

Experiencias y prácticas educativas interculturales colaborativas en perspectiva crítica y decolonial

Collaborative Intercultural Educational Experiences and Practices from a Critical and Decolonial Perspective

A lo largo de la última década del siglo XX y de las dos primeras del XXI, en casi todos los países de Latinoamérica ha habido una gran efervescencia con respecto del tema de la educación intercultural. Desde la firma del Convenio 169 adoptado en junio de 1989 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), hasta la Declaración de las Naciones Unidas sobre de los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2017, durante tres décadas asistimos a una importante proliferación de declaraciones universales, convenios internacionales, reformas constitucionales, leyes generales de educación, así como a la elaboración de modelos curriculares, materiales educativos, programas de formación docente, etcétera, con enfoque intercultural e intercultural bilingüe. Bajo los auspicios de organizaciones internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la educación intercultural fue identificada por muchos gobiernos latinoamericanos como una panacea ante las múltiples problemáticas relacionadas con los pueblos indígenas originarios de estas tierras, así como de las poblaciones afrodescendientes.

Aunque en este proceso el término a menudo se trivializa, lo que enmascara políticas que reproducen la colonialidad del poder (Quijano, 2000), el racismo y las monoculturas (De Sousa, 2009) que históricamente caracterizan a las naciones latinoamericanas, no cabe duda que los debates sobre la interculturalidad también han

contribuido a promover la problematización de mecanismos clave para la reproducción del poder en la región y a establecer una serie de políticas de transformación con alcance social, cultural, epistemológico, ontológico, axiológico y político. En la mayor parte de las experiencias concretas, sin embargo, la interculturalidad se limita exclusivamente al campo educativo ya que, desde el poder del Estado, nunca se ha planteado seriamente interculturalizar –lo que implicaría pluralizar y diversificar– a otros importantes ámbitos sociales como, por ejemplo, el derecho, la medicina, los medios de comunicación, la política y mucho menos la economía.

En varios países del continente se generaron instituciones *ad hoc* como, en el caso de México, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) creada en 2001 que, entre otras medidas, creó las Universidades Interculturales (UIs) y generó propuestas para interculturalizar el sistema educativo nacional y para mejorar la calidad y pertinencia de la educación dirigida a las poblaciones indígenas. En el caso de Brasil destaca la creación, en 2004, de la *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão* (SECADI) como parte de la *Secretaria General de Educação* que, después de ser cerrada por el gobierno de la extrema derecha bolsonarista, volvió a operar bajo el nuevo gobierno de izquierda encabezado por Lula.

Como sabemos, la propia noción de interculturalidad trae cuestionamientos importantes, ya que a menudo se utiliza como adjetivo que califica cualquier enfoque y acción que pretenda reconocer y atender la pluralidad cultural. Bien sea desde planificaciones gubernamentales, bien desde los movimientos sociales, el término ha sido utilizado en discursos políticamente correctos que defienden tradiciones y conocimientos ancestrales pertenecientes a una gran diversidad de pueblos originarios, afrodescendientes y otros, y como un imperativo ético-político frente a las amenazas del capitalismo neoliberal.

En algunos casos, como fue con la guerra de baja intensidad librada contra el movimiento zapatista en Chiapas (México), la educación intercultural, junto al uso de la fuerza militar y paramilitar, ha sido una de las respuestas del Estado ante las luchas de las organi-

zaciones indígenas y afrodescendientes y sus demandas por acceder a derechos sociales, políticos, económicos, médicos, laborales y educativos que contribuyeran a disminuir las asimetrías que padecen con respecto de las poblaciones blancas y mestizas hegemónicas. En otras situaciones, como en Brasil, a partir de la década de los noventa, el uso del término ha estado también vinculado a las luchas del Movimiento Indígena y del Movimiento Negro del país, generadores de algunas acciones que, de diversas maneras, atraviesan y problematizan siglos de racismo y colonialismo ahí vivenciados y efectivizados con políticas integracionistas cuya intención fue la de eliminar diferencias étnicas y posibilidades otras de existencia. Sin menoscabo de lo anterior, consideramos necesario destacar que, desde nuestra perspectiva, la interculturalidad ha sido tergiversada por muchos gobiernos nacionales latinoamericanos que han limitado considerablemente su potencial transformador y democratizador, y la adaptan a las exigencias de los grupos hegemónicos para que sea funcional al mantenimiento del *status quo* y a la perpetuación de las históricas relaciones moderno-coloniales entre sociedades nacionales y pueblos indígenas y afrodescendientes.

Desde las organizaciones internacionales y los diferentes gobiernos nacionales que hicieron propio un discurso intercultural funcional y sistémico, la interculturalidad se enuncia como política educativa para todas y todos, lo mismo que como mecanismo para combatir el racismo incrustado en las sociedades latinoamericanas. Sin embargo –vaya contradicción–, se implementa primera y casi únicamente en programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas y afrodescendientes, de seguro los más interculturales de todas las diferentes poblaciones que habitan el continente. No recordamos gobiernos que hayan iniciado a interculturalizar sus sistemas educativos implementado reformas dirigidas de forma explícita a las élites blancas y mestizas dominantes, y eso por algo será. En países pluriculturales como Brasil y México, por ejemplo, limitar la educación intercultural a las poblaciones indígenas representa un error que reduce su potencial transformador y, en este sentido, resulta esperanzador ver que en los últimos años se están promoviendo interesantes transformaciones legales para hacer que la interculturalidad sea uno de los fundamentos principales de los sistemas educativos

nacionales, como es el caso de la recién aprobada reforma educativa del gobierno de la Cuarta Transformación, encabezado en México por el presidente Andrés Manuel López Obrador.

Hasta la fecha, sin embargo, y con las relevantes excepciones representadas por las experiencias que Mato (2008, 2012, 2015) ha documentado en sus compilaciones sobre las instituciones de educación superior de América Latina que han adoptado enfoques interculturales, desde las instancias oficiales la interculturalidad es pensada casi exclusivamente para los niveles de educación preescolar y primaria en el medio indígena, en muy pocos casos para el nivel secundario y medio superior, donde ha habido algunos interesantes intentos por introducir temas relacionados con las lenguas y culturas indígenas en escuelas rurales que tienen estudiantes indígenas.

Cabe destacar que, a lo largo de las tres últimas décadas, la producción académica especializada sobre este tema ha crecido de manera exponencial y se han elaborado múltiples estados del arte, así como libros, capítulos, artículos científicos y de divulgación, manuales y documentos varios. Ha habido congresos, convenios, foros, simposios, ponencias y, más recientemente, *podcast*, videos, páginas web, canales de *YouTube*, páginas de *Facebook*, *Instagram*, *tweets* y más dedicados a este tema. Todo ello ha contribuido de gran manera a generar una reflexión plural, profunda y rigurosa sobre la educación intercultural, a menudo sustentada en el análisis de experiencias y prácticas educativas concretas generadas e implementadas desde las propias organizaciones comunitarias indígenas y afrodescendientes que, de existir la voluntad política para hacerlo, serían de gran utilidad para aterrizar de forma seria las políticas educativas interculturales oficiales antes mencionadas.

En este sentido, es menester señalar que el carácter polisémico y ambiguo de la interculturalidad es un fenómeno analizado en múltiples escritos en los que se le añaden varios adjetivos –funcional, sistémica, crítica, descolonial, entre otros– para dar sentido a un término que, a todas luces, es un significante que depende del posicionamiento político, epistémico y pedagógico de quien lo enuncia y lo pone en práctica (Sartorello, 2009). No obstante, todavía hay quienes no entienden la necesidad de calificar este término y prefieren hablar de interculturalidad a secas; también hay quienes declaran

que no son relevantes las diferencias entre la interculturalidad definida e implementada desde arriba (o sea, desde el poder estatal) o bien, desde abajo (desde las organizaciones indígenas y afrodescendientes en alianza con la sociedad civil y la academia comprometida con sus derechos), y prefieren destacar los grandes avances alcanzados en las tres últimas décadas con respecto al reconocimiento de la diversidad lingüística sociocultural en los sistemas educativos. Si bien no cabe duda de que los avances registrados en las tres últimas décadas con respecto del tema de la educación intercultural son notables e increíblemente rápidos en relación con las políticas educativas indigenistas castellanizadoras y asimilacionistas implementadas a lo largo del siglo XX en todos los países de América Latina, también hay que señalar el énfasis culturalista de estas políticas educativas que, curiosamente, no han considerado el peso de las inequidades y asimetrías sociales, económicas, políticas, legales y epistémicas, tanto históricas como actuales, en relación con la promoción de un diálogo intercultural respetuoso entre personas, grupos y sociedades con proyectos sociales ontológicamente distintos, como es el caso del buen vivir y de la comunalidad, por ejemplo.

Es así que, cuando hablamos de la promoción de relaciones interculturales justas y transformadoras en sociedades como las latinoamericanas, que están marcadas por la colonialidad, el racismo, el clasismo y el patriarcado, se vuelve imprescindible lidiar con el conflicto intercultural (Gasché, 2008) que las atraviesa y reconocer la importancia del análisis crítico y la deconstrucción de los privilegios históricos que los sectores hegemónicos sostienen en sociedades capitalistas moderno-coloniales caracterizadas por brechas socioeconómicas cada vez más profundas entre quienes habitan la cúspide de la pirámide social y quienes no alcanzan ni a verla. En este sentido, nos parece importante promover el surgimiento de otros espacios de convivencia, más colectivos y plurales, en territorios, comunidades e instituciones, así como identificar y analizar el surgimiento de nuevas bases epistémicas, a través de las cuales indagamos en el posible surgimiento de otras categorías, comportamientos y formas de conocer y convivir, a través de las cuales los sujetos-epistémicos constituyan otras modernidades latinoamericanas, más inclusivas, más democráticas y pluriépistémicas. Como bien señala Cusiqaunqui

(2018, p. 15) en relación con las posibilidades reales de transformación social, “para cambiar realmente las cosas hay que cambiar la episteme, la matriz de la cultura”.

Ahora bien, después de caracterizar –demasiado brevemente sin duda– una temática tan compleja, pasemos ahora a presentar el enfoque que quisimos dar a este ejemplar *LIII*(3) de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (RLEE). Bajo el título de “Experiencias y prácticas educativas interculturales colaborativas en perspectiva crítica y decolonial”, quisimos generar un espacio de encuentro, diálogo, reflexión e interaprendizaje entre investigadoras e investigadores latinoamericanos que acompañan y participan en experiencias y prácticas educativas concebidas y desarrolladas desde perspectivas críticas y decoloniales de la interculturalidad (Walsh, 2012). Son experiencias y prácticas educativas que, además, se caracterizan por el protagonismo y la participación activa de personas, familias, comunidades y organizaciones indígenas o afrodescendientes de diferentes regiones y países de nuestro continente, en colaboración con actores diversos como, entre otros: instituciones educativas, universidades y centros de investigación públicos y privados; docentes, educadores comunitarios, promotores educativos, sindicatos magisteriales y organizaciones gremiales; organizaciones de la sociedad civil, confesionales; fundaciones y agencias de financiamiento nacionales e internacionales; instancias educativas regionales, estatales e internacionales; organismos públicos de nivel local, nacional o internacional.

Desde nuestra perspectiva, el carácter experiencial y práctico, la adopción de una perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad, la colaboración interactoral son, entre otros, los ejes principales alrededor de los cuales se busca establecer un diálogo constructivo entre personas, proyectos, procesos y programas educativos interculturales concretos que se desarrollaron a lo largo de la última década del siglo XX y las dos primeras del XXI en diferentes regiones de Latinoamérica. Invitamos a las y los lectores a revisar con atención los diferentes artículos seleccionados para su publicación, esperando que puedan contribuir a enriquecer y a profundizar este complejo y multidimensional tema que es la educación intercultural.

Por último, desde nuestro papel de coordinadores de este número de la RLEE dedicado al tema de la interculturalidad, quisimos complementar el debate con un video. Bajo el título “La interculturalidad desde adentro: conversaciones con intelectuales y líderes indígenas de Brasil y México”, presentamos seis entrevistas realizadas entre finales de 2022 e inicios de 2023 con personas integrantes de diferentes pueblos originarios de Brasil y México, en las que, después de dar cuenta de sus respectivas trayectorias y posicionamientos político-epistémicos, dialogamos abiertamente sobre temas relacionados con la interculturalidad y la educación pensadas desde los pueblos y organizaciones del continente. Creemos que esta parte representa una importante contribución a un debate que necesita ser lo más plural e inclusivo posible, en el cual los pueblos, organizaciones e intelectuales indígenas y afrodescendientes tengan la oportunidad de participar, también desde la oralidad que caracteriza sus cosmovisiones, con sus epistemologías y sus pedagogías.

Cerramos señalando que hubiera sido importante tener la posibilidad de incluir en las distintas plataformas y formatos en que aparece la RLEE los resúmenes de los artículos en una o más lenguas indígenas; sin embargo, a demostración de las asimetrías y colonialismos a los que referimos en las líneas anteriores, ello no fue posible más que en los PDF sobre los que tiene completo control el equipo editorial.

*Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación,
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*
y
*Universidad Federal de Goiás, Facultad de Ciencias Sociales,
Núcleo Takinahaky de Educación Superior Indígena, Brasil*

REFERENCIAS

- Cusiquanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO, Siglo XXI.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la inter-

- culturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp.367-399). Quito: Abya-Yala.
- Mato, D. (Coord.) (2015). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (Coord.) (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya-Yala*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.