



ITESO

PROCESOS INTERCULTURALES EN UNA COMUNIDAD INDÍGENA EN CHIAPAS DESDE UNA MIRADA *EMIC*: REALIDADES Y DESAFÍOS

INTERCULTURAL PROCESSES IN AN INDIGENOUS COMMUNITY IN CHIAPAS FROM AN *EMIC* VIEW: REALITIES AND CHALLENGES

Ramón Pérez Ruiz
ram77_2@hotmail.com

Currículo: doctor en Ciencias Sociales y Humanística por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Docente de educación primaria en Las Margaritas, Chiapas. Sus líneas de investigación abordan la educación intercultural e identidades culturales.

Recibido: 26 de enero de 2016. Aceptado para su publicación: 28 de junio de 2016.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/articulo/view/640>

Resumen

El prefijo *inter* de la cultura analizado desde hace algunas décadas ha desencadenado distintos debates y posicionamientos académicos y ha definido políticas educativas “inclusivas” en atención a la diversidad cultural; sin embargo, la interculturalidad, más que una categoría conceptual polisémica, se analiza aquí como prácticas sociales interétnicas entre tsotsiles y Q’anjob’ales, que cohabitan en una misma comunidad. El objetivo del artículo es analizar los alcances, las limitaciones y los desafíos conceptuales y procesuales de la interculturalidad y su articulación con las prácticas sociales, culturales y educativas en Nuevo San Juan Chamula, una comunidad pluricultural en la frontera sur de Chiapas, México. Está organizado en dos temas: el primero aborda las distintas perspectivas de análisis de la interculturalidad, y el segundo identifica y examina algunos aspectos sociales y educativos desde las prácticas concretas de los pobladores indígenas. Este trabajo se basa en el análisis bibliográfico, de la observación etnográfica en la escuela, en la familia y en la comunidad y en las entrevistas a ancianos tsotsiles y Q’anjob’ales de la comunidad.

Palabras clave: interculturalidad, relacional, funcional, crítica, educación intercultural.

Abstract

The prefix *inter* culture analyzed for several decades has triggered various debates and academic positions and defined “inclusive” education policies in response to cultural diversity; however, multiculturalism, rather than a conceptual polysemic category is analyzed here as interethnic and social practices between tsotsiles Q’anjob’ales, cohabiting in the same community. The aim of this paper is to analyze the scope, limitations, and conceptual and procedural challenges of multiculturalism and its articulation with social, cultural and educational practices in Nuevo San Juan Chamula, a multicultural community in the southern border of Chiapas, Mexico. It is organized into two themes: the first analyzes the different perspectives of analysis of multiculturalism and, second, identifies and analyzes some social and educational aspects from the concrete practices of indigenous people. This work is based on literature re-

view, ethnographic observation at school, in the family and in the community and in interviews with tsotsiles and Q'anjob'ales community elders.

Keywords: Multiculturalism, relational, functional, critical, intercultural education.

INTRODUCCIÓN

Desde sus comienzos en los años ochenta, en América Latina la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado presentes las poblaciones indígenas como parte de un proyecto reivindicatorio, en la defensa de la diferencia y la diversidad cultural, en la lucha por la autonomía y la autodeterminación. Una lucha extendida en el campo de la educación intercultural como institución social donde se construyen y reproducen los valores y actitudes afines a las políticas del nacionalismo, entendiéndose estas últimas como los movimientos unificadores de las identidades culturales a través de la monopolización de la educación masiva por parte del Estado como condición para la formación de la nación (Gellner, 1983, citado en Gutiérrez, 2001), una nación que potencia “la incorporación de las grandes mayorías al modelo cultural que había sido adoptado como proyecto nacional” (Bonfil, 2008, p. 104).

A casi dos décadas de su implementación en México, la educación intercultural como política del nacionalismo enfrenta serios cuestionamientos. No sólo fue, y es, un tema de discusión de finales del siglo XX y principios de éste, sino su trascendencia ha estado mediada por intereses del orden económico y político a escala internacional hasta convertirse en políticas gubernamentales vigentes en la actualidad.

El reconocimiento constitucional de México como nación pluricultural desde 1992 y la implementación de la educación intercultural y bilingüe en 1996 constituyeron dos procesos “incluyentes” que coincidieron de modo temporal con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) y, simultánea y paradójicamente, el surgimiento del neozapatismo el 1 de enero de 1994 con los pueblos indígenas de Chiapas a través del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

Detrás de este escenario político y educativo “incluyente” se manifiesta una clara asimetría intercultural y luchas de poder que han fortalecido las resistencias sociales y el resurgimiento de las identidades étnicas. Este *resurgir* altero-identitario, junto con la movilidad territorial de la población indígena provocada por la migración, permite analizar y cuestionar el concepto de interculturalidad que es *funcional* al Estado mexicano.

El objetivo de este trabajo es analizar los alcances, las limitaciones y los desafíos de la interculturalidad y la educación intercultural. Está organizado en dos principales temas: el primero analiza las distintas perspectivas de la interculturalidad con base en las categorías construidas por Catherine Walsh (2009b): relacional, funcional y crítica, con la finalidad de analizar sus alcances, limitaciones y desafíos; el segundo estudia los procesos interculturales en una comunidad indígena tsotsil-Q'anjob'al y su vinculación con las perspectivas anteriores (los nombres de las agrupaciones lingüísticas de origen guatemalteco se escriben con mayúscula de conformidad con la norma ortográfica de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala [INALI, 2008]).

MÉTODO

Este artículo es parte de un trabajo de investigación realizado durante 2014 y 2015 en Nuevo San Juan Chamula, municipio de Las Margaritas, Chiapas. La comunidad

está ubicada en la región Selva de Chiapas, a escasos kilómetros de la frontera con Guatemala; surge como una población tsotsil a principios de los años sesenta como parte de un movimiento migratorio de los pobladores indígenas de Los Altos de Chiapas en busca de nuevas tierras y mejores condiciones de subsistencia, pero resurge a principios de los ochenta por la migración forzada de indígenas Q'anjob'ales, principalmente, a raíz de la guerra civil en Guatemala. La comunidad hoy tiene una composición pluricultural, sobre todo tsotsiles y Q'anjob'ales, y en menor proporción están los tseltales, tojolabales, chujes y mestizos.

Para recabar los datos empíricos, entrevistamos a los ancianos tsotsiles fundadores de la comunidad y a los ancianos Q'anjob'ales que se asentaron en la comunidad desde el refugio a principios de los ochenta; esto, con el objetivo de comprender los cambios, las continuidades y las resignificaciones identitarias a través del tiempo-espacio, así como analizar la concepción que tienen acerca de la relación con la alteridad, mediante entrevistas estructuradas y no estructuradas.

También utilizamos la observación participante en el aula de primer grado de la escuela primaria indígena Ignacio Zaragoza (con una duración de setenta y ocho horas) y con registros de observación en las actividades (educativas, religiosas, asambleas y trabajos ejidales) en la comunidad, con el objetivo de registrar los procesos relacionales, las interacciones, los comportamientos, las prácticas sociales y educativas entre los grupos étnicos en mención. Analizar desde dentro la comunidad mencionada y las intersubjetividades de los comuneros-ancianos es todo un reto metodológico y epistemológico después de nuestra formación *otra* como profesor.

Una ventaja epistemológica y metodológica para este trabajo es nuestra identidad étnica maya-tsotsil, miembro de la comunidad y profesor de educación primaria, es decir, lo *etic* se entrelaza de modo horizontal con lo *emic* por ser investigador *situado* étnicamente y poder establecer una comunicación intersubjetiva con mis iguales, porque supone conocer la estructura temática desde el interior del o los grupos étnicos y explicarla con categorías científicas y locales de la realidad. En este sentido, la investigación bibliográfica nos permitió ver, desde lo *etic*, las complejas relaciones e interacciones, comportamientos y acciones, a partir de los cuales se construye la interculturalidad entre los grupos étnicos.

PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS DE LA INTERCULTURALIDAD: ALCANCES, LIMITACIONES Y DESAFÍOS

El concepto intercultural no es homogéneo (Dietz, 2012); encierra una compleja red de significaciones definida en función del posicionamiento político, ético, epistemológico y filosófico de quien lo construye y depende del contexto en que es definido; no es un concepto nuevo para indicar el contacto y conflicto entre mi yo y el *otro*, entre mi cultura y las otras culturas, entre occidente y otras civilizaciones. Puede referirse a la diversidad y a la pluralidad cultural y a las relaciones inter que subyacen entre ellas, hasta convertirse en políticas públicas al considerarla como “un campo privilegiado de intervención a los problemas relacionados con las poblaciones con una trayectoria histórica de diferencias culturales y lingüísticas” (Medina, 2009, p. 156), que ha permitido la “inclusión” de los grupos étnicos en la agenda nacional en función de los intereses del Estado-nación, sin considerar sus formas particulares de entender la vida, las desigualdades sociales y económicas en que están sumergidas y las asimetrías inter con las culturas hegemónicas.

Los estudios interculturales, entendidos como un campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel

individual y colectivo se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural (Dietz, 2001), están presentes en los debates académicos actuales analizados desde diversos posicionamientos y perspectivas. A continuación, plantearemos las diferentes perspectivas de análisis de la interculturalidad (la relacional, la funcional y la crítica) sustentados con elementos empíricos para visibilizar, al final, sus alcances, limitaciones y desafíos.

La interculturalidad relacional: contactos e intercambios

Primero, la interculturalidad relacional es la más básica y, etimológicamente, es la más convencional, porque hace referencia al contacto e intercambio entre las culturas, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas. Es entendida como una perspectiva de reconocimiento de los contactos, interacciones e intercambios entre las culturas, entre individuos y colectividades; es un campo de prácticas, diálogos e interaprendizajes, incluidos los conflictos, como parte del habitus existencial de la humanidad como ente social para relacionarse y diferenciarse entre sí y con los demás; por lo tanto, “es parte de la historia de las culturas, de la tradición del saber y del hacer diálogos con otras culturas” (De Aguinaga, 2010, p. 36).

Por lo general, los espacios sociales observados en la comunidad son espacios interrelacionales: la escuela, la asamblea y los trabajos comunitarios, la iglesia, la familia, etcétera, son instituciones construidas socialmente para la convivencia interétnica porque permiten encuentros y contactos entre individuos y culturas y ubica *de facto* la interculturalidad como una condición humana que siempre ha existido por la necesidad de relacionarse individual o colectivamente con los demás y con las otras culturas: su alcance.

No obstante, la limitación de esta perspectiva es que no forman parte de su ámbito de análisis todas aquellas estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas hegemónicas de la sociedad que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad (Walsh, 2009b), y ocultan o minimizan las asimetrías entre ellas y la conflictividad entre los pueblos a través, por ejemplo, de la racialización e inferiorización de los sujetos sociales por su color de piel, sus lenguas denominadas “dialectos”, sus formas de relacionarse con la naturaleza o por la posición social respecto al resto de la sociedad. A su vez, legitima los contextos de poder, de dominación y colonialidad en que se llevan a cabo dichas relaciones, es decir, se limita en su propia etimología al visibilizar sólo las relaciones, los encuentros y los contactos *entre*; por ejemplo, don Roberto (2014), un anciano Q’anjob’al de la comunidad, indica: “Siempre quisimos hablar el tsotsil para poder hablar con el patrón”. Su condición de jornalero asalariado que vive en la parcela del patrón-tsotsil lo obligaba a aprender la lengua de *su otro* dominante: *su patrón*.

Esta es una categoría social utilizada por la mayoría de los Q’anjob’ales en los inicios del refugio para referirse a la dependencia laboral y territorial hacia los indígenas tsotsiles ejidatarios dueños de las tierras (esta categoría es aún usada en la actualidad por quienes no poseen tierras para cultivar, ya que trabajan en tierras prestadas por el patrón o alquiladas por algún ejidatario); por eso, muchos indígenas Q’anjob’ales hablan la lengua tsotsil, además del español.

Aquí hay una relación asimétrica entre ambos grupos étnicos porque emerge la relación de poder y dominio, invisibilizada por esta perspectiva de análisis: su limitación. Por su finalidad y alcance, la perspectiva relacional permite comprender socialmente las relaciones entre las culturas, los pueblos y los individuos.

La interculturalidad funcional: la visibilización de las diferencias e invisibilización de las asimetrías culturales

La segunda perspectiva, la interculturalidad funcional, se basa, primero, en el reconocimiento de la diferencia étnica y diversidad cultural como una estrategia funcional al sistema-mundo moderno y colonial; y en segundo lugar, “incluirlas” dentro del modelo globalizado de sociedad y al interior de la estructura social establecida a través de las políticas públicas, con el propósito de promover el diálogo, la convivencia, la tolerancia entre individuos y el enriquecimiento cultural mutuo, éstos como parte del discurso hegemónico promovido por los gobiernos y los agentes financiadores, es decir, determina políticamente las relaciones entre los pueblos y las culturas dentro del Estado-nación por medio de la “inclusión” de las llamadas minorías étnicas al modelo hegemónico de sociedad vigente, con el objetivo de reducir los conflictos étnicos e incrementar la eficacia económica de la acción estatal (Walsh, 2009b), es decir, como mecanismo de control social, haciendo de las minorías étnicas copartícipes con el modelo neoliberal a través de su inclusión en las políticas públicas, sin embargo, *respetar y tolerar al otro que me domina es legitimar su dominación e implica participar en mi propia situación de dominación y opresión*: su limitación.

Para ejemplificar esta perspectiva, acudimos de manera breve a la educación intercultural, la cual surge en América Latina a raíz de las demandas educativas de los pueblos originarios; no obstante, “aparece como un discurso propio en una fase posindigenista de redefinición de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (Medina, 2007, en Dietz, 2012, pp. 25-26), es decir, forma parte de la lógica incluyente y multicultural del capitalismo transnacional al coincidir funcionalmente con las políticas de neoliberalización, aquellas que el Estado empieza a ceder protagonismo a los actores del escenario internacional (organismos multilaterales y las corporaciones internacionales) (Walsh, 2009a); no es casualidad, entonces, que dichos organismos se interesaran por temas indígenas justo cuando los movimientos sociales estaban en procesos de consolidación.

Por eso, la educación intercultural tiene un doble sentido: por un lado, uno político-reivindicativo (analizado más adelante como parte de la interculturalidad crítica) emanado desde las luchas indígenas para su reconocimiento y reivindicación (su resurgir) y contra la colonialidad del poder, del saber, del ser y cosmogónica. Por otro, tiene un sentido socioestatal de burocratización, ya que llegó a ser parte del aparato de control étnico-social funcional del Estado-nación y para el debilitamiento de lo propio, buscando el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante, y no viceversa (Walsh, 2009b).

En el primer grado de la escuela primaria de la comunidad, la lengua indígena no se concibe como un objeto de estudio en particular, sino que se reduce a su mínima concepción de interlocución esporádica entre maestros y alumnos. En el siguiente “diálogo”, en una sesión de lectoescritura, el maestro de origen tojolab’al les muestra a sus alumnos la figura de una ardilla y les pregunta:

Maestro: ¿Conocen la *ardilla*?

Todos (en coro): ¡Sí!

-Mientras que Julio, niño tsotsil, con su voz fuerte, dice:

Julio: ¡es mi chuch! (ardilla).

-El maestro hace caso omiso y prosigue:

M: ¿Con qué letra empieza la palabra *ardilla*?

Mientras algunos sonríen, el maestro ignora la intervención de Julio y continúa su clase; es decir, metodológicamente la palabra *chuch* no procede porque la letra inicial de la palabra (“c”) no era el objetivo del día, sino la “a” de *ardilla*. Incluso, cuando el maestro les pidió dibujos cuyos nombres comiencen con “a”, otro niño *tsotsil* dijo haber dibujado su *chuch* y no *ardilla*. Aunque el uso de palabras en *tsotsil* no es frecuente, el trato discriminado de la lengua materna es evidente en el aula observada: la lengua funcional al sistema es el español, es la lengua nacional y legítima de una nación pluricultural y plurilingüe que, paradójicamente, ha permitido la invisibilización o minimización de la diversidad lingüística, de ahí su uso dominante en las aulas de la educación intercultural y bilingüe.

La interculturalidad funcional como herramienta pedagógica no sólo no ha trascendido en la visibilización de la diferencia y la diversidad cultural, sino que ha permanecido de manera coherente con la lógica de “inclusión” que demanda el mundo globalizado y el proyecto neoliberal; es decir, no pretende crear sociedades equitativas e igualitarias; más bien convertir el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural en una nueva estrategia de dominación para el control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social, de modo que no sea fuente de amenaza e inseguridad para el Estado-nación y de los centros financieros del poder; de ser así, permitirá impulsar con libertad los imperativos económicos del libre mercado; no es de sorprendernos, entonces, que el reconocimiento de México como nación pluricultural en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos desde 1992, y la implementación de la EIB a partir de 1996, coincidió con el impulso del proyecto neoliberal a través del TLCAN; además, dichos centros financieros, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura conciben la interculturalidad como apolítica y armónica, mientras que las organizaciones indígenas se posicionan desde un concepto de interculturalidad conflictiva (Bertely, 2013).

Esta perspectiva de análisis, además de la primera, es la nueva lógica multicultural del capitalismo globalizado, concebido como “un dispositivo de poder que permiten el permanecer y fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial” (Walsh, 2009a, p. 28). A su vez, “impide la discusión sobre los marcos de referencia sociocultural y los espacios asimétricos que condicionan las relaciones, las cuales no son en sí mismas culturales, sino sociopolíticas y económicas” (Medina, 2009, p. 156), y generan procesos de invisibilización de la colonialidad del poder, que trasciende en la colonialidad del ser, del saber y de la cosmogónica (Walsh, 2009a).

La interculturalidad crítica: hacia la descolonización del poder y del saber

Frente a la perspectiva funcional, ha emergido un pensar decolonial que cuestiona las estructuras del poder colonial omitidas por las perspectivas anteriores; nos referimos a la interculturalidad crítica. Ésta es definida como la búsqueda de un espacio del proyecto *otro* de existencia basada en un plano de igualdad en la diferencia con los *otros* mundos igualmente legítimos. Este concepto permite cuestionar y desafiar la colonialidad del poder y del saber; al mismo tiempo hace visible

el problema de la diferencia colonial respaldada por la interculturalidad funcional construida por/desde/para el Estado y hace patente la necesidad de la decolonialidad en tanto procura derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y la inferiorización de algunos seres como menos humanos (Walsh, 2009a).

Esta interculturalidad dibuja un camino muy distinto porque enfrenta la matriz colonial del poder que fijó una jerarquía racializada como instrumento de clasificación y control social y el desarrollo del capitalismo mundial. Entonces, la interculturalidad desde esta perspectiva:

Señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, y de una sociedad “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, práctica, poder o paradigma más, sino un pensamiento, práctica, poder y paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y, a la vez, radicalmente desafiando a ellas, así abriendo la posibilidad para la descolonización (Khatibi, en Walsh, 2006, p. 21).

A diferencia de la interculturalidad relacional y funcional, la crítica evidentemente no parte del problema de la diversidad o diferencia entre sí ni de la tolerancia, reconocimiento o incorporación-inclusión de lo diferente en el orden establecido, sino del problema estructural-colonial-racial para cuestionar las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; esto significa “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2009b, p. 4). En otras palabras, parte del análisis de la colonialidad del poder (desde la jerarquía racializada), del ser (la deshumanización de lo diferente), del saber (el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento) y cosmológica (la fuerza vital-espiritual o la relación mágica del hombre con la naturaleza que define la existencia de las comunidades indígenas) y del reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, y todos los dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2009a). Para la autora, esta perspectiva entiende la interculturalidad como

una herramienta, un proceso y proyecto que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternidad [...], como una propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta (2009b, p. 4).

Esto significa convertir la interculturalidad crítica en una herramienta pedagógica que cuestione la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibilizar distintas maneras de ser, vivir y saber, crear condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en planos de igualdad, legitimidad, equidad y respeto, sino que también alientan la creación de modos otros de pen-

sar, ser, estar, soñar y vivir, como asiente la autora. Una pedagogía decolonial hace resurgir y reexistir al otro históricamente invisibilizado y marginado.

El resurgimiento y la reexistencia del otro significan la reivindicación desde temprana edad de lo invisibilizado por el poder colonial: por ejemplo, los niños tsotsiles y Q'anjob'ales acompañan a su padres en los ritos sagrados cada tres de mayo en los manantiales y cerros sagrados para pedir lluvia, buenas cosechas y el buen vivir. La participación tácita del niño puede hacerse desde el regazo de la madre a partir de la observación y la escucha atentas o interviniendo directamente en la ejecución de los instrumentos musicales o danzando junto a sus padres como modos de participación explícita. Esta pedagogía considera a sus miembros como actores sociales y sujetos epistémicos en tanto constructores de su propia historia, ya que basan sus interaprendizajes en procesos pedagógicos locales y situados, que, desde esta perspectiva, conciben a los miembros de cada cultura como poseedores de saberes locales y actores pedagógicos en cuanto transmisores de sus propios valores culturales.

Descolonizar el saber significa empoderar a los actores locales desde temprana edad a partir de la visibilización de los valores y saberes ancestrales, que contribuyen en la construcción del buen vivir y en el *stalel jkuxlejaltik*, entendido como

el modo de vida o *ser* del grupo étnico que se ha construido en función de las relaciones con dios [...] que le provee de alma y conocimiento a los hombres para definir dialécticamente las pautas de acción con la naturaleza sagrada dentro de un espacio cosmogónico llamado territorio (Pérez, 2015:202).

Desde esta perspectiva, los ancianos de Nuevo San Juan Chamula conciben la educación legítima o verdadera (*bats'i chan vun*) como la buena educación (*lekil chan vun*), ya que contribuye al buen vivir y fortalece el modo de vida del grupo étnico. La buena educación se basa en la adquisición de la identidad cultural del pueblo, de sus saberes construidos a través de la historia, sus prácticas socioculturales y los nuevos conocimientos que se van construyendo en/con el tiempo; no se aísla en la transmisión de los saberes locales, sino que se construye en la complementariedad con los conocimientos universales.

La educación tradicional indígena forma parte de un proceso social familiar y comunitario; sin embargo “la buena educación es lo que deben aprender los alumnos en la escuela primaria”, indican los ancianos; esto implica concebir a la niñez como actor social y sujeto epistémico. Con este enfoque, podemos decir que “una fuente del conocimiento indígena reside en el niño” (Gasché, 2007, p. 290) en tanto acompañante de los adultos en las actividades familiares y comunitarias; estas actividades situadas y localizadas ofrecen procesos para construir conocimientos y actitudes que permiten la continuidad de la cultura. Este proceso educativo es analizado por Pérez (2003) y Gómez (2011) como educación tradicional indígena, entendida como

el proceso mediante el cual las generaciones adultas enseñan a los niños y niñas el modelo socialmente aceptado de ser indígena y miembro de la comunidad, para llegar a ser *bats'i viniketik*, hombres verdaderos, y *antsetik*, mujeres verdaderas, y alcanzar la virtud de los *totil-meil*, los padres-madres y ancestros (Gómez, 2011, p. 278).

Desde esta perspectiva, Rogoff *et al.* (2010) argumentan la importancia de la observación aguda y la escucha atenta en el desarrollo cognitivo de la infancia y afirman que la participación intensa ocurre en las comunidades culturales que practican una rutina en la que incluyen a los niños en las actividades para adultos que forman parte de la vida cotidiana comunitaria.

De modo más específico, Gaskins (2010) plantea que la primacía del trabajo adulto, la importancia de las creencias de los padres y la independencia de la motivación del niño son los tres principios básicos en la socialización de los niños mayas y definen un carácter particular “típicamente maya”, que lo hace diferente del resto de la población; el juego y la afectividad son los campos centrales en el conocimiento de las culturas infantiles y como vehículos discursivos en la co-construcción de la intersubjetividad. La educación tradicional indígena ha posibilitado la construcción y el fortalecimiento de la identidad étnica de los pueblos indígenas, y define también una interculturalidad crítica por ser emancipadora de los procesos sociales y culturales.

Por eso, Medina (2009) define la interculturalidad como un proyecto histórico-social con profundas repercusiones en el ámbito pedagógico, además de consolidarse una vertiente educativa que se ubica en las fronteras políticas del conocimiento, acciona desde un presente para recrear memorias disidentes y configurar nuevas opciones de futuro, y contribuye a la reconstrucción de epistemologías subalternizadas.

La pedagogía decolonial es el reto de las escuelas oficiales de todos los niveles si se pretende construir sociedades interculturales críticas. En la escuela primaria de la comunidad hay intentos de gestionar pedagogías alternativas: en 2013, profesores de la Unión de Maestros para la Nueva Educación en México, investigadores del Centro de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Sureste) y Laboratorios para la Vida apoyaron con materiales pedagógicos y la explicación teórica procesual del método inductivo intercultural, basado en los procesos pedagógicos locales, es decir, de la ETI.

Lo anterior les permitió a los profesores abrir nuevos horizontes pedagógicos interculturales; sin embargo, fue una intervención incipiente que poco trascendió en la práctica docente o, de trascender, algunas veces los profesores terminan folclorizando algunas prácticas culturales; por ejemplo, en 2014, los alumnos de sexto grado presentaron una danza tsotsil con una coreografía similar a una ronda infantil, pero “esta buena intención” no correspondía al simbolismo que representaba, ya que el *bats’i ak’ot* o la danza legítima o verdadera es la expresión sagrada de los hombres y las mujeres en agradecimiento a los seres superiores por el buen vivir. En este sentido, la pedagogía decolonial tiene que comprender no sólo los procesos pedagógicos para su reproducción, sino la aprehensión e interpretación de los simbolismos que representa.

La interculturalidad crítica como proyecto histórico social es una construcción desde abajo; significa la legitimación del poder local en la toma de decisiones, en la transmisión interintrageneracional de los saberes locales-ancestrales, en la construcción dialéctica del ser a partir de la interrelación del hombre-naturaleza-divinidad, triada que permite entender la cosmovisión de los pueblos de origen mesoamericano y del *lekil kuxlejal* (buen vivir); éstos permiten la descolonización del poder, del saber, del ser y la cosmológica (Walsh, 2009a), pero no podría entenderse la interculturalidad en el sí mismo, sino sólo con la otredad, en las relaciones inter con todos los pueblos y mundos del planeta bajo planos de

igualdad en la diferencia, en la simetría con la otredad. El pueblo tsotsil-Q'anjob'al demuestra —aun con sus jerarquías sociales y culturales y con sus interrelaciones asimétricas— que todos los mundos son posibles, cohabitando el mismo territorio, intercambiando saberes, compartiendo experiencias, tomando decisiones o resolviendo problemas colectivamente. Son nuestras miradas del mundo diferentes las que nos hacen coexistir como pueblos indígenas, y como indica Bartolomé (2006): el contingente poblacional más propenso a la interculturalidad es el indígena, somos nosotros, con los otros.

En síntesis, en la comunidad emergen los tres tipos de interculturalidad: los grupos étnicos buscan relacionarse con los otros en los distintos espacios públicos, como la escuela, y privados, como la familia (relacional), con independencia de las luchas de poder individual o colectivos que emergen entre ellos; a su vez, reivindican sus identidades étnicas a través, por ejemplo, de sus ferias y festividades (la feria patronal tsotsil celebrada el 24 de junio, el día de San Juan y la fiesta maya-Q'anjob'al, celebrada el 1 y 2 de marzo para conmemorar el aniversario del refugio, pero también como espacio de expresión identitaria), con una clara apuesta a una interculturalidad crítica construida desde abajo, que legitima epistémicamente sus saberes y reivindica sus valores culturales como pueblos de origen mesoamericano. Contribuir a esto significa tratar a los indígenas como sujetos y entidades de derecho (Gasché, 2008); también la interculturalidad funcional implementada por la escuela hace de la comunidad un espacio de contrastes epistémicos y filosóficos.

La interculturalidad relacional ha estado presente en la historia como parte de un proceso socionatural de la humanidad para mantener el contacto y relaciones entre los miembros de distintas culturas y civilizaciones; la funcional es una construcción sociopolítica de control étnico por parte del Estado-nación para encauzar a las minorías étnicas a la corriente de la modernidad-civilización occidental en detrimento de sus identidades culturales; y la crítica es un proyecto político, social, cultural y epistémico en proceso de construcción que pretende visibilizar los distintos pueblos y sus saberes como legítimos todos. ¿Cómo se generan los procesos interculturales en contextos concretos?

EL RESURGIR INTERCULTURAL DE UNA COMUNIDAD INDÍGENA EN LA FRONTERA SUR DE CHIAPAS

La noción de interculturalidad “es una disposición cultural identitaria, no necesariamente consciente, pero que se hace consciente en la interacción” (De Aguinaga, 2010, p. 37), es decir, se utiliza para nombrar hechos y procesos sociales. Es una manifestación de la etnicidad y la explicación del ser y del hacer desde abajo y desde la comunidad. Por comunidad se entiende aquí

una dimensión de la organización social actual en la cual sus integrantes [...] generan lazos de cohesión, organización e identidad en torno de su pertenencia a un territorio y a un origen común. Dicho origen, real o simbólico, por lo demás remite a la existencia de una cultura también común y, con ello, a un repertorio compartido de valores, normas y símbolos (Pérez, 2005, p. 55).

Los tsotsiles y Q'anjob'ales, ambos de origen maya, son iguales, pero se diferencian entre sí, generan procesos de interaprendizaje, crean y recrean procesos interrela-

cionales y cohabitan el mismo territorio; a la vez, construyen luchas de poder intra e interétnicas para mantener el control social, político, económico y territorial del grupo en el poder; sin embargo, la comunicación interétnica, por ejemplo, constituye el lazo social que obliga a sus miembros, del grupo minoritario, a aprender la lengua del otro dominante; por lo tanto, ambos grupos étnicos son plurilingües.

El plurilingüismo constituye una necesidad inter y un avance social para comunicarse con los otros: “Los que sólo saben una lengua están *atrasados* porque nosotros sabemos dos [tsotsil y *kastiya*]”, indica un anciano tsotsil, al hacer referencia a la capacidad del grupo para comunicarse con los demás que no hablan su lengua: los que sólo hablan el español o la *kastiya*, entendida ésta como la variante del español utilizada por las poblaciones indígenas.

En tanto, algunos indígenas Q'anjob'ales son trilingües, debido a la doble condición de dominación y jerarquización social en que han vivido desde que se refugiaron en la comunidad y en el país: por un lado, para ser integrante de la población, aún sin tierras ni derecho en la toma de decisiones, se vieron obligados a colaborar en las actividades comunitarias y a aceptar las condiciones del patrón (como la disponibilidad continua para el trabajo para evitar ser expulsados en las tierras del patrón o trabajar por debajo del salario mínimo; así también la necesidad de hablar el tsotsil como la lengua dominante intracomunitaria); por otro, refugiarse en otro país es aceptar las convenciones culturales de una sociedad mayoritariamente mestiza-occidental, racializada y jerarquizada, de ahí la necesidad de hablar el español como la lengua nacional-dominante. Si la antropología y la sociología hablan de la otredad, es posible hablar aquí de las otredades: el otro Q'anjob'al es el otro tsotsil-comunitario y el otro mestizo-nacional.

Si bien el bilingüismo-tsotsil y el trilingüismo-Q'anjob'al expresan la necesidad de aprender los conocimientos otros sin dejar de ser nosotros para convivir con la alteridad y han permitido mayores posibilidades intercomunicativas entre ambos grupos étnicos en la comunidad y fuera de ella, lo cierto es que se ha construido en condiciones de desigualdad social y cultural, es decir, la interculturalidad relacional emerge con independencia de las asimetrías.

De acuerdo con los estudios antropológicos de Bartolomé (2006), el conocimiento de las lenguas indígenas no representa sólo un instrumento comunicativo, sino la simultánea apertura a los múltiples y complejos culturales plasmados en los distintos códigos semánticos, esto es, no se trata sólo de aprender la lengua del otro para comunicarse (una visión instrumental), sino también aprehender el significado de lo comunicado, y el aprender-aprehender implica relacionarse o participar activamente en una cultura diferente; para esto, no es necesario renunciar a la propia; se puede recurrir de manera alternada a cualquiera de ambos códigos.

Por necesidad o por elección, los tsotsiles y Q'anjob'ales buscan las relaciones interculturales. No esperan que los otros aprendan su cultura o su lengua, sino nosotros aprendamos la suya para dialogar (también para defenderse de ellos), tratando de lograr esa igualdad perdida en la historia y reivindicar la lengua del otro, no negándola, como los otros hacen del nosotros. Esto es fundamental para comprender lo que decía Bartolomé (2006): los pueblos originarios enseñan muchas cosas para entender lo inter y es concluyente al afirmar que el contingente poblacional latinoamericano más abierto a la interculturalidad es precisamente el indígena.

En este sentido, “la interculturalidad [relacional] es parte de la historia de las culturas; está dentro de la historia de cada cultura, dentro de su propia tradición del

saber y del hacer diálogos con otras culturas” (De Aguinaga, 2010, p. 36). La autora aclara que siempre ha habido conflictos entre distintas culturas; no necesariamente es un choque, porque dentro de una cultura surge una variedad de tradiciones.

No obstante, concebir la interculturalidad como encuentros, interacciones y contactos culturales de los sujetos, “impide la discusión sobre los marcos de referencia sociocultural y los espacios asimétricos que condicionan las relaciones, las cuales no son en sí mismas culturales, sino sociopolíticas y económicas” (Medina, 2009, p. 156); esto quiere decir que no hay que ver la interculturalidad sólo en lo relacional y en lo funcional.

El enfoque intercultural de la educación indígena se limita a su aspecto funcional, es decir, lo que le sirve al Estado-nación. Los libros de texto gratuitos, específicamente el de *Formación cívica y ética*, se circunscriben al fomento del respeto, la tolerancia y la convivencia inter, e invisibilizan las complejas relaciones asimétricas entre las culturas; aunado al plurilingüismo de la comunidad escolar (alumnos tsotsiles y Q’anjob’ales atendidos por profesores tojolab’ales, tsotsiles, tseltales y mam), hace más compleja la realidad pedagógica y se terminan legitimando los valores y la lengua nacionales; en otras palabras, el profesorado hemos sido mediadores de este proceso de dominación, porque nos hemos encargado de “socializar directamente en niños y niñas indígenas el habitus nacional” (Gómez, 2011, p. 13), sin considerar las particularidades identitarias de los pueblos indígenas; al contrario, los castellanizamos para prepararlos para la vida del “progreso y la modernidad” y después arrojarlos al “mundo civilizado” como mano de obra barata destinados a la migración, concluye el autor.

De modo similar, en las asambleas comunitarias de los fines de cada mes, *si bien el pueblo manda y el gobierno obedece*, como parte de la democracia participativa, se visibilizan luchas de poder intra e interétnicas: los tsotsiles pretenden mantener la hegemonía en la toma de decisiones sobre los Q’anjob’ales: “No queremos que manden los *chapines* (Q’anjob’ales)”, indican algunos tsotsiles; así, la diferenciación es constante y asimétrica.

En este contexto, Corona (2013, p. 26) entiende la interculturalidad como “las diferencias culturales, económicas, ideológicas, generacionales, de género y clase social, etc. que en el espacio público luchan por la viabilidad de su mirada del mundo, como campo de lucha por el poder”; no es sólo la puesta en relación de miembros de diferentes culturas para lograr una comunicación eficiente, como indica Bartolomé (2006); también son luchas de poder intra o interétnico y comunitario.

Entonces, no se trata únicamente de ser empáticos y comunicarse con el otro; implica reconocer las múltiples diferencias y desigualdades; por lo tanto, la interculturalidad representa una reconfiguración conceptual, un giro epistémico, que tiene como base el pasado y el presente de las realidades vividas de la dominación, explotación y marginalización que son simultáneamente constitutivas y que traen como consecuencia la modernidad/colonialidad; es decir, es una configuración conceptual que, al mismo tiempo que construye una respuesta social, política ética y epistémica a esas realidades que ocurrieron y ocurren, lo hace desde un lugar de enunciación indígena (Walsh, 2006), y es aquí donde emerge el pensamiento decolonial vigente en las ciencias sociales.

Desde este enfoque el desafío de la interculturalidad es entenderse como estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad, pero más importante

es comprenderse como proyecto político, social, ético y epistémico (de saberes y conocimientos), que trasciende —o debe trascender— en el campo educativo, en particular en la educación intercultural y bilingüe, que permita el posicionamiento epistémico del otro racializado, dominado y jerarquizado.

Una teoría consciente de la interculturalidad debe encontrar la forma de trabajar con las diferencias y las desigualdades y buscar condiciones justas para el encuentro de las culturas y su inclusión en las políticas públicas, pero no limitada en lo relacional ni en lo que es funcional al sistema establecido, sino trabajar en su defensa y promover un nuevo orden social con justicia, reconociendo al otro con su dignidad y colaborando en su emancipación y reivindicación, de modo que permita generar un contracontexto a la contextualidad neoliberal vigente, una sociedad otra construida desde abajo con el protagonismo político y epistémico de las otredades que permitan visibilizar otros modos de vida, otros mundos, otras filosofías y debe dirigirse a quitar las cadenas que aún están en las mentes, desesclavizar las mentes, desaprender lo aprendido; un trabajo que procure desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad (Walsh, 2009a).

La educación intercultural con enfoque crítico debe extenderse al campo epistémico, que permita “reconocer que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos [sino plurales] e identificar los conocimientos ancestrales como conocimientos científicos y tecnológicos, relevantes y necesarios *para todos*” [cursivas nuestras] (Walsh, 2009b, p. 11). Esta perspectiva favorece el posicionamiento epistemológico de las poblaciones indígenas, ya que visibiliza los saberes locales y los modos otros del “buen vivir” concebido por los tsotsiles de Chiapas como *stalel slekil jkuxlejaltik*: este es el mayor desafío educativo, que no debe limitarse al subsistema de educación indígena, sino al sistema educativo en su conjunto: una educación intercultural para todos (Bertely, 2013); no es sólo para unos, sino para todos, dado que somos constitucionalmente una nación pluricultural.

CONCLUSIONES

La interculturalidad es polisémica. Su construcción desde abajo a través de los movimientos sociales e indígenas y su concepción desde arriba en función de los intereses del capitalismo globalizado permiten entender que es un campo tanto político-reivindicatorio como socioestatal.

La interculturalidad relacional de apariencia neutral puede entenderse como la antesala de la interculturalidad funcional, ya que basa su argumentación en los contactos e intercambios entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, entre individuos y colectividades, con independencia de las condiciones de igualdad o desigualdad en que emergen dichas relaciones. De modo similar, la perspectiva funcional asume la diversidad cultural como su eje central e incluye esta diversidad en la estructura social establecida con el propósito de promover las relaciones, los intercambios, el diálogo, el respeto y la tolerancia entre las culturas y, simultánea y paradójicamente, hacer de los actores sociales coparticipes en el proyecto global y neoliberal. Ambos enfoques invisibilizan o maquillan las asimetrías culturales, las desigualdades sociales y la matriz colonial en que se construye la sociedad capitalista-moderna-neoliberal y no toca las causas de las profundas asimetrías sociales, culturales, económicas, epistémicas y filosóficas de la existencia humana: sus grandes limitaciones.

Las políticas educativas tanto en México como en la mayoría de los países latinoamericanos están limitadas de manera conceptual y práctica en peda-

gogías coloniales donde el racismo y la racialización de los de abajo siguen vigentes. Las reformas constitucionales y educativas de los noventa con procesos emergentes y aparentes de “inclusión” no significaron otra cosa que la inserción de los otros mundos para los diversos proyectos neoliberales y como mecanismo de control étnico y apaciguamiento social.

La educación intercultural bilingüe que se le ofrece a las comunidades indígenas sigue siendo una construcción política y cultural de corte neoliberal tendente a la monoidentificación. Mexicanos primero, indígenas después, es el eslogan vigente de las actuales políticas del sistema educativo nacional y del Subsistema de Educación Indígena y, en gran parte, se manifiesta en la práctica docente como la continuación de las viejas políticas indigenistas y neoindigenistas surgidas en el siglo pasado y es parte del ideal civilizatorio de corte colonial caracterizado por la exclusión (Pérez, 2015), el racismo y la discriminación (Baronnet, 2011).

La interculturalidad funcional ha sido criticada desde sus inicios por sus omisiones e “inclusiones” estratégicas al servicio del Estado y sus agencias financiadoras y ha fortalecido, de algún modo, el auge del pensamiento crítico decolonial que visibiliza los alcances y las limitaciones de la interculturalidad relacional y funcional.

La interculturalidad crítica tiene un enfoque contrahegemónico que contribuye a reconocer la colonialidad del saber, del ser, del pensar y cosmológica. Es una construcción desde abajo, de y desde la gente que ha sufrido una historia de dominación colonial, sometimiento y subalternización. Pretende visibilizar y transformar las estructuras e instituciones (entre ellas las educativas) que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro del orden global establecido y bajo los imperativos del proyecto económico liberal que estratégicamente han invisibilizado las desigualdades y han mantenido el orden colonial de dominación.

Sólo creando condiciones de igualdad y justicia social a nivel macro y micro se podrá garantizar una interacción libre en la que las culturas puedan, sin miedo a ser colonizadas, aceptar e incluso promover desde dentro transformaciones mutuas en sus formas de vida, trabajo, organización comunitaria, educación, etcétera.

Mientras persistan los estereotipos que asocian a los indígenas con la pobreza, el bajo estatus y la escasa instrucción, y se siga menoscabando la autoestima como hablantes indígenas –por mucho que se proclame el orgullo de ser indígena–, será muy difícil que se adopte la categoría indígena como emblema y portavoz de un posible proyecto multicultural de país. Como sugiere Muñoz (2009), hay que diseñar nuevos programas pluralistas que concilien la preservación de las lenguas, culturas e identidades de las poblaciones autóctonas, con el fomento de la comunicación y educación intercultural y multilingüe.

Una identidad lastimada y devaluada es un obstáculo mucho más difícil de resolver con más efectos negativos sobre el desarrollo social. La interculturalidad tiene un trabajo arduo: construir una sociedad cuestionadora y liberadora; nunca una sociedad receptora-bancaria; para ello, requiere un profesorado insumiso y resistente ante los embates de la razón instrumental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, M. (2006, junio). Movilizaciones étnicas y crítica civilizatoria. Un cuestionamiento a los proyectos estatales en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, (24), 85-105.
- Baronnet, B. (2011, mayo). Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexi-

- cano. *Pueblos y Fronteras. Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- Bertely, M (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE/ANUIES.
- Bonfil, G. (2008). *México profundo. Una civilización negada*. México: De bolsillo.
- Corona, S. (2013). La comunicación y su vocación intercultural. En Cornejo, I. y Guadarrama, L. *Culturas en comunicación*. México: Estudio Sagahón.
- De Aguinaga, M. (2010). *Tatuutsi Maxakwaxi. Una experiencia indígena de educación autónoma*. México: ITESO.
- Gasché, J. (2007). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenido indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- _____. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus experiencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Gaskins, S. (2010). La vida cotidiana de los niños en un pueblos maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. En De León, L. (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Dietz, G. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En De Prado, J. (ed.). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. España: Instituto de Estudios Transnacionales.
- _____. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México: UNICACH/Juan Pablos Editor.
- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas*. México: Plaza y Valdés/Conaculta.
- INALI (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. México: Gobierno Federal.
- Medina, P. (2007). Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad. *Tramas*, (28), 171-194. Recuperado de www.132.248.9.34/hevila/Tramas-MexicoDF/2007/no28/7.pdf
- _____. (2009). *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México: UPN/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Muñoz, H. (2009). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural*. México: UAM.
- Pérez, E. (2003). El concepto de la educación y de sus actores en la percepción tzotzil de Chenalhó. En *La crisis de la educación indígena en el área tsotsil*. México: UPN/Porrúa.
- _____. (2015). *Identidad étnica y educación primaria en Las Margaritas, Chiapas*. México: CESMECA/UNICACH.
- Rogoff, Bárbara et al. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En De León, L. (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.

- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En Walsh, C., García, Á. y Mignolo, W. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Argentina: Signo.
- _____. (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Medina, P. (coord.). *Educación intercultural en América Latina*. México: UPN/Conacyt/Plaza y Valdés Editores.
- _____. (2009b). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo. Recuperado de <http://www.iiicab.org.bo/Docs/MAESTRIA1/M1/unidad-4/InterculturalidadCr%EDticayEduca%F3nIntercultural.pdf>