

El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México

Agustín Ávila Romero
León Enrique Ávila Romero

La educación intercultural es una demanda legítima de los pueblos indios de México por dotarse de instrumentos educativos que permitan hacer frente a la discriminación y a los procesos de asimilación que se ejercieron como parte de la política pública en el siglo XX. Con dicha perspectiva y como parte del cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés Larraínzar de los Pobres firmados entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el gobierno federal en 1996, se impulsó en nuestro país la creación de universidades interculturales que dieran paso a la creación de relaciones interculturales en el seno de los planteles universitarios al tiempo que impulsaban seriamente procesos de reivindicación cultural que hicieran posible el relanzamiento de los derechos y la cultura indígena. Desafortunadamente, a más de diez años de la creación de estas universidades, somos testigos de cómo las mismas se han subsumido en modelos universitarios tradicionales dentro de la episteme hegemónica y se han ido convirtiendo en focos de control de grupos de poder estatales pese a contar con recursos del gobierno federal a partir de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Mediante las entrevistas que realizamos a diferentes jóvenes estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas encontramos su desencanto ante la imposibilidad de convivir en un ambiente universitario donde sean factibles las relaciones interculturales.

Palabras clave: interculturalidad, universidades interculturales, decolonialidad, relaciones igualitarias y plurales, derechos y cultura indígena.

ABSTRACT

Intercultural education is a legitimate demand of the Indian peoples of Mexico acquire educational instruments to tackle discrimination and assimilation processes were exercised as part of public policy in the twentieth century. With this perspective and as part of the fulfillment of the San Andrés Accords signed between the Zapatista Army of National Liberation (EZLN) and the federal government in 1996, momentum in our country the creation of Intercultural University that gave way to the creation of intercultural relations within the university at the time of cultural processes seriously claim that made possible the revival of indigenous rights and culture were driven campus. Unfortunately, ten years after the creation of these universities we witness how these have been subsuming traditional university

models within the dominant episteme and have increasingly become the focus of group control state power despite having government resources federal through the General Coordination of Intercultural and Bilingual Education (CGEIB) of the Ministry of Education. Through interviews conducted at different young students of the Intercultural University of Chiapas find their disappointment at the impossibility of living on a college campus where are real intercultural relations.

Key words: intercultural education, decoloniality, intercultural relations.

ANTECEDENTES

Como parte del proyecto de investigación acción participativa (IAP) financiado por el Fondo de Educación Intercultural y Bilingüe (Fondeib) del Ayuntamiento de Cataluña nombrado *Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad y el conflicto intercultural: hacia una propuesta de diálogo intercultural en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)*, estudiantes y maestros de la UNICH pusimos en marcha una metodología de investigación colaborativa y horizontal para dar cuenta de la relación entre la identidad cultural y la experiencia educativa juvenil en una universidad intercultural.

Este proyecto analizó la relación entre las dimensiones identitarias y la experiencia juvenil universitaria en un espacio educativo de corte intercultural. Se propuso una IAP enfocada en el estudio y comprensión de las identidades múltiples de las y los jóvenes estudiantes de la UNICH. Las identidades son entendidas y analizadas a partir de las diferencias étnicas, de género, sociales, grupales y lingüísticas tomando como eje las experiencias de conflicto o convivencia intercultural en el ámbito universitario. La estrategia metodológica fue colaborativa y horizontal como mencionamos, e involucró activamente a los diferentes sujetos que participan en la vida universitaria de la UNICH (estudiantes, docentes, tutores y directivos) a partir de la realización de talleres vivenciales en materia de Interculturalidad y No discriminación y por medio de entrevistas informales y semiestructuradas que se llevaron a cabo en el año 2013, esta investigación nos permitió constatar los impactos que ha tenido la formación en la UNICH para lograr los objetivos de construir relaciones interculturales en el campus.

LA LEVEDAD INTERCULTURAL

Por iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entonces dirigida por la maestra Sylvia Schmelkes Del Valle, a partir de 2003 se propuso la creación de universidades

interculturales con el propósito de impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas. Las universidades interculturales fueron así parte de las respuestas del gobierno mexicano ante las legítimas demandas del movimiento indígena por acceder a una educación superior socioculturalmente relevante que desarrollara nuevas perspectivas profesionales y científicas, articulando los conocimientos indígenas con los occidentales, que fomentara la vinculación entre las comunidades y la universidad, incorporando a los actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento y en la búsqueda de soluciones a las problemáticas comunitarias, que promueva la valoración de las lenguas y culturas de los pueblos originarios y que permita a los jóvenes indígenas y no indígenas, formarse en el espíritu de la interculturalidad y del diálogo de saberes.

Las universidades interculturales responden también a que a lo largo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, los Estados latinoamericanos han internalizado un discurso democratizador, igualitario e intercultural, proclamando sus naciones como países multi-pluriculturales, incluyendo este reconocimiento en sus constituciones y, finalmente, promoviendo en sus discursos y programas oficiales una educación intercultural (Küper, 1997 y 1999; López, 1996).

El hecho de que, antes de haber puesto en práctica las políticas pertinentes, los gobiernos latinoamericanos hayan adoptado un discurso intercultural, reconociendo en sus constituciones su multi o pluriculturalidad, levanta la sospecha de que la interculturalidad represente una estrategia para aparecer políticamente correctos ante los organismos internacionales y los grupos de presión internos y, de esa manera, lograr un consenso políticamente útil. Lejos de construir nuevas relaciones entre los Estados nacionales y los pueblos indígenas que viven en sus territorios, pareciera entonces que estamos en presencia de un proceso de *oficialización y retorización* de la interculturalidad. De acuerdo con esta hipótesis, el uso recurrente del término interculturalidad en los discursos públicos surtiría el efecto de transformarlo en mero lema de propaganda gubernamental, en figura retórica que alude a una utopía pero a ninguna realidad (Sartorello y Orтели).

Entender entonces el concepto de interculturalidad y el proceso de creación de las universidades interculturales como parte de un contexto de aplicación de medidas neoliberales en México, nos debe llevar a descubrir la interculturalidad como una potencialidad para abandonar lo que Fernet-Betancourt (2009) llama el analfabetismo, los monólogos, las imposiciones y las dogmatizaciones de la subjetividad. Para Santos (2008) deberíamos pasar de una epistemología de la ceguera a una epistemología de la visión que haga posible entonces en la educación intercultural un efectivo diálogo de saberes entre occidente y los sistemas de conocimiento de los pueblos indios de México.

Al respecto, Žižek (2001) sostiene que el capitalismo global de la actualidad opera una lógica multicultural que incorpora las diferencias mientras que las neutraliza y las vacía de sus significados efectivos. En este sentido, el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural se convierten en un componente del capitalismo global, impulsando un nuevo modelo de dominación cultural que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial mediante la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad entendida de manera integracionista.

Esta referencia puede ayudarnos a entender además la importancia que debe tener un modelo educativo intercultural en su vinculación con los actores sociales que desarrollan su capacidad de transformación y de acción colectiva, para generar procesos que permiten mejorar sus condiciones de vida y construir alternativas frente a los círculos viciosos de empobrecimiento y marginación.

Punto importante así, es descolonizar los procesos de construcción del conocimiento y hacer efectivo el diálogo de saberes de las comunidades y de los pueblos con el que se produce desde un matriz colonial de poder (Quijano, 2000).

Es así como debemos valorar que la racionalidad construida durante 200 años en el Norte, en Europa, ha tenido una influencia enorme en todas nuestras maneras de pensar, en nuestras ciencias, en nuestras concepciones de la vida y el mundo. A esta racionalidad es a la que Santos Boaventura (2008) siguiendo a Leibniz le llama perezosa o indolente, esa racionalidad que se considera única, exclusiva, y que no se ejercita lo suficiente como para poder mirar la naturaleza inagotable del mundo. El mundo tiene una diversidad epistemológica inagotable y nuestras categorías son muy reduccionistas.

Se ha construido un modelo de conocimiento que al rechazar la validez de los saberes del *otro*, de todos los *otros*, les niega el derecho a sus propias opciones culturales, modos de vida y, con frecuencia, a la vida misma. Lejos se encuentra la ciencia neoliberal-moderna de ser realmente objetiva y de ejercer neutralidad valorativa, sus supuestos cosmogónicos, sus separaciones fundantes entre razón y cuerpo, sujeto y objeto, cultura y naturaleza, como sustentos necesarios de las nociones del progreso y del control y explotación de la naturaleza nos conducen a la presente crisis civilizatoria. Frente a ello reivindicamos una interculturalidad crítica que reconoce las diferencias pero que también asume el papel transformador de las relaciones sociales hacia un mundo equitativo y de ejercicio pleno de los derechos sociales.

Es así que la propuesta de una epistemología de sur busca conocimientos y criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales.

Mediante la eliminación de la diversidad de la realidad a algunos tipos –concretos, muy limitados, reducidos– de realidad nos sucede lo que diría el filósofo Walter Benjamin (2005) “Nos convertimos en pobres. Fuimos abandonando un trozo de herencia de la humanidad uno tras otro, depositándolos en la casa de empeño por un centésimo de su valor, para acabar recibiendo a cambio monedas sin valor de actualidad”.

Debemos abandonar así la monocultura del saber y el rigor, la idea de que lo único riguroso es el saber científico, y por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico, lo que provoca indudablemente un *epistemicidio*.

Reivindicamos una ecología de los saberes (Santos, 2008), donde no se pretende desacreditar a las ciencias o volverse anticientíficos, sino que el saber científico pueda y pretenda dialogar con el saber laico, el saber popular, el saber indígena. Lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad. Además, es importante asumir –en pos de un proyecto civilizatorio y utópico posible– que hay muchas maneras de entender el mundo y que la diversidad epistémica debe ser un componente central sobre el cual camine el enfoque educativo intercultural que desarrollan nuestras instituciones educativas.

La principal tarea de los educadores interculturales debe ser indagar los saberes locales que perviven en las comunidades, pueblos y rancherías mediante el modo “holístico” de análisis de la realidad social que permite valorar la complejidad con la que los actores del medio rural crean y recrean su conocimiento y llevan su vida cotidiana, en oposición a las determinadas por los dueños del capital, y que puede ayudarnos a entender la importancia de un modelo educativo intercultural vinculado con los actores sociales que desarrollan sus capacidades de transformación y acción colectiva para mejorar sus condiciones de vida y construir alternativas frente a los círculos viciosos de empobrecimiento y marginación (Ávila, 2011).

Además, vemos que la historia del conocimiento está marcada geohistóricamente y tiene un valor y un lugar de origen. El conocimiento no es abstracto y deslocalizado. Todo lo contrario. Los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo) no tienen el mismo valor y legitimidad respecto a aquellos que se producen en África, Asia o América Latina y que inmediatamente son catalogados inferiores o no sostenibles. Frente a esta visión de subalternizar los otros conocimientos se rescata la idea de la interculturalidad que hace patente de la necesidad de una convivencia en un marco de respeto y diálogo entre las diversas culturas que pueden encontrarse en algún punto geográfico del país. En nuestro caso la interculturalidad estaría abriendo las posibilidades para decir que

es posible la diversidad epistémica, que tanto los conocimientos que se producen en las universidades de Occidente como aquellos que se realizan en los campos, comunidades, pueblos y rancherías tienen el mismo grado de validez y lo que se hace necesario es el diálogo entre ellos en igualdad de circunstancias, he aquí la exigencia de la simetría. El planteamiento de interculturalidad nos lleva a cuestionar la colonialidad del saber y la construcción hegemónica que se hace del conocimiento en América Latina y en particular, en México.

Pero también siguiendo a Fidel Tubino (2004:4):

Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico... Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo.

Para Catherine Walsh (2010) el interculturalismo funcional responde a los intereses de las instituciones sociales, en cambio la interculturalidad crítica es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, antes que un discurso académico o institucional, es un discurso político y reivindicativo de las poblaciones afectadas por el desarrollo del capitalismo mediante el despojo de la tierra, por el desplazamiento a otros territorios, etcétera. Es también un discurso por el rescate de la identidad –tal y como lo reivindican los movimientos sociales de los pueblos indios a lo largo de América Latina– para quienes las identidades culturales son construcciones estratégicas. Sabido es que ningún grupo humano es esencial o naturalmente étnico, nacional o racial. Estas son caracterizaciones o auto-denominaciones que aluden a los modos como un colectivo se afirma frente a los otros en un momento determinado de su historia. Y el discurso de la diversidad y la interculturalidad debe permitirnos observar precisamente esa situación.

Así, el interculturalismo crítico y el discurso decolonial se unen en la idea de construir otras categorías, conceptos, teorías, modelos, desde los sujetos sociales y sus iniciativas de transformación del sistema capitalista moderno-colonial, esa debería ser una tarea fundamental de las universidades interculturales. El encuentro y reivindicación de saberes de los pueblos originarios frente a los procesos de hegemonía cultural y asimilacionismo.

Así, el planteamiento de interculturalidad va más allá del reconocimiento de la diversidad y de la inclusión; apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y aporta a la construcción de sociedades alternativas que refunden el Estado nacional en América Latina y en otras partes del mundo (Ávila, 2012).

Anotemos también que el surgimiento de las universidades interculturales se hizo con la idea de favorecer el ingreso de estudiantes indígenas a la educación superior. En el nivel de educación superior, como puede suponerse, la escasa representación de la población indígena llega a sus niveles máximos. No se cuenta con datos estadísticos al respecto, pues a los alumnos en las universidades (ni en la educación media) no se les pide que proporcionen el dato de si son indígenas o si hablan una lengua indígena. No obstante, se estima que apenas entre 1 y 3% de la matrícula universitaria es indígena en México.

El modelo educativo dominante durante los primeros 60 años de existencia de la Secretaría de Educación Pública fue el homogeneizador: se trataba de castellanizar a los indígenas para que abandonaran su cultura y se integraran, asimilándose, a la cultura mestiza nacional. Los indígenas han tenido históricamente grandes dificultades para aprender en un sistema educativo que no les enseña en su lengua y que resulta muy distante, en sus contenidos, de su cultura.

Dentro de este marco contextual las universidades interculturales se diseñaron para articular las actividades de docencia, investigación, vinculación comunitaria, gestión académica y tutoría, enfrentándose a los múltiples retos relacionados con la misión de formar a ciudadanos capaces de convertirse en agentes conscientes de su desarrollo creativo, capacidad de autoaprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo, con un alto sentido de responsabilidad personal y social.

En este sentido, quedaba claro que las tareas centrales de las universidades interculturales serían la actividad de investigación, el establecimiento de estrechos vínculos con la comunidad, el fomento de la enseñanza de las lenguas originarias de la región, la creación de puentes de comunicación directos entre el quehacer universitario y las comunidades, así como la promoción y difusión de las culturas indígenas.

De esa forma las universidades interculturales se plantearon la necesidad de ser espacios educativos desde los cuales en su práctica debe fortalecerse el reconocimiento y aceptación de las diferencias, la construcción de nuevas identidades con base en confrontaciones y negociaciones culturales que implican discusión y valoración de las diferencias y que deben permitir construir acuerdos y reglas de convivencia equitativa y respetuosa (CGEIB, 2006).

La educación en la interculturalidad se planteaba ir más allá del puro modelo educativo para lograr forjar a un nuevo ciudadano, capaz no sólo de respetar la diferencia sino de aquilatarla, disfrutarla y fomentarla. El planteamiento intercultural en la educación es también un llamado de atención para que las universidades en general regresen a su filosofía de universalidad y destierren todo tipo de discriminación en sus aulas (Fábregas, 2009).

En este sentido, la interculturalidad era pieza fundamental para la construcción de una sociedad democrática, puesto que los actores de las diferentes culturas que por ella se erijan, convendrán en encontrarse, conocerse y comprenderse con miras a cohesionar un proyecto político a largo plazo. En sociedades significativamente marcadas por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder entre los miembros de sus diferentes culturas, como es el caso mexicano, un principio como el de la interculturalidad cobra todo su sentido y se torna imperativo si se desea una sociedad diferente por ser justa.

El asumir plenamente la interculturalidad implica confiar en que es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos, respetando sus diferencias. Y es que el enfoque intercultural se orienta fundamentalmente por una serie de principios filosófico-axiológicos que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo tajantemente a los diferentes sectores que la integran (REDUI, 2010).

Más allá de la existencia de hecho de relaciones interculturales, la interculturalidad puede entonces tomarse como principio normativo. Entendida así, ésta podrá asumirse como la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra. Se convierte así en principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social. El asumir la interculturalidad como principio normativo en esos dos aspectos –individual y social– constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en un mundo en el que la multiplicidad cultural se vuelve cada vez más insoslayable e intensa (Zuñiga y Ansion, 1997).

Y es que creemos que las culturas nunca son “impermeables” unas con las otras, es decir, nunca son inconmensurables entre sí, y que por tanto siempre hay, o debemos saber encontrar, algún punto u otro en que son comparables. En este aspecto del análisis coincide Cortina (2002:4), cuando dice: “las culturas han estado en diálogo desde siempre, no hay culturas separadas e independientes”. Es decir, que las culturas están mezcladas y desde esas culturas es desde donde se pretende que todo ser humano tiene derecho al ejercicio de su libertad.

Las universidades interculturales diseñadas a partir de los principios del *Enfoque Intercultural*, contribuyen al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajan por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno. Esto contribuiría a que los pueblos indígenas establezcan –en una relación paritaria– vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, mediante una visión crítica y creativa, facilite la

generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses y a que se mantengan en contacto dinámico con otras culturas del mundo (REDUI, 2010).

Desde nuestro punto de vista un punto central que debe tener este enfoque es el cuestionamiento del saber que se valida exclusivamente desde los centros académicos, sin poner énfasis en la generación que de su propio conocimiento llevan a cabo los espacios locales subalternizados en la lógica globalizante europeizante. En las ciencias sociales no existe neutralidad del observador con respecto al objeto: todos los seres humanos y por ende nuestro pensamiento es resultado del entorno familiar, social, cultural e histórico en el que nos desarrollamos. La imposición de conceptos y teorías para explicar nuestras realidades se ha realizado en medio de relaciones de dominación y de poder, por lo que es importante construir un pensamiento *contrahegemónico* que nos libere del servilismo cultural y nos abra nuevas perspectivas más allá del *liberalismo realmente existente*. Esa debe ser una de las estrategias de impulsó de las universidades interculturales.

LA LEVEDAD DE LAS COLONIALIDADES

El sistema de producción económico deriva de una visión hegemónica del mundo funcional a la reproducción del capital que no sólo lleva implícita la relación económica sino que implica relaciones de poder que significan la existencia de una dicotomía entre grupos de dominados y dominantes. Un poder hegemónico implica también conquista y consenso para aceptar la condición de conquistado, misma que inevitablemente marca la dicotomía mencionada. Por ello, la visión hegemónica requiere mantener el poder, no sólo económico sino también cultural, a partir de la imposición de la forma y los términos del saber y del conocimiento, manera en que se legitiman los grupos dominantes, imponiendo también su forma de explicar la realidad, de entender el mundo y la sociedad.

El neoliberalismo es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida (Lander, 2000:11).

Esta visión hegemónica societal entra en disputa con la ritualidad, la tradición, la magia, la economía local, el poder social, la identidad cultural y la pluridiversidad

de cosmovisiones que perviven en muchas sociedades rurales en este siglo XXI y que resisten y se rebelan ante la lógica homogeneizante de los grandes dueños del dinero.

Así entonces, hacemos referencia a lo que Edgardo Lander (2000) llama la geopolítica del saber, ya que para él la posición geográfica determina la colonialidad del poder. Considerar a un grupo como colonizado, atrasado, incivilizado, etcétera, es un mecanismo mediante el cual se descalifica la forma de ver el mundo de ese colonizado, imponiendo así la visión occidental, neoliberal, como la única válida; la visión de los conquistadores.

De esta manera, las formas de crear conocimiento desde los colonizados se van convirtiendo en formas no válidas; colonizando así, no sólo a partir del poder, sino sobre todo mediante el saber. La colonialidad del saber es el factor determinante que asegura la permanencia de la dominación.

Para Quijano (2000) la colonialidad se refiere a un patrón de poder que opera a partir de la naturalización de jerarquías raciales que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación; territoriales y epistémicas. No sólo garantizan la explotación capitalista de unos seres humanos hacia otros, sino que también subalternizan los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. Según Aníbal Quijano (2007: 93):

[...] la colonialidad se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular del patrón mundial de poder; opera tanto en cada uno de los planos y dimensiones –materiales e inmateriales– de la vida cotidiana como en la escala social, se origina en un contexto socio-histórico y se mundializa a partir de la invención de América; por su parte, el colonialismo referiría a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población, lo detenta otra de diferente identidad, cuyas sedes están además en otra jurisdicción territorial y no implica necesariamente relaciones racistas de poder.

En un sentido ampliado, Escobar (2005) entiende la colonialidad del poder como un modelo hegemónico global de poder instaurado desde la conquista de América que articula raza, conocimiento y trabajo, espacio, género y gente, de acuerdo con las necesidades de poder del capital y de los blancos europeos/norteamericanos. Otros autores como Cajigas-Rotundo (2007) partiendo de esa conceptualización proponen y utilizan la noción de *biocolonialidad del poder* para referirse a la producción moderna, posmoderna y jerarquizante de la naturaleza en el marco del capitalismo moderno/posfordista.

El dominio hegemónico genera los “saberes sometidos”, definidos como la suma de contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o formales, que representan enfrentamientos, luchas y acciones concretas ante lo que se plantea como meta el olvido histórico sistemático, de tal modo que “los saberes sometidos son esos bloques históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo reaparecer por medio, desde luego, de la erudición”... Foucault considera también “saberes sometidos” aquellos que son descalificados, definidos como no conceptuales; es decir, insuficientemente elaborados. Saberes “ingenuos” que son percibidos desde el poder como jerárquicamente inferiores, que están por debajo del nivel de conocimiento socialmente reconocido o de lo que la “cientificidad” exige, y que sólo tiene un sentido particular, local, regional, diferencial, cuya fuerza deviene del conocimiento singularizado respecto a los demás saberes y que Foucault denomina “saber de la gente”, “que no es en absoluto un saber común”, un buen sentido sino, al contrario, un saber particular, un saber local, regional, un saber diferencial, incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza al filo que opone a todos los que lo rodean, por la reaparición de esos saberes locales de la gente, de esos saberes descalificados, se hace la crítica (Tarrío, 2004: 61).

Para Edgardo Lander (2000) hay que tener en cuenta la *colonialidad del saber* como dispositivo que organiza la totalidad del espacio y del tiempo de todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, en una gran narrativa universal en la cual Europa y Estados Unidos son simultáneamente, el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal del saber. También se habla de colonialidad del saber en el sentido de que el pensamiento moderno ha sido posible gracias a su poder para subalternizar el pensamiento ubicado fuera de sus parámetros.

Esa supuesta superioridad atribuida al conocimiento europeo/estadounidense en muchas esferas de la vida es un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema mundo moderno/colonial. A partir de ello los conocimientos subalternos se excluyen, se omiten, se silencian, se invisibilizan, se subvaloran o se ignoran.

Se construye un modelo de conocimiento que al rechazar la validez de los saberes del *otro*, de todos los *otros*, les niega el derecho a sus propias opciones culturales, modos de vida y, con frecuencia, a la vida misma. Lejos se encuentra la ciencia neoliberal de ser realmente objetiva y de la neutralidad valorativa, sus supuestos cosmogónicos, sus separaciones fundantes entre razón y cuerpo, sujeto y objeto, cultura y naturaleza, como sustentos necesarios de las nociones del progreso y del control y explotación de la naturaleza que nos conducen a la presente crisis civilizatoria.

Cuando se nos habla de un relevo de paradigma, de un corte epistemológico, de un nuevo programa de investigación, o de un “giro” en la discusión se hace referencia a la aglomeración de anomalías del enfoque que hasta ese momento se considera hegemónico (y que él mismo está imposibilitado de detectar) y a la emergencia de una propuesta que le compite al seno de la comunidad académica establecida o ya normalizada al interior del viejo paradigma. Hablamos así de la necesaria recuperación del sentido de lo que significa para los movimientos sociales la búsqueda de alternativas ya no al interior del capitalismo, o como variantes al desarrollo (sea sustentable, humano o sostenible) o al crecimiento (las teorías del “de-crecimiento”, o el “paradigma lento”, por ejemplo), sino ampliando la crítica de éstos (del capitalismo, el desarrollo o el crecimiento) revelando y poniendo en primer lugar, y de modo explícito, la condición de colonialidad como el hiato mayor a superar. Por ello, también, desde preocupaciones coincidentes en algunos pensadores contemporáneos cada vez más socorridos en el debate el objeto de estudio del que habremos de ocuparnos se enuncia como el “giro de-colonial”.

En nuestro medio, hay que decirlo, se ha tenido una apertura mayor para incorporar al debate filosófico, o al pensamiento social más en general, el llamado “giro lingüístico”, el “giro pragmático”, o hasta el “giro cultural”, no ha sido así el caso para profundizar en la discusión del “giro de-colonial”, pues ello parte de reconocer que la corriente todavía hegemónica en proporciones significativas de la intelectualidad y de los cuerpos académicos algo más establecidos, sostiene una acepción de la teoría crítica que es o ha sido poco crítica para incorporar un enjuiciamiento más plural al paradigma sociocultural de la modernidad, pues concentró sus baterías en el señalamiento de la deriva irracional a que se encaminó la totalidad sistémica del capitalismo, sin cuestionar a la racionalidad misma, que no sólo a su instrumentalización.

Sin embargo, pareciera que la crisis de la teoría crítica se debe a una carencia tal vez mayor, a su incapacidad para incorporar en su crítica a la totalidad dominante lo que, en los últimos años, parece emerger como su eje orientador, el problema de la colonialidad. Es en este contexto donde se da la práctica en las universidad interculturales de México.

¿INTERCULTURALES ENTRE COLONIALIDADES?

Ahora bien, frente a este proceso de colonialidades que se dan del saber, del ser y de relaciones de poder-dominación, la dinámica actual de las universidades interculturales, no nos habla de que realmente se estén creando espacios desde los

cuales los jóvenes-estudiantes estén contribuyendo a un efectivo diálogo de saberes y de propuestas de descolonización que permitan reafirmar sus identidades étnicas y sus procesos de pertenencia socioterritoriales con la cual afirman sus miradas alternativas del mundo y la proyección de relaciones sociales plurales y no discriminatorias.

En las entrevistas realizadas con jóvenes de la Universidad Intercultural de Chiapas como parte del proyecto Fondeib encontramos que muchos de ellos negaron durante muchos años su ascendencia tojol-ab'ál y en algunos casos el uso de la lengua originaria en los espacios educativos, sociales y familiares. Por ejemplo nos comenta Madaí Hernández:

En la niñez fui muy discriminada porque me veían raro, en el kínder no me gustaba ir, a fuerza me mandaba mi mamá, porque precisamente no aprendía tojol-ab'ál y por eso por no saber comunicarme con mis compañeritos y a pesar que yo le decía a mi papá de que me enseñara a hablar tojol-ab'ál él nunca me enseñó, yo solita fui aprendiendo con mis compañeritos.

Ángeles Santis nos platica que al entrar a la universidad se enfrentó al uso común en los espacios de la UNICH de la lengua española lo cual le ocasionó dificultades:

Se me dificultó un poco lo que es la lengua, el español a veces se me complica, hablar como que desenvolverme más en español se me dificulta y hablar en tojol-ab'ál pues tampoco ya no soy pura entonces ya mezclo mucho. Los tojol-ab'ales se juntan casi con tojol-ab'ales. (¿Cómo vez eso?) Mal para mí es que se trata de convivir y pues a veces no hay convivencia entre nosotros, a veces participamos en una clase con una participación que no le pareció a otro ya no hay una conversación.

Muchos de ellos antes de entrar a la universidad se han encontrado con muchos prejuicios acerca de lo que son las comunidades tojol-ab'ales. Por ejemplo William, originario de una comunidad del municipio de la Independencia nos platica:

Te voy a ser sincero antes de que yo viniera a esta escuela sí los veía así raro que quizá no veía progreso en ellos, pero ahora sí me doy cuenta que es algo muy importante hablar esa lengua y siento que esos orígenes en algún momento mi municipio lo tuvo, porque ya investigando al parecer sí, he platicado con mi abuelita palabras en tojol-ab'ál que sabe hablar y yo siento que es algo muy bueno rescatar la lengua tojol-ab'ál y no sólo eso sino también el tselal y todas las lenguas indígenas.

Lo curioso es que durante nuestra investigación muchos de los jóvenes que hablan la lengua tojol-ab'ál con quienes se tuvo la oportunidad de platicar no sienten ninguna carga discriminativa hacia su cultura ni mucho menos su lengua. Pero son tajantes al plantearles si realmente vivieron una educación intercultural a su paso por las aulas universitarias, Madaí nos dice:

[...] para mí no existe la interculturalidad porque es utópico, porque creo que la interculturalidad por lo que me han enseñado es llevarse bien con los compañeros, tener más comunicación, respetar la religión y todos los aspectos que incluyen a un ser humano y a veces éso no se da y pues creo que no existe y aquí sólo el nombre lo lleva la escuela, intercultural no es.

Otra alumna Sarahí Jiménez nos dice:

Desde que entre aquí no entiendo ni qué es la interculturalidad, tantos profes que nos dan temas de que es la interculturalidad que si de verdad se puede llevar a cabo, pero pienso que es una palabra muy bonita en significado pero en el momento de aplicarlo no es verdad, eso de que van a dialogar, que el respeto, quien te va a tolerar tu propia idea si aquella persona no entiende, luego se nota cuando tu idea no checa, como que es una palabra para entretenernos un rato de tratar de buscar el significado entre nosotros mismos pero en si no entiendo qué es.

En la medida que uno platica con ellos y como se ha mencionado, en su lengua hablada existen muchos prestamos lingüísticos hacia al español, lo que posibilita que muchas palabras aun teniendo sentido en tojol-ab'al pueden ser reemplazadas con el español.

Bueno ja keni nunca b'a la k'uljiyon discriminar sok ja lenguatiki' porque va, va jkompañerotiki' wa xk'umaniye' y hay k'a jun cristiano wan k'umanel jach ke wan k'ulwanel discriminar yuj ja jlenguatiki' pues jas oj k'ultik ja kentiki mi oj katiyi' caso jas yuj ja jlenguatiki' ay ki'ojtik comunicación entre kentik (Francisco, 16 años).

También argumentaron que la única situación que se presenta a la hora de que se comunican en lengua tojol-ab'al, es que quienes hablan el español sólo muestran actitudes que enfatizan el no entender la lengua originaria. Lo cierto es que cada vez es menos el número de personas que usan esta lengua originaria en el contexto comunitario y dentro de la Universidad Intercultural de Chiapas. Ya que en este espacio ningún letrado se encuentra en lengua originaria —a excepción del nombre de los edificios— y pese a que se enseña el uso de la lengua muchos de ellos sean estudiantes de las carreras de Turismo o de Lengua y Cultura platican cotidianamente en español. Cada vez más las generaciones jóvenes recurren a abandonar la lengua de sus padres, la lengua de sus abuelos, desafortunadamente.

Por tanto la memoria biocultural que son todos aquellos saberes que se tienen referentes a su entorno natural, y que se transmiten en colectivo, en sociedad, están siendo desplazados en las generaciones jóvenes. Por esa razón muchos de los

estudiantes tienen poco conocimiento de todo lo que les rodea y da vida. Aunque haya algunos que resistan los cambios y pongan en alto la defensa de la cultura y de su vida.

Por ejemplo, la adscripción religiosa es uno de los puntos que está creando una subjetividad colonial dentro de la Universidad Intercultural de Chiapas. De la misma manera mucho de las pérdidas de esos conocimientos culturales en la comunidad se debe a que algunas personas que cambian de religión (no católica) ven a estas creencias como un no culto pues la consideran como “mundano”, por ejemplo Oliber Rodríguez nos platica que en una ocasión estando con los señores del comité de educación de la comunidad de Madero uno de ellos dijo: “jel yaj ja tatadyosi” haciendo referencia a que “el sol estaba demasiado fuerte”, luego uno de ellos evangélico desde hace cuatro años dijo: “mi tatadyosuk jawi lus del mundo wa alxi”, en palabras traducidas al español decía que: “el sol no debe ser considerado como dios sino como luz del mundo; respuesta que deja mucho que decir e interpretar en la lógica de las religiones y como afectan las dinámicas culturales y étnicas.

Junto con la religión también afecta el poco espacio de convivencia familiar, ya que los jóvenes buena parte del tiempo a la internet, para estar en las redes sociales y viendo la televisión. De tal manera que el poco uso de la lengua, y particularmente la oralidad como medio de transmisión y conservación de la memoria biocultural tojol-ab'al (producto de la convivencia familiar) ha hecho que ese repertorio de conocimientos presentes en la memoria de las personas mayores; b'ankilales y tatawelales no sea transmitido a las generaciones jóvenes y por lo tanto al no haber transmisión de esos conocimientos, también en la lengua deja de usarse dicho término en el lenguaje o si se usa todos esos vastos conocimientos sufren alteraciones al no saber cómo contarlas.

Nos comenta Sarahí:

¿Cómo han influido los medios de comunicación en los jóvenes? Si me voy a las comunidades ha influido bastante el cómo se visten, que música escuchan, el respeto a sus papas o a la comunidad ya ha cambiado bastante y no sólo en eso sino también en la cabecera municipal también ha influenciado mucho porque a veces como que la música te induce a ciertas cosas dependiendo del mensaje que tú vas a entender entonces así veo que quieren actuar, algunos escuchan esas canciones de narcos y pues así como se visten ellos como que ni te metas conmigo quieren dar aspecto de lo que están escuchando. Los medios de comunicación no han sido positivos ya ni las noticias las veo buenas toda la información se altera.

Nos señala más adelante:

¿los jóvenes como perciben las creencias de los adultos? Ya vi que no lo respetan tanto, hemos hecho investigaciones de qué significa el maíz, cuando se entrevistan a las

personas hay quien va con nosotros y le hablan en tojol-ab`al y no le entendemos pero después nos dicen que hay que cuidarlo que si se prefiere un granito maíz levantarlo o una moneda y pues ahora los jóvenes prefieren una moneda, pero los adultos dicen que no es bueno dejar tiradito el maíz porque ya no va haber buena cosecha, me acuerdo que hicimos un trabajo aquí sobre los distintos colores de las mazorcas y cual era un tiradero de maíz en el piso ni quien se apiadara y llevara su propia mazorca estaba todo botado y son Tojol-ab`ales y esta la explicación, ya no es como los abuelitos, no lo creen así, se está perdiendo el respeto.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para el filósofo Bolívar Echeverría (1997) la única forma de sobrevivir a la dominación cultural es el mestizaje cultural y esto es un poco lo que observamos a lo largo de los talleres y entrevistas realizadas, aunque formalmente la actuación de las colonialidades fueron plenamente visibles en los diferentes campos sociales donde actuaron los jóvenes y colaboraron en esta investigación.

Hay que tener claro –como para Antonio Gramsci– que todo proceso cultural muestra la lucha por la hegemonía ya sea de forma coercitiva o mediante la dirección ideológica. En este primer acercamiento a las voces y visiones juveniles se da uno cuenta de la necesidad de decolonizar los procesos epistemológicos, curriculares y sociales de las universidades interculturales para poder educar realmente en la interculturalidad y en una práctica educativa transformadora y liberadora, ya que dentro de ésta hay una construcción vertical y occidentalizante de los procesos curriculares, un espacio público dominado por una cultura y una burocracia que subsume las iniciativas creativas e innovadoras de los jóvenes que buscan su reafirmación cultural y el respeto a la diversidad biocultural del mundo.

BIBLIOGRAFIA

- Ávila Romero, A. (2011), Universidades interculturales y colonialidad del saber, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 16, México, Universidad de Guadalajara, pp.19-26.
- Ávila Romero, A., y Juan P. Córdova, (2012), Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana, *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los Pueblos originarios*, México, CLACSO / UNICH, p. 258.
- Benjamin, Walter (2005), *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, 1a. ed., México, Contrahistorias.
- Cajigas-Rotundo, J. C. (2007), *La biocolonialidad del poder. Amazonía, biodiversidad y ecocapi-*

- talismo*, en Castro-Gomez, S. y R. Gosfroguel, (comp.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO / Siglo del Hombre.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2009), *Universidad Intercultural Modelo Educativo*, 2a. ed., México, Ed. Secretaría de Educación Pública / CGEIB.
- Cortina, Adela (2002), Educar para una ciudadanía cosmopolita, [www.file:///A:/Articulo%20Adela%20Cortina.htm], 2002.
- Echeverría, B., (1997), *Las ilusiones de la modernidad*, México, UNAM / El Equilibrista.
- Escobar, A. (2005), El “postdesarrollo” como concepto y práctica social, en D. Mato (ed.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*, Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31.
- Dietz, G. (2014), “Hacia una educación superior intercultural en México”, *Revista México Social*, año 4, núm 56, México, Instituto de Capacitación, Estudios e Investigación en Desarrollo y Asistencia Social, S.C (Ceidas), disponible en [http://mexicosocial.org/index.php/secciones/especial/item/438-hacia-una-educacion-superior-intercultural-en-mexico].
- Fábregas Puig, Andrés (2009), Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 251-278.
- Fornet-Betancourt, R. (2009), *Interculturalidad en procesos de subjetivización*, México, Ed. Consorcio Intercultural, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- Küper, W. (1997), “La educación bilingüe intercultural, los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos”, en *Pueblos indígenas y educación*, núm. 37-38, julio-diciembre, Ecuador, Abya-Yala, pp.3-16.
- Küper, W. (1999), “Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos”, en R. Moya (ed.) *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina, Pueblos Indígenas y Educación*, núms. 45-46, Ecuador, Abya-Yala.
- López, Luis Enrique (1996), No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación, en J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*, Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, pp.23-82.
- Lander, Edgardo (2000), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires y Caracas, CLACSO / UNESCO.
- Quijano, Aníbal (2000), Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Edgardo Lander (comp.), Buenos Aires, Argentina, CLACSO, p. 246.
- (2007), “Colonialidad del poder y clasificación social”, en Castro y Gosfroguel (ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre.

- REDUI (2010) Red de universidades interculturales. Disponible en <http://www.redui.org.mx>.
- Santos, Boaventura de Sousa (2008), *Una epistemología del sur*. Ed. Siglo XXI. México.
- Sartorello, Stefano y Paola Ortelli (2011), *Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) / Universidad Nacional Autónoma (UNAM) pp.115-129.
- Schelmelkes, Silvia (2008), Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?, ponencia presentada en el panel *Intercultural Universities in México: empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism?*, en el marco de la Primera conferencia sobre etnia, raza e indígenas en América Latina y el Caribe, San Diego, Universidad de California.
- Tarrio, García, María, *et al.* (2004), La biopiratería en Chiapas: un análisis sobre los nuevos caminos de la conquista biológica. *Estudios Sociales*, vol. XII, núm. 24, pp. 56- 89.
- Tubino, F. (2004), Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, Chile, Universidad Católica de Temuco, núm 158.
- Walsh, C. (2010), *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB), pp. 75-96.
- Zuñiga Castillo Madeleine y Juan Ansion Mallet (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*, Lima, Peru, Ed. Foro Educativo, p. 41.
- Žižek, Slavoj (2001), “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameon F. y Žižek S., *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, pp.137-188.