

HACIA UNA PROPUESTA CURRICULAR INTERCULTURAL EN UN MUNDO GLOBAL¹

por: Jorge Gasché, IIAP, Iquitos, Perú; EREA-CNRS, Villejuif, Francia

Cuando hablamos de un “mundo global” ponemos de relieve la interconexión que hoy en día existe entre los puntos más alejados del globo terrestre gracias a los modernos medios de comunicación como teléfonos celulares, televisión e internet, pero también aludimos al hecho que el mundo entero se está haciendo un mercado único en el cual se desplazan los capitales financieros libremente y se enfrentan los actores económicos, cada uno contra todos, en una competencia generalizada, “mundializada”. Pero la expresión “mundo global”, afirmada con un sentido positivo que nos invita a adherir todos, sólo evoca una cara de la realidad — las diversas relaciones de todos con todos en el mundo de hoy —, mas no dice nada de la naturaleza de estas relaciones, no quiere evocar ni la jerarquía, ni la desigualdad que caracterizan estas relaciones. Hablar positivamente de un “mundo global” es olvidar que las relaciones dentro de ello son relaciones de dominación/sumisión política, de desigualdad económica y de injusticia socio-cultural. Existen sectores sociales que no tienen peso en las decisiones políticas que sobre ellos repercuten, que están abrumados por la propaganda económica que crea siempre nuevas necesidades de cuyas satisfacciones están excluidos, y que, a menudo, no logran satisfacer sus mínimas necesidades básicas, mientras que otros sectores — las empresas nacionales y transnacionales — van aumentando sus beneficios a tal punto que no los pueden ya invertir en nuevos procesos productivos y se resignan a distribuirlos entre sus accionistas (Le Monde hebdomadaire...). Los sectores sociales dominados sufren además de la depreciación de sus valores socio-culturales por el modelo civilizatorio dominante — consumerista, oportunista, individualista, sexista, antagonista y hasta violento — que propagan las películas norteamericanas vía la televisión en el mundo entero y que la élites nacionales han hecho suyo convirtiéndose en los propagadores de la ideología dominante en cada país.

La ley del más fuerte reina — veamos los ejemplos del Irak, de Chechenia y de Palestina —, pero al público de todos los países se distrae con discursos, charlas, debates que alimentan su ilusión o aspiración de participar en un orden democrático. Se olvida — o se quiere ocultar — que la mundialización de las fuerzas económicas consiste en la imposición de un orden, y no en su aceptación democrática, pues los actores que manejan estas fuerzas — los directivos de las compañías transnacionales y de las instituciones financieras internacionales (BID, Fondo Monetario, etc.) — no son democráticamente elegidos (...), en cambio, tienen los recursos para influenciar a los responsables políticos nacionales — aquéllos que precisamente han sido democráticamente elegidos — para que tomen las decisiones favorables a la expansión de sus empresas y el capital internacional. Por esta razón, vemos diariamente que nuestros representantes no cumplen con su mandato electoral, que les ha hecho ganar sus votos, sino inclinan hacia las

¹ Ponencia presentada durante el Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía realizado en Cuetzalan, México, del 9 al 12 de Noviembre del 2004.

decisiones que más ingresos y “honorabilidad” ideológica les procuran, traicionando así a sus electores. El capital internacional ha demostrado tener la fuerza suficiente para intervenir y manejar directamente — por los favores distribuidos a las clases políticas y eventuales líderes populares — e indirectamente — por el control de los medios de comunicación, la propaganda y la publicidad — tanto los responsables políticos como las sociedades nacionales en función de sus intereses de expansión y enriquecimiento.

Desde luego, en la democracia moderna, la corrupción no es un conjunto de casos aislados, sino el modo de gobierno — el modo de ejercicio del poder — transnacional, activado por las grandes empresas e instituciones financieras internacionales, que domina a los políticos nacionales (cual sea su nivel jerárquico: desde el presidente y los diputados hasta los jefes de proyectos de desarrollo) y los vuelve obedientes a los intereses económicos exteriores en desmedro de la voluntad popular expresada por el voto u opacada por los discursos dominantes. El voto mismo aparece entonces como un mecanismo social insuficiente para asegurar, no sólo la expresión de una voluntad popular, sino también la ejecución de esta voluntad. Las elecciones, que se realizan mayormente cada 4 años, aparecen más como la firma de un cheque en blanco entregado a los diputados y gobernantes que como una fuerza realmente orientadora y controladora de la política nacional. De ahí resulta que, en caso de incumplimiento de promesas electorales demasiado flagrante, a los electores no les queda otra alternativa para hacer valer su voluntad que salir a la calle y protestar (cf. Arquipa, Bolivia) u organizar reuniones políticas alternativas (p.ej. los Foros Sociales Internacionales y Nacionales).

La protesta aparece entonces como el último recurso para afirmar una voluntad política más general que los intereses particulares de los dirigentes políticos. Como la manifestación de la protesta popular exige, a su vez, una coordinación por líderes, éstos pueden ser de dos tipos: o se dejan comprar por las fuerzas económicas dominantes, obrando, en cambio, por el apaciguamiento de la protesta y la conclusión de acuerdos que reduzcan las desventajas de las empresas a un mínimo; o persisten consecuentemente en las justas reivindicaciones populares contra las injusticias sociales y el abismo económico que separa los pudientes de los sumisos. Contra estos líderes reticentes al consenso neo-liberal la democracia formal ha desarrollado recientemente su aparato ideológico a consecuencia de los atentados del 11 de setiembre 2001, dando mayor alcance a la noción de “terrorista”. Todas aquellas personas que se manifiestan contra una política “democrática” — es decir, la que implementan los gobiernos elegidos pero corrompidos por las empresas transnacionales — corren el riesgo de ser clasificados como “terroristas”. Éstos, por definición, no pueden gozar de las garantías civiles que las democracias formales otorgan normalmente a sus ciudadanos y, desde luego, son expuestas a sanciones penales expeditivas y excepcionales. En este sentido, un gran número de democracias han acentuado sus mecanismos de represión a expensas de los derechos civiles (cf. El Patriot Act en EE.UU., en Rusia..., en Francia:...). La democracia moderna, corrompida por los intereses económicos personales de sus representantes y sometida a los intereses económicos transnacionales, ha creado su anti-virus — la noción del “terrorista” — que le permite combatir el virus que puede afectar todo su sistema, es decir, la protesta y sus líderes. Esta manera de ver — esta metáfora —, sin embargo, es más

conforme con una visión desde el punto de vista de los políticos, que desde el punto de vista de los dominados, pues no toma en cuenta que la protesta no es más que la reacción a una traición: la traición de la promesa electoral. Pero los que han traicionado no son castigados, quedan impunes, mientras que los contestadores corren el riesgo de sanciones legales. De hecho, ninguna democracia prevé sanciones contra representantes elegidos que no cumplen con la palabra con que han ganado sus votos. El discurso electoral se vuelve un ejercicio demagógico sin significar compromiso alguno con los electores, y los 4 o 5 años del mandato sirven sobre todo para llenarse los bolsillos, pues los electores no tienen ningún recurso democrático legal para sancionar a sus elegidos durante este lapso. El voto, que debía ser la expresión de una confianza que compromete al elegido, no es más que un cheque en blanco cuyo rubro el elegido tratará de llenar con la mayor suma posible. Mientras que las organizaciones y los liderazgos populares, que hace tiempo han hecho y diariamente siguen haciendo la experiencia del abuso del voto — la traición de los políticos que mencioné antes —, tienden a ser criminalizados bajo el término de “terroristas”.

En el marco de un mundo global, los intereses económicos de las empresas transnacionales dominan — mediante la corrupción — a los políticos nacionales, y — mediante el control de los medios de comunicación — la opinión, los gustos y las preferencias públicas. Los representantes de los intereses económicos transnacionales no son elegidos y, por tanto, escapan a cualquier control democrático. Más aún, representando intereses humanos minoritarios, tienen el poder de corromper a los políticos democráticamente elegidos que representan a las mayorías, anulando con eso la voluntad popular. El control sobre la opinión pública a través de la radio, la televisión y los periódicos y la criminalización de la protesta popular y de sus líderes son los instrumentos que sirven para ocultar los defectos del “sistema” (aun cuando se denuncian “casos”), para mantener ilusiones y aspiraciones ilusorias y para marginalizar fenómenos que son centrales y constitutivos de la democracia corrupta en un mundo global.

Tal vez que nuestro diagnóstico parezca algo extremo. Para dissipar tal eventual impresión basta con precisar lo que entendemos con la palabra “corrupción”. Con ella no sólo nos referimos a hechos financieros — que, por cierto, son más frecuentes y generalizados que los pocos casos que vienen al conocimiento del público y cuyas denuncias resultan generalmente, no de imperativos morales, sino de enemistades políticas, es decir, de la lucha por el poder —, la corrupción también consiste en votar o decidir en favor de intereses minoritarios y de las clases pudientes, obedeciendo, dizque, a un “realismo económico neo-liberal” y sometiéndose a una pretendida ley ineluctable de nuestra época — la ley del mercado —, para no perder la cara ante la opinión de la clase política dominante que se ampara en un estándar de vida y formas de discurso que forman un consenso más allá de cualquier división política programática explícita. Se trata de corrupción, porque, al votar o decidir en el sentido indicado que traiciona los intereses mayoritarios, el político salvaguarda y aumenta personalmente su confort intelectual (sensación de poder y eficiencia) y material (relaciones personales favorables a nuevos negocios). Este confort depende del grado de complicidad con la ideología neo-liberal y de su adhesión a la forma de vida y lujo dominante (que no se contenta con un bienestar una vez adquirido, sino tiende al enriquecimiento

constante). La corrupción, desde luego, no sólo consiste en aceptar una suma de dinero por un servicio político o económico, sino también en adherirse a un renombre de “honorabilidad” ideológica y a un estilo de vida lujosa a expensas del compromiso con la voluntad de los electores.

Vivimos en un mundo global de democracias corruptas y dominadas por los intereses económicos transnacionales que reducen la voluntad de los dominados a un palabreo sin ninguna esperanza de llegar a la acción política correspondiente. A esta crítica de nuestra vida pública, dizque “democrática”, responde una propuesta educativa que se fundamenta en la hipótesis que en las sociedades dominadas existen prácticas de convivencia democráticas ignoradas o despreciadas por los discursos políticos de la democracia formal, y que estas prácticas contienen un potencial de desarrollo que cuestiona la democracia corrupta formal y plantea alternativas para la organización de una vida democrática activa en mayor escala.

Conviene sustentar esta hipótesis con unos argumentos concretos, y para eso nos referimos a una categoría de sociedades dominadas que son las sociedades indígenas. Su potencial político democrático generalmente no es reconocido (salvo en casos excepcionales como el del movimiento zapatista), pues tanto los discursos formales que afirman los derechos indígenas, como los de la mayoría de los líderes de organizaciones indígenas latino-americanos evocan la realidad socio-cultural de los pueblos indígenas en términos demasiado genéricos. El convenio 169 de la OIT, por ejemplo, afirma que 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. Los líderes indígenas suelen hablar de sus costumbres y sabiduría, de sus territorios y culturas ancestrales. Tanto el término de “propio” como el de “ancestral” no enuncia ninguna propiedad específica de las sociedades indígenas dominadas que permitiría distinguirlas, por ejemplo, de la sociedad urbana y dominante en la que nosotros estamos implicados. Sólo si somos capaces de nombrar los rasgos específicos que demuestren la diferencia entre las sociedades indígenas locales y la sociedad urbana y envolvente, se nos vuelve inteligible el contraste entre una democracia activa implicada en las actividades cotidianas indígenas y una democracia formal que admite y refuerza, por ser fundamentalmente corrupta, la dominación política, la desigualdad económica, la injusticia socio-cultural y la discriminación racial.

¿Qué hace, entonces, que la vida en las sociedades indígenas sea tan diferente de la nuestra urbana? Resumamos algunos de sus rasgos sobresalientes y contrastivos en comparación con la vida urbana. El indígena es un ser *pluri-activo* y *pluri-capaz* por dedicarse alternativamente — en el mismo día o en estaciones diferentes — a una pluralidad de actividades: la horticultura, la caza, la pesca, eventualmente la crianza, la recolección, la extracción forestal, la artesanía y la cocina; todos los indígenas saben desenvolverse en todas estas actividades, a las que se dedican según sus preferencias, en función del tiempo y las estaciones, y de acuerdo al sexo y la edad, que son los únicos criterios de división social de trabajo

en este tipo de sociedad. Si hay especialistas en ciertas producciones o funciones sociales, éstos se distinguen más bien por un talento particular (que puede combinarse con una transmisión hereditaria), que por una formación particular, más por una preferencia personal que por una selección profesional. Aun en el caso de los shamanes, la inclinación personal precede el aprendizaje. Esta pluri-capacidad de los sujetos indígenas es una de las condiciones de su libertad de escoger diariamente el trabajo que corresponde a su *gusto*. La otra condición de esta libertad es la autonomía de la unidad doméstica de la que el sujeto es parte. Pues como adulto y cabeza de casa, ningún comunero recibe órdenes de ningún otro comunero en cuanto a qué tiene que hacer. Y la tercera condición consiste en la propiedad de los medios de producción — sea tierra, animales o herramientas — que le garantiza la independencia material de su trabajo.

Diciendo eso, queda claro que no contemplamos ahora a los indígenas que trabajan como peones, jornaleros, obreros o migrantes, y en cuyo caso se puede preguntar si siguen formando algo que se podría llamar “sociedad indígena”.

Pluri-capacidad, autonomía doméstica y propiedad de los medios de producción son las tres condiciones de la libertad indígena. Esta libertad, sin embargo, no es ni homogénea, ni absoluta. No es homogénea porque existe la jerarquía generacional en la unidad doméstica: abuelos, padres, hijos y nietos ocupan distintos estatus, los padres teniendo mayor autonomía que los hijos, y los ancianos vuelven a una dependencia parecida a la que han conocido en su infancia. La división sexual del trabajo define la complementariedad laboral de los sexos, pero se combina a menudo con cierta desigualdad laboral, económica y ritual entre hombres y mujeres. La libertad que hemos subrayado tampoco no es absoluta, pues cada casa es parte de una unidad social mayor — aldea, comunidad, ejido, etc. — y entretiene relaciones con las otras casas de esta unidad. Si, como dijimos, ninguna casa tiene un poder de mando sobre otra casa, sí, tiene la facultad de convocar a servicios basados en la reciprocidad. El “tequio” (o la “minga” en el Perú), por ejemplo, es la expresión de una *solidaridad laboral* que reúne un grupo de casas que intercambian su fuerza de trabajo en beneficio de cada una. Compartir bienes — sobre todo alimenticios — con otras casas funda lo que llamamos la *solidaridad distributiva*. Cooperar en rituales o fiestas, a su vez, es la expresión de la *solidaridad ceremonial*, la que, generalmente, implica un mayor número de casas e inclusive la participación de comunidades vecinas. Éstos lazos de solidaridad de diverso tipo se basan tradicionalmente en las relaciones de parentesco y alianza matrimonial. Hoy en día, cuando la coresidencia en una misma aldea ya no obedece a criterios de parentesco, relaciones de vecindad, compadrazgo o amistad son comúnmente constitutivos de lazos de solidaridad. En estas comunidades actuales — “mixtas” — que son el resultado de expulsiones territoriales y migraciones, se está formando un nuevo tipo de solidaridad que podemos llamar “comunal”, porque compromete el conjunto de los habitantes en decisiones que afectan a todos y en obras comunales destinadas a crear o mantener la infraestructura de toda la aldea: caminos, campos deportivos, escuela, etc. Los primeros tres tipos de solidaridad — la laboral, la distributiva y la ceremonial — dan lugar a redes de relaciones que forman grupos en el seno de la comunidad: grupos que comparten, grupos que colaboran y grupos que concelebran. De ahí resulta una dinámica social hecha de oposiciones y eventualmente tensiones. El panorama se complica cuando se instalan *facciones*

religiosas o políticas como consecuencia de la llegada de misioneros, de candidatos a elecciones o de tomas de posición de los maestros. La *solidaridad comunal*, que debería abarcar y soldar el conjunto de los habitantes de una unidad residencial, tiene a menudo gran dificultad de realizarse y, más bien, observamos un frecuente “divisionismo” en el seno de las comunidades.

Los múltiples lazos de solidaridad que conllevan derechos y obligaciones entre unidades domésticas temperan, desde luego, la autonomía doméstica, no por criterios de jerarquía (como en la sociedad urbana donde cada persona tiene su jefe), sino por un imperativo moral que es la reciprocidad. Ésta opera, a la vez, como contrapeso al egoísmo, como seguro social y como gratificación sico-social. La solidaridad crea beneficios que se deben a otras casas y obligaciones hacia otras casas que motivan actividades que apuntan a fines que van más allá del círculo estrecho de la unidad doméstica. La aceptación de estos beneficios y obligaciones garantizan la ayuda ajena en caso de necesidades excepcionales o de escasez. Pero compartir comida, cooperar en un tequio (o minga) y concelebrar una fiesta nunca son simples hechos económicos, pues implican al contrario satisfacciones morales, sico-sociales y religiosas: regalar pescado o carne a sus parientes es un gesto de bondad y de prestigio, participar en un “tequio” es también participar en comida y bebida y en el ambiente alegre que causa la reunión de personas familiares o amigas y que suaviza el esfuerzo laboral, y cumplir con sus deberes ceremoniales es contribuir al prestigio del evento colectivo, gozar de la comida y de los cantos y bailes y del ambiente festivo excepcional y asegurarse la benevolencia de las fuerzas de la naturaleza.

Lo que caracteriza, desde luego, las sociedades indígenas es la igualdad entre sus miembros (las unidades domésticas), que, al mismo tiempo que gozan de un alto grado de libertad, están ligados entre ellos por diferentes redes de solidaridad. Estas redes, si bien comprometen grupos domésticos con obligaciones exteriores, los gratifican con beneficios materiales, morales y sico-sociales que son de importancia vivencial y existencial, convirtiéndolo así la exterioridad de las obligaciones en una interioridad de beneficios.

La igualdad no sólo se funda en la libertad disponible y en la solidaridad mutua. Tiene un valor también material en la medida en que todas las unidades domésticas de una aldea comparten un mismo *estándar de vida*. Con esta palabra me refiero a la homogeneidad de las necesidades y del consumo que se observa generalmente en las sociedades indígenas. (Con esta formulación excluyo claramente las sociedades estratificadas de tipo “cacicazgo” o estado). Esta homogeneidad, que sólo sufre pocas excepciones — generalmente debidas a funciones de intermediario con la sociedad nacional —, no se logra sin un mecanismo sico-social potente, el de la *envidia*. Una unidad doméstica que se enriquece más que las otras y manifiesta su diferencia exhibiendo cantidades de bienes o bienes de lujo está expuesta a la envidia de las otras unidades domésticas. En tal sentido interpretará todo caso de muerte o enfermedad que ocurra en su seno, pues lo atribuirá a una maldad provocada por un comunero envidioso, a una “brujería”. También hemos visto casos de incendios que han afectado una casa envidiada, cuyos autores nunca se han descubierto. La riqueza acumulada sobre manera se gastará entonces en remedios y atención médica y en gastos para reparar los daños sufridos. Éstos daños afectan

moralmente a los miembros de la unidad doméstica más emprendedora y los desaniman de proseguir sus esfuerzos. Los que han logrado sobresalir del estándar de vida comunal retornan a la norma. Si sus ambiciones persisten, saben que tienen que aguantar conflictos o emigrar. El progreso material en la sociedad bosquesina sólo puede ser social, es decir beneficiar a todos de la misma manera. Por eso los procesos de cambio en las sociedades indígenas son lentos. Es eso el precio que se paga para salvaguardar la democracia activa e igualitaria.

Mas los lazos de solidaridad no sólo vinculan seres humanos entre ellos, sino también los ligan con los seres de la naturaleza: los espíritus, las almas, los dueños de los árboles y animales (los “nahuales”, como dicen los Maya), según la concepción de cada sociedad. Para el indígena, “sociedad” abarca sociedad y naturaleza — lo que llamo una “societureza” —, ya que la reciprocidad se ejerce igualmente entre seres humanos y seres de la naturaleza. El cazador debe limitar el número de sus presas invocando la generosidad del dueño del bosque para que le suelta a sus “hijos”, los animales, — pero sin abusar de ella. A la tierra, algunos pueblos le brindan bebida antes de trabajarla, otros recitan discursos para conjurar las fuerzas hostiles del bosque. El indígena es consciente que introduce constantemente un desequilibrio en la naturaleza al aprovecharla, y éste desequilibrio le obliga a invertir disciplina, oraciones y donaciones para remediar a la deuda así contratada. Infracciones a esta regla causan fracasos, enfermedades, malestares y hasta la muerte. Las personas especializadas en el control de las fuerzas de la naturaleza que son capaces de diagnosticar esas infracciones y el origen de los daños que algún comunero pueda sufrir son las que gozan de *autoridad*. La autoridad indígena, desde luego, no se funda en el poder de un ser humano sobre otro ser humano (como es el caso de cualquier jefe en nuestra sociedad urbana), sino en el poder de controlar las fuerzas de la naturaleza en beneficio de sus congéneres. Por disponer de los concimientos y el saber-hacer beneficiosos para la comunidad, los comuneros estiman, más que temen, a su autoridad. Esta estima, sin embargo, no confiere a la autoridad un poder de mando. El temor, en cambio, se instala cuando surge la sospecha que la autoridad utiliza ese su poder a fines egoístas para hacer daño, lo que la convertiría en “brujo malo”, según una expresión consagrada. Un “brujo malo” está expuesto a represalias que le pueden costar la vida. La sociedad indígena no tolera el abuso de poder, ni siquiera el ejercicio egoista del poder, pues, en principio, el shamán no debe fijar tarifa alguna a sus servicios. El beneficiado de una cura reconoce el servicio recibido con algún regalo que él mismo evalúa en función de su criterio de reciprocidad.

Nuevamente, constatamos que la autonomía doméstica no está sujeta a un poder mayor, una autoridad de mando que podría imponerle su voluntad y aprovechar materialmente de su fuerza de trabajo o de sus bienes. Ocurre precisamente lo contrario de lo que hemos observado en la democracia formal y corrupta donde las personas habilitadas con roles políticos priorizan el enriquecimiento personal a expensas de la sociedad que deben gobernar.

Las grandes festividades indígenas generalmente exigen una inversión de trabajo importante de los comuneros, que están ligados por la *solidaridad ceremonial*, en la producción de alimentos y servicios. En estos momentos, las autoridades

ceremoniales parecen amparadas en una suerte de autoridad de mando, pues ellas encargan los trabajos y las tareas a cada uno de sus comuneros. En realidad, el ritual es un acto de control o conciliación de las fuerzas de la naturaleza en beneficio de todos, reconocido por todos como tal. Por esta razón, todos adhieren a las obligaciones rituales y aceptan los trabajos con que contribuyen a la celebración del ritual. Los llamados “dueños” de la fiesta, los que cumplen con servicios rituales en forma de discursos y gestos, son, en realidad, “coordinadores” al servicio de un oficio social que beneficia a todo el mundo. Además, son ellos los que generalmente más invierten de su trabajo y productos (inclusive de dinero) cuando asumen el ejercicio de su cargo ritual. La *generosidad* es un atributo moral propiamente indígena que la autoridad debe ilustrar de manera ejemplar. El candidato a elecciones en la democracia formal también invierte su dinero — a veces inclusive dinero prestado — cuando está en campaña electoral, pero lo hace con la firme intención de recuperarlo con creces una vez que detiene un poder político (y de reembolsar sus deudas mediante favores económicos y políticos). Es eso un índice más del carácter fundamentalmente corrupto de la democracia actual.

En resumen, la democracia activa existe realmente en la cotidianidad de las prácticas indígenas, pues éstas garantizan y se fundamentan en la igualdad entre todos, la libertad de cada familia — sobre todo en relación a sus múltiples opciones de trabajo —, la propiedad de los medios de producción, la autoridad al servicio de la comunidad y la generosidad generalizada e implícita en las diferentes formas de solidaridad basada en la reciprocidad.

Se observa, sin embargo, situaciones numerosas que parecen contradecir la realidad de las sociedades indígenas tal como la he expuesto. Han surgido líderes políticos, a menudo vinculados a partidos, que ostentan mayor riqueza y ejercen su influencia en la comunidad mediante favores materiales obtenidos de sus respaldos políticos o sus “proyectos” (los de alguna ONG). Otros comuneros han logrado sobresalir dedicándose a la comercialización de los productos de sus paisanos, gracias a relaciones privilegiadas con un comprador urbano (compadrazgo, peonaje, etc.). Los maestros indígenas, a su vez, están constituyendo una clase privilegiada por sus ingresos monetarios regulares y su estatus. La situación privilegiada tiene además la tendencia de extenderse a todo el círculo familiar del líder político o económico, introduciendo un desnivel sensible entre dos o más sectores de la comunidad. Lo que observamos al mismo tiempo es un aumento de las tensiones y conflictos que pueden llegar hasta la escisión de la comunidad y la emigración de un sector (como ha ocurrido en los Altos de Chiapas) y que no excluyen el sabotaje de las familias pudientes a raíz de la envidia. Son situaciones que pueden generar violencia. La existencia de tensiones, conflictos y violencia en todas estas situaciones, a nuestro parecer, comprueba el vigor con que están siempre presentes, en las sociedades indígenas de hoy, los valores de la igualdad, la libertad y la solidaridad — los de la democracia activa —, aun cuando estos valores aparentemente no están respetados y sus reglas de conducta infringidas. Las tensiones, conflictos y la violencia son precisamente el producto *in situ* de la contradicción entre estos valores y los que han alcanzado la comunidad desde el medio urbano. Aun cuando, en estos casos, la democracia activa sufre entuertos, ella sigue permanente como una práctica tal vez sectorial de la comunidad y como un potencial político anclado en el armazón moral de los comuneros: en sus ideales,

sus valores, sus representaciones.

Estas situaciones actuales de tensiones y conflictos nos demuestran que la tendencia a *dominar*, es decir, a acentuar y aumentar el uso del poder egoísta cuando la oportunidad se presenta, existe aún en personas que han nacido en sociedades igualitarias, caracterizadas 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, salvo si tomamos en cuenta las actividades de las ONGs, cuyos “proyectos de desarrollo” producen a menudo los mismos efectos, pues dan lugar a las mismas oportunidades de un uso egoísta de poder.

En esta situación de fragilidad de la democracia activa indígena bajo la presión de las fuerzas económicas, políticas e ideológicas de una democracia liberal y corrupta que desata, favorece y ensalza todas las energías del egoísmo ¿cuál sería el papel de la educación, su función social y política?

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 es que la igualdad, la justicia, el respeto o la tolerancia no se consiguen con la prédica de estos valores y el entrenamiento en las aulas de conductas conformes a los valores predicados, como lo recomienda la mayoría de expertos en educación intercultural en revistas y publicaciones y como lo promueve un gran número de proyectos educativos hoy en día; con esta receta es ilusorio querer cambiar la realidad del mundo en el sentido esperado. Al contrario, debemos capacitarnos y capacitar a la juventud, a las nuevas generaciones, para que logren *controlar* el uso egoísta del poder, es decir, la dominación facilitada por la corrupción generalizada que caracteriza nuestras democracias formales.

¿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, de la que la corrupción es un aspecto. 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 y que asumen la corruptibilidad del interlocutor como un hecho “natural”.

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”.

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 exista 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 activa*, la conducta liberadora 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. Damos un ejemplo: Un tribunal nos da la razón en un caso de litigio, por ejemplo: la invasión de nuestras tierras, 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 en 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 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 si, sino una forma particular, históricamente configurada, de *ejercer* la práctica, de *actuar*. 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 representaría el “progreso” y la “sociedad” occidental, amparados en la democracia formal y corrupta, sino como organismos de punta y ejemplos por imitar de una *forma activa de democracia*.

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 antes enumeré siguen valederas para los pueblos de hoy, aunque *no exclusivamente* valederos. 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 nuevas 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, algunos 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 incluyendo la corrupción. 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 en el contexto actual de nuestras democracias formales — y corruptas por estar sujetas a las fuerzas económicas transnacionales.

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 entrene 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 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 objetiva 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. En el medio urbano, un indígena a menudo tiene vergüenza de usar su legua 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 leguaje con que los mestizos y habitantes urbanos se refieren a la realidad indígena. Sólo cuando habla en la lengua indígena puede expresar sus valores auténticos. Podemos referirnos a este comportamiento con el término de “*ambivalente*” (Daryush Shayegan). 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 leguaje indígena.

Algunos podrían ver en este caso una simple “adaptación exitosa” al medio social urbano, 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, — dominación que se realiza en la persona misma del indígena, en su subjetividad.

En los alumnos y profesionales indígenas, esta *ambivalencia* es un 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 ha 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 valorado 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 ejercito 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 de 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, precisamente, consiste este reto de “revaloración”, y cómo asumirlo? son las preguntas a las que en seguida quiero responder para abrir a la educación una vía hacia lo que quisiera llamar una “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 indígena, y en particular la *praxis de resistecia*, 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 compromiso mutuo 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 indígena 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 proyecta sobre ellas 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 sico-analítico. 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, aquí y ahora, de una *democracia activa*.

El beneficio 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*:

- (1) 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. Al neutralizar la negatividad de la dominación que pesa sobre el universo socio-cultural indígena, se liberan energías favorables a la aceptación plena, la defensa e inclusive la propagación de los beneficios de la *democracia activa*, es decir de un modelo socio-político alternativo y promotor frente a la democracia formal, neo-liberal y corrupta.
- (2) 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 admitida en la *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. El artículo 27 del Convenio 169 de la OIT, que es el único que, en su primer punto, nos dice algo sobre los contenidos de la educación indígena, reza lo siguiente: “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 (Gasché...), 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 magistral 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, como algo distante y ajeno al observador.

¿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, solidarios con la *praxis de resistencia* de sus pueblos y motivados para la afirmación y la generalización de la *democracia activa*?

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.

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 transmisión de las 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*, — una cultura 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 que es 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 indígenas 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 indígena 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 (Gasché...) 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 los otros alumnos y el maestro desarrolla un proceso *intersubjetivo* de auto-afirmación en el cual los sujetos *encarnan* — en su palabra y en sus 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 se articulan sus saberes —, con el fin de rebasar la democracia formal y corrupta en el contexto de la mundialización económica y de empezar a *generalizar* una *democracia activa*. Ésta es la utopía, desposada con las prácticas indígenas resistentes, que está diariamente en nuestras manos.