los indígenas por las mismas oportunidades de que benefician los ciudadanos no indígenas? Pero cuando observamos el funcionamiento real del poder, es decir, su ejercicio dominante y egoísta, siempre asociado con el clientelismo (favoritismo) y el enriquecimiento ilícito (corrupción), entonces el derecho indígena a este poder real se vuelve cuestionable. Me dirán Uds. tal vez, que entonces habría que reformar primero la sociedad antes de conceder derechos políticos igualitarios a los indígenas, y que tal postergación no sólo no es defendible, sino también poco realista. Con este raciocinio están Uds. aplazando la reforma de la sociedad hasta la calendas griegas.

Me preguntarán entonces ¿qué alternativa propone Ud., que otra visión de una utopía que pueda inspirar y justificar nuestra práctica educativa intercultural?

Si la dominación es el uso egoísta del poder frente a otros que no lo tienen (que el poder sea político, económico, social, discursivo/intelectual o religioso), mi posición no es que la igualdad, la justicia, el respeto o la tolerancia se consigan con la prédica de estos valores y el entrenamiento de conductas conformes a los valores predicados; con esta receta es ilusorio querer convertir lo malo del mundo en el bien; sino que debemos capacitarnos y capacitar a la juventud, a las nuevas generaciones, para que logren *controlar* el uso egoísta del poder, es decir la dominación.

¿Qué sentido damos al verbo “controlar”? Con este término designamos una conducta que manifieste la coherencia de los actos con la palabra y que sea capaz de *contrariar* — efectivamente, en los hechos — los actos (políticos, económicos, sociales, intelectuales/discursivos y religiosos) que producen y reproducen la relación de dominación en las situaciones vividas, reales. Controlar, desde luego y en un primer tiempo, es oponerse, rechazar, no entrar en el juego de los automatismos relacionales que reiteran diariamente las relaciones de dominación/sumisión.

Pero al oponernos a la dominación, al decir “no”, que es el primer paso del control sobre la dominación, debemos tener en nuestra mente una alternativa positiva que

reemplace las relaciones de dominación por otro tipo de relación, una relación que llamamos “liberadora/democrática”.

En un segundo tiempo, “controlar” va más allá del oponerse; se trata de *encarnar* en los hechos la visión positiva de la justicia y la igualdad, del derecho y las obligaciones y eso en un contexto de dominación donde ocurre que la justicia y el respeto existan formalmente (verbalmente), mas están pervertidos en la práctica, en su aplicación. Los caciques dominadores a menudo hablan de manera amable a los dominados, hasta se muestran bien educados y respetuosos en sus discursos, pero fuero del contexto del diálogo y cuando toman medidas concretas en la ciudad, en la oficina, en el lugar del ejercicio de su poder, actúan conforme a sus intereses egoístas y sin respeto por los derechos de sus interlocutores socialmente inferiores. El respeto es “jugado” verbalmente en un contexto, pero la dominación es “ejecutada de hecho” en otro.

En ambos casos, el de la oposición y el de la encarnación de la posición democrática, la conducta liberadora/democrática no es sólo verbal, dialógica, es también acción: un actuar contrario o una resistencia cuando uno se opone, y un actuar, un hacer y promover, cuando uno encarna como sujeto social su visión de la justicia. Un tribunal nos da la razón en un caso de litigio, pero la fuerza estatal no hace efectivo el juicio en nuestro favor, ¿debemos entonces seguir pidiendo incansablemente a las autoridades (policía) de intervenir para aplicar el juicio, cuando éstas actúan con una mala fe evidente o han sido corrompidas por la parte adversa, económicamente más pudiente? ¿O debemos recorrer a nuestras propias fuerzas para realizar el fallo que nos es favorable? La justicia no sólo es pronunciamiento, hacer la justicia es aplicar en los hechos los fallos, y eso exige la acción, la de las autoridades competentes, o la nuestra en el caso de autoridades corruptas, por lo que estamos encarnando una *democracia activa*.

Controlar el uso egoísta del poder consiste, entonces, en *contrariar* la dominación y *encarnar* la justicia, el derecho, el respeto, la igualdad y, sobre todo, el uso democrático del poder frente a todas las formas de abuso egoísta del poder. Al encarnar una *democracia activa* realizamos esta coherencia entre palabras y actos de la que hablé antes cuando definí el sentido de “control” de la dominación y la que sola es capaz de *cambiar realmente*, en los hechos y en las situaciones concretas, las relaciones de dominación y eso, cada vez que ellas se manifiestan. La *democracia activa*, desde luego, es el ejercicio de un contra-poder que contesta la dominación y encarna el uso democrático del poder a todos los niveles de la vida diaria.

Como todo uso de poder, el uso democrático del poder es fuente de satisfacción y de gozo, y por eso, este “poder del poder” también puede desvirtuarse en abusos, es decir que puede degenerar en el ejercicio de nuevas relaciones de dominación, como se lo ha observado en instituciones democráticas como los sindicatos u otras organizaciones gremiales. En este sentido, cabe precisar con claridad que no hay *a priori* cambio cuando un cargo político, diríamos estatal o municipal, pasa a manos de un indígena, mientras que este indígena no logre instaurar y ejercer una nueva forma, más democrática, del ejercicio del poder. Cuántos indígenas no hemos visto

asumir la mismas conductas de caciques políticos que manifestaron sus predecesores no indígenas en el cargo. Ser indígena no es una esencia en sí, sino una forma particular, históricamente configurada, de ejercer la práctica. En la medida en que un indígena que accede a un cargo político se inspira en su práctica social y en el ejercicio de su nuevo poder de los mecanismos igualitarios que rigen en su sociedad, que regulan la distribución de bienes y servicios, organizan la cooperación y la celebración de fiestas, contribuirá a la realización de esta *democracia activa* de la que antes hablamos. En esta perspectiva, las sociedades indígenas tribales ya no aparecen como rezagos de una historia evolutiva cuyo punto culminante representa el “progreso” y la “sociedad” occidentales, sino como organismos de punta y ejemplos de una *forma activa de democracia*. Que no se me diga que estoy idealizando las sociedades indígenas, como suelen hacerlo, dizque, los antropólogos! Me explico con más detalle sobre este punto en lo que sigue.

Con esta consideración estamos entrando en un tema que precisamente el Convenio 169 de la OIT elude, lo que es causa de una nueva clase de ambigüedades y contradicciones. Se trata del tema de las propiedades de las sociedades indígenas y tribales que son los beneficiarios del Convenio. El texto se refiere a las características de los pueblos indígenas en términos muy alusivos; dice en resumen: los pueblos indígenas y tribales tienen sus propias costumbres y tradiciones, sus propias instituciones o características sociales, económicas culturales y políticas y su derecho consuetudinario, tienen identidad social y cultural, tienen sus propias prioridades respecto al desarrollo, tienen culturas y valores espirituales, tienen su historia, sus conocimientos y técnica, sus sistemas de valores y sus propias aspiraciones sociales, económicas y culturales. — Desde luego, tienen sus propias necesidades y sus propios derechos que el convenio formula, pone de relieve y pretende hacer reconocer por los gobiernos.

De esta enumeración resulta claramente que el universo de vida indígena es considerado diferente del universo de la sociedad nacional u occidental, y que los derechos especiales del convenio son la consecuencia de esta diferencia. Sin embargo, esta diferencia no está caracterizada, no se le da un contenido concreto, no se la ilustra. La única palabra que la enuncia es la palabrita “propio”: se habla de las “*propias* instituciones sociales, económicas, culturales y políticas” para decir que estas instituciones son distintas de las de la sociedad nacional y occidental, pero no se precisa *en qué* y *por qué* son distintas.

Podemos ensayar a remediar a este defecto, pues eso nos ilustra las condiciones en las que se ejerce esta forma particular de *democracia activa* de la que hablamos antes y nos plantea los problemas educativos en términos más precisos. Es por dejar en lo vago, en lo indefinido las propiedades socio-culturales de los pueblos indígenas, que no sólo el Convenio 169, sino también los teóricos mayoritarios de la interculturalidad — los adeptos de la utopía angelical — no logran arraigar su propuesta en la *praxis* indígena condicionada por la relación de dominación/sumisión.

Tratando de dar un contenido más concreto a la idea de pueblo o sociedad tribal o

indígena, podemos decir que en una comunidad o en ciertas partes de una comunidad conviven personas que tienen entre ellas relaciones de parentesco, aunque los lazos de parentesco puedan unir personas de distintas comunidades; es decir que el parentesco también funda — por lo menos parcialmente — lazos intercomunales. Los lazos de parentesco no sólo son importantes por que regulan la coresidencia, diciendo quien debería vivir con quien, sino también porque definen los derechos y las obligaciones — económicas, sociales y culturales — entre personas parientes. Los derechos y obligaciones pueden ser distintos entre hermanos y entre cuñados, entre hijo y padre y entre yerno y suegro, etc. El lazo de parentesco indica a cada persona como debe comportarse frente a otra persona pariente, de ahí las conductas específicas que tienen las personas entre ellas en función de la relación de parentesco. Por esta eficiencia, el parentesco es fundamento de valores.

Son también los lazos de parentesco, además del compadrazgo y de ciertos tipos de amistad o vecindad, los que definen con quiénes comparto mis bienes y alimentos, con quienes coopero en el trabajo productivo y con quiénes celebro fiestas. Por el hecho que ciertos grupos de personas en las sociedades indígenas comparten bienes y comida, cooperan en hacer chacras o milpas, fabricar botes o artesanías y concelebran fiestas podemos hablar de una *solidaridad* que vincula a las personas de estos grupos y distinguir una *solidaridad distributiva*, una *solidaridad laboral* y una *solidaridad ceremonial*, las tres formas de solidaridad estando basadas en la *reciprocidad* que hace que el beneficio que doy hoy a otro miembro del grupo de solidaridad, lo recibiré de él un una próxima oportunidad. Siempre doy, para que el otro, a su vez, me dé; le colabro, para que él me colabore, le invito a una fiesta, para que luego él me invite.

Pero en estos casos, no sólo se trata de un intercambio económico, como podría parecer a primera vista, y no sólo respondo *por deber* a la reciprocidad, sino también porque me da *gusto* compartir, cooperar y concelebrar. Y el sistema de valores indígenas valora altamente este gusto, y condena al que no quiere compartir o colaborar, es decir, al “meszquino”. Los valores indígenas afirman que compartir comida con otros es más gustoso que comer sólo, es un evento social que se acompaña de conversaciones, risas y chistes; que una “minga” o un “tequio”, que es la expresión más frecuente en nuestras regiones de la solidaridad laboral, es un evento placentero donde además de trabajar me divierto, gozo de la comida, de la bebida acostumbrada y de las relaciones sociales con los otros trabajadores; es decir, tengo una satisfacción “del corazón”, una satisfacción psicológica, por el hecho de compartir momentos agradables con otros. Y eso aun más es la verdad cuando pensamos en la celebración de fiestas donde se invierte mayor cantidad de comida y bebida y donde los cantos y bailes aumentan la intensidad del placer. Vemos que lo propiamente económico — el intercambio material y de fuerza de trabajo — se combina con lo social (las relaciones placenteras entre parientes y amigos) y lo cultural (las prácticas de consumo y de producción según el estilo de vida y con las técnicas indígenas).

En cuanto a la autoridad en las sociedades indígenas y tribales, podemos afirmar

que ésta no se ejerce directamente sobre seres humanos, sino que es reconocida como tal (y eventualmente temida) en la medida en que logra controlar las fuerzas de la naturaleza: las plantas, los animales, las enfermedades, los malestares, etc. De la evidencia para los miembros de una sociedad indígena del ejercicio eficiente de este control sobre las fuerzas de la naturaleza resulta un prestigio y un poder que es positivo sólo mientras es asumido sin egoísmo, es decir, sin proseguir intereses personales. Si los comuneros empiezan a percibir un uso egoísta del poder, entonces comienzan a temerlo, y la vida de la autoridad corre peligro. De esta manera, el poder político está contrabalanceado y controlado por el poder social que se apoya sobre una visión de “sociedad” que engloba, de hecho, sociedad y naturaleza, pues la reciprocidad se ejerce no solamente con seres humanos, sino también con seres de la naturaleza.

Así, en pocas palabras — con las cuales, pienso, todos los indígenas pueden consentir — he caracterizado unos rasgos fundamentales de la organización económica, social, política y cultural de los pueblos indígenas y de los valores que orientan y motivan su comportamiento y sus actividades, y estos rasgos caracterizan en su conjunto *una forma de democracia activa*. Hay que reconocer que los educadores interculturales ignoran estas propiedades socio-políticas y culturales de los pueblos con que trabajan y piensan que gracias a la implementación en las clases de *su* concepto de democracia, desarrollado desde la historia occidental, proporcionan un aporte político decisivo a la formación de los niños indígenas, cuando la praxis de una *democracia activa* está a sus manos, pero la ignoran.

Vemos claramente que por estas características socio-culturales las sociedades indígenas son diferentes de la sociedad urbana y occidental, y es en función de esta clase de diferencia que el convenio postula “proteger los derechos de esos pueblos y garantizar el respeto de su integridad” (art. 2). Esta integridad, concretamente, significa: que *todos* comparten, producen y festejan en grupos de solidaridad y según la regla de la reciprocidad que generalmente se expresa en términos de parentesco.

Pero, recordándonos el contexto general de dominación en el cual se encuentran hoy en día todos los pueblos indígenas ¿ podemos afirmar que ellos siguen existiendo en su “integridad”? La respuesta sólo puede ser negativa, y tenemos que reconocer que, sobre este punto, el convenio no expresa una visión histórica real.

Las sociedades indígenas, si no fueron exterminadas en el transcurso de la historia, fueron todas, sin embargo, englobadas en una sociedad mayor, la sociedad nacional e internacional, y este proceso las ha afectado y transformado, — pero sólo hasta cierto punto, de manera que las características que acabo de enumerar siguen valideras para los pueblos de hoy, aunque *no exclusivamente* valideros. Con eso quiero decir que al lado de los mecanismos socio-culturales mencionados y simultáneamente con ellos, existen relaciones que van más allá de los territorios y comunidades indígenas o que desde afuera se han enquistado en ellos, y que han creado motivaciones económicas, políticas, sociales, religiosas y culturales que también se encuentran en la sociedad nacional donde actúan con mayor fuerza,

pues es ella la que impone las leyes del mercado, las estructuras políticas y administrativas del Estado, y la que promueve las religiones, las modas y las formas de prestigio. Pero a pesar de esta nueva combinación de motivaciones y priorizaciones bajo el efecto histórico de las relaciones de dominación y que ha dado a los indígenas el sentido de vida actual dentro de la sociedad global, existe en los pueblos indígenas una *praxis de resistencia* que reacciona precisamente a la dominación y sus consecuencias. Esta reacción se manifiesta de varias formas; retenemos aquí sólo algunas de las manifestaciones objetivas: se han formado federaciones y confederaciones indígenas u otros tipos de organizaciones, culturales o gremiales, se han reunido múltiples congresos indígenas, y de manera focalizada pero no menos significativa, los pueblos se han alzado en armas. Esta *praxis de resistencia* aparece con mayor incidencia donde las fuerzas de la dominación son mayores, para no decir más anacrónicas. Esta *praxis de resistencia* nos demuestra precisamente que los sistemas estatales democráticos actualmente vigentes son meramente formales en la medida en que no logran controlar la dominación, el uso egoísta del poder en todas sus dimensiones. Y si estamos de acuerdo con identificar esta *praxis de resistencia* con los rasgos que caracterizan la forma indígena de *democracia activa* que he descrito antes, entonces, esta *praxis de resistencia* también nos significa un *potencial* para reformar esa democracia formal a fin que se convierta en una *democracia activa* capaz de controlar el uso egoísta del poder: el favoritismo y la corrupción, el enriquecimiento por acumulación incontenible a despensas del próximo y la competencia individual indiscriminada. Este *potencial reformador indígena* es, a mi modo de ver, el factor motivador medular de una educación intercultural indígena. Y la voy a abordar ahora en mi última parte.

Resumiré en este último acápite unos principios que he explicitado con mayor detalle en un artículo que está por publicarse en México.

Acabamos de nombrar unos hechos objetivos que manifiestan la resistencia indígena a la dominación (las nuevas organizaciones políticas, los congresos, la toma de armas). Si bien para los educadores interculturales estas nuevas estructuras sociales, instrumentos de la resistencia, son importantes y nos incitan a articular y coordinar los programas educativos con ellas, para el proceso formativo son los factores subjetivos de la resistencia que nos deben preocupar en primer lugar. La inserción de un programa educativo en las nuevas estructuras sociales que expresan la resistencia indígena, a la vez, está conforme con lo estipulado por el artículo 27 del Convenio 169 y nos ofrece el *marco político motivador objetivo* para el desarrollo de una educación liberadora que entrena a los formadores y alumnos en el ejercicio de la *democracia activa*. En la medida en que las organizaciones indígenas logran expresar sus aspiraciones liberadoras a través de un proyecto educativo propio, este proyecto enmarcará todo el proceso formativo de los alumnos indígenas y docentes no indígenas y motivará sus energías a invertirse en un proceso pedagógico distinto del que desarrolla la escuela urbana, nacional, — un proceso pedagógico *disconforme* con el sistema educativo dominante, un proceso pedagógico que, desde luego, queda por idear y crear

Con eso no quiero decir que la creación de tal proyecto educativo sea la obra exclusiva de los indígenas; la puede ser; pero también se puede llegar a un objetivo valedero mediante la cooperación entre dirigentes y profesionales indígenas y profesionales no indígenas, a condición que ambas partes renuncien a reproducir el sistema o partes del sistema educativo dominante y adopten una posición fundamentalmente *crítica* frente a la dominación y sus mecanismos de acción, y, sobre, todo, a condición que los profesionales indígenas y no indígenas hayan cuestionado *su propia posición de poder* que reposa sobre sus ventajas educativas y el sitio que ocupan en la estructura de su propia sociedad gracias a su nacimiento, sus diplomas y sus experiencias profesionales. Sólo así los dos socios, el profesional indígena y el no indígena, lograrán concebir una alterativa educativa *disconforme* con el sistema educativo dominante.

Aún teniendo este marco político objetivo y subjetivamente motivador asegurado cuando articulamos el proyecto educativo con las organizaciones indígenas, siguen oponiéndose al proyecto las ideas, los valores y las rutinas intelectuales y discursivas dominantes que hemos interiorizado en el contexto nacional.

Examinando la subjetividad indígena, observamos *típicamente* (es decir, en el comportamiento general de muchos profesionales y comuneros indígenas) conductas y discursos contradictorios o, por lo menos, ambivalentes. En el medio urbano, un indígena a menudo tiene vergüenza de usar su lengua nativa y ocurre que rechaza sus propias costumbres, cuando, por otro lado, las practica "automáticamente" estando en su comunidad, donde también habla su idioma. En la ciudad y frente a un interlocutor no indígena puede negar una creencia, cuando ésa, en su pueblo, acondiciona *realmente* su conducta. Hablando castellano, el indígena no tiene otro remedio, cuando habla de su sociedad y cultura, que usar los términos y expresiones a menudo despreciadores del lenguaje con que los mestizos y habitantes urbanos se refieren a la realidad indígena. Podemos referirnos a este comportamiento con el término de "*ambivalente*" (D. Shayegan 1996). Este comportamiento adopta modales y formas de discurso de la sociedad dominante en las relaciones con personas y el medio urbanos dominantes, y en el medio indígena adopta las conductas y el lenguaje indígena.

Uno podría ser tentado de hablar en este caso de una simple "adaptación", si no fuera que entre ambas formas de comportamiento rigen escalas de valores distintas y que la una *niega* o *desvalora* la otra, que, entonces, la relación entre ambas no es la de una simple alterativa simétrica; se trata precisamente de una relación asimétrica que manifiesta la desigualdad entre sociedad nacional e indígena y la dominación de la una sobre la otra.

En los alumnos y profesionales indígenas, esta *ambivalencia* es una componente que estructura su *persona*: lo positivo de su propia sociedad, con que ellos se han socializado, todo lo placentero de la vida familiar y social, la igualdad entre comuneros, el hecho de compartir, de cooperar y de concelebrar han dejado impresiones afectivas indelebles en la memoria de la persona que ha crecido en el medio indígena. La *praxis de resistencia*, a la cual nos referimos antes, con todo su

espesor humano, es valorada positivamente en la intimidad de la persona indígena y cuando convive con sus congéneres; pero sobre ella pesa la dominación con su negatividad y desprecio en el marco más amplio de la sociedad nacional y en la ciudad. Esta negatividad es interiorizada en grados variables por los mismos comuneros, y lo es a menudo hasta tal punto que algunos rechazan sus tradiciones en la comunidad misma y consideran que éstas son del pasado y que el futuro consistirá en vivir como los blancos o mestizos. Tales tomas de posiciones y sus actuaciones consecuentes se observan frecuentemente en los adeptos de las múltiples sectas que se han acercado con mayor constancia en los últimos diez o veinte años. Pero observamos similares actitudes y discursos en jóvenes que han egresado del ejército o que han adquirido algunas experiencias de vida o capacidades profesionales en la ciudad.

La *ambivalencia* como consecuencia de la dominación, siempre presente en la persona indígena, aunque en proporciones variables, plantea un *reto* a la educación indígena intercultural cuando ésta se propone, en asociación con las organizaciones políticas indígenas, *revalorar* aquella *praxis de resistencia* en la que se concentran las prácticas y valores positivos de los pueblos indígenas y que constituye el *potencial* para el ejercicio de una *democracia activa* en un marco social más amplio. Por “revalorar” entendemos: liberar esta *praxis de resistencia* del oprobio que hace pesar sobre ella la sociedad dominante, con el fin que su *potencial* se vuelva disponible para la transformación de la sociedad global — la democracia formal caracterizada por la relación de dominación/sumisión — en una *democracia activa generalizada*.

¿En qué consiste este reto y cómo asumirlo? son las preguntas a las que en seguida quiero responder para abrir una vía a la educación hacia nuestra utopía realista.

El reto consiste en realizar la hazaña del Barón de Münchhausen del cuento popular alemán quien en su cabalgata se perdió en un pantano de donde se zafó jalándose por su propia melena. ¡Pongámonos en la situación concreta de un programa educativo intercultural que reúne docentes indígenas y no indígenas y alumnos indígenas, que es el caso general de este tipo de programas! Todos los actores, indígenas y no indígenas viven la dominación/sumisión dentro del sistema democrático formal global y han interiorizado, hasta en sus valores afectivos y en sus rutinas espontáneas, los mecanismos conductuales (los *hábitus*) que reproducen la dominación en la vida diaria. Están en el mismo pantano aunque en posiciones diferentes, y ambos deben sacarse de este marasmo con un esfuerzo propio desde sus posiciones distintas. Si disponen de una organización política indígena que enmarca su programa y que ya tiene elaborado un discurso, aunque sea genérico, que revalore la sociedad y cultura indígenas, y en particular la *praxis de resistencia*, entonces disponen de un punto sobre que apoyar su esfuerzo. Ya lo hemos dicho, la existencia de estas organizaciones es un elemento objetivo motivador para los actores de un programa educativo. En caso contrario, sólo el diagnóstico de la dominación formulado por los participantes del programa y su solidaridad mutua con las convicciones políticas en favor de una *democracia activa*

*generalizada*, es decir su propia “melena intelectual”, ofrece el mango con que salirse del pantano. Se trata entonces de un programa pionero.

En ambos casos, sin embargo, el discurso analítico e interpretativo de la dominación y de sus consecuencias objetivas y, sobre todo, subjetivas procura el marco teórico orientador para la acción — pedagógica, en nuestro caso — y sus orientaciones. La función de este discurso es dar cuenta de y hacer comprender la sociedad y cultura indígenas en un lenguaje que sea exento de todo rastro de la dominación, que sea *neutro*, y siendo neutro, se opone a la visión que tiene la sociedad dominante de los pueblos indígenas. Comprender la sociedad y cultura indígenas en términos neutros (con lo que excluimos también las idealizaciones abusivas e irrealistas) y evaluar su *praxis de resistencia* en términos de la *democracia activa*, es una acción de revaloración frente a los juicios negativos de cualquier índole que expresa la dominación. En la medida en que, como antes dijimos, la *ambivalencia* caracteriza las personas indígenas, cada una de ellas debe liberarse de las instancias negativas que dominan en su interior y llegar a apreciar su sociedad y cultura en esa luz neutra liberadora del oprobio que le proyecta el discurso teórico interpretativo adecuado. La persona encontrará su motivación subjetivamente en la utopía de la *democracia activa generalizada*, cuyos elementos halla presentes, reales, es decir, existentes de manera objetiva, en la *praxis de resistencia* de su mismo pueblo, y eventualmente, en la organización política indígena que enmarca el programa.

Este proceso de re-descubrimiento de su sociedad y cultura que guía el proceso pedagógico debe ser el más completo posible, tomando en cuenta su historia, es decir las formas anteriores de la sociedad y cultura y la comprensión de los factores de la dominación que han orientado los cambios. Se trata, en el fondo, de una reconstrucción mental y discursiva de la sociedad y cultura indígenas en toda su amplitud actual e histórica. Como, en general, ni los docentes ni los alumnos indígenas de un programa de formación magisterial tienen este conocimiento amplio de su propia sociedad, es indispensable que ellos, en el marco de su programa, vuelvan a la comunidad para completar su conocimiento mediante un nuevo aprendizaje (investigaciones) con los comuneros y particularmente con los conocedores de su pueblo. Al no aceptar esta exigencia, admitiremos que la visión de los indígenas de su propia sociedad e historia quede fragmentaria y amputada de todos los elementos que la dominación económica, política, religiosa; etc. ha eliminado. Aceptaríamos entonces los efectos de la dominación como un resultado definitivo, cuando, precisamente, es necesario entender la forma indígena del ejercicio de la *democracia activa* en toda su amplitud y con todas sus consecuencias. Eso significa llevar a cabo con consecuencia el propósito de la revaloración social y cultural en los pueblos indígenas a través de las nuevas generaciones.

El no indígena que participa en este proceso con sus herramientas intelectuales y sus motivaciones políticas puede contribuir a la creación del marco conceptual teórico adecuado y acompañar a los alumnos en el descubrimiento y en la reconstrucción mental, discursiva de su sociedad y cultura. Pero, para que este proceso no se convierta en un simple trabajo de inventario etnográfico con una

valoración exótica, pintoresca, es decir, folclorizante, el formador de indígenas, el docente de programas interculturales, debe aprender la sociedad y cultura indígenas a tal punto que su visión propia e inicial del mundo sea modificada, cambiada y ampliada para integrar en sus perspectivas de vida real la *alteridad* indígena. Con esta palabra me refiero aquí en particular a todos los valores (gustos, placeres, satisfacciones, pero también esfuerzos, sacrificios y sufrimientos) que están atados a la vida social, a las prácticas sociales, las de la *democracia activa* que hemos resumido con el término de *praxis de resistencia* de un pueblo indígena. Tal proceso íntimo y profundo en la vida de un docente no indígena no es asunto del solo esfuerzo intelectual, es asunto de vivencia. El docente no indígena debe experimentar en su propia carne, en su propio ser, la posibilidad de una vida distinta de la que ha vivido hasta entonces en su medio familiar urbano, debe aceptar como real y posible para él una forma de vida que puede ser reñida con los valores que marcan las cosas de su mundo original; también descubre y debe aceptar realidades concretas, prácticas que en su propia sociedad sólo son posibilidades latentes, reprimidas; en una palabra, debe estar dispuesto a recorrer un nuevo trayecto existencial en la profundidad de su alma, en un nivel que podríamos llamar psicoanalítico. Sólo de esta manera comenzará a poder comprender todas las implicaciones psicológicas y conductuales que lleva consigo la *ambivalencia* fundamental de sus alumnos indígenas y a ser capaz de tener la distancia neutra frente a todos los valores indígenas para poder incidir, no con una orden, sino con una propuesta crítica, en la positividad implicada en la *praxis de resistencia* y liberar su *potencial* activo para la realización, *hic et nunc*, de una *democracia activa*.

El objetivo subjetivo de esta experiencia convivencial *reformadora* de la persona del docente intercultural, es la satisfacción que procura la *ampliación de la capacidad de acción*, para retomar uno de los conceptos medulares del fundador de la psicología crítica, el alemán Klaus Holzkamp. La integración en la persona del docente de partes de la alteridad indígena como nuevas posibilidades de actuar y comportarse significa un aumento de la libertad personal de actuar y, desde luego, un enriquecimiento de su persona. Gracias a tal experiencia reformadora el docente *transciende políticamente* las estructuras conductuales dominantes que ha interiorizado en su propio medio. De esta manera, la convivencia por tiempos prolongados con las comunidades indígenas es la condición para que el docente no indígena adquiera las calidades humanas necesarias para desenvolverse con efectos liberadores en un proceso pedagógico intercultural con alumnos indígenas.

Vemos entonces que todos los actores de un proyecto formativo intercultural deben retornar a y convivir con las comunidades en el marco del proyecto mismo para aprender y formarse o reformarse. Esta convivencia funda el *interaprendizaje* entre indígenas y no indígenas. Retenemos el “interaprendizaje” como la palabra clave que evoca el proceso fundador de todo proyecto educativo intercultural. Es ese proceso fundador también la expresión de una relación de *reciprocidad* entre indígenas y no indígenas con el *beneficio mutuo* de la *ampliación de la capacidad de acción políticamente trascendente*: El indígena, al acceder a una interpretación global en términos neutros de su sociedad completando el conocimiento de ésta y re-experimentando su *praxis de resistencia*, neutraliza la negatividad que la

dominación hace pesar sobre su pueblo y su historia, que es la causa de su *ambivalencia* en una relación asimétrica y que restringe su persona a conductas alternativas mutuamente excluyentes. El no indígena, al abrirse a la experiencia de la alteridad en una sociedad indígena y al integrarla como nuevas posibilidades de acción y conducta, descubre la *democracia activa* como valor y práctica que se contraponen a la dominación ejercida y posible en una *democracia formal* y halla en los pueblos indígenas un potencial objetivo reformador de su sociedad que fundamenta su motivación política y su estrategia pedagógica frente a los alumnos indígenas; él trasciende, entonces, las rutinas mentales y los esquemas de conducta dominantes en las que su ser previo ha quedado encerrado.

Con eso hemos enunciado las condiciones que nos parecen indispensables para cualquier proyecto educativo intercultural indígena. Como vemos, no se trata aquí, en primer lugar, de condiciones técnico-pedagógicas, sino de *condiciones existenciales* en el contexto político de la dominación que sustentan un proceso transformador y reformador de *los dos sujetos* implicados en el proceso pedagógico. La *reciprocidad* en el *interaprendizaje* reformador y políticamente trascendente es el lazo fundador de la relación educativa intercultural.

Lo técnico-pedagógico debe luego, en segundo lugar, derivarse de la posición política intercultural que hemos definido. Al inicio de nuestra conferencia hemos citado el artículo 27 del Convenio 169 que es el único que, en su primer punto, nos dice algo sobre los contenidos de la educación indígena; repito lo que nos interesa ahora: “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán ... abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.”

¿Cómo incluir en un currículo de formación magisterial o de primaria los contenidos de sociedades y culturas orales, cuya historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y aspiraciones no están escritas en ninguna parte, salvo, en ciertos casos — y, entonces, desde su propio punto de vista, — en las publicaciones de los antropólogos? ¿Las obras antropológicas serían entonces una primera fuente de conocimiento para implementar un currículo intercultural para los pueblos que han sido estudiados por esta profesión? Sin entrar aquí en una discusión detallada que hice en otra oportunidad, me limito a mencionar el principal argumento que hace aparecer tal uso como políticamente inapropiado, desde luego, pedagógicamente insatisfactorio. El punto de vista del antropólogo es el de un sujeto exterior, no implicado, sobre un objeto de estudio, la etnia. Es un punto de vista contrario al sujeto indígena que es solidario de su sociedad e implicado en su destino. Un programa de formación magisterial o una escuela primaria interculturales no deben formar antropólogos, sujetos que miran a su propio pueblo a distancia, como objeto por conocer a través de un marco cognoscitivo académico occidental, sino deben formar *sujetos* que sean *autónomos* frente a las fuerzas de la dominación y como tales asuman como propia la *praxis de resistencia* de sus pueblos, su sociedad y cultura. México ha sido pionero en ocuparse a integrar contenidos indígenas en el currículo de formación magisterial, editando, bajo la sigla de la SEP, en 1988 — dos años antes de la ratificación del convenio 169 — un “Manual de captación de

contenidos étnicos”. Este documento revela el peso que tenían los antropólogos en su concepción, pues la noción de “cultura” está implementada como si se tratara de confeccionar la monografía de una etnia dividida en categorías como: 1. Cosmogonía, 2. Medicina tradicional, 3. Producción agrícola, 4. Tecnología, 5. Flora, 6. Fauna, 7. Danza, 8. Organización social, 9. Costumbre y 10. Literatura indígena. La metodología y sus instrumentos también se parecen a los del trabajo de campo de un antropólogo. Dicho Manual, entonces y a pesar de su mérito pionero, padece del defecto del objetivismo antropológico: el maestro se está haciendo el antropólogo de su pueblo, por lo que su mirada se entrena a verlo como un *objeto* por investigar.

¿Podemos concebir una alternativa que obedezca a nuestro objetivo político y forme a los maestros y niños como *sujetos autónomos*, liberados de los lazos de la dominación y conscientes de e implicados en la *praxis de resistencia* de su pueblos y en la instauración de una *democracia activa generalizada*?

En los años de 1985 a 1997, he participado activamente en la creación de un programa de formación magisterial que ha tratado de elaborar una propuesta curricular políticamente pertinente para los pueblos indígenas amazónicos y que ha asumido la dominación como consubstancial de las relaciones interculturales. La experiencia se terminó cuando la dirección del Programa se sometió, a partir de 1997 y a pesar de haber ganado el estatus de un programa experimental, a criterios ajenos a la pertinencia política e inspirados en las directivas curriculares emitidas por el gobierno central. (Ver: J. Gasché 2002).

Quiero, para terminar con una alternativa *posible* y evaluable por Ustedes, indicar los rasgos esenciales de aquella propuesta educativa.

El conocimiento indígena en toda su extensión y aceptación no existe en forma codificada por el escrito; su existencia real está en las actividades sociales que constituyen esa *praxis de resistencia* de la que hablé antes. Con la palabra de “conocimiento” me refiero aquí — para usar un término breve — a un conjunto de capacidades gestuales, discursivas y mentales que abarca el saber comportarse, el saber producir y el saber dar sentido a su vida y al mundo. Entendido de esta manera, el conocimiento indígena de hoy no está almacenado ni en documentos, ni en la memoria del pueblo de donde se lo podría compilar para el uso escolar. El conocimiento indígena se manifiesta permanentemente en la praxis diaria de los comuneros de un pueblo. De ahí la propuesta de integrar el trabajo escolar con las actividades que se llevan a cabo en la comunidad, de sacar la escuela fuera del aula hacia los lugares de trabajo y de actividades socialmente significativas para que los niños participen allí en ellas, actúen y observen y eventualmente apunten. Con eso la escuela participa en la trasmisión de la habilidades y conocimientos que son necesarios para la vida en la comunidad; la escuela entonces incluye lo que hasta ahora ha excluido: el aprendizaje práctico y discursivo de los saberes de la comunidad. Lo actuado, lo observado y lo apuntado (en lengua indígena), en un segundo tiempo, en el aula, se sistematiza, se reflexiona, se explica e interpreta con las categorías del mismo pueblo y — y en eso reside el carácter intercultural de la

escuela — con las categorías sociales y científicas de la sociedad nacional. Se trata de *explicitar* el conocimiento *implícito* en las actividades indígenas y de *articular*, a propósito de cada fenómeno de la realidad practicada y observada, el conocimiento indígena con el no indígena mediante los ejercicios apropiados. De esta manera se vuelve posible incluir en el plan de estudios, a la vez, los conocimientos indígenas en su forma viva y practicada en la comunidad y el conjunto de los contenidos escolares convencionales, los de la escuela nacional.

La herramienta cognoscitiva para llevar a cabo tales procesos es un cartel de contenidos estructurado en 4 ejes temáticos que no representan categorías “culturales” como las que aparecen las monografías antropológicas, sino categorías *sintácticamente* relacionadas a la manera de la estructura de una frase en la cual siempre aparece un *sujeto*. Por eso hablamos de una *concepción sintáctica de cultura*, la que aparece como el producto de un actor subjetivo, pero socialmente enmarcado. El maestro y el alumno, entonces, se identifican con el *sujeto-actor* que realiza la actividad y no con un *sujeto-observador* frente a un objeto.

La frase genérica, proto-típica, que estructura los cuatro ejes temáticos es la siguiente:

*“Yo voy a un lugar de la naturaleza adquirir una materia prima para transformarla con un fin social: su uso en mi sociedad.”* Esta simple frase nos procura los cuatro ejes temáticos en las que se va a profundizar y detallar (es decir: explicitar) los conocimientos implícitos en la actividad y sus elementos constitutivos. Estos ejes son: (1) el objeto (que fabricamos) o el recurso natural (que usamos), (2) la naturaleza (donde encontramos los recursos), (3) los procesos de transformación, es decir, la técnica (con que transformamos el recurso) y (4) el fin social o la sociedad que condiciona el uso socio-cultural del producto. Cada eje conlleva una serie de variables y sub-variables que guían el proceso de explicitación e interpretación y dan cabida a la articulación con la explicación científica y la interpretación de la sociedad nacional. De esta manera, el yo, el sujeto, explicita lo que está haciendo como actor alcanzando mayor comprensión de sus actos y de su sentido en su sociedad, al mismo tiempo que adquiere los sentidos que da la sociedad nacional y la ciencia a estos actos, los que se trata de evaluar a la luz de los valores de la *democracia activa*, examinando las fuerzas de la dominación que se han manifestado en la historia y que desvalorizan la sociedad y cultura indígenas en el presente. Para eso sirve la variable histórica atada a cada variable, que permite mencionar los antecedentes históricos de cada fenómeno e indagar el papel de la dominación histórica en el proceso de cambio. Otra variable permanente es la del “significado indígena” que lleva a la escuela las diferentes *formas de discurso* (relatos míticos, cantos, oraciones, etc.) indígenas que dan el sentido propio de cada pueblo a los fenómenos que participan de la actividad.

No puedo aquí más que despertar, tal vez, su interés por una propuesta educativa que he expuesto con más detalle en otro sitio (J. Gasché s.a.) y que tuve la oportunidad de poner a prueba de la realidad indígena mexicana trabajándola con maestros chiapanecos en formación.

Esta *concepción sintáctica de la cultura* se opone a la concepción que llamé *paratáctica* de cultura — pues no hace más que yuxtaponer categorías sin articulación lógica entre ellas — tal como se manifiesta en el estilo monográfico de la antropología clásica y en los currícula escolares inspirados en éste. Esta oposición consiste además en la adopción del punto de vista del sujeto-actor en su sociedad y cultura quien se investiga actuando, mientras que el modelo paratáctico, monográfico, antropológico opta por el punto de vista del observador exterior a una sociedad y cultura indígena que investiga a un supuesto *otro*. Esta investigación de sí mismo del actor en relación practicante y discursiva con la comunidad, los otros alumnos y el maestro desarrolla un proceso *intersubjetivo* de auto-afirmación en el cual los sujetos *encarnan* — en la palabra y en los actos — su sociedad y cultura y, evaluando los efectos y mecanismos de la dominación, descubren las vías para *contrariarla*; en estas dos categorías de actos reside, como dijimos, el *control* sobre las fuerzas de la dominación, el uso egoísta del poder, que, a mi modo de ver es el objetivo medular de la educación intercultural indígena. Ésta sale del aula y participa en las actividades que son constitutivas de la praxis de resistencia, revalora la praxis de resistencia y la democracia activa implícita en ella, la toma como valor referencial para evaluar críticamente la dominación, ganar control sobre ella y obrar, en el marco nacional, con que están articulados sus saberes, con el fin de superar la democracia formal tradicional y empezar a realizar una democracia activa generalizada. Ésta es la utopía que está diariamente en nuestras manos.

#### Bibliografía citada

- Gasché, J. (2002). El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos. En E. Alcaman, H. Díaz Polanco, R. Fornet Betancourt, J. Gasché, G. Giménez, E.C. Huenchulaf, C. Lenkersdorf, R. Torga, & H. Zemelman (Eds.), *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural* (pp. 119-158). México : Castellanos editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de Latino-América.
- Gasché, J. (por publicarse). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In J. Gasché, M. Bertely, & R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México : Paidós.
- Holzkamp, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a/M., New York : Campe.
- Holzkamp, K. (1990). Über den Widerspruch zwischen Förderung individueller Subjektivität als Forschungsziel und Fremdkontrolle als Forschungsparadigma. *Forum Kritische Psychologie*, 26, 6-12. (Berlin, Argument-Verlag)
- Latapí, P. (1997). Las fronteras del hombre y la investigación educativa. En IV *Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conferencias magistrales* (pp. 13-23). México D.F. : Consejo Mexicano de Investigación Educativa,.
- Shayegan, D. (1996). *Le regard mutilé. Schizophrénie culturelle: pays traditionnels*

*face à la modernité*. Paris : Albin Michel.  
Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid : Taurus.