



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

**LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDIOS: EL RETO
DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:
MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA

TUTOR:
DR. MARIO MAGALLÓN ANAYA



MÉXICO, D.F.

FEBRERO, 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Ángel

Compañero de vida, por su amor y respeto.

A Marianita

Por su espontaneidad y frescura que hace de cada día un nuevo comienzo

A mis padres

Por su amor y apoyo que me impulsan a ser mejor

A mi *Abue Ju*

**Mujer digna
Por estar siempre conmigo**

A mis hermanos

Por su amor, comprensión y apoyo a veces silencioso pero, siempre solidario

A Quique y Tonatiuh, mis *niños*

Por hacer preguntas difíciles y mantener la costumbre de regresar por “el vuelto”

Agradecimientos

Es muy importante reconocer a las personas que acompañaron el desarrollo de esta investigación y aún cuando no daré cuenta de todas ellas, muchas gracias por acompañarme y permitirme compartir con ustedes este proyecto.

Expreso un especial reconocimiento:

A Juan, Miguel Ángel, Héctor, Soledad, Lorena, Alejandra, Tayka y Lupita aprecio su acompañamiento y la oportunidad de compartir esta experiencia, pero sobre todo su amistad.

A los miembros del Comité Tutoral y el Jurado, los Doctores: Mario Magallón Anaya, Jesús Serna Moreno, Antonio García de León, Juan Bello Domínguez y Roberto Mora Martínez, por sus generosas aportaciones para atender las carencias de este proyecto y su apoyo invaluable en el desarrollo del mismo.

A las Doctoras María Teresa Toríbio Brittes Lemos (UERJ), Vivian Urquidi (USP), a las Maestras Eliana Costa Lana (USP), Vanessa Corsetti GonclavesTeixeira (USP), a los Doctores: Adalberto Santana (UNAM, CIALC), Joaquín Flores Félix (UNISUR), Günther Dietz (UVI), Hugo Rodríguez Uribe (UIIM) por brindarme las facilidades para realizar la investigación de campo y su disposición para compartir sus conocimientos y experiencias.

A la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a la Universidad de Sao Paulo, (USP) a la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), a la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), a la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), y a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Porque la posibilidad de realizar los estudios

correspondientes al Doctorado y las actividades académicas que desarrollé, no hubieran sido posibles sin el respaldo y apertura de estas instituciones.

Índice

	Pág.
Introducción	1
CAPÍTULO I. Un lugar para América Latina en el contexto global	8
1. Atisbos sobre el concepto de Estado nación en América Latina	12
2. Desarrollo y Modernización en contextos de Diversidad Cultural: ¿la globalización tiene límites?	29
2.1 Las nociones conceptuales y sociales en debate	31
3. Educación y pueblos indios: una mirada desde las políticas culturales	38
3.1 Ciudadanía, participación y proyectos alternativos	42
4. Diagnóstico de la exclusión en América Latina	45
5. Justicia, Equidad y Políticas Sociales en América Latina	61
CAPITULO II. ¿Reconocimiento, Respeto o Compensación?	64
1. La Educación en el contexto de los Derechos Humanos	67
2. Políticas culturales globales o la homogeneización de la diversidad cultural	76
3. La emergencia educativa ante la diversidad cultural	80
CAPÍTULO III. El contexto de la inclusión de los pueblos indios de América Latina	101
1. América Latina: diversidad cultural y procesos de exclusión	106
2. Educación para los pueblos indios en América Latina: entre los derechos humanos y las políticas sociales	120
3. Los derechos de los pueblos indios en el sistema jurídico	127
CAPÍTULO IV. El proyecto educativo para los pueblos indios en América Latina en el contexto de los protocolos interculturales de la inclusión	152
1. El indio en América Latina: una mirada desde la	152

	educación	
1.1	El indigenismo	156
1.2	Prolegómenos de la educación indígena	163
1.3	La educación indígena en América Latina	173
2.	Protocolos educativos para la inclusión en Brasil y México	195
3.	Protocolos interculturales de la Educación Intercultural Bilingüe	217
	Conclusiones	222
	Fuentes de Consulta	229
	Bibliografía	229
	Referencias Electrónicas	241

Índice de Cuadros

	Pág.
Cuadro N° 1 Tipología de Escuelas. Vectores y Paradigmas para la Atención de la Diversidad Cultural	90
Cuadro N° 2 Instrumentos Internacionales sobre Derechos de los Pueblos Indígenas	121
Cuadro N° 3 Etapas o Modelos de las Constituciones en América Latina	128
Cuadro N° 4 Sitios de las Naciones Unidas y del Sistema ONU relacionados con políticas compensatorias y focalizadas	149
Cuadro N° 5 Población residente autodeclarada indígena Brasil 2000	182
Cuadro N° 6 Personas con 10 años o más, en regiones metropolitanas, porcentaje por raza	183
Cuadro N° 7 La educación indígena en Acuerdos y Convenios Internacionales	194
Cuadro N° 8 Programas Asistenciales	196
Cuadro N° 9 Acciones afirmativas y Sistema de Cuotas en Brasil y México	199
Cuadro N° 10 Tendencia de crecimiento de la escolarización en Brasil	202
Cuadro N° 11 Universidades Interculturales en México	206

Introducción

La historia es, en los últimos tiempos, la de las dificultades o logros para consolidar un proyecto de cultura nacional que tome en cuenta lo multiétnico y lo pluricultural del país. Para esto se necesita una relectura de la historia que vuelva a dar a cada grupo su valor real, lectura hecha desde la base de la pirámide. Kande Mutsaku Kamilamba

La complejidad del objeto de conocimiento: la educación para los pueblos indios se asocia a diversas variables que lo hacen un objeto con múltiples aristas. En una mirada inicial el estudio se ubica históricamente en el marco de los procesos específicos de la conformación de los Estados nacionales en América Latina; la construcción histórica del fenómeno conlleva a conocerlo de manera general, en su desarrollo en el tiempo –de larga data- para identificar tendencias y variaciones; asimismo establecer coyunturas -tiempo corto- en las que se manifiestan las discontinuidades y los cambios que han determinado su configuración en el devenir histórico¹. El contexto en el que se gestan los procesos de modernización, desarrollo económico acompañados de políticas de exterminio y/o blanqueamiento; posteriormente la ladinización, campesinización; y para las últimas décadas la visibilización de los pueblos indios junto con otros movimientos emergentes.

Las premisas establecidas para el desarrollo de la investigación determinaron el momento y complejidad del fenómeno, con base en esto se definió la búsqueda del corpus teórico que permitiera conocer y construir las nociones que sirvieron de base para conocer el objeto de estudio y a su vez implicaron un posicionamiento desde el cual se nombra y da contenido al fenómeno hacia su resignificación.

¹ Cfr. Le Goff, Jacques; *Lo maravilloso y cotidiano en el Occidente medieval*. Gedisa, España, 1994.

En esta perspectiva, la investigación se orientó al análisis de las políticas culturales y del proyecto educativo diseñado para los pueblos indios de América Latina, en el marco de los Estados nacionales para documentar las experiencias que al respecto del proyecto de educación indígena, en los diferentes niveles educativos, se han desarrollado en la región con atención especial a los casos de Brasil y México.

Las premisas de esta investigación están centradas en comprender cómo las condiciones socioculturales, políticas y económicas derivan en relaciones asimétricas entre las sociedades nacionales y los pueblos indios en América Latina; destaca la forma en que el proyecto educativo, por medio de la institución escolar, influye en el conocimiento y la ideología de estos pueblos. Esta situación, ofrece elementos para cuestionar los parámetros que subyacen en las políticas públicas para caracterizar a los pueblos indios de los países latinoamericanos, las nuevas formas de dominio que han incorporado y las estrategias que mantienen una tendencia hacia la asimilación en el seno de las políticas para la inclusión.

El estado del arte sobre este particular refiere básicamente a la educación intercultural bilingüe, identificando tres líneas que tienen que ver con: las reformas educativas a partir de las cuales se diseñó este proyecto; de manera concreta se abordan los conceptos de educación, diversidad e interculturalidad; y las experiencias de educación intercultural bilingüe que se han documentado hasta la fecha y que empiezan a tener cada vez mayor difusión, estrechamente vinculadas con los resultados de las políticas sociales de última generación. Para la consecución del objetivo de la investigación fue necesario establecer la plataforma contextual y conceptual a partir de la cual se desarrollaron tres ejes problematizadores:

- 1) La configuración de la diversidad cultural latinoamericana, ubicando a los pueblos indios en su devenir histórico como un referente que explica las relaciones de estos pueblos con las sociedades nacionales para poder

explicar su circunstancia de exclusión, sustentada en un diagnóstico basado en indicadores sobre desarrollo humano, pobreza y marginación.

- 2) La construcción de un marco conceptual que contribuya a explicar los fenómenos y procesos sociales en los que la diversidad cultural determina las relaciones que se establecen entre grupos culturalmente diferentes, los cuales derivan en relaciones asimétricas. Ubicar las categorías de análisis en el debate actual para acompañar la reflexión sobre la relación de los pueblos indios con los Estados nacionales y su posicionamiento en el espectro social.
- 3) El análisis de las políticas sociales, de manera particular las culturales y educativas, que dan cuenta del proyecto de la educación intercultural en la región y realizar un balance respecto a su fundamento, avances, limitaciones y retos.

La problematización mantiene una constante que atraviesa el análisis de la noción de diversidad cultural, con base en la cual se establecen las coordenadas espaciales y temporales; los conceptos que contribuyen a su explicación y a las relaciones que de ella se derivan; cómo se define, apropia y subyace en el diseño de las políticas sociales y el accionar de las instituciones. Estos ejes problematizadores constituyen la plataforma para la aproximación a proyectos de educación intercultural en desarrollo de dos países latinoamericanos, en el marco de las políticas culturales y educativas establecidas por los organismos supranacionales para el financiamiento y desarrollo que, en su concreción se convierten en proyectos con características y particularidades propias. El escenario que deriva de la problematización permiten establecer líneas tendientes a sustentar e ilustrar la discusión y dar significado a nociones como: interculturalidad, ciudadanía, democracia, diálogo y convivencia en la perspectiva de transformar las relaciones de los pueblos indios con las sociedades nacionales con un horizonte de futuro y hacia una sociedad inclusiva.

Cabe destacar que las categorías de análisis para el ámbito de los pueblos indígenas y la diversidad cultural -muchas de ellas polisémicas-, actualmente están en debate o refieren contextos diferentes a los de América Latina; por otro lado, existe una profusa producción de información desde entidades gubernamentales e internacionales que se han apropiado del discurso crítico y las necesidades de los pueblos indios. Esto genera un desafío importante para la academia, como el poder nombrar y significar los fenómenos y movimientos propios de Latinoamérica; además de conocer y discriminar la información que sobre los pueblos indios existe hoy día.

La metodología para el desarrollo de esta investigación está centrada en técnicas para la recolección y tratamiento de la información propias de la investigación cualitativa documental y de campo. La primera tiene como sustento, la recopilación de información bibliográfica y hemerográfica: búsqueda de archivos, de documentos, de bases de datos, de instituciones, de organizaciones y entidades públicas. Estos son los insumos para el análisis del discurso de las políticas culturales y educativas de las que se derivan los proyectos educativos para los pueblos indios. La pertinencia de retomar estos documentos es para establecer la distancia que existe entre el discurso y los hechos; particularmente, en lo que respecta a los proyectos propuestos para el desarrollo de los pueblos indios. Tienen particular importancia para el análisis: las recomendaciones y los convenios que firman los Estados con los organismos internacionales, la legislación referente a los pueblos indios, su impacto en las legislaciones nacionales y en los hechos.

En la investigación de campo fueron un insumo indispensable los indicadores económicos, culturales y educativos para perfilar el diagnóstico de los países en los que se realizaron las estancias de investigación y conocer los proyectos de educación intercultural, como los elementos fundamentales para la conformación del referente empírico de la investigación.

La tesis sobre la educación para los pueblos indios como medio para la inclusión social conllevó a historizar en dos vías:

- La conformación de los Estados nacionales asociada al desarrollo de las políticas sociales, culturales y educativas orientadas a la colonialidad del pensamiento, la hegemonía cultural y las políticas del conocimiento que sustentan la idea de universalidad.
- El proyecto de educación indígena vinculado a los procesos de: modernización, desarrollo, ciudadanía y acceso a los derechos humanos y sociales.

El abordaje del trayecto histórico sobre estas premisas arribó a la discusión sobre la legislación lograda por la lucha histórica de los pueblos indios, para confrontarla con el acceso y el ejercicio de los derechos de estos pueblos, en el contexto de los derechos sociales y las políticas de inclusión en el ámbito educativo.

La construcción del objeto de estudio ubicó las políticas para el desarrollo en América Latina y en este contexto se realizó la conceptualización de la educación indígena, como un elemento de las políticas sociales, culturales y educativas de la globalización frente a la emergencia de la diversidad cultural. La multiculturalidad planteó a los Estados la tarea urgente de llevar a cabo estrategias, para la atención de los conflictos y tensiones sociales, que contribuyeran a la reconfiguración del tejido social, en donde la institución escolar tiene un papel fundamental. En este escenario se analizan el proyecto de educación intercultural bilingüe que -en el marco de la teoría presenta atisbos para establecer un diálogo cultural entre iguales, pero en su implementación- exhibe una clara tendencia homogeneizante que sintetiza la diversidad cultural con las desigualdades sociales.

Las políticas sociales de los últimos veinte años han establecido acciones para la atención de la pobreza y la diversidad cultural de manera conjunta, ejemplo de

ello, en el ámbito educativo es la universalización de la educación básica, esto implicó la escolarización de amplios sectores de la población, destaca un porcentaje importante de la población indígena. La misma tendencia se observó en la educación media y superior, sin embargo, el incremento en la cobertura no abatió los índices de deserción y reprobación que se reflejan en la eficiencia terminal, en el caso de los pueblos indígenas los indicadores de cobertura, permanencia y eficiencia terminal son más bajos, respecto de la población en general. En las políticas sociales de la última década, el concepto de inclusión se traduce en una de las prioridades de la educación para los pueblos indios: garantizar la escolarización, esto implica seguir ampliando la cobertura, la oferta en todos los niveles, la permanencia y la eficiencia terminal en el proyecto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), así como en el sistema educación convencional por medio de los programas de cuotas, para transitar del acceso a la permanencia en el sistema educativo.

La discusión de las premisas de esta investigación se confronta con la política educativa, concretamente con los propósitos de la EIB y los programas de cuotas, en los que se asume el significado de inclusión con relación a los indicadores de cobertura, permanencia y eficiencia terminal. Las acciones para inclusión en la política pública se dirigen en dos vertientes: el desarrollo de los protocolos interculturales para la atención de la diversidad cultural y el incremento de los indicadores educativos para generar impacto en el abatimiento de la pobreza. En contraparte, el concepto de inclusión que resignifican y adoptan los pueblos indios plantea una perspectiva abarcadora que considera todos los ámbitos de la vida en sociedad, alejado del enfoque de la estrategia de la política pública reducido a la institución escolar que deja al margen el concepto y la participación de los pueblos indios en el proyecto de educación intercultural.

La confrontación de la educación indígena con el proyecto y desarrollo de los pueblos indios en América Latina permitió identificar los avances que respecto de la educación para los pueblos indios se han realizado en Latinoamérica para todos

los niveles educativos y documentar su impacto en dos países de la región, asimismo, el análisis del proyecto de educación bilingüe intercultural, la implementación de nuevas formas de asimilación y su proyección hacia una perspectiva inclusiva.

En el marco global el posicionamiento histórico tiene como punto de referencia de la visibilización de los pueblos indios, que en su manifestación sociopolítica de lucha expresan una tendencia particular, respecto a lo que había sido el movimiento indígena en otro contexto y momento histórico; además, se relaciona con la emergencia de otros fenómenos sociales asociados a la diversidad cultural. La explicación de la emergencia de los pueblos indios encuentra su argumento en la historia de Latinoamérica, para ubicarlos en el contexto de nuestras sociedades en constante subordinación la cual se expresa en marginación, discriminación, exclusión, diferencia y desigualdad, en este contexto la tarea es arribar a una propuesta antropológica de la educación con recuperación del ser humano.

CAPÍTULO I. Un lugar para América Latina en el contexto global

En este capítulo se realiza una disertación sobre el concepto de Estado-nación en América Latina bajo coordenadas históricas que permitan su análisis en el marco del proyecto de desarrollo y modernización, con la finalidad de adoptar una postura en el debate que actualmente se gesta con relación a las nociones de educación, ciudadanía, derechos humanos, justicia social y políticas públicas en contextos cultural y socialmente diversos. La necesidad de asumir una postura en este debate, implica conceptualizar las nociones que sustentan el análisis de la educación para los pueblos indios y las políticas de inclusión orientadas a la atención de los grupos culturalmente diferentes y vulnerables de la región, en las últimas décadas.

... es difícil, si no es que imposible, suprimir la diversidad sociocultural o étnica. Más aún, cabe preguntarse legítimamente si la diversidad constituye un rasgo pasajero, propio de la infancia histórica del hombre, o es en rigor una corriente imbatible y consustancial a la sociedad humana.

Héctor Díaz-Polanco

América Latina ofrece pistas para caracterizar el contexto actual, cuya complejidad se asocia con la propia dinámica de la región así como con los procesos globales. La historia de América Latina no se puede comprender sin tomar como referencia la multiplicidad de matrices culturales de las que se conforman sus sociedades y son la base de los procesos sociales. Estas matrices culturales representan una de las claves para abordar la diversidad cultural en la región, la cual generalmente se asocia con los pueblos indios, pero esta percepción no es correcta, porque la diversidad es un fenómeno amplio que no se reduce sólo a la cuestión étnica.

En algún momento, los primeros conglomerados humanos tuvieron un referente común: normas, usos, costumbres, símbolos, lenguajes, organización; esto es, un sistema cultural que comparten. Cuando las sociedades se fueron haciendo más complejas, las relaciones entre ellas y al interior de las mismas, también se empezaron a establecer diferencias y límites; asimismo se gestaron conflictos tensiones producto de estas diferencias. A lo largo de la historia, en las sociedades han coexistido distintas formas socioculturales, relaciones cada vez más estrechas entre diferentes sistemas culturales han derivado en configuraciones culturales bajo un mismo núcleo organizador.

En este momento podemos decir que la terraza cultural es el *locus*, el espacio determinado históricamente que

...reúne a personas a las que todo separa, obligándolas a cohabitar, sea en la ignorancia o la incompreensión mutua, sea en el conflicto, latente o declarado, con todos los sufrimientos que resultan de ello, no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado. También hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para revitalizarlos dejando actuar hasta el infinito el juego de las imágenes cruzadas sino, muy por el contrario, para poner de manifiesto, por el mero efecto de la yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas: es decir, en ciertos casos, lo *trágico* que nace de la contraposición, sin posibilidad de concesión no compromiso, de puntos de vista incompatibles, por estar igualmente fundados como razón social.²

La diversidad cultural ofrece una representación múltiple y compleja, que más allá de referir un número obliga a abandonar el punto de vista único que deriva en la síntesis³ hacia una mirada plural que recoge puntos de vista no sólo diferentes, sino también antagónicos.

Las sociedades humanas tienen un atributo social; este atributo es la diversidad, la particularidad; en la cual coexisten distintas formas socioculturales en espacio y tiempo, allá donde la diversidad se manifiesta entre sociedades y al interior de las

² Pierre Bourdieu. *La miseria del mundo*. Argentina, FCE, 3ª. reimp., 2007, p. 9.

³ La teoría del *melting pot* plantea la síntesis cultural a partir de elementos culturales que se fusionan y cobran nuevos significados, así también lo cultural pasa de ser sustantivo para adjetivar los procesos sociales. Véase Néstor García Canclini. *Desiguales, diferentes y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. México, Ed. Gedisa, 2004.

mismas. La diversidad cultural es un factor que enriquece y potencia las relaciones sociales, también es un factor que origina conflictos, en el que se desarrollan o justifican problemas de diversa índole: el contacto entre culturas genera intercambios y tensiones, estos fenómenos en el contexto de la globalización cobran dimensiones universales; esta situación no deja de ser una paradoja pues se universalizan las particularidades que conllevan a la intensificación de los conflictos culturales, los cuales se manifestaron en todas las regiones del mundo en el siglo pasado y hasta la actualidad para mostrar una presencia compleja y multidiversa. En este contexto existe la “necesidad” de “controlar” o “manejar” la diversidad cultural, hasta la audacia de buscar suprimirla, por ser un factor que “obstaculiza” la convivencia.

Las sociedades por definición son diversas. Hoy los actores sociales (individuales y colectivos) toman distancia, sobre continuar en el marco del orden social vigente, por ello impulsan acciones hacia su transformación para establecer condiciones que apunten hacia un orden social diferente y mejor, las tensiones y el conflicto social han pasado al nivel de la disputa, situación que derivó durante las últimas décadas del siglo XX y los albores del XXI en la flexibilización de la estructura de los Estados nacionales e incidir en la legislación internacional, con un impacto diferenciado en las legislaciones latinoamericanas y la relación con los derechos sobre la diversidad cultural.

El análisis de los pueblos indígenas en la conformación de los Estados nacionales para América Latina cobra una característica particular derivada de su carácter pluriétnico, plurilingüe y pluricultural. La presencia cada vez más visible de los pueblos indios en Latinoamérica constituye uno de los elementos para abordar las relaciones entre éstos con las sociedades nacionales y, en las últimas décadas, de los pueblos indios en su interlocución con los organismos supranacionales y con los estados; el vínculo y coincidencia con actores emergentes en el posicionamiento sociopolítico de organización y de lucha con relaciones a derechos sobre la diversidad cultural y la ciudadanía.

Para analizar la relación entre pueblos indios y educación en América Latina es necesario iniciar la reflexión sobre tres categorías fundamentales: Estado, nación y sociedad civil; nociones que han sido la base para reconstruir lo común y desmontar las problemáticas del proceso histórico pasado y presente, hacia una proyección del conocimiento de la región; y abordar la discusión de los conflictos contemporáneos desde referentes propios para asumir los problemas como nuestros, y, desde ahí explicar la realidad desde una mirada latinoamericana, destacando los momentos coyunturales para el debate de los procesos del pasado reciente sobre la reforma del estado, las políticas de “ajuste” y el protagonismo del mercado para soslayar a los actores y movimientos sociales. En la realidad latinoamericana emergieron movimientos y actores sociales en torno a las demandas económicas, a las que se sumaron otras relacionadas con la diversidad cultural y la justicia social logrando abrir nuevos espacios de participación social desde una mirada diferente a la del ámbito institucional que ha sido definido como democracia⁴.

1. Atisbos sobre el concepto de Estado nación en América Latina

...no es lo mismo ser hijos estatales e ideológicos del espacio, como los andinos, que el tener avidez por un territorio no referido a la propia identidad que, para ser algo poderoso, debe ser la consecuencia de una identidad previamente existente. En este caso, el pueblo construye el espacio; en el otro, el espacio forma al pueblo. René Zavaleta Mercado.

Los trabajos realizados en América Latina sobre el Estado, son investigaciones que refieren al marco conceptual de la teoría del Estado, a través del cual se

⁴ Una noción de democracia más allá del planteamiento procedimental que hoy día se exalta en la región. Cfr. PNUD. *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires, 2004 y Diana Margarita Favela Gavia. *Procesos de democratización en México: balance, desafíos más allá de la alternancia*. México, CEIICH, UNAM, 2009.

busca explicar fenómenos, movimientos, conflictos relacionados con reformas, instituciones, actores políticos y sociales derivado del análisis de procesos de larga data; allí donde el proceso de historiar implica análisis coyunturales sobre sucesos cotidianos y mecanismos del poder. Éste abre el abanico de posibilidades en torno a los estudios sobre el Estado y hacia procesos económicos y políticos en específico, frente a la ausencia de un cuerpo establecido de problemas; esta situación se explica porque las necesidades cambian y las problemáticas que se plantean desaparecen de la polémica, antes de quedar suficientemente claros; luego se retoman y se vuelven a plantear con los conflictos emergentes. Es decir, no se ha logrado elaborar un método para reconstruir el concepto de Estado con sus implicaciones formales y materiales que pueda contribuir a explicar el problema del Estado en la región.

Para un período importante del siglo XX los estudios sobre el Estado estuvieron vinculados al economicismo, enfocado a la relación entre la base material y la superestructura del Estado, gran parte de los esfuerzos se encaminaron al análisis de la determinación de una sobre la otra para explicar en términos económicos y políticos las teorías del desarrollo y la dependencia⁵. Una de las pistas que arrojan estas investigaciones es el concepto de formación social, como noción que, particularmente para América Latina, explica la articulación subordinada de diferentes modos de producción capitalista que contribuye a ubicar el binomio integración – exclusión; allí donde la relación de poder se establece en dos planos: la conformación a lo largo de la historia de las fuerzas sociales en la interrelación del conflicto, o la manera en que se construyeron los estados nacionales;⁶ el otro aporta elementos para emprender la tarea hacia el cambio social, de un Estado nacional independiente, democrático, plural e incluyente.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Cfr.* Sergio Zermeño. “Las fracturas del Estado en América Latina” y Edelberto Torres y Rivas. “La nación: problemas teóricos e históricos” en Norbert Lechner, *Estado y política en América Latina*. México, Ed. Siglo XXI, 7ª, ed., 2000.

El análisis se va a enfocar hacia el amplio período de la crisis económica que acompaña el agotamiento del modelo de desarrollo, la relación con el aspecto económico, los efectos en las esferas social y del poder y hace énfasis la relación de dependencia con los países metropolitanos. En el presente, la investigación social centra el análisis de la crisis de Estado en América Latina en el sistema de poder, los partidos políticos, la crisis económica y su impacto en la sociedad y el Estado, los movimientos sociales y populares.

Para el estudio de la crisis de Estado, se toma como punto de partida las relaciones con el mercado mundial, los países hegemónicos, los organismos supranacionales y los grupos de poder al interior de cada nación; el resultado de las interacciones del estado con estos elementos tuvieron resultado políticas de ajuste y la reforma del Estado. De manera paralela se produjo una fuerte recesión económica en el proceso de recomposición de las fuerzas del mercado que generan mayor desigualdad social.⁷ El diagnóstico de la situación económica reporta deterioro de las relaciones de intercambio y aumento en los niveles de inflación que impactan de manera negativa la distribución del ingreso y los índices de desarrollo social.

Es importante señalar que en el análisis de la crisis ha sido desplazada la categoría de desigualdad social por la pobreza. La categoría funda su argumentación en la condición estructural de pobreza, que cambia sustancialmente, la perspectiva de análisis y la posibilidad de solución. En este contexto hay que atender, de forma inmediata la pobreza, no la condición de desigualdad social. En el marco de las políticas públicas a nivel internacional y nacional, las políticas asistencialistas y compensatorias se diseñan para atender la pobreza, en cambio las llamadas reformas estructurales no están enfocadas para resolver la desigualdad social, lo cual resulta en la atención de los efectos y no el origen de los problemas.

⁷ Cfr. Pedro Vuskovic. *América Latina, hoy*. México, Ed. Siglo XXI/Editorial de la Universidad de las Naciones Unidas, 4ª. ed., 2007.

Las investigaciones respecto a la conformación de la base social de consenso hacia el Estado han enfocado sus esfuerzos a través del sistema de partidos y el avance de los procesos electorales en la región, empero, la situación no ha garantizado ni se ha transformado en mayor apertura a la democratización, en tanto que los Estados no sean portadores de lo público donde se incluya la participación social de manera directa centrada en los intereses sociales y colectivos, como expresión de proyectos populares nacionales. De no ser así, ésta seguirá siendo una visión restringida.⁸

El tránsito de las dictaduras militares en América Latina hacia gobiernos elegidos por la vía electoral han hecho la diferencia, sin embargo hay una distancia entre el ejercicio del sufragio, que corresponde a una visión limitada de la democracia, con el ejercicio y participación democrática basado en la heterogeneidad de la sociedad civil, cuya expresión es la diversidad política social y cultural en la pluralidad.⁹

El estudio del poder y el sistema de partidos se asocia con la situación financiera y las posibilidades de proyectar los países latinoamericanos de forma diferente al papel y las funciones, en el contexto de la mundialización del capital, con la intención de crear condiciones sociales diferentes en un marco político adecuado para generar un escenario de lo público, donde tengan espacio no solo los partidos políticos, sino también, los movimientos sociales, populares y la sociedad civil en general.

Los estudios en Latinoamérica se dirigen a analizar los movimientos sociales y populares que se gestaron como producto de la crisis y que han acompañado la historia de los Estados nacionales en la región con demandas de corte económico

⁸ Cfr. Teresa Castro y Lucio Oliver (Coords). *Poder y política en América Latina*. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM/ Ed. Siglo XXI, 2005.

⁹ Cfr. Evelina Dagnino, et. al. (Coord). *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México, Ed. FCE/CIESAS/Universidad Veracruzana, 2006.

y social. A esto, en la actualidad, se han sumado movimientos emergentes de resistencia y lucha por la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural, lo cual ha ganado espacios nuevos en el seno de los organismos internacionales obligados a reelaborar una legislación que no satisface las demandas.

Respecto a la presencia y visibilidad de grupos de la sociedad civil, algunos investigadores han sobredimensionado la normatividad internacional señalando que el cumplimiento de la misma resolverá los problemas; otros han mostrado escepticismo, sin dejar de valorar la importancia de la legislación y las políticas que se han derivado; no obstante, destacan las vicisitudes y la falta de voluntad política para llevarlas a la práctica y generar una tendencia hacia la gobernabilidad democrática a través de la apertura de espacios para la participación y la toma de decisiones en las que se involucren los actores emergentes y la sociedad en general.

Para comprender la realidad actual de América Latina es necesaria una mirada histórica, ésta pone en primer plano la composición de nuestras sociedades, la cual ha sido motivo de estudios desde diferentes perspectivas, las cuales han puesto especial énfasis en la conformación de los Estados nacionales y su relación con los pueblos indios.

En la perspectiva antropológica destaca la cuestión étnica, que para los fines de esta investigación se toma distancia de la noción de raza que se asocia con rasgos fenotípicos; se recupera el concepto de etnia, el cual tiene fuertes implicaciones sociales, políticas y culturales en la construcción de las identidades. La etnia se concibe como producto del fenómeno humano vinculado a procesos sociales y a la noción de pueblo.

Porque

La unidad esencial del fenómeno humano es la comunidad étnica, que es el lugar en el que el hombre se produce. Ella surge en la primera de las

grandes alineaciones que nos plasmaron, aquella que nos desgarró del reino de la naturaleza para situarnos en el reino e la cultura.¹⁰

La configuración étnica, además de la cultura refiere a una organización social y económica determinada a partir de la cual desarrolla la continuidad histórica; es en la perspectiva de su historicidad que las etnias se relacionan con los Estados nacionales.

Para abordar el concepto de Estado en América Latina es preciso, como antecedente, explicar el concepto de nación. Las investigaciones sobre el concepto de nación en América Latina, parten de la noción desde la perspectiva occidental, ello no puede ser de otra manera, porque los estados nacionales en general surgen de los procesos de independencia con la mirada puesta en los estados europeos. Para ilustrar esta idea sirvan de ejemplo el caso de México. Al respecto Luis Villoro plantea que la idea de nación se forja antes que el Estado; en cambio en la perspectiva de Zavaleta, como la historia real de la nación: en Bolivia se constituye el Estado antes que la conformación de la nación; en ambos casos, la construcción del Estado se asocia a la conformación de la nación.¹¹ La diferencia radica en que los Estados nacionales de la modernidad se constituyen de una diversidad de naciones, donde el Estado aglutina en la unidad, la diversidad y la diferencia de las naciones.¹²

¹⁰ Darcy Ribeiro. "El indio y el brasileño" en Pablo González Casanova y Marcos Roitman (Coords). *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. México, La Jornada Ediciones/CIICH, UNAM, 1996, p. 237.

¹¹ Cfr. Luis Villoro. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Ed. Paidós/Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, reimp., 2006. René Zavaleta Mercado. *Lo nacional popular en Bolivia*. México, Ed. Siglo XXI, 1986.

¹² En términos generales: El concepto de nación es un término vago, se concibe como un grupo de hombres unido por un vínculo que constituye la base necesaria para la organización del poder político en la forma de estado nacional; esto es hace las veces de cuadro de referencia de los comportamientos que refieren el sentimiento de lo nacional en términos de una construcción política e ideológica, el Estado se asocia con una estructura de poder. Cfr. Bobbio Norberto y Matteucci, Nicola. *Diccionario de política*, México, Siglo XXI, 1982. Sin embargo, para Luis Villoro el concepto de Estado-nación, se asocia con la pluralidad de culturas en tanto permanencias y disrupciones que orientan el establecimiento de una sociedad homogénea, bajo la mediación de la cultura nacional, ésta, aglutina la diversidad de naciones y "normaliza" el dominio de una cultura sobre las otras. La cultura cobra un papel determinante en el proceso de identidad que acompaña la cohesión social y el sentido de pertenencia, en la construcción del proyecto de nación, así, el Estado-nación se erige en el marco de los conflictos que se dirimen entre la identidad nacional con la diversidad cultural. Cfr. Luis Villoro, *op. cit.* En el caso de René Zavaleta Mercado, desde una

Para definir la nación los estudiosos del tema señalan algunos criterios, en general todos coinciden en cuatro de ellos: comunidad de cultura, conciencia de pertenencia, proyecto común, y relación con el territorio.¹³ Es oportuno considerar el término etnia, que en un sentido abarcador, se usa para designar a un grupo que comparte cultura, imaginarios sociales, concepciones del mundo, etc., en cuyo caso se cruza con los criterios que definen a la nación.

Una nación Estado puede estar formada por una o varias etnias, en cuanto a referencia cultural, histórica y territorial comunes, o como minorías dispersas; en el primer caso las etnias se adhieren al proyecto histórico compartido y exigen la autodeterminación y la autonomía respecto a otros grupos en su interrelación dentro del espacio político, por el otro, las minorías culturales dentro de un estado se movilizan para demandar un Estado propio.¹⁴

El punto de partida, en el caso de los países latinoamericanos, es que la mayoría son pluriétnicos y cada etnia tiene rasgos culturales propios, en especial, un sustrato histórico que refiere a una evolución conjunta acumulada que ha dado elementos compartidos y diferenciadores como tradición política, opción religiosa, especialización en el trabajo, esta circunstancia se proyecta en los rasgos de la identidad colectiva, que pueden existir sin crear conciencia nacional: esto ocurre cuando un grupo recupera elementos distintivos hacia un proyecto social y lo difunde para crear conciencia nacional. Este proyecto político, para el caso de las luchas independentistas, obligó a construir nacionalismos culturales capaces de asimilar a pueblos indígenas y migrantes, en esta perspectiva la nación surge de una voluntad colectiva que toma conciencia colectiva del pasado de un grupo, mediante una acción cohesionadora de la vida de convivencia cotidiana.

postura marxista, asocia el concepto de formación social con la diversidad social e histórica en el que sustenta que la constitución del Estado, como expresión de poder, es anterior a la nación en el caso de Bolivia. Cfr. René Zavaleta, *op. cit.*

¹³ Cfr. Luis Villoro, *op. cit.*

¹⁴ Cfr. Will Kymlicka y Christine Straehle. *Cosmopolitismo, Estado-nación y nacionalismo de las minorías. Un análisis crítico de la literatura reciente*. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 2003.

Esto es, la nación tiene una dimensión en la conciencia en un colectivo determinado, que se asocia con el Estado en cuya lógica, el Estado–nación se disfraza de nación, de conciencia histórica, a través de la nacionalización del Estado identificándolo con la nacionalidad dominante.

... como una unidad territorial controlada por un poder soberano [...] que debe poseer tres características fundamentales: un conjunto de instituciones que disponen de medios de coerción y de violencia, el control de un territorio definido por unas fronteras y la capacidad de mantener el monopolio de la elaboración de las reglas dentro de este territorio.¹⁵

Los Estados no pueden concebirse sin naciones que lo legitimen. De este proceso de etnogénesis deriva el tránsito de súbditos a ciudadanos con el arribo de los regímenes liberales a través de un proyecto político que articula intereses diversos, sobre los cuales se impone. Estos nuevos centros de poder tienden a perpetuar esquemas de dependencia y organización coloniales, en los que se observa la imbricación entre la situación colonial, explotación y segregación económica y una sociedad, tanto violenta como estable.

En el contexto contemporáneo, de manera general, permea la idea que a cada Estado nación le corresponde un Estado nacional, sin embargo la historia de la formación de los Estados nacionales muestra que muy pocas naciones tienen raíces ideológico-políticas unitarias. La nación Estado o Estado nacional se constituye, en general, de naciones confederadas que no siempre son étnicamente unitarias sino diversas, pero que sólo racionalmente o por la fuerza han decidido estar unidos, ya que los estados han adoptado variadas políticas de “construcción nacional” con miras a transmitir a los ciudadanos un lenguaje nacional, identidad y cultura común. En realidad, los estados no coinciden con las naciones y el proceso unificador ha sido lento; frente a este proceso algunos grupos manifiestan resistencia; sin embargo, el estado establece la unidad en una

¹⁵ Jesús Serna Moreno. *México, un pueblo testimonio. Los indios y la nación en nuestra América*. México, CCyDEL, UNAM/Plaza y Valdés, 2001, p. 77.

sociedad heterogénea, a la que se da la tarea de construir como nación con base en la homogeneización, sobre todo en el aspecto cultural e ideológico. La cultura hegemónica se impone junto con una determinada organización social y legislación; es entonces cuando se habla de “lo nacional”.

El Estado–nación, refiere a una entidad que está por encima de la sociedad pero, no coincide, necesariamente, con la nación. El estado genera un proceso hacia la unidad interna y otro que tiende a la exclusión de lo “diferente”; el nacionalismo como principio político se ejerce en términos de función estabilizadora. En consecuencia, el Estado-nacional se proyecta como “comunidad imaginada”. En América Latina la nación se construyó con base en el mito étnico – racial legitimado como éxito de la civilización occidental dentro del proceso de aculturación como triunfo de la modernidad y el progreso;¹⁶ es en esta perspectiva que los estados latinoamericanos han encontrado su vocación hacia la modernización y el desarrollo. En este marco, lo nacional se asocia con las formas de integración y democratización social en cuanto a la conformación de la base democrática de consenso, en una formación social con una estructura económica de carácter marginal y dependiente en un contexto de atraso. Sin embargo, el escaso desarrollo económico no obstaculizó la formación de una clase dominante en los aspectos económico y político, que contribuyó de manera diferenciada a la modernización de los países latinoamericanos.

La historia de la región, en la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX muestra avances diferenciados hacia sociedades con Estado, considerando tres elementos: la técnica para la producción de la vida material; la organización social con base en instituciones y estructuras sociales jerarquizadas; y una normatividad para regular las relaciones sociales. Es decir, la literatura al respecto empieza a referir lo que Norbert Lechner llama el concepto de Estado como categoría

¹⁶ Cfr. Marcos Roitman Rosenman. “Formas de estado y democracia multiétnica” en Pablo González Casanova y Marcos Roitman Rosenman (Coords). *Democracia y estado multiétnico en América Latina*. México, La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinaria en Ciencias y Humanidades/UNAM, 1996.

residual y colorida que mezcla gobierno, estructura de poder, dominación de clase, prácticas públicas, marco legal y dirección ideológica¹⁷; situación que mantiene el debate en torno al concepto y la definición del Estado.

En América Latina el Estado tiene un carácter centralizado asociado a la conformación de la nación y su composición étnica, referida ésta última a procesos de relaciones sociales desde una perspectiva de diversidad cultural relacionada con la identidad y los fenómenos humanos. El concepto diversidad en América Latina es un concepto clave para explicar la conformación de los Estados nacionales desde la hegemonía de un colectivo ubicado en una unidad territorial que ejerce un poder soberano a través de un Estado gubernamental concebido como un conjunto de instituciones, monopolio para elaborar reglas, medios de coerción y violencia en donde la perspectiva de una identidad única cuyas relaciones sociales se establecen entre dominantes/dominados.

Desde este horizonte de interpretación y análisis de la relación de dominantes/dominados se encuentran las etnias de la región.

La mayoría de los pueblos indígenas se halla integrada en la sociedad nacional que los envuelve, y sometida a su sistema de dominación política [...] El indio vive en la situación desesperada de quien no quiere identificarse con la sociedad nacional, en la cual se niega a disolverse; pero precisa vitalmente de su amparo compensatorio.¹⁸

Hoy más que nunca, el debate en este sentido cobra vitalidad. No es casual que en el contexto de la llamada “década perdida” (1980-1990) en Latinoamérica se gestaron movimientos emergentes que se sumaron a los movimientos por las demandas económicas y de democratización. Esta situación marcó el tránsito de los estudios clasistas hacia el análisis de los actores sociales emergentes de la sociedad civil con movimientos: étnicos, feministas, homosexuales, ecologistas, ambientalistas en contra de la violencia y a favor de los derechos humanos de las organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, etc. Estos grupos

¹⁷ Cfr. Norbert, Lechner. *Estado y política en América Latina*. México, Ed. Siglo XXI, 7ª. ed., 2000.

¹⁸ Darcy Ribeiro, *op. cit.* p. 252.

movilizados y, en algunos casos, en rebeldía tienen una larga historia de organización y resistencia en la región, este es el caso los pueblos indios.

Ese pasado, en su variedad y en su contacto con las diversas formas de explotación, coerción y control, se ha convertido en un presente, o esta obcecación del pasado en no ceder el paso a las nuevas formas, la que explica el carácter agudo que toman aquí las desigualdades y las diferencias.¹⁹

En los países de la región cobraron fuerza movimientos diferentes, los cuales no siempre tienen las mismas características, por la complejidad de los contextos nacionales. Lo que se documenta a través de las investigaciones y la capacidad de movilización y de organización política de los diversos grupos de la sociedad civil; de su actuación en torno al acceso a espacios públicos, la decisión a nivel local y nacional por atender problemas derivados de la desigualdad social y la diversidad cultural.

La tesis que subyace en la categoría de gobernabilidad democrática asociada con la sociedad civil, en principio es el esquema normativo analítico-alternativo en el estudio de los procesos democráticos en América Latina. Ello implica una relación diferente de la sociedad con el Estado; se piensa en una democracia más allá de los procesos electorales, fincada en la participación y la inclusión social que permita el desarrollo de mecanismos y prácticas de la sociedad civil en la definición, ejecución y seguimiento de las políticas públicas para favorecer el debate, el trabajo colectivo y el ejercicio del poder civil frente al del estado.²⁰

Los hallazgos de las investigaciones sobre la sociedad civil reportan organizaciones sociales en oposición a proyectos políticos autoritarios: luchas civiles por la democracia y por la experiencia de resistencia civil. Se puede afirmar que, donde la sociedad civil es débil la construcción social de los derechos

¹⁹ Antonio García de León. *Fronteras interiores. Chiapas: una modernidad particular*. México, Ed. Era, 2002, p. 125.

²⁰ Cfr. Evelina Dagnino (Coord). *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Brasil*. México, Ed. UNICAMP/FCE, 2002.

ciudadanos (políticos, civiles y sociales) e, consecuentemente limitada o estrecha.²¹

El actual repliegue del Estado generó vacío en el espacio público ocupado por la iglesia, las organizaciones no gubernamentales y en algunos casos, por el crimen organizado que se encargó de compensar la ausencia de las políticas públicas destinadas a sectores marginados, porque el estado ha perdido la capacidad de representar a la sociedad en su conjunto y, de alguna manera reedita el clientelismo.²² Los espacios públicos y políticos ganados por la sociedad civil llenan de contenido la participación democrática y sus logros en conjunto, son importantes, porque han capitalizado la participación en los recursos de que disponen,²³ los cuales se han erigido en nuevos actores sociales con demandas específicas y reivindicaciones de carácter global que apuntan a la redefinición de la política.

Sin caer en la tentación de mitificar e idealizar los movimientos y las organizaciones sociales señalados, su emergencia y desempeño ofrecen claves acerca de las posibilidades y los límites de un capitalismo democrático en los países de la región, con sociedades desgarradas y con un acelerado proceso de descomposición; una economía cada vez más dependiente y vulnerable; una democracia que se ha ido vaciando de contenido, reducida al periódico “simulacro electoral” en un estado acribillado por la corrupción y la creciente desestabilización social.²⁴

El panorama descrito es desalentador y catastrófico, no obstante son innegables los avances de la sociedad civil en su conformación, organización y logros.

²¹ Cfr. Aldo Panfichi (Coord.) *Sociedad y democracia en los Andes y el Cono Sur*. Ed. Pontificia Universidad Católica del Perú/FCE, México, 2002.

²² Cfr. Teresa Castro y Lucio Oliver (Coords.) *op. cit*

²³ Es importante destacar la gestión que realizan estas organizaciones ante instituciones públicas y privadas de carácter nacional e internacional para conseguir fondos para su subsistencia y el financiamiento de sus proyectos.

²⁴ Cfr. Atilio Borón. *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO, 1ª reimp., 2004.

Empero queda mucho por hacer, hace falta la movilización de los grupos sociales de la sociedad que han permanecido al margen. Por otro lado es necesario una relación diferente de los partidos políticos con la sociedad a la que se supone representan para revertir el déficit de legitimidad democrática.

En este sentido se hace necesario pensar a la gobernabilidad democrática como la ampliación y la profundización de la participación de actores sociales heterogéneos y colectivos en la toma de decisiones en los asuntos de estado; este escenario plantea la necesidad de definir en términos de lo posible, el concepto de nación se reconstruye en una entidad diversa, heterogénea compleja que se constituye en base de la conformación de un estado plural con la capacidad jurídica de todos los habitantes en la concurrencia política. En la realidad histórico social actual – aunque de manera restringida- se han abierto algunos espacios a la acción de sujetos colectivos y multiculturales.

Hoy el mapa de los actores sociales en América Latina es difuso y el sistema mundo se fragmenta; esta situación tiene su referencia inmediata en el concepto de ciudadanía, en la perspectiva del estado liberal que presupone igualdad de acceso a las oportunidades, no solo en términos materiales y económicos, sino también simbólicos. En esta visión subyace una base de desigualdad y de exclusión; el concepto se relaciona con la igualdad en el marco de los derechos universales, pero a su vez se subordinan las diferencias; no se reconoce la emergencia de nuevas identidades, ni de otras formas de participación y representación política. El discurso de ciudadanía no puede sostenerse sobre la base de la igualdad de derechos porque es necesario reconocer desigualdades materiales, simbólicas, culturales, raciales. La igualdad ciudadana tiene como fondo una marcada exclusión, punto de origen de los movimientos que luchan por el reconocimiento de las diferencias de género, de raza, de homosexuales, religiosas a través de los derechos humanos que son el producto de movimientos sociales que forman una nueva cultura política a los cuales se suman los

movimientos que se originan por la desigualdad económica, social, política y diferencias culturales.²⁵

El concepto y el ejercicio de la ciudadanía al no reconocer la desigualdad, la afirma. La única posibilidad de reconocer los derechos, de promover la tolerancia y el respeto, es reconocer las desigualdades y las diferencias. En el caso de la educación sirva de ejemplo la escolarización, socialmente obligatoria, encaminada a garantizar el “desarrollo social”, no implica necesariamente inclusión; porque en el marco de una educación “nacional” con un enfoque único deriva en exclusión social y cultural. Por otro lado, no es lo mismo la demanda por escolaridad que demanda por conocimiento, como distinta es la exclusión cultural que la exclusión de bienes materiales, es decir, los seres humanos somos diferentes lo cual no es inherente a la desigualdad de derechos de carácter jurídico.

Los derechos ciudadanos son de carácter individual; los derechos sobre la diversidad cultural refieren al reconocimiento de los derechos de movimientos y actores sociales y colectivos; su organización, resistencia y lucha se centra en los sujetos colectivos; en esta lógica es impostergable el rediseño de mapas culturales de los actores sociales de los movimientos emergentes, de manera que tengan presencia e interlocución en el Estado.

Porque:

La representación de grupo institucionaliza mejor la justicia en circunstancias de dominio y opresión social. Pero también maximiza el conocimiento expresado en la discusión, por lo que promueve la sabiduría práctica. Las diferencias grupales no sólo implican necesidades, intereses y objetivos diferentes más importantes a partir de los cuales se comprenden las políticas y hechos sociales.²⁶

No se cuestionaban anteriormente los mensajes emitidos por el Estado a través de la educación y las instituciones culturales, básicamente lo que se ponía en duda era su eficacia y su eficiencia; así, en las últimas décadas se ha puesto en tela de

²⁵ Cfr. José Mauricio, Domínguez. “Os movimientos sociais latino-americanos: características e potencialidades”, en *En publicacion: Análise de Conjuntura OPISA, N.º. 2*. Brasil. Febrero 2007.

²⁶ Carme Castells. “Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal” en *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Ed. Paidós, 1996. p. 108-109.

juicio el proyecto de nación, el cual está más interesado en ocultar las diferencias culturales y las desigualdades sociales en tanto las reproducen a través de sus políticas culturales y sociales. Las políticas culturales conllevan a una construcción social de la cultura nacional inmersa en el conflicto y la desigualdad²⁷, construcción en la cual hay una valoración selectiva del repertorio cultural acorde a intereses y proyectos específicos, que van de las condiciones de subordinación hasta el avasallamiento cultural.

La cultura dominante elabora una concepción de la sociedad en la perspectiva del poder y la dominación. Es una concepción que busca imponerse tal y como ha sucedido en los procesos coloniales en el tiempo. La cultura occidental ha pretendido instaurarse como universal, con ello se imponen esquemas de valores que se aplican a la conformación de la llamada cultura nacional, la cual a su vez, soslaya la diversidad cultural existente; no existe una cultura común, existen diversas culturas propias de los pueblos indios, grupos sociales, comunidades humanas.

Esto es

...una heterogeneidad propiamente comunicativa: de mundos de vida, de tradiciones y constelaciones simbólicas que los rigen, de sus orientaciones disímiles y múltiples inarticulaciones, todo lo cual impide pensar a la sociedad y su cultura como una unidad, como una totalidad, y fuerza a un reconocimiento fragmentario, a síntesis conceptuales nunca logradas, en fin a la "insoportable levedad" de las palabras y los discursos que intentan perforar esa heterogeneidad.²⁸

Pretender una cultura común a todos significa despojar a los grupos culturales de su iniciativa y de su creatividad; significa convertirlos en consumidores y no en creadores de cultura. La cultura hegemónica, base de la legitimidad del Estado y el consenso impone y expropia donde las políticas nacionales impulsan determinada cultura o rasgos de algunas culturas, o bien, promueven su destrucción. La imposición de un modelo cultural de desarrollo civilizatorio destruye tecnologías y saberes locales. La ausencia de instancias de participación

²⁷ Véase Capítulo IV.

²⁸ Brunner, José Joaquín. *América Latina: cultura y modernidad*. México, CNCA/Grijalbo, 1992, p. 88.

democrática en la definición de políticas e instituciones culturales donde las culturas y grupos subordinados sean reconocidos y puedan expresarse, genera conflictos. El poder tiene un fuerte impacto en las culturas, y en el contexto del Estado–nación porque se reconoce “una” cultura, entendida como sinónimo de la cultura universal en la que se inscribe el proyecto nacional. Esta concepción suma a la diversidad, la desigualdad, porque las culturas son distintas y desiguales. Las culturas no solo son diversas sino también tienen diferente presencia y reconocimiento (poder); esto es lo que algunos autores han caracterizado como culturas dominantes y culturas subalternas.

Allí donde

Más bien se contenta con señalar la obscena ausencia del Otro en las formulaciones universalistas, y con mostrar la enorme soberbia (y “lo ridículo”, en el talante de Erasmo) que acompaña a un sistema cultural tan *particular* como el que llamamos Occidente cuando se planta ante el mundo como el alfa y omega de todo lo humano.²⁹

En la perspectiva del desarrollo y de la modernización, las tradiciones de un pueblo representan un impedimento para lograr el progreso que se encamina, bajo la hegemonía y la aprobación de la subordinación, a una visión del mundo que da sentido a la vida desde el poder.

Los esquemas de multiculturalidad penetran toda la sociedad, ésta tiene una estructura regional; en algunos casos coinciden en el Estado las distintas formas de configuración de las identidades y ponen en crisis el modelo de nacionalismo estatal, porque la identidad nacional se asocia con la eficacia del Estado, punto cohesionador y de sentido de la sociedad liberal. La cultura es un hecho social público. En años recientes se busca analizar la experiencia del sujeto en su relación con los otros, ya que las culturas no tienen los mismos repertorios, algunos son más complejos que otros, de acuerdo a su inventario cultural y su posición de dominación respecto de otra cultura; así, las políticas culturales se piensan como mediadoras, que tiene como punto de partida el conocimiento y el

²⁹ Díaz-Polanco, Héctor. *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México, Siglo XXI, 2006, p. 12.

desarrollo de la cultura propia y buscan puentes de diálogo intercultural y de reconocimiento de los derechos sociales, lo cual supone un cambio cultural que enriquece mayores opciones.

A los movimientos sociales y populares con demandas de carácter económico y de mayor democratización se han sumado movimientos y actores sociales emergentes con demandas relacionadas con los derechos sobre la diversidad cultural, desarrollando nuevas presiones y corrientes hacia un pensamiento pluralista y dialogal, concibiendo a la cultura como un campo de diálogo, de intercambio de experiencias, de conocimiento y de reconocimiento mutuo entre culturas diversas en plano de igualdad. “1) El surgimiento de fenómenos que hemos llamado de democracia emergente, en donde se combina la lucha política y por el poder, o la social y la de una nueva cultura cotidiana”.³⁰

La organización y la fuerza de estos movimientos sociales se manifiesta a través de la capacidad de movilización y de organización política de los diversos grupos que constituyen la sociedad civil –algunos de ellos no están asociados con partidos políticos o procesos electorales-, su actuación en torno al acceso a espacios públicos y de decisión a nivel local y nacional, busca atender problemas derivados de la desigualdad social y de la diversidad cultural.

Sin embargo, Aldo Panfichi considera que

La sociedad civil en América Latina, entendida como una esfera social autónoma del Estado y el mercado, en la que las asociaciones civiles y movimientos sociales luchan por defender y extender la vigencia de sus derechos y profundizar la democracia, es una construcción social relativamente nueva.³¹

La exclusión se asocia con la desigualdad social y la diversidad cultural, ambas confluyen en el origen de la organización de diferentes movimientos sociales de la sociedad civil que, a lo largo de los últimos treinta años posicionaron sus

³⁰ Pablo González Casanova, “Prólogo” en Pedro Vuscoviç et. al. *América Latina, hoy*. México. Ed., Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas, 4ª ed., 2007, p. 12.

³¹ Aldo Panfichi, *op. cit.*, p. 13.

demandas en la agenda política de los organismos internacionales y sus respectivos países, en ese marco gestionaron diversos recursos hasta lograr una legislación relacionada con los derechos sobre: la diversidad cultural, las políticas lingüísticas, la no discriminación y la xenofobia, la protección del conocimiento de los pueblos originarios y en general, aquellos derechos vinculados con la diversidad cultural, en la concepción de sociedades en las que se reconocieran sus derechos.

La fragmentación de la diversidad cultural ha influido en el reconocimiento y respeto por las culturas diferentes, porque la arquitectura de la multiculturalidad en el ámbito de la política pública, con frecuencia rebasa la porosa frontera hacia la discriminación, la estigmatización y la exclusión. En consecuencia, el respeto por las otras culturas y la “integración” de las minorías se piensa como una tarea de “aproximación” de los grupos social y culturalmente diferentes, hacia la cultura dominante, sin embargo, ésta no es una responsabilidad sólo de los *otros*, es una responsabilidad propia de cada uno de *nosotros*, de la sociedad; no podemos esperar a que se emitan decretos para establecer relaciones dialógicas y “cambiar” la realidad.

En este escenario la academia debate el significado de conceptos tales como; pluralismo, multiculturalismo, interculturalismo, tolerancia, respeto, cultura, democracia, ciudadanía, asimilación, segregación, exclusión, integración, exclusión; y, un etcétera muy largo; no obstante la emergencia de la sociedad civil y la ciudadanía multicultural, se están haciendo cargo de darles contenido y sentido.

2. Desarrollo y Modernización en contextos de Diversidad Cultural: ¿la globalización tiene límites?

Para este proyecto, la diversidad cultural latinoamericana con atención al referente indígena implica adoptar una perspectiva histórica que contribuya a contextualizar la reflexión en sociedades plurales, en las cuales coexisten distintas culturas en una “comunidad nacional”-. Esta pluralidad deriva en relaciones asimétricas entre las diferentes culturas que conforman la sociedad. En este sentido “...las clases dominantes han construido su hegemonía y dominación controlando la producción de democracia desde su noción de ‘sociedad nacional’³². Las democracias representativas establecen un marco normativo del cual derivan los derechos civiles, políticos y sociales desde los cuales se establecen reglas de convivencia de la sociedad bajo la hegemonía de la cultura dominante. Así los derechos y sus respectivas obligaciones se hacen extensivos a las llamadas minorías propiciando marginación y exclusión. En la actualidad las notas del debate están en el reconocimiento de la diversidad sociocultural existente, en el sentido de que las sociedades liberales han desarrollado procesos simultáneos de asimilación–segregación con la tendencia a conformar una cultura homogénea, de la “integración” nacional a través de cultura, historia, lengua, creencias, valores, identidad y pautas de conducta comunes. La historia social refiere que ciertas minorías quedaron al margen del proceso, ya sea por estrategias excluyentes o aislacionistas atravesadas por diferencias culturales, a las cuales se suma la condición socioeconómica; a su vez, la marginación se asocia a la reducción o ausencia de los derechos ciudadanos para las minorías.

El análisis teórico de esta situación considera las siguientes premisas: la apertura al contexto; explorar otras fórmulas para la interacción social, allí donde las viejas han fracasado; identificar los puntos de tensión en la convivencia entre culturas minoritarias con la cultura mayoritaria dominante y hegemónica, porque las tensiones no se han resuelto con el mantenimiento de los vínculos con la cultura

³²Cfr. Marcos Roitman Rosenman, *op. cit.*

de origen, ni solamente con el orden legal, que considera a los derechos sobre la diversidad cultural.

Desde Nuestramérica³³ cómo explicar los vínculos entre los binomios diversidad/globalización; homogeneización/diversidad cultural; y, la contradicción entre homogeneización/derecho a la diversidad. En consecuencia cabe preguntarse si ¿la diversidad es el nuevo credo del Estado? O en estos procesos de construcción de identidades transnacionales, ¿qué fronteras o linderos geográficos se requieren romper?,³⁴ ¿Es posible construir una identidad como latinoamericanos, si parece más importante ser mujer, indio, que la conformación de la nacionalidad o continentalidad? Ha quedado claro que la atención a la diversidad no resuelve la desigualdad tanto de los sujetos individuales como colectivos, porque ha prevalecido una tendencia de politizar la cultura y despolitizar la economía.

En el actual momento de la globalización existen dos problemas al abordar la diversidad:

1. Cómo superar el universalismo totalitarista y excluyente; y,
2. Cómo dar fundamento e independencia a la diversidad.

La noción de diversidad tiene sustento en el contexto de la democracia liberal, ubicado en el ámbito de los derechos individuales³⁵. La diversidad se reconoce y se valora porque permite el ejercicio de los derechos individuales basados en principios universales, tal argumento refuerza su carácter individual. La diversidad solo se justifica en términos de los derechos individuales, esta concepción supone principios universales derivados de la razón y plasmados en una sociedad “bien ordenada” la cual establece una oposición entre lo individual y colectivo. En cambio, la diversidad tiene su base en lo colectivo; para construir un edificio que

³³ El autor plantea, en su extensa obra, el desarrollo de esta noción para referirse a América Latina en una perspectiva de totalidad desde una mirada histórica y posicionada geográfica y políticamente. Cfr. Mario Magallón Anaya, *op. cit.*

³⁴ Pensar en términos simbólicos en una geografía imaginaria.

³⁵ Cfr. Will Kymlicka y Christine Straehle. *Cosmopolitismo, Estado-nación y nacionalismo de las minorías. Un análisis crítico de la literatura reciente*. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 2003.

sustente la diversidad colectiva coincidente con el carácter plural de la sociedad; éste ha de estar al margen de la perspectiva liberal que soslaya la tensión y el conflicto, lo cual resulta peligroso políticamente: si el conflicto se erradica sin solución, se reproduce al infinito y el cambio social no tiene lugar.

No puede construirse como legítimo ningún Estado cuando excluye la particularidad; en el marco del derecho liberal se reivindican particularidades propias y opciones de conversión como principios universales; la particularidad se presenta como universalidad y excluye otras opciones hacia la universalidad. Cuando los principios particulares se han universalizado son impuestos y tienden a su “naturalización” e influencia en el mundo del pensamiento y de las instituciones, sin embargo, hoy las perspectivas universalistas manifiestan dificultad para adaptarse a la pluralidad de nuestras sociedades.

2.1 Las nociones conceptuales y sociales en debate

En el binomio diversidad/globalización, inicialmente hay que considerar estos conceptos en debate con carácter elusivo, polisémico, retórico e ideológico usado para definir una variedad de fenómenos con diferentes conceptualizaciones, con la idea de construcción del concepto ligada a un significado que no existe por sí mismo, sino asociado a un contexto y situación específicos, como sustantivo en términos de acciones, o adjetivo para calificar las mismas. ¿Hasta qué grado la sedimentación de estas nociones permiten significarlas ya sea de manera parcial, en el sentido común o como parte del complejo lenguaje de la ciencia social?

Las predicciones sobre la fase acelerada de homogeneización sociocultural y de las identidades en fase de colapso en el contexto global fueron falsas, y refleja la poca comprensión de la naturaleza misma de la globalización, como proceso pasajero para acomodar los modelos culturales; confundida con globalidad y mundialización, éstas últimas admiten formas de interpretación precapitalistas; empero, la globalización como forma unidimensional no acepta otro referente que

el capitalista. Sin embargo, identificar globalización con mundialización resultó "inevitable" hasta alcanzar título de permanencia³⁶.

El nudo de comprensión de la globalización se trabajó de manera profusa a través del concepto multiculturalismo convertido en "cajón de sastre", en el cual cabe todo y nada. Como concepto hace referencia a las características que conforman cada cultura en una dimensión de coexistencia de las mismas, ello significa reconocer e identificar diferencias y similitudes culturales desde una visión estática, dejando de lado la dinámica de la relación entre culturas. Se establecen cuatro premisas importantes a considerar: la primera reconoce la diversidad cultural, la segunda la interacción entre diversos grupos, la tercera señala la necesidad de la igualdad y la equidad de oportunidades y la cuarta plantea la necesidad de valorar la diversidad cultural³⁷. Como discurso político se ubica en aquellas constituciones y normativas que reconocen la diversidad étnica y cultural³⁸, pero soslayan la interrelación entre grupos y culturas diversas, lo cual permite la situación de subordinación, donde la educación representa un mecanismo de sometimiento y negación de la diversidad cultural. En el marco de las políticas públicas se establece como una concesión llevada a la práctica mediante las políticas sociales, culturales y educativas de corte asistencialista y compensatorio. Es decir, multiculturalismo se usa como: un enfoque político – filosófico; noción teórica y normativa; o una meta de política pública, lo cual de cualquier forma es sistémico, asociado a un contexto y perfil teórico que cumplir – a través del cual se politiza la cultura y se culturiza la política, congruente con la globalización y se instrumentaliza la globalización en el tratamiento de la diversidad cuyo impacto está documentado en los balances de la política pública de nuestros países.

³⁶ Cfr. Héctor Díaz-Polanco, *op. cit.*

³⁷ Cfr. Ernesto Barnach-Calbó. "La nueva educación indígena en Iberoamérica" en OEI. Revista Iberoamericana de Educación, N° 13, Educación Bilingüe Intercultural, enero-abril, 1997. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie13a01.htm> Consultado el 30 de septiembre de 2008.

³⁸ En el caso del paradigma de derechos humanos, para la década de los noventa se genera una profusa legislación internacional de reconocimiento de nuevos sujetos hasta el momento ignorados, en esta lógica, en 2007 la ONU emite la Declaración Universal de Derechos de Pueblos indígenas.

El multiculturalismo también es un término descriptivo para contextos con población inmigrante que considera el reconocimiento y tolerancia de las minorías o culturas minorizadas. El pluriculturalismo hace referencia a grupos históricos; reconocer a éstos en el marco de las sociedades nacionales, implica que para formar parte de la nación, deben “aproximarse” mediante la educación multicultural para ser competentes en ambos sistemas culturales sin cambiar la estructura. Estos paradigmas no consideran a la diversidad como condición humana.

En la realidad que hoy se vive es previsible que grupos identitarios se opusieran a la globalización. Comprendiendo a ésta por lo que es, no tienen que ser antagonistas, en mucho, la globalización es favorable a sus propósitos, la identidad no se opone necesariamente a la globalización o al desarrollo tecnológico. Esto es, las diversidades no son contradictorias al sentido histórico de la humanidad, no se oponen a la individualidad³⁹ sino al individualismo⁴⁰, rechazan la imposición de derechos predefinidos para expresar y ejercer los derechos desde una concepción progresista, pero los principios como expresión de progreso se oponen a diversidad. Ante ausencia de alternativas no hay otra opción que ser multiculturalistas en la lógica de una diversidad diversificadora y localizadora y la llamada glocalización⁴¹.

La articulación de la diversidad con las sociedades contemporáneas se expresa al emerger distintos grupos identitarios y plantear reivindicaciones del presente con vista al futuro, el tema central está en el paso de la identidad colectiva a realidades individuales y privadas. Se rechazan los proyectos sociales bajo estereotipos reduccionistas que ceden el paso a otros semejantes, se manifiesta la reducción en la teoría y en la ideología. Los grupos identitarios desde su diversidad se ubican en una plataforma para abordar nuevos desafíos, resistir y

³⁹ Sujeto único y diverso de cada individuo implica un ejercicio ontológico u óntico y un ejercicio social. Un individuo sólo lo es en el ámbito social.

⁴⁰ Potenciación del capitalismo.

⁴¹ Cfr. Boaventura de Sousa Santos. (Coord). *Democratizar la democracia. Los cambios de la democracia participativa*. México, FCE, 1° reimp., 2005.

trascender la prisión universalista que se opone a toda pretensión de pluralidad más allá de lo establecido, en cuyo marco la diversidad está vista como problema, donde “el otro” se concibe como un peligro, porque pone en cuestión cualquier principio universalista⁴².

En América Latina se gesta una profunda transformación en el seno de los fenómenos identitarios a partir de núcleos de identidad (Bolivia, Ecuador, Colombia, Paraguay, Guatemala, México) y de grupos que están realizando propuestas desde su propia identidad, para hacer eco en las sociedades de la región lo cual incide en el debate teórico⁴³. Se hace necesario reconocer su alcance epistemológico para, de otra forma estar a la vanguardia o no estaremos en condiciones de hacer teoría desde la marginalidad.

Si se trasciende el concepto clásico de cultura y su visión esencialista asociado al de civilización del enfoque racionalista de la antropología como concepción descriptiva y simbólica, conduce a la oposición entre cultura y sociedad. Cuando se piensa a la cultura como lo creado por el hombre, de lo simplemente dado, se impone distinguir lo natural de lo biológico, porque toda sociedad tiene cultura y todas son legítimas, incomparables e inconmensurables. La noción de cultura en la construcción de una identidad nacional étnica comprende al sujeto y las posiciones de éste en términos de la emergencia y procedencia, concebir al sujeto en el marco de identidades colectivas⁴⁴. Todas las prácticas sociales tienen una dimensión cultural, pero no toda práctica es cultura, porque ésta depende de los procesos de significación, situación distinta en cada cultura y sociedad⁴⁵. La cultura y la identidad tienen una imbricación compleja con implicaciones en lo

⁴² Los fenómenos identitarios sólo se definen en la práctica social, o sujetos sociales individuales o colectivos.

⁴³ Cfr. Boaventura de Sousa Santos, César A. Rodríguez Garavito, (Eds.) *El derecho de la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. España, Ed.UAM. Cuajimalpa/Ed. Anthropos, 2007.

⁴⁴ La cultura es la expresión de una comunidad humana o pueblo, da sentido de ser a los sujetos sociales. Como expresión de productos artificiales del ser humano, no es la cosa en sí. Cfr. Gilberto Giménez. “Comunidades primordiales y modernización en México” en Gilberto Giménez y Ricardo Pozas H. *Modernización e identidades sociales*. México, UNAM, 1994.

⁴⁵ *Ibid.*

social; la cultura no es repertorio homogéneo, estático e inmutable de significados, donde la identidad es históricamente abierta, allá donde la onticidad se mantiene aún cuando se modifican los rasgos y exhiba zonas de resistencia, de movilidad y de cambio; así, la identidad resulta en un proceso identitario en específico y en reconstrucción.

El proceso de colonización puso en tensión el “nosotros” frente a los “otros”, la disociación de cultura y de territorio en la cual las colectividades se concibieron como foráneas de sus territorios en el proceso de naturalización de la etnicidad, de la naturaleza humana⁴⁶. Frente a la conformación de la identidad nacional como invención de los Estado modernos y la presencia indígena como la negación de la modernidad, se manifiestan diferencias irreconciliables (el caso de la propiedad de la tierra). Es decir, la cultura se vincula con la construcción y papel de las identidades en los procesos de constitución de los sujetos, de sujeción y de subordinación, las cuales se transforman en lugares de subalternidad como origen de nuevas actuaciones desde la posición sociopolítica de los sujetos. El binomio cultura/civilizaciones derivado de una postura ahistórica ha propiciado la desigualdad, el racismo y la discriminación, en tanto que las identidades posicionales y relacionales toman distancia del paradigma esencialista y su sistema de jerarquización que analiza la cultura en la modernidad destacando el carácter simbólico de fenómenos culturales en un contexto social estructurado con base en una noción de cultura descriptiva y simbólica que localiza las tramas significativas de origen diverso, pero que soslaya las relaciones de poder y de conflicto.

En el contexto actual ¿qué tanto podemos reflexionar en las dinámicas e influencia de la perspectiva hegemónica hacia los pueblos indios?, ¿Cuáles son las posibilidades no sólo de interlocución sino de diálogo? En una mirada a ras de tierra se observa que en la actualidad prevalecen el racismo, la discriminación y la

⁴⁶ Presenta un detallado análisis al respecto Darcy Ribeiro en *Configuraciones*. México, Sep-Setentas, 1972 y *Fronteras indígenas de la civilización*. México, Ed. Siglo XXI, 1971.

exclusión como obstáculos heredados de la vida colonial y se advierten diferentes maneras de la expresión colonial. Esta situación hace necesario desmontar la discursividad hegemónica para explicar y entender a los pueblos indígenas en el marco de los fenómenos culturales, en su extraordinaria dinámica como entidades marginales de supervivencia en constante reinvención y resistencia. Desde un enfoque histórico de totalidad sobre los procesos, más allá de la caracterización mediada por lo obvio, como el caso de la lengua, no se agota esta posibilidad de cultura, la lengua es sólo la puerta de entrada para perfilar la enorme complejidad de pueblos indios.

Los pueblos indios y su diversidad cultural se convierten en un potencial y riqueza en la conformación de lo nacional; en cuanto a su matriz de tiempo y espacio en el marco del tiempo vivo derivado de la noción del tiempo en el trabajo como referente de los ciclos ceremoniales y mecanismo de organización social. Esta tradición comunitaria contribuye a mantener por un lado una red de reciprocidades que tiene referentes comunes y una doble ciudadanía: con su comunidad y con la nación. La comunidad se reproduce, se actualiza y se construye en la noción de tiempo y se articula con la nación. Se manifiesta la diversidad y la unidad con una tradición histórica en elaboración constante a través de las relaciones sociales, participación política, etc., donde el referente simbólico articula relaciones espaciales y temporales se asumen los elementos de su cultura e incorporan nuevos para reelaborarla de manera constante.

Pensar históricamente implica reflexionar desde los paradigmas o “paradigmas hegemónicos”, sobre:

- Las relaciones entre los pueblos indios con las sociedades nacionales y el Estado.
- Las relaciones entre América del “Sur”, en cuanto a sus vínculos y sus procesos sociales actuales.

Esto lleva a poner en el centro de la discusión al Estado en la perspectiva de la colonialidad, del poder y la dominación basado en una estructura jerárquica a

analizar ¿cómo funciona la escala social en la vida cotidiana? ¿Cuáles son los mecanismos para el establecimiento del pensamiento único? ¿Qué papel juega la educación en los procesos de blanqueamiento? El sustento del Estado se basa dos principios: la desclasificación y la descolonización, esto es, una ambigüedad que requiere analizar en detalle.

La fundación del Estado-nación tuvo como base el mestizaje, donde el discurso del nacionalismo y del poder se conectaron con el modelo civilizatorio del Estado de carácter uninacional en el cual subyace una noción monocultural⁴⁷. Este sustento tiene implicaciones en la colonialidad de los hábitos institucionales y la manifestación del racismo en todos los ámbitos de la vida cotidiana, los procesos de discriminación se expresan mediante la inferiorización de los indios y los negros, categorías impuestas como homogéneas, respecto a “la gente de razón”. Hoy, la organización, movilización, insurgencia y resistencia tienen un doble origen: el estructural y la diversidad cultural, ésta última articula la diferencia colonial desde abajo, desde la gente, desde la subalternidad⁴⁸. En este contexto ¿Qué se entiende por interculturalidad y cuál es su relación con los problemas del Estado en todos los ámbitos y en particular en el educativo?

¿Cuáles son los nuevos paradigmas que orientan el funcionamiento del Estado y su relación con los actores sociales?

¿Cuáles son los ejes de dominación o interculturalización estatal?, ¿Por qué y cuáles son los mecanismos para que la colonialidad siga prevaleciendo?

¿Qué se entiende por interculturalidad? ¿Cuáles son los problemas del Estado y la interculturalidad en todos los ámbitos de la vida social en particular, en el educativo?

⁴⁷ Véase Capítulo III y Capítulo IV en los que se desarrolla esta idea.

⁴⁸ Cfr. C. Walsh, F. Schiw y S. Castro-Gómez. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito, Ed. UASB/Abya Yala, 2002.

3. Educación y pueblos indios: una mirada desde las políticas culturales

La educación a través de la institución escolar ha generado un sistema que hace pensar como centro del pensamiento de un lugar en el mundo a la “ciencia” concebida con un carácter universal, donde otras lógicas y racionalidades no cuentan. Así ¿quién puede pensar y quién no? Al margen de este conocimiento científico positivista sobre todo cuando la educación y la escuela mantienen poca relación con los procesos sociales que se gestan y reproducen hoy en día⁴⁹. En consecuencia, repensar la educación en el marco del Estado actual muestra la insuficiencia de las reformas, plantea algunas interrogantes que posibilitan el ejercicio de la reflexión educativa autónoma y responsable que considere y justifique cómo añadir nuevos ejes epistémico–sociales y dar respuesta al para qué y cómo cambiar la situación de dependencia y colonialidad⁵⁰, que niega la relación entre diferentes sujetos educables y la manera de cómo se complementan.

La reforma educativa aportó elementos para la reflexión sobre pautas reguladas del poder, empero, lo instituido no logró ser erosionado por los sujetos involucrados en los procesos educativos; por un lado las prácticas institucionalizadas no consiguieron impactar en la práctica educativa transformándola en una práctica no exitosa, porque los sujetos no fueron interpelados por el discurso. La reforma es una parte sustantiva del proceso de regulación social que apela a una perspectiva sociohistórica, que recupera a los sujetos y sus identidades como construcciones sociales. La reforma apunta hacia cambios en la orientación de planes, programas y perfiles educativos, hacia la transformación de los sujetos en la práctica educativa, además de cómo parte de

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ Véase Capítulo III.

las regulaciones del poder de las fuerzas socioeducativas de los diferentes actores: instituciones, sindicatos, profesores, estudiantes, etc.⁵¹

A nivel macro los mecanismos de regulación han tenido impacto, pero eso está documentado. Para ello, la reflexión debe enfocarse sobre la práctica educativa para conocer la diferencia entre el sujeto que el programa describe y el que se formó, pues esto no implica modificación alguna de las prácticas y transformaciones profundas, sino más bien un cambio superficial e intrascendente. En este contexto las formaciones identitarias manifiestan la distancia entre la formación identitaria que se propone desde la institución y las identificaciones de los sujetos, la instrumentación de objetivos a priori en las instituciones, en lugar de colaborar con la fuerzas vivas de la comunidad para vivir su finalidad de existencia, las cuales se insertan en la trama imaginaria, pero no de sus acciones⁵².

Las políticas del conocimiento y las transformaciones de la educación han de ser analizadas en la lógica de la equivalencia y de la diferencia; las sociedades actuales han empeñado su capital educativo en las políticas de conocimiento asociadas al desarrollo científico y tecnológico, la relación entre los indicadores educativos con los índices de desarrollo sustentan esta idea, las sociedades más “educadas” están en mejores posibilidades de llevar a cabo la reconversión económica, esto les permitirá arribar a la sociedad del conocimiento. En esta lógica, la sabiduría se transforma en un insumo para el desarrollo y se convierte en una mercancía cuya posesión es estratégica para la innovación y la competitividad; el conocimiento puede ser o dejar de ser relevante, puede ser medido y en esa concepción es una herramienta para competir y una práctica de poder y dominación económica, política, ideológica y cultural.

⁵¹ Cfr. Thomas S. Popkewitz *et. al.* *El mito de la reforma educativa: respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona–México, Ed. Pomares, 2007.

⁵² *Ibid.*

En una lectura inicial de los efectos de las políticas del conocimiento se empiezan a plantear lo político de la institución y la desinstitución de lo social que emergen o se rompen a través de la oscilación dentro del contexto. Esto permite reflexionar sobre las bases que instituyen o fragmentan las relaciones sociales; por ello puede decirse que la contingencia no se puede representar, sino sólo sus efectos políticos y cierta especificidad por la falta en ella del reconocimiento de los procesos de lucha⁵³. Así, la política es el ensamble de prácticas discursivas sobre la lucha con caracterizaciones diversas. La distinción se presenta cuando llega el momento de decisión de los sujetos en espacios sociales en disputa, la lucha tiende a enriquecerse cuando no pueden converger, por ello se gestionan alianzas.

Las políticas del conocimiento generan procesos por medio de los que se construyen encadenamientos lógico, epistémico, conceptuales para regular y encauzar el uso del saber sin embargo, el campo de la educación presenta atisbos de una organización diferente, los actores involucrados en el ámbito educativo, cuestionan la noción de conocimiento en el binomio exclusión/homogeneización, y conciben una manera distinta de construirlo, como un campo que apertura nuevos espacios de disputa. Esta relectura, contribuye a establecer los puntos de fuga para el análisis de las políticas y diferenciar entre lo político, la política y las políticas, para demostrar la asociación entre la política y las políticas. Esto conlleva a poner en cuestionamiento el discurso y los postulados (débiles) que intentan adquirir estatuto de verdad, inscritos en la agenda pública gubernamental de los programas educativos, para reconocer las mediaciones y las tensiones, entre el juego instituido e instituyente; las pautas teóricas y epistemológicas que se desvían; las identidades en construcción y la reconfiguración de las excluidas⁵⁴.

⁵³ Cfr. Judith Butler, Ernesto Laclau y Zizek Slavoj. *Contingencia, hegemonía y universalidad*. Buenos Aires, Ed. FCE, 2003.

⁵⁴ *Ibid.*

María Eugenia Sánchez considera que

La exclusión es el nuevo fenómeno cuyo análisis está en proceso y que puede explicar parcialmente algunos derroteros identitarios por los que atraviesan nuestras sociedades. O se trata ya de marginación con un posible horizonte de integración ni de explotación que relaciona a dos identidades: explotador y explotado; se trata de la exclusión de las redes productivas y de consumo⁵⁵.

La distinción entre productores y usuarios son categorías que permiten aproximarnos a la complejidad del ordenamiento social y la apropiación diferencial de bienes, de conocimiento y de cultura. En ese sentido los movimientos identitarios y sociales ponen en cuestión los principios políticos, éticos y epistémicos de la actuación estatal, en particular, de los pueblos indios, lo que plantean como proyecto la transformación estructural de la sociedad y para toda la población, por ello puede decirse que no es una propuesta étnica. Así, la perspectiva de establecer relaciones interculturales, de transformar las estructuras actuales tendiente a establecer relaciones horizontales, interétnicas, puede decirse que en las relaciones de poder, de saber, de ser y de vivir tienen un carácter distinto a la interculturalidad, la cual no existe, sino que es algo por construir.

Para el ámbito educativo, esto implica distanciarse de la política reformativa del enfoque actual de las políticas de las instituciones educativas, que asocian la educación con el desarrollo humano para mejorar calidad de vida de los sujetos sociales que conduzca al bienestar individual; potencian el individualismo, éste deriva en cada vez en mayor fragmentación social, allí donde los ciudadanos globales deben asumir individualmente la cultura occidental, en la lógica de la libertad individual y de la autonomía del individuo para actuar y distanciarse de la colectividad. En esta lógica no sólo se explican la pobreza, el fracaso escolar, la violencia, como problemas del individuo; sino además la modernización y la competitividad adquiere un carácter de búsqueda individual. Así, la convivencia

⁵⁵ María Eugenia Sánchez. "Introducción" en *Identidades globalización e inequidad*. México, Ed. Universidad Iberoamericana, Puebla, 2007, p. 16.

vinculada al bienestar individual para armonizar la inclusión en la sociedad del conocimiento borra el problema estructural y lo va invisibilizando. El multiculturalismo niega y oculta problemas estructurales, la educación se posiciona como un proyecto personal.

Asimismo, como el paradigma intercultural funcional responde a movimientos y a demandas como administrar conflictos y el desarrollo humano sustentable, para promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría local. El discurso de las entidades supranacionales se apropia de los planteamientos y prácticas alternativos, los "debilita" y los vacía de contenido. De la misma manera, la categoría de inclusión, con la legislación de los años noventa, fue añadiendo elementos de las demandas de movimientos sociales a las Constituciones con relación al reconocimiento, protección, justicia y transformación social, como políticas vinculadas con las necesidades del mercado, porque éste no funciona si hay gente fuera, lo cual implica construir una monocultura que fortalezca el proyecto capitalista. Entonces ¿de qué inclusión estamos hablando?

3.1 Ciudadanía, participación y proyectos alternativos.

En el siglo XIX, América Latina estableció las bases para el desarrollo del capitalismo, una acción determinante fue la formulación de las Constituciones, las que adoptaron el enfoque liberal y junto con éste, el reconocimiento de los derechos y los procesos de ciudadanía que acompañaron la conformación de los Estados nacionales, éste fue el contexto para la incorporación de los indios a las sociedades nacionales como ciudadanos hoy, el trayecto histórico de los Estados-nacionales refiere su reconfiguración basada en procesos de democratización en la perspectiva de la democracia procedimental.

En la actualidad la reformulación de las Constituciones se realiza mediante procesos de negociación con los sectores dominantes de la sociedad y los partidos políticos, sin participación de la sociedad en general. En este escenario,

¿cómo pensar el Estado y la sociedad en la perspectiva histórica para encauzar los conocimientos, las diferencias y las desigualdades hacia el vivir bien?, ¿Cómo lograr no sólo sobrevivir, sino convivir, ser con los otros?

El devenir histórico en contextos multiculturales permite documentar relaciones asimétricas, paralelamente, procesos de resistencia y movilización que han gestionado el reposicionamiento de los actores que plantean un proyecto político para la acción en la interculturalidad, que: oriente el de desarrollo con base en el mestizaje cotidiano, evite negar prácticas, procesos y racionalidades derivados de otras maneras de existir, como fundamento del proyecto educativo bajo principios éticos y contenidos pertinente. Este proyecto hace necesaria la participación de los actores en la perspectiva de un enfoque intra, inter y pluricultural en todo el sistema educativo y para toda la población, esto implica la apertura de la participación democrática en el proceso educativo así como, el cambio del paradigma en la educación para concebirla como una estructura en la que tiene cabida la diversidad, esto es necesario para aprender, reaprender, desaprender lo que hemos venido aprendiendo, desde un horizonte analítico-crítico.

Las experiencias, con y desde los pueblos indios, incorporan sus conocimientos junto con los occidentales a contrapelo del enfoque racional que lleva a invisibilizar y excluir lo que no es "racional"; no se trata de transmitir los conocimientos, sino construirlos, la noción de ir construyendo es una de manera conjunta los conocimientos porque aportan elementos para el vivir bien. Este proceso se revierte por la aproximación, lo particular universalizado como forma de pensamiento hacia procesos de apropiación en los cuales las tensiones entre la pérdida y reinscripción identitaria también se operan en procesos enmarcados en fronteras móviles, indeterminadas y porosas.

El caso de los sujetos que se están apropiando del espacio público desde la subversión de su condición, en espacios que no habían logrado acceder con voz propia; es una situación que modifica el referente del análisis de la ciudadanía

liberal ante nuevas prácticas de ciudadanía en el sentido de acción y pertenencia a una comunidad nacional, a través de la acción social que desborda los márgenes de la ciudadanía procedimental⁵⁶. ¿Cómo se adquieren y se ponen en práctica el conocimiento, el lenguaje normativo, las demandas, las habilidades y las estrategias?, ¿En qué momento los movimientos ponen fuera del cauce “ciudadano” el sentido de la práctica para incorporar su voz? Cuando se incorporan nuevos sujetos ¿por qué se mueven los límites y se cuestionan prácticas sedimentadas? Las representaciones antagónicas exhiben tensiones que colocan a los sujetos en conflicto, en el terreno de la disputa y en la posibilidad de resignificar los procesos para dar sentido a los conceptos.

En Latinoamérica se observan espacios construidos, en construcción o por construir para la participación y la modificación de las circunstancias desde los colectivos que hacen posible el encuentro de los sujetos y favorece una relación equivalencial de las demandas, para que éstas se reconozcan como legítimas y se generen acciones, desde la acción colectiva, en las condiciones de posibilidad social. Al interior del espacio colectivo y comunitario la integración de los nuevos sujetos no ha sido fácil, se ha puesto énfasis en la construcción de espacios de inclusión y la elaboración de demandas equivalenciales que no tiene lugar la expresión igual en otros lugares. Los sujetos emergentes tienden a ocupar espacios no tradicionales como en los que "sí se hace política", tal es el caso de las asambleas comunitarias las cuales propician la adhesión e interpelación de los otros para ampliar las redes que gestan una acción colectiva en la búsqueda de alianzas⁵⁷. En estos procesos se entretajan grandes cambios y, en pocos casos, se dan cuenta de su génesis y complejidad a partir de los pequeños casos de los que se fueron construyendo; los estudios de las prácticas sociales de un grupo en específico abordan las formas de como se enfrentan la exclusión y la marginación, pero pocas veces se documenta como trascienden fronteras al generar demandas equivalentes y su vínculo con otras organizaciones que han llevado al

⁵⁶ Cfr. Aldo Panfichi, *op. cit*

⁵⁷ Cfr. Evelina Dagnino (Coord.), 2002, *op. cit*

replanteamiento de las nociones de ciudadanía, comunidad, justicia e igualdad acordes a la ciudadanía en contextos multiétnicos y colectivos en la perspectiva de la construcción de un nosotros, y la definición de fronteras bajo la noción del espacio físico con imaginación, simbolizado, con producción de sentido, espacio que movilice a la imaginación y la acción ciudadana.

Esto lleva a considerar la noción de democracia como significativa que da sentido a un movimiento social y tiene una serie de funciones que impiden una fijación última del sentido mismo de la noción por su ambigüedad; la noción de pueblo no necesariamente está ligada a excluidos o desposeídos, sino al ejercicio de la soberanía en la toma de decisiones⁵⁸. En este sentido la globalización pero no en sentido positivo ni en el negativo *per se*, la crisis, la dislocación y la desorganización a la vez que desordena un campo identitario en el ámbito legislativo, se establecen las condiciones de posibilidad para generar proyectos alternativos dentro y fuera del Estado. Pero esto no implica que lo nuevo que se genera sea mejor o peor.

4. Diagnóstico de la exclusión en América Latina.

La importancia de explorar los procesos de exclusión y su impacto en la población indígena de América Latina resulta elocuente, no sólo para ilustrar la marginación y discriminación de que son objeto estos pueblos así como, para documentar la exclusión en el contexto regional actual en sus diferentes dimensiones y como punto de partida para la elaboración del concepto de inclusión. Es una realidad que en el presente los pueblos excluidos, desde hace tres décadas, se han posicionado en el escenario social y político para hacer escuchar sus voces, la respuesta por parte de los gobiernos no satisface del todo sus demandas, ¿quién tiene la razón? ¿Desde qué perspectiva se define la inclusión? ¿Quién la define? ¿Qué actores y aspectos considera? ¿Los excluidos comparten la noción de

⁵⁸ Cfr. Evelina Dagnino *et. al.*, 2006, *op. cit.*

inclusión? Cuando se hace referencia a los excluidos las imágenes sociales se relacionan con la marginación y la pobreza, se tienen expresiones pero no el rostro de los excluidos, ese rostro que transita entre las desigualdades y las diferencias asociadas a la cultura, la política y el poder.

Siguiendo a Thompson, me parece más adecuado considerar a la cultura como una “palestra de elementos conflictivos”, como un lugar de tráfico, de confrontación, renegociación y de disputas simbólicas. Esto no quiere decir que se puedan reducir todos los procesos culturales a sus dimensiones políticas, a cuestiones de dominación, hegemonía y resistencia. La cultura es algo más amplio que tiene que ver con muchos aspectos de la vida humana, pero lo que se quiere subrayar es que siempre se encuentra incrustada en relaciones de poder entre las personas.⁵⁹

Es un hecho que los excluidos están inmersos en las relaciones de poder, esta situación ha derivado en la idea de separación de occidente con respecto al resto del mundo y la mitificación de los excluidos y todas sus actividades son encomiables, el sistema está mal, las instituciones son frías y excluyentes, ellos tienen la razón, nosotros no. Sin embargo, el estudio de la realidad no es una cuestión maniquea, de manera general se puede establecer que en todo el mundo hay excluidos en algunos de sus aspectos e incluidos en otros, existen relaciones específicas de dominación según la situación. El contexto de la exclusión asociado con las relaciones de dominación, no es un campo homogéneo exento de contradicciones, está acompañado de rebeldía, coraje e impotencia, pero también de continuidad histórica de organización y de resistencia.

En los procesos sociales

La desigualdad y la exclusión son dos sistemas de pertenencia jerarquizada. En el sistema de desigualdad, la pertenencia se da por la integración subordinada, mientras que en el sistema de exclusión la pertenencia se da por exclusión. La desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social. Quien se encuentra abajo está dentro, y su presencia es indispensable. Por el contrario, la exclusión presupone un sistema igualmente jerárquico pero dominado por el principio de la

⁵⁹ Luis Reygadas Robles-Gil. “La cultura como palestra y el poder como relación significativa. ¿Cómo estudiar la intersección entre lo político y lo simbólico?” en Pablo Castro Domingo y Héctor Tejera Gaona, *Teoría y metodología para el estudio de la cultura, la política y el poder*. México, UAM Izatopalapa/CONACYT/Miguel Ángel Porrúa, 2009, p. 50.

exclusión: se pertenece por la forma como s es excluido. Quien está abajo, está afuera [...] formando complejas combinaciones.⁶⁰

La complejidad de la asociación entre desigualdad y exclusión lleva a plantear otras interrogantes ¿Qué significa estar excluido/incluido? ¿Cómo se piensa la inclusión en la vida cotidiana? ¿Es posible una inclusión sin conflicto, rechazos y resistencias? ¿Cuáles son las experiencias de inclusión? ¿Qué políticas necesitan los desiguales, los pobres? El paradigma para abordar la desigualdad tiene como base el factor económico desde una perspectiva individual que

...analiza cómo se distribuyen los bienes económicos en una población, considerando que dicha distribución depende de los atributos individuales: las dotaciones que cada persona tenga de diversos recursos (tierras, medios de producción, capital financiero, escolaridad, conocimientos, etcétera) determinarán su desempeño en distintos mercados y la porción de riqueza social que le corresponderá.⁶¹

La exterioridad económica ha sido estudiada de manera recurrente enfocándose en dos ejes, el primero hacia sus manifestaciones, a través de la pobreza, fenómeno sobre la cual existe información sistematizada en índices de desarrollo humano, marginación e indicadores sociales elaborados por organismos internacionales, estados, entidades públicas, privadas y de la sociedad civil; el segundo, que posiciona el análisis al margen de las sociedades, de sus procesos, relaciones y su historicidad; es en este contexto que se diseñan las políticas sociales privilegiando la perspectiva individual. Esta discursividad en la práctica política, impregna los imaginarios sociales hacia procesos de integración, estos procesos se han transformado en números, a través de los cuales hoy se da cuenta de los indicadores de seguimiento de cohesión social.⁶²

⁶⁰ Boaventura de Sousa Santos, *Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá, Ed. Trotta/ILSA, 2005a, p. 195.

⁶¹ Luis Reygadas, *op. cit.* p. 52.

⁶² Sobre el particular véase CEPAL. (2007) *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Naciones Unidas CEPAL/Agencia Española de Cooperación Internacional/Secretaría General Iberoamericana.

Las políticas públicas han asumido acciones para establecer un balance de exclusión/inclusión a través de aproximaciones que han derivado en la elaboración de indicadores; al respecto es el caso de los indicadores culturales, sobre derechos humanos, sexuales, etc. No obstante el tema de la medición de la exclusión (a través de indicadores y porcentajes) es un tema no resuelto porque los estándares para definir el binomio exclusión / inclusión actualmente se basa en indicadores de pobreza y varía de acuerdo al contexto y la entidad que los elabora.

El desafío es estudiar la exclusión en su referente económico, poniendo en el centro las relaciones de desigualdad asociadas con el poder y la cultura, en una perspectiva histórica y de totalidad, porque la reproducción y la diferenciación en y dentro de las sociedades se establece por la forma en que se organiza el acceso desigual a los medios de producción tanto como a los bienes simbólicos.

Así,

Los gobiernos surgidos en los años recientes en América Latina, como expresión del descontento por la recomposición neoliberal de las economías y su fracaso, se proponen combatir la pobreza y el desempleo, pero no el agravamiento de la desigualdad [...] Es al menos sospechoso que "desigualdad" sea una palabra casi secreta en el lenguaje político en estos años en los que los programas "de ajuste estructural e incorporación asimétrica de las sociedades latinoamericanas a los mercados mundializados" agravan la condición de nuestro continente como el más desigual del mundo.⁶³

La sociedad capitalista tiene su base en la integración social desigual entre el capital y el trabajo, la desigualdad basada en la explotación por la apropiación y distribución asimétrica de los recursos, la desigualdad tiene implicaciones en todos los ámbitos de la vida. "Si la desigualdad es un fenómeno socioeconómico, la exclusión es sobre todo un fenómeno cultural y social, un fenómeno de civilización. Se trata de un proceso histórico a través del cual una cultura, por medio de un discurso de verdad, crea una prohibición y la rechaza."⁶⁴

⁶³ Néstor García Canclini, "Las nuevas desigualdades y su futuro" en María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera, *op. cit.*, p. 104.

⁶⁴ Boaventura de Sousa Santos, 2005a *op. cit.*, p. 196.

La exterioridad, el “estar fuera”, refiere a “tres pisos” de exclusión, vulnerabilidad e inclusión; pero ¿qué significa estar excluido/incluido? Las políticas de inclusión en América Latina documentan experiencias en las cuales se confrontan los “viejos” imaginarios con el “universo digital”. Las acciones para la promoción de la inclusión social y el fomento de la ciudadanía se relacionan con el universo simbólico nuevo de la sociedad del conocimiento y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en este contexto se asigna el gasto social hacia los grupos rezagados que manifiestan pobreza y analfabetismo digital, el ejemplo es elocuente, la exclusión se define porque los individuos no participan de estos códigos y actividades.

La definición del binomio exclusión/inclusión tiene distintos umbrales por eso es sustantivo tomar en cuenta a los actores, el contexto, los factores causales de las brechas; en suma su historicidad. Al margen de estos elementos se han elaborado modelos de acceso compartido, reducción de brechas y de creación de capacidades políticas como acciones para reducir la exclusión como es el caso de la informatización de las escuelas; diseño y acceso a portales y redes; tele e infocentros, para la focalización del acceso y la conectividad para incidir en los aprendizajes.

Los gobiernos, en el mejor de los casos, atienden a través de medidas limitadas y remediales las demandas de los excluidos y se observa que

Los sistemas políticos clásicos no están habilitados para tratar demandas nuevas vinculadas a la subjetividad de las personas singulares: del sujeto. Están más habituadas a responder a las expectativas de grandes grupos sociales, de clases sociales, [...] para proponer soluciones a las demandas de los pobres, los dominados, los explotados o para promover las concepciones de orden y de eficacia económica de los dominadores.⁶⁵

⁶⁵ Michel Wieviorka. “Identidades, desigualdades, globalización” en María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera, *op. cit.*, p. 47

En forma paralela se gestan acciones descentralizadas y horizontales a través de movimientos contrahegemónicos en torno a la producción y reproducción de las identidades al interior de nuestras sociedades desiguales y diferentes. Para esta investigación destacan la organización y presión de los pueblos indios en América Latina en las últimas décadas, la cual se asocia a la dinámica impuesta por la globalización, la cual incorporó recursos naturales ubicados en asentamientos o en territorios de estos pueblos; los intentos, con frecuencia exitosos, por desplazarlos han puesto a estos actores en el centro del debate y en la lucha por el reconocimiento de sus derechos; lucha de larga data.⁶⁶

El marco legal, a nivel internacional ha colocado a los pueblos indios, como interlocutores frente a los gobiernos y han ganado presencia en la participación en todos los ámbitos de sus sociedades. Los desafíos en el sector educativo, que se presentan para la región, a inicios del presente siglo, ponen de manifiesto que el paradigma educativo, pese a las reformas de las últimas décadas del siglo pasado en cuanto a procesos de descentralización y cambios curriculares, está todavía muy lejos de ser una respuesta a las necesidades de toda la población, pues continúa siendo un espacio de inequidad social y desigualdades, en el marco de un modelo de desarrollo económico en el que la educación juega un papel decisivo.

El diseño de las políticas culturales educativas tienen sustento en la legislación; a partir de ella concibe a la educación como el medio que contribuirá a reducir las grandes desigualdades de la sociedad contemporánea; como fuente de desarrollo integral de las personas para que adquieran los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que le permitan satisfacer sus necesidades; así como permitir el desarrollo económico de nuestras sociedades para superar el atraso y la dependencia; adquirir principios éticos para la convivencia solidaria y el espíritu

⁶⁶ Véase a Jacques Le Goff, *op. cit.*, en cuyo texto señala que el tiempo largo o larga duración corresponde a los tiempos de las estructuras y que, aún cuando éstas se modifiquen, no pueden, por fechas establecidas, corresponder a procesos en los que se llevan a cabo cambios lentos, como aquellos que se manifiestan en la cultura o las mentalidades.

comunitario, la autoestima y el sentimiento de identidad nacional; consolidar prácticas democráticas en todos los espacios de la vida social; y la valoración de la diversidad, social y cultural de cada país en el contexto de una sociedad internacional cambiante. En América Latina

Hoy día, la sociedad heredera del modelo económico europeo ve la región como una tierra prometida, y los gobiernos, como la clave milagrosa para sacar de la pobreza una población dejada de lado por el desarrollismo a ultranza de las épocas anteriores.⁶⁷

Los indicadores económicos y sociales para los pueblos indios no sorprenden, porque han sido una constante en la historia; la situación de pobreza extrema en la que se encuentran, así lo refiere no sólo en términos de ingresos, sino también en salud y nutrición, que se reflejan en los índices de mortalidad infantil, retardo crítico de crecimiento y esperanza de vida al nacer; sumadas a altas tasas de analfabetismo a través de las cuales se establece que los países con mayor porcentaje de población indígena presentan altos índices de analfabetismo, deserción y repetición escolar. Los pueblos indios no sólo son diferentes, también, se ubican entre los sectores en donde se exacerban las desigualdades.⁶⁸

Para la población de América Latina se estima que

La incidencia de la pobreza entre las personas cuyo jefe de hogar y su cónyuge tienen un nivel educativo equivalente a educación primaria incompleta es mayor que entre quienes viven en hogares con un mayor clima educacional. También existen diferencias en las tasas de pobreza según el ciclo de vida, alcanzando los valores más elevados entre los niños, y la condición de actividad (ocupado, desocupado o inactivo). Dimensiones relevantes a este respecto son también el sexo del jefe del hogar, la etnia y raza (la pobreza afecta en mayor medida a los indígenas y afrodescendientes) y la condición de discapacidad (que también tiene una mayor correlación con pobreza), entre otras.⁶⁹

⁶⁷ UNICEF. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. UNICEF/Ministerio de Asuntos Exteriores/FUNPROEIB Andes, Bolivia, 2009, p. 244.

⁶⁸ Cfr. *Informes anuales a partir de 1990*. Disponibles en: www.unesco.org, www.oea.org, www.cepal.org Para el caso de la ONU a partir de 1990 publica el primer Informe Mundial de Desarrollo Humano y a partir de entonces ha promovido la elaboración de informes nacionales, con la colaboración de gobiernos y organizaciones de la sociedad civil. Los informes nacionales de desarrollo humano presentan y analizan indicadores propuestos por el PNUD: Índices de Desarrollo Humano, Género y Pobreza; y, en cada país toman el matiz que corresponde a las problemáticas que caracterizan a su sociedad como son los conflictos armados, discriminación, derechos humanos, etc.

⁶⁹ CEPAL. *Panorama social de América Latina 2008*. (2008) Chile, CEPAL, p. 12.

Los índices de pobreza en la región son muy altos y la distribución del ingreso está polarizada; además, los indicadores varían de un país a otro, por ejemplo Uruguay, Costa Rica, Argentina y Cuba reportan porcentajes menores de pobreza siendo que, los mayores índices se presentan en Honduras, Nicaragua y Ecuador,⁷⁰ son varios factores asociados a la desigualdad; ante esto la población rural es sistemáticamente excluida.

La situación para los pueblos indios y afrodescendientes reporta la incidencia de extrema pobreza en Costa Rica (2001), Haití (2001), Colombia (1999), Honduras (2003) y Perú (2001), los ingresos fluctuaron entre 1 y 1.8 dólares por día. Para Ecuador (1998), Brasil (2002), Bolivia (2002) y Chile (2001) sus ingresos reportaron entre 2.1 y 2.8 dólares por día. Para México (2002), 3.3; en Panamá (2002) 5.9 y Paraguay (2002) 7.9 dólares por día.⁷¹ Las cifras ilustran ingresos sumamente bajos para este sector y se explican, además de su relación con el factor pobreza, debido a las relaciones de dominación hacia estos grupos.

La población indígena suele vivir en condiciones más desfavorables que las del resto de la población, independientemente de la zona de residencia. Por ejemplo, la mortalidad infantil (entre los menores de un año) y la mortalidad entre los menores de cinco años es mucho más alta entre la población indígena. Las estimaciones para el promedio regional señalan que la mortalidad infantil entre los indígenas es un 60% mayor que entre los no indígenas. Si bien el asentamiento urbano de la población indígena reduce la mortalidad infantil (con respecto a las zonas rurales), ello no acorta la brecha que la separa de la población no indígena. De hecho, en algunos países (Guatemala, Honduras, México, Brasil y Costa Rica) esa brecha es mayor en las zonas urbanas que en las rurales.⁷²

El perfil de los pueblos indios refleja carencias, entre las que se mezclan las desigualdades con las diferencias, la pobreza y la diversidad cultural son factores de discriminación:

Aparece así una ecuación que se repite constantemente: pueblos indígenas=pueblos indigentes. De ahí que atender la especificidad cultural de los pueblos indígenas se transforme en combate a su pobreza. Ser «indio» es ser pobre; al dejar de ser pobre se deja de ser «indio», e

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Cfr. CEPAL, *La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad*. Montevideo, CEPAL, 2006.

⁷² CEPAL. *Panorama social de América Latina 2008*. Chile, CEPAL, p. 39.

igualmente dejar de ser «indio» es un indicador de que se está dejando de ser pobre. Así, en función de esa insostenible ecuación ideológica, la indispensable lucha contra la pobreza se convierte en una legítima justificación para acabar con las culturas indígenas.⁷³

Desde la perspectiva de lo que señalan los organismos internacionales de financiamiento y apoyo al desarrollo y la persistencia de la pobreza se explica por las condiciones adversas del contexto internacional o porque los gobiernos no realizaron los esfuerzos suficientes en materia de políticas económicas y sociales para superarla, o los recursos fueron insuficientes y mal dirigidos, pero nunca cuestionan al propio modelo que, por décadas, ha seguido generando desigualdad y exclusión.

Es una realidad que los pueblos indios viven una situación de pobreza y marginación, pero en el marco de las políticas sociales diseñadas para superar estas dos aspectos, la desigualdad y la diferencia cultural, que son nociones distintas, se mezclan, de manera específica, en el tipo de proyecto educativo que se les ofrece desde la perspectiva de la cultura dominante y como medida compensatoria.

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales serranas y a las selvas y llanos, por lo general morada de las poblaciones indígenas, el sistema educativo, en la mayoría de los países latinoamericanos, dio rienda suelta a la labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo las instituciones y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender.⁷⁴

En todos los países de la región, a nivel del discurso, se plantea el respeto y la tolerancia a la diversidad cultural; así como el respeto a los derechos humanos y los derechos de los pueblos indios; para los fines de este trabajo es importante

⁷³ Ernesto Díaz Couder. "Diversidad cultural y Educación en Iberoamérica" en OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 17 Mayo-Agosto, 1998, p. 2. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm> Consultado el 30 de septiembre de 2008.

⁷⁴ Luis Enrique López y Wolfgang Küper, "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas" en OEI. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI: 50 años de cooperación*. Núm. 20 Mayo-Agosto, 1999, p. 19. <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm> Consultado el 30 de septiembre de 2008.

destacar este aspecto porque de la legislación y la política educativa se derivan los planes y programas educativos, bajo la observancia de los convenios internacionales, en específico, los relacionados con los derechos de los pueblos indios. El diseño de la política educativa y de los currículos depende en gran medida de la interpretación que se hace de ellos, a luz de las legislaciones nacionales y de la importancia que se asigna a la educación, al situarla como base para el crecimiento y el desarrollo económico.

Si bien las distancias en la conclusión de los distintos niveles educacionales entre los grupos socioeconómicos se acortaron en los últimos 15 años, en 2005 los niveles de conclusión de la primaria y especialmente de la secundaria y la terciaria eran significativamente más bajos entre los más pobres, los indígenas (y dentro de este grupo particularmente en las mujeres) y afrodescendientes y los residentes rurales.⁷⁵

Asimismo, no deja de concebirse a los pueblos indios como un factor de atraso, por lo que se vuelve necesario que éstos manejen los códigos comunicacionales, orientaciones valorativas y determinados marcos de referencia de la cultura dominante, para que tengan el dominio del llamado capital cultural⁷⁶, que asegure su plena integración a las sociedades nacionales.

Como parte de las políticas sociales, los servicios públicos continúan siendo prioritarios para la población, sobre todo, el acceso a la salud, vivienda y educación, así como a los servicios en general; sin embargo, no se avanzó mucho en este renglón debido a que, para la década de los noventa, la población de América Latina continuaba creciendo y, junto con ella sus problemas; de la población total que era de 253 millones de habitantes, el 50% estaba en condiciones de pobreza y pobreza extrema, para 1990 se concentró en el medio rural y en grupos vulnerables: niños, mujeres, indígenas, ancianos y discapacitados⁷⁷. Este panorama refleja que a la pobreza se le sumó la marginación y la discriminación.

⁷⁵ CEPAL. *Quinta Cumbre de las Américas 1994-2009. Indicadores seleccionados*. Santiago de Chile, 2009, p. 38. LC/C.3026

⁷⁶ Cfr. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2da., ed., Barcelona, Ed. Laia, 1981.

⁷⁷ Cfr. Bernardo Kliksberg, *Pobreza: un tema impostergable*. México, FCE/CLAD/PNUD, 1997.

Los países desarrollados en las dos últimas décadas del siglo pasado mantuvieron más o menos estables sus indicadores de desarrollo; sin embargo, la receta en América Latina no aplicó,

Entre 2000 y 2007 la pobreza total disminuyó en 17 países de América Latina, destacándose tres en los cuales la población con ingresos insuficientes para satisfacer sus necesidades básicas se redujo, en valores absolutos, entre un 24,7% y un 10% (el Ecuador, México y el Perú). La incidencia de la población con ingresos insuficientes para adquirir una canasta alimentaria básica cayó en 15 de 17 países, entre los cuales las mayores bajas correspondieron al Ecuador, la República Bolivariana de Venezuela, Honduras y Nicaragua.⁷⁸

La puesta en marcha de las políticas sociales, diseñadas por los organismos supranacionales, no evitó que los problemas continuaran agudizándose, debido al contexto propio de la región y las circunstancias que le aquejan tiempo atrás sumadas al reto de convertirse en economías competitivas y abiertas. Así, el repertorio de políticas que fueron exitosas en los países desarrollados, no lo fueron en los países de la región debido a problemas estructurales y a serios rezagos acumulados por décadas que determinaron sus exiguos resultados.

Frente a este panorama se diseñaron las reformas de segunda generación, éstas se centraron en la eficacia y la eficiencia de la cobertura y calidad de los servicios, así como la continuación de la tendencia para garantizar el desarrollo de las actividades de las empresas privadas. Con la idea de mejorar la vida de las personas, la gestión de las políticas sociales tomó la vía del desarrollo social y la focalización de sus intervenciones en la búsqueda de la equidad en el sentido de “dar más a quienes menos tienen” y “hacer más, con menos recursos”; entonces, se pone énfasis en la inversión en capital humano y social.

La lógica de los estudios dedicados al análisis de la desigualdad, en lo general, se enfocan en el plano individual; en la distribución de diferentes atributos entre las personas y cómo esta distribución incide sobre los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social dado; entonces, la fórmula para combatir la

⁷⁸ CEPAL. *Quinta Cumbre de las Américas 1994-2009. Indicadores seleccionados*. Santiago de Chile, 2009, p. 22 LC/C.3026

pobreza es incrementar la capacidad de los individuos y no solamente distribuir bienes⁷⁹, o en su caso, las capacidades de los individuos no rendirán frutos sino se cuenta con los bienes mínimos indispensables para cubrir las necesidades humanas básicas, las cuales no solamente son fisiológicas; también son afectivas, cognitivas, estéticas, lúdicas, de placer, etc. Es decir, lo que para los gobiernos significa el gasto social en capital humano se reduce a otorgar oportunidades educativas, de salud y servicios en general, en tanto las necesidades básicas abarcan una gama más amplia y completa del desarrollo humano; tomando en cuenta estos dos rubros es posible establecer que el origen de las desigualdades está en parte en las capacidades de los individuos y las certificaciones que poseen; sin embargo, con mucha frecuencia influyen en estas certificaciones la discriminación y la exclusión de la que son objeto en nuestras sociedades por nivel de ingresos, religión, género y etnia.

Desde la segunda mitad del siglo pasado, las acciones llevadas a cabo por los organismos internacionales, para los pueblos indios se han centrado en atender los problemas sociales y económicos, determinantes para su subsistencia; mediante políticas focalizadas y medidas compensatorias, a través de diversos programas en cuya aplicación se pulverizan los recursos y hasta se duplican esfuerzos; y, lo que de inicio es un tratamiento focalizado y específico, lo convierte también en motivo de discriminación. Las cifras, que ilustran este panorama, revelan que del 50% de la población latinoamericana, que vive en situación de pobreza y pobreza extrema, se encuentran los pueblos indios, quienes representan aproximadamente el 10% de la población total de la región; esta población tiene los más bajos niveles de ingreso y en cuanto a los indicadores de desarrollo humano en los rubros de educación y salud, de manera sistemática, se encuentran rezagados respecto al resto de la población.⁸⁰ En el ámbito de la

⁷⁹ Cfr. Luis Reygadas, "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional" en *Política y Cultura*, N° 22, Otoño 2004.

⁸⁰ Cfr. ONU, *Objetivos del desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. ONU, Santiago de Chile, 2005. Y ONU. *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2005*. Nueva York, ONU, 2005. Disponibles en:

política se establece la lucha por el poder entre intereses divergentes que existen en la sociedad; intereses que van desde los muy particulares hasta los colectivos, desde los proyectos de nación hasta los individuales; entonces, se pueden explicar los pobres resultados de las políticas sociales.

Los pueblos indios están asociados con una determinada clasificación social y “distribución” de bienes, de manera que se conjugan una serie de aspectos del contexto en la construcción de las desigualdades sociales que, sin duda, son de carácter estructural y rebasan con mucho la perspectiva individual, desde la que se analizan las diferentes capacidades individuales y se explican las desigualdades, y por consiguiente en la noción de pobreza, se soslayan las relaciones asimétricas. Todos los bienes circulan en el mercado, bienes objetivados y subjetivos, y que se intercambian y apropian. En esta apropiación es determinante la disponibilidad de recursos para acceder a ellos; por lo tanto, los intercambios se establecen entre desiguales y su resultado es discriminatorio.

El 44% de la región está por debajo de la línea de la pobreza, y casi la mitad de esa cifra es indigencia. Se estima que hay 58 millones de jóvenes pobres, 21 millones de ellos en pobreza extrema. Pese a los notables avances, hay un 50% de deserción en la escuela primaria, lo que determina un índice de escolaridad para toda la región que escasamente supera los 6 años de edad. Ello tiene severas consecuencias, ya que se estima que una persona con menos de 11 años de escolaridad difícilmente puede aspirar a salir de la pobreza. La tasa de desempleo de los jóvenes duplica dos veces y media la elevada tasa de desempleo general. Asimismo, a pesar de los significativos avances en salud, 71 de cada mil niños mueren antes de cumplir 5 años de edad, frente a cuatro en los países nórdicos [...] Padecen hambre el 27% de los niños en Bolivia, el 26% en Ecuador, el 25% en Perú, y aún en un país como la Argentina, quinta potencia alimentaria del planeta, a fines de 2002, el 20% de los niños del Gran Buenos Aires estaba desnutrido.⁸¹

Si se pone énfasis en las desigualdades, más que en las diferencias, y basados, particularmente, en los indicadores de pobreza, parte del trabajo de los organismos internacionales se ha encaminado a generar una serie de políticas

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/21541/lcg2331e.pdf>

<http://www.objetivosdelmilenio.org.mx/informes.htm#> Consultados el 22 de noviembre de 2010.

⁸¹ Bernardo Kliksberg, “Introducción. ¿Por qué la ética? En Bernardo Kliksberg, (comp.) *La agenda ética pendiente de América Latina*. BID/FCE, Buenos Aires, 2005, p. 27.

para la atención de los pueblos indios, ubicados en el rango de grupos vulnerables y marginados por las carencias que comparten con otros sectores pobres de la sociedad. De acuerdo a datos que aporta la UNICEF, se estima que en América Latina viven 40 millones de indígenas, y la cifra de pobreza no es menor al 80%. En México el 80% de indígenas son pobres, respecto a 18% de no indígenas. En Panamá 95% son pobres, frente a 37% de no indígenas; de manera general, el comportamiento de los indicadores es similar en otros países, pues existe una asociación entre pobreza y mortalidad infantil indígena; y es el caso de los países con mayor porcentaje de población indígena como son Bolivia, Guatemala y Perú: la relación es de 99 por cada mil niños que no llegan a los 5 años de edad en Bolivia, 79 en Guatemala y 68 en Perú. El vínculo pobreza y educación es similar, en Guatemala el índice de repetición es de 90% para el caso de los niños indígenas y para el caso de Bolivia la posibilidad de repetición es el doble respecto de un niño que habla español.⁸²

Cuando se hace referencia a la población negra o grupos étnicos se dice, por ejemplo, que “En Colombia no hay una información rigurosa sobre las condiciones de vida y las características sociodemográficas, socioeconómicas y culturales de las minorías ‘étnicas’ o ‘raciales’, ni sobre su peso demográfico o su dinámica migratoria”⁸³ El mismo documento señala que se carece de indicadores para los pueblos indígenas y los que hay evidencian las condiciones precarias en las que se encuentran, sin embargo se reconoce que estas minorías y “*Su emergencia en los escenarios social y político los transforman en actores determinantes de la problemática nacional*”⁸⁴. La población indígena en Colombia, en un 45% está conformada por menores de 15 años y tienen un índice de 41 nacimientos por cada mil habitantes, rebasando el promedio nacional; en contraparte, la esperanza de vida es de 57.8 años para las mujeres y 55.4 para los hombres, cifra inferior a los índices nacionales. Para el año 2000 la población indígena en Colombia era de

⁸² Cfr. UNICEF, *Igualdad con dignidad: hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Washinton D. C., UNICEF, 2004.

⁸³ PNUD, *Proyecto. Informes nacionales de desarrollo humano para Colombia 2002-2006. Paz y desarrollo humano*. PNUD. Bogotá, 2003, p. 189.

⁸⁴ *Ibid.*

733 802 personas, reportando presencia indígena en todo el territorio; no obstante, gran parte de esta población se encuentra en resguardos⁸⁵.

Con base en estos indicadores se puede deducir que, el panorama en América Latina evidencia sociedades polarizadas, y para el caso de los pueblos indios las desigualdades son abismales; la explicación de estas inequidades es que, por generaciones, se ha discriminado a los indios en forma sistemática en todos los ámbitos de la vida cotidiana; por lo tanto, aún con programas focalizados difícilmente se superarán las desigualdades ante sus capacidades tan disminuidas y sus necesidades tan apremiantes para la supervivencia. En esta lógica se inserta el proyecto de la educación indígena, que ha sido el proyecto puesto en marcha desde mediados del siglo pasado, para los pueblos indios de la región.

En las políticas educativas para los pueblos indios confluyen la perspectiva de desarrollo y modernización de nuestras sociedades y, lo que desde el Estado se ha determinado como las necesidades educativas de estos pueblos. La historia de América Latina da cuenta de los esfuerzos realizados con relación a la educación indígena y, para fechas recientes, las propuestas y derechos que al respecto de la educación se empiezan a incorporar, de manera incipiente, en el proyecto de educación indígena, en un contexto de presión por parte de los pueblos indios, no solo por el reconocimiento de sus derechos a nivel formal, sino porque éstos se hagan realidad.

Cabe preguntar ¿qué tiene que cambiar para que haya una inclusión digna de los pueblos indios? La respuesta del sistema señala que los que tienen que cambiar son los excluidos. El principio organizador emite una imagen de la sociedad ordenada, estable y coherente, el acuerdo respecto a las normas determina el “afuera” y el “adentro” los que están de acuerdo con las normas “están adentro”; en tanto, la organización se mantiene rígida. No es extraño que algunos prefieran autoexcluirse, en estructuras rígidas y poco flexibles es el tipo de autoexclusión de

⁸⁵ *Ibid.*

alguien que es diferente. En las últimas décadas las políticas multiculturales apelan a la coexistencia como una situación de excepción, por no cambia la estructura del espacio social, es decir la apertura a la diferencia no resuelve el problema de la inclusión.

La importancia del cambio de paradigma en el principio organizador se impone, para los procesos de inclusión, la realidad manifiesta que este principio se ha flexibilizado, muestra de ello es que algunos movimientos y actores sociales, en algún momento estuvieron en la ilegalidad para lograr incorporar sus demandas o parte de su programa político en la legislación nacional e internacional⁸⁶, es en este escenario que el Estado se hace permeable pero, esto no es suficiente ¿cómo constituir una sociedad incluyente en todos los ámbitos? ¿Cómo lograr espacio de ciudadanía para ciudadanos de diferentes? En este orden de ideas, el concepto de cultura, se concibe como un concepto dinámico que refiere un proceso dialógico de construcción de significados, en un sistema con una estructura flexible y permeable con posibilidades de ampliar su plataforma.

También tienen que cambiar los sujetos para poder dialogar, mantener apertura hacia el otro, esto requiere que cambien no solo estructura social también las instituciones que garanticen la inclusión, para convivir con diferentes y transitar del pluralismo utópico a pluralismo de valores para crear una estructura mínima que cree condiciones básicas de convivencia.

En el actual contexto de crisis y desempleo; se oferta empleo en condiciones precarias y en la lógica del paradigma de la desigualdad en la perspectiva individual la lógica impone no solicitar empleo, sino ser empleable, “transformarse uno mismo” como individuo, de igual forma sucede con las diferencias culturales. Esto implica en términos de Foucault un mecanismo de disciplinamiento de los individuos, en tal sentido el excluido debe cambiar para ser incluido, se

⁸⁶ Véase Capítulo IV.

responsabiliza a los pobres de su pobreza. En cambio la idea es proyectar las estructuras sociales para que sean más incluyentes con una base amplia y digna.

Las experiencias de inclusión a partir de proyectos oficiales, institucionales y alternativos reportan concepciones diferenciadas del significado del concepto de inclusión, algunos de estos proyectos “desde arriba” o “desde abajo” coinciden en que es necesario modificar la arquitectura financiera, las instituciones y las prácticas que es el *locus* en dónde se produce el cambio. Esto implica pensar a la sociedad en una lógica diferente y a la cultura como un elemento fundamental en los procesos e intercambios sociales, por eso el énfasis en el diálogo, las relaciones y la conformación de redes, de otra forma las diferentes culturas se quedan enclaustradas en sus diferencias.

5. Justicia, Equidad y Políticas Sociales en América Latina.

Las acciones relacionadas con el diseño y puesta en marcha de las políticas educativas para los pueblos indios desde finales del siglo pasado se ubican en el marco de la instauración de las democracias en la región y su propósito se centró en la reforma del Estado y la reestructuración productiva, así como el crecimiento económico y la redistribución del ingreso, estos últimos se han convertido en objetivos permanentes y ejes de las políticas sociales. El análisis de las políticas educativas no puede soslayar las políticas sociales en general, pues se ubican en este renglón, en el que destaca la necesidad de la cobertura de satisfactores básicos que demanda la región; en particular, un amplio sector de pobres y extremadamente pobres, que habitan esta parte del continente, incluidos los pueblos indios, exige la adopción de medidas de política pública eficaces. América Latina es una de las regiones que presenta mayor desigualdad a escala mundial; la desigual distribución del ingreso está relacionada, entre otros factores, con la distribución desigual en la cantidad y la calidad de la educación que, a su vez, se

refleja en la desigualdad de salarios, ensanchando la brecha entre: géneros; empleo formal e informal, los ámbitos rural y urbano, culturas y pueblos.⁸⁷

Las políticas sociales, al concluir la segunda guerra mundial, se concibieron como respuesta, básicamente a eventos de corte económico; es en este contexto que cobran gran importancia los organismos supranacionales⁸⁸, ya que en el marco de acción de éstos, se realizan las discusiones para establecer convenciones normativas, en la mayor parte de los casos, que deben observar los países miembros. La concertación y la puesta en operación del Plan Marshall tuvo como propósito, diseñar las políticas y ofrecer el financiamiento para la reconstrucción de la economía de los países que habían participado en el conflicto bélico; posteriormente, estas políticas se extendieron al resto de los países; los gobiernos diseñaron políticas y dispusieron recursos enfocados hacia objetivos de amplio espectro, con la tendencia a generar condiciones de vida mínimas indispensables para el conjunto de la sociedad, centraron la atención en problemas sociales diversos como ingreso, empleo, educación, vivienda, servicios básicos, salud, atención de enfermedades y muertes evitables.

⁸⁷ Cfr. Donald R. Winkler y Santiago Cueto. *Investigaciones sobre etnicidad, raza, género y educación en las Américas*. Perú, Ed. PREAL, 2004.

⁸⁸ Las políticas públicas han cambiado, desde lo que significó la perspectiva de los modelos de desarrollo y crecimiento económico en el marco del Estado benefactor; al contexto del estado mínimo y los procesos de planeación. En la planeación tradicional, las políticas públicas se decidían desde la interpretación y la acción gubernamentales, con recursos públicos; ahora, la planeación implica la participación de otros actores sociales y los recursos, en una proporción importante, todavía son públicos y, la otra se basa en financiamiento. La elaboración de las políticas públicas lleva consigo el problema relacionado con la obtención de recursos y consensos, frente a una pluralidad de necesidades e intereses que se convierten en obstáculos y resistencias por parte de todos los actores involucrados. Una parte significativa del repertorio de las políticas sociales, no se define por los gobiernos de manera específica, sino que se derivan de los acuerdos y convenios que se signan a nivel regional o de los organismos internacionales, los cuales ponen énfasis en la eficiencia y eficacia en la aplicación de los recursos y la selección de las áreas o sectores prioritarios; así, el éxito en la ejecución de las políticas se asocia con el cambio de una situación determinada. Entonces, no resulta extraño que, con frecuencia, la puesta en marcha de las políticas públicas, difiera de su concepción, debido a la diversidad de criterios o escenarios a las que se adaptan, porque cuando se diseñan políticas para resolver problemas regionales o locales se buscan soluciones generales, que tienden a ser efectivas de acuerdo al momento y lugar, lo cual a nivel del discurso parece adecuado, pero en la práctica resulta sumamente arriesgado, por ello sus resultados son sumamente diferenciados. Para ampliar información al respecto Véase www.onu.org, concretamente la información referente al PNUD.

En la actualidad, paralelamente a los avances científicos y tecnológicos de la tercera revolución industrial que se incorporaron a los sistemas productivos, se generaron cambios en todos los ámbitos y con una clara tendencia a la globalización, en los ámbitos gubernamentales se realizaron ajustes en torno a las políticas sociales vigentes.

CAPITULO II. ¿Reconocimiento, Respeto o Compensación?

En este capítulo se desarrollan tres líneas para el análisis de las políticas culturales y educativas, en un primer momento, la educación en el contexto de los derechos humanos y la discusión relacionada con su concepción: como derecho humano o en el marco de los derechos humanos; en un segundo momento, el foco de atención se ubica en el análisis de las políticas culturales para la atención de la diversidad cultural; finalmente, con base en la plataforma descrita, se realiza una caracterización y balance del proyecto actual de la educación para la atención de la diversidad, en el contexto de las políticas del muti e interculturalismo y los protocolos interculturales, en los que se explora el concepto de inclusión a partir de las políticas compensatorias orientadas a superar la desigualdad, la exclusión y la vulnerabilidad en contextos multiculturales.

El escenario mundial en las últimas décadas evidenció cambios sustanciales en todos los órdenes junto con los estragos de una larga crisis tendiente a agudizarse y hacerse permanente, en América Latina de manera particular, a esta situación se sumó la ausencia de un proyecto de Estado que hiciera frente a los problemas derivados de este contexto. Los períodos de crisis se asocian con movilizaciones sociales y populares con demandas económicas y por la democratización, sin embargo, en este período se sumaron movimientos sociales emergentes: étnicos, de género, ecologistas, ambientalistas, contra la violencia, por la diversidad sexual, por los derechos humanos, etc., como consecuencia de las tensiones generadas en el seno de las sociedades “totales” que excluyeron toda consideración cultural en la determinación de la condición ciudadana⁸⁹. Esta crisis exhibe: 1) la capacidad de movilización y organización política de nuevos actores sociales para posicionarse en los espacios públicos, lograr interlocución con el Estado e incidir en las políticas públicas y legislaciones a nivel local, nacional, regional e internacional, para atender problemas derivados de la desigualdad

⁸⁹ Cfr. Héctor Díaz-Polanco, *op.cit.*

social y las diferencias culturales; 2) la necesidad de redefinir el desarrollo y las políticas sociales desde la perspectiva de la diversidad cultural para hacer frente a la exclusión⁹⁰.

La conflictividad derivada de las desigualdades y diferencias sociales se ha incorporado en las agendas de los gobiernos y de los organismos multilaterales, las organizaciones no gubernamentales y los organismos privados producto de la resistencia, organización, movilización y lucha histórica de los actores sociales emergentes, a través de las cuales han logrado trascender e incidir en el ámbito público; en consecuencia las últimas dos décadas refieren una profusa normatividad al respecto destacan algunos de los últimos instrumentos aprobados en la ONU: la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001); la Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad y de las Expresiones Culturales (2005); y, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) que se suman a una legislación específica sobre derechos relacionados con la diversidad cultural.⁹¹ Aún cuando representan un avance importante se mantiene un déficit sobre el reconocimiento de los derechos relacionados con la diversidad, no obstante, el mayor déficit se encuentra en la práctica, no basta contar con una legislación que reconozca, proteja y valore la diversidad, la gran tarea pendiente es cómo llevar a la práctica esos postulados en sociedades regidas bajo un principio organizador universal y basadas en relaciones asimétricas, discriminatorias y excluyentes.

En el ámbito institucional, de manera paralela a la elaboración de la legislación y el diseño de las políticas públicas, particularmente las de corte social, se ha desarrollado la definición de un entramado de nociones a partir de las cuales, las

⁹⁰ Cfr. Aldo Panfichi, *op. cit*

⁹¹ Disponibles en:

<http://portal.unesco.org/es/ev.php>

URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html;

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>;

http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf Consultados el 22 de Noviembre de 2010.

instituciones hacen suyas las demandas de los diversos actores sociales. Esta apropiación discursiva ha derivado en la puesta en marcha de diferentes proyectos educativos, en momentos históricos específicos, como respuesta a las demandas sociales y con la finalidad de disminuir la conflictividad; en esta dinámica, los proyectos para la atención de la diversidad parten de la idea de “llenar” vacíos, bajo supuestos o categorías residuales encriptadas en el discurso. En consecuencia, tanto en la academia como en la práctica educativa, corresponde generar cuestionamientos que contribuyan a desmontar las políticas, los procesos cotidianos y los mecanismos subcutáneos del poder, con una mirada histórica más abarcadora, lo cual no implica extender el análisis sino identificar los diferentes enfoques para tomar distancia de las concepciones estrechas e instrumentales⁹² con la finalidad de fertilizar las ideas hacia la significación de las categorías para transformar las relaciones y las prácticas.

Actualmente, el concepto diversidad cultural está en debate y construcción, con relación a este concepto se establecen de manera general dos vertientes: en el marco de las políticas públicas la emergencia de los nuevos actores y la cada vez más “visible” diversidad cultural se percibe como un fenómeno que ha fragmentado la estructura y obstaculiza la “recomposición” del tejido social y el desarrollo económico; en este sentido se plantea la política de atención a la diversidad, en la que subyace la idea de que esta situación es excepcional, transitoria y deberá superarse. En la perspectiva de los actores sociales emergentes, la diversidad se considera como una posibilidad y fortaleza para enriquecer las relaciones y los intercambios en la sociedad, es en esta lógica que la organización y resistencia se moviliza hacia la necesidad de incidir en los espacios públicos y en la toma de decisiones, con base en el diálogo como sustento de relaciones y prácticas sociales inclusivas porque la diversidad es consustancial a la sociedad, es un rasgo permanente de la vida social humana que refiere la coexistencia de sistemas culturales distintos cuya relación se ha

⁹² Cfr. Robert Lechner, *op. cit.*

conformado a través de la historia, una historia de negación y menosprecio de una cultura hacia la otra.

1. La Educación en el contexto de los Derechos Humanos.

Más que la verdad disponible se presenta la actitud ante los criterios de la modernidad científica y ante la tolerancia instalada [...] exhibe el apego de una mayoría social a los criterios tradicionales todavía operantes. El fundamentalismo, declaración de resistir lo que se pueda a la modernidad. [...] Al mismo tiempo, es innegable el avance de la tolerancia, una de las señales inequívocas del poder de la secularización. Las minorías se organizan, marchan a varias ciudades, le exigen a las autoridades de salud, trascienden el prejuicio con la exigencia de sus derechos, desafían el racismo.

Más allá de las encuestas, útiles pero nunca definitivas, se despliega el avance de la sociedad. Carlos Monsiváis

Los derechos humanos fueron constituidos por la cultura hegemónica; hoy, estos derechos se transgreden en forma sistemática o simplemente no se cumplen. Hay tareas sociales fundamentales pendientes para revertir la desigualdad y la exclusión que se vean reflejadas en el establecimiento de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales diferentes; relaciones cuya base deberá ser la tolerancia y el respeto desde una perspectiva incluyente.

La internacionalización de los conflictos y las tensiones entre los pueblos indios y las sociedades nacionales pone en el centro de la discusión la legitimidad del Estado y el gobierno, así como en “peligro la unidad de la nación. A lo largo de la historia las élites dominantes han impuesto y extendido su hegemonía sobre el resto de la población, esto ha llevado a la confrontación entre las llamadas mayorías y minorías que deriva en relaciones entre dominantes/subordinados mediante el uso del poder y los recursos del Estado.

Los pueblos indios se movilizan políticamente en la búsqueda de interlocución con el Estado en el marco del principio político mayoritario, el nacionalismo dominante lo percibe como una amenaza desestabilizadora hacia un sistema políticamente organizado ante el cual estos pueblos no se identifican, no están representados y están excluidos. Aún cuando los Estados reconocen su carácter pluriétnico, en los hechos existe un reclamo para transitar del discurso a los hechos porque en el contexto de los estados con gobierno democráticos de corte liberal la presión se dirige hacia la construcción de una nación homogénea con base en elementos como una ciudadanía común (territorial y cívica); criterios étnicos, atributos culturalmente compartidos como idioma, religión, ascendencia común; pertenencia, identidad cultural; patria e historia para la unificación.⁹³

En el contexto de la globalización y de la economía internacionalizada, el Estado está acotado al mercado, se muestra incapaz de satisfacer las necesidades identitarias de numerosas poblaciones, de manera paralela los actores emergentes se han posicionado en el espacio público y han cobrado mayor conciencia transitando del espacio de conflicto y tensión hacia la disputa por sus derechos en el contexto de los Estados nacionales espacio en el que son marginados y excluidos debido a sus diferencias culturales.⁹⁴

La diversidad cultural en sí misma no genera conflicto, éste se ha desarrollado a lo largo del proceso histórico desde la colonización, gestándose posturas racistas y xenófobas en tanto se lucha por derechos colectivos, identidades locales, regionales o comunitarias. El marco liberal de los Derechos Humanos Universales es un ingrediente necesario para el reconocimiento de la igualdad y la dignidad de las personas⁹⁵, las tensiones se manifiestan entre las identidades culturales y la ciudadanía, porque los procesos de desarrollo y modernización son el escenario

⁹³ Cfr. Rodolfo Stavenhagen. *Conflictos étnicos y Estado nacional*, México, Ed. Siglo XXI/ONU/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2000.

⁹⁴ Cfr. Rodolfo Stavenhagen. *La cuestión étnica*. México, Ed. El Colegio de México, 2001.

⁹⁵ El reconocimiento de la ciudadanía y los derechos individuales indios, en la perspectiva liberal hacia el siglo XIX, fue la base para eliminar el tutelaje del que eran objeto y considerarlos nacionales sin embargo, este reconocimiento implicó la transfiguración de sus culturas, formas de organización, sistemas de gobierno e identidades para su asimilación (Véase. Capítulo IV).

de los conflictos entre las sociedades nacionales y los pueblos indios, éstos últimos vistos como la imagen viva del atraso.

En el presente, la incorporación de los derechos de los pueblos indios en la legislación, paradójicamente presenta nuevas complicaciones porque no es lo mismo plantear demandas a un Estado que quieres cambiar o modificar, o a un Estado que supuestamente te representa con la ausencia de una base social⁹⁶. En las últimas décadas el Estado con las políticas de ajuste ha prescindido del pacto, que a lo largo de la historia, había sido establecido con la sociedad y ha privilegiado la relación con los partidos como representantes de ésta y la aplicación de la norma para el acceso a los derechos se ha tornado lento.

Existe un desplazamiento y ruptura de los códigos liberales del derecho. Cuando se ha impuesto el valor de la democracia procedimental, todo lo codifica en términos de derechos y leyes para que se consagren las formas de gestionar las políticas públicas para intervenir en la vida social de los sujetos.

El paradigma liberal plantea un esquema de los derechos en el formato de las políticas públicas para forjar el pacto social. En esta tesitura deja de ser sólo una cuestión de derechos, está en juego la justicia la cual está vinculada con la multiforme participación en la convivencia.

El debate sobre la ciudadanía indígena ha derivado en la manifestación y participación de diferentes actores sobre la legitimidad de sus demandas, en el contexto de los derechos de los pueblos indios se reconoce a la educación como uno de los asuntos más importantes de la vida pública. Posicionar a la educación en un asunto público de primer orden fue una batalla liberal, hoy la lucha por la educación, el acceso universal y el financiamiento público es también por la igualdad, la libertad y la democracia en la región. Las constituciones han

⁹⁶ Véase Capítulo IV.

transformado las leyes que rigen la educación, en algunos casos se han dado cambios y en otros retrocesos.

La educación es un asunto de interés público cuyo acceso ha de ser universal, vista como un espacio para el ejercicio y protección de los derechos económicos, sociales y culturales, también es un derecho bajo la responsabilidad del Estado. A lo largo de la historia ha sido el medio para incorporarse al trabajo y hoy, espacio de intervención de la inversión privada, sujeta a evaluación y competencia en términos de concebir la educación como una inversión progresiva y con tasa de retorno. Algunos países garantizan el derecho a la educación sin embargo el financiamiento es necesario para que la educación pública sea gratuita, al servicio de los ciudadanos más que a disposición del mercado, bajo un principio de igualdad, como fundamento de la actividad pública y deber compartido del Estado y la familia.

¿Qué ha sucedido en las escuelas? La reforma educativa en medio de las carencias que refieren los indicadores sobre reprobación, deserción, abandono y permanencia en la escuela, apostó a las TIC como un medio de compensación e incorporación a la sociedad del conocimiento y la información. Esto lejos de tener impacto en los logros educativos y calidad educativa, evidenció la falta de recursos para el ámbito educativo así como la ausencia de una planeación basada en la realidad que de pertinencia a la incorporación de la TIC y las acciones de la reorientación curricular. Nuevamente, la reforma educativa exhibe el derroche de los cada vez más exiguos recursos y un proyecto educativo orientado hacia la compensación.

La valoración de las TIC en el marco de las políticas culturales y educativas apuntaban a “dar el salto” hacia sociedades modernas pero la falta de comprensión y claridad de los objetivos; la transversalidad que termina por no arribar a nada en concreto; y, la capacitación (ausente, limitada) sumada a la falta de decisión para el uso de los equipos multimedia instalados terminaron por

acentuar las tensiones que enfrenta la escuela centrada en: la disciplina, el esfuerzo individual y el libro de texto. Esta situación, en el contexto actual, acentúa los problemas de la escuela “tradicional” como la infraestructura básica en zonas rurales y algunas zonas periurbanas sin servicios, cuando los proyectos pierden adecuación al contexto y las poblaciones son muy diferentes y se pierde la pertinencia; esto pone de manifiesto que la escuela sigue en el “atraso”, el internet es lo de hoy, el libro es cosa del pasado. El acceso a la TIC se concibe como un signo de oportunidad, así también de radical diferenciación y anacronismo.

Se construye un panorama social de inclusión digital, ¿qué cosas deberán tener los individuos para sentirse parte de la sociedad? Las competencias o la cultura digital, debe ser incorporada a una situación simbólica determinada en un contexto de precariedad y miedo a las nuevas tecnologías. En el ámbito educativo es una realidad la insuficiencia de infraestructura y el temor tecnológico, el acercamiento a las tecnologías cibernéticas en gran parte de los casos se da en forma visual; se instalan los equipos aún sin contar con la infraestructura para que funcione; en donde hay dotación digna de equipo, los maestros no tienen capacitación o las ofertas del sistema son limitadas e inadecuadas, esto conlleva a un ánimo cultural de desesperanza tecnológica.

La persistencia del modelo clásico incorpora recursos que llevan a reconfigurar el proceso pero mantiene en pausa la disposición al cambio ya sea por falta de recursos, orientación y/o resistencias.

Los indicadores de desarrollo revelan la existencia de un alto porcentaje de la población que son físicamente marginados y socialmente excluidos, para la política pública es una tendencia sintetizar en un solo rubro la desigualdad con la diversidad, en este contexto las políticas sociales tienden a aplicar hacia la positividad de los indicadores relacionados con la pobreza, en específico las políticas culturales y las educativas asumen en el discurso, la generación de mejores condiciones de equidad y justicia por medio de:

La mejora de la calidad educativa.

La atención a la diversidad cultural y a las necesidades educativas especiales.

La comprensión de la multiculturalidad.

La formación de profesores para atender la diversidad.

En la lógica descrita, el foco de atención de estas políticas se encamina hacia la escolarización, la permanencia y la eficiencia terminal, indicadores que tienen impacto en el abatimiento de la pobreza en detrimento de la atención oportuna y pertinente de la diversidad cultural.

El discurso de las políticas y los derechos sociales establece que la educación es uno de los derechos fundamentales, se dice que es inherente a todas las personas, al igual que los derechos sociales, económicos, políticos y culturales que contribuyan a generar mejores condiciones de vida y desarrollo. En el marco de la Educación para Todos, la inclusión educativa es una estrategia clave para cumplimiento de objetivos de desarrollo del milenio entre los que se establece la matriculación universal, la permanencia en la escuela y abatir los índices de deserción y rezago de los niños con necesidades educativas especiales y las minorías étnicas mediante un sistema de educación inclusivo en todos los niveles a lo largo de toda la vida.⁹⁷

El debate sobre el concepto de educación inclusiva incorpora el tema a las agendas para la formulación de políticas culturales y educativas, en este contexto la inclusión educativa se reduce a la universalización de la escolaridad y a la matriculación aún cuando hay un orientación específica para la atención de la diversidad en la educación, ésta es una variante de la estructura curricular que se establece a nivel nacional, y la orientación dista mucho de ser pertinente. Esto es, la inclusión en el marco de la política educativa se restringe a la incorporación de

⁹⁷ Véase UNESCO. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos en 2015 ¿alcanzaremos la meta? Informe 2008*. Francia, UNESCO, 2007. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>; ONU. *op. cit.* 2005 y 2005^a. Consultados el 22 de Noviembre de 2010.

los sujetos a la institución escolar quedando desdibujada la base de respeto a la diversidad.

Los hallazgos que reportan las investigaciones sobre la sociedad civil develan organizaciones sociales en oposición a proyectos políticos autoritarios, luchas civiles por la democracia y experiencias de resistencia civil que se han extendido al ámbito educativo. Se puede afirmar que donde la sociedad civil es débil, la construcción social de los derechos ciudadanos (políticos, civiles y sociales) es, consecuentemente, limitada o estrecha.⁹⁸

La tesis que subyace en la categoría de gobernabilidad democrática asociada con la participación de la sociedad civil en principio plantea un esquema normativo y analítico alternativo para el estudio de los procesos democráticos; implica una relación diferente de la sociedad con el estado; es decir, pensando en una democracia más allá de los procesos electorales, fincada en la participación y la inclusión social que deriven en el desarrollo de mecanismos y prácticas para que la sociedad civil intervenga en la definición, ejecución y seguimiento de las políticas públicas para favorecer el debate y el trabajo colectivo y el ejercicio del poder civil frente al del Estado.⁹⁹

Las nociones de sociedad civil y gobernabilidad democrática –más allá de la utopía- en el terreno de los hechos, se corresponden en términos de conformar las relaciones entre el estado y la sociedad de manera diferente y como entidades que se complementan; en tanto el Estado debe sustentarse en una base de consenso legítimo y por lo tanto democrático y la sociedad debe participar como actor social ya sea desde la perspectiva de la ciudadanía (actor individual) o como sociedad civil (actor colectivo); esto implica que como ciudadanos reencontremos el papel de creación y producción además del de consumo, porque se ha comprobado que el mercado no garantiza el desarrollo.

⁹⁸ Cfr. Aldo Panfichi, *op. cit.*

⁹⁹ Cfr. Evelina Dagnino (Coord.), 2002, *op. cit.*

La democracia vista como posibilidad ha abierto brechas para la búsqueda, no solo para plantear la igualdad de derechos, sino también para acceder a ellos. Es verdad que el radio de acción de la sociedad civil está muy acotado, pero también son ciertos sus alcances en la acción social, el impacto en las legislaciones nacionales e internacionales; y, su participación en la definición de las políticas sociales que no son nada despreciables. Replantear las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales para hacer efectivo el derecho a la igualdad, tanto como el derecho a la diferencia; esto supone la diversidad en la unidad con base en un marco político de coexistencia y diálogo, con base en un proyecto político que trascienda los valores de cada grupo. La construcción de una democracia en términos más amplios puede comprenderse sin una sociedad multicultural. Ambas ideas se complementan, porque existe la posibilidad de vincular una ciudadanía individual con una colectiva; pensar también en una ciudadanía multicultural, dando sentido a una democracia inclusiva que derive en gobernabilidad democrática.

Las tesis expuestas definen a la sociedad civil y la gobernabilidad democrática como dos nociones, las cuales, más allá de una utopía, en el terreno de los hechos, se corresponden en términos de conformar las relaciones entre el Estado y la sociedad de manera diferente, como entidades que se complementan; en tanto el estado debe sustentarse en una base de consenso legítimo y por lo tanto democrático y la sociedad debe participar como actor social ya sea desde la perspectiva de la ciudadanía (actor individual) o como sociedad civil (actor colectivo); esto implica que como ciudadanos reencontremos el papel de creación y producción además del de consumo, porque se ha comprobado que el mercado no garantiza el desarrollo.

La democracia, vista como posibilidad, ha abierto brechas para la búsqueda no solo para plantear la igualdad de derechos, sino también para acceder a ellos. Es verdad que el radio de acción de la sociedad civil está muy acotado, pero también

son ciertos sus alcances en la acción social, el impacto en las legislaciones nacionales e internacionales; y, su participación en la definición de las políticas sociales que no son nada despreciables.

Así también, es importante, no perder de vista que en América Latina, los Estados nacionales están conformados por etnias y culturas diferentes; ésta es razón suficiente para adecuar las relaciones políticas a esa realidad haciendo efectivo el derecho a la igualdad, como el derecho a la diferencia; esto supone la diversidad en la unidad con base en un marco político de coexistencia y diálogo, con base en un proyecto político que trascienda los valores de cada grupo. La construcción de una democracia popular y nacional en América Latina no puede comprenderse sin una sociedad multiétnica. Ambas ideas se complementan porque puede vincularse la ciudadanía individual con la colectiva; como pensar también en una ciudadanía multicultural, dando sentido a una democracia inclusiva que derive en gobernabilidad democrática.

En el terreno de la construcción de la democracia en la región, cabe preguntarse sobre el papel que ha jugado la educación y cómo se ubica en el marco de los derechos humanos. El reconocimiento de los derechos abarca un amplio abanico de variables, a saber: intercultural, igualdad, tolerancia, diversidad, inclusión, expresión cultural, identidad, no discriminación, desarrollo, integración, derechos humanos, oportunidades y educación. Ésta última es un vehículo estatal de suma importancia para desarrollar acciones que disminuyan las desigualdades a través de apoyos diferenciales en el marco de las políticas compensatorias.

2. Políticas culturales globales o la homogeneización de la diversidad cultural

Los fenómenos sociales están en permanente estado de redescubrimiento, y no se redescubren por azar ni con una finalidad desconocida, se redescubren como consecuencia de necesidades contemporáneas [...] Lo importante es reconocer las verdades históricas, ciertas verdades históricas, que nos ayuden a ubicarnos mejor ante algunos fenómenos. Sergio Bagú

En América Latina se observa una situación paradójica: un número importante de investigaciones sobre movimientos: étnicos, de género, ecologistas, ambientalistas, contra la violencia, por los derechos humanos, contra la discriminación, etc¹⁰⁰. En este contexto histórico social se presentan notables avances de orden jurídico respecto a la diversidad cultural; frente a situaciones que refieren que esos derechos están lejos de ser una realidad de conocimiento. Para analizar esta circunstancia se requiere de la exploración de las premisas históricas, conceptuales, contextuales de la política social, cultural y educativa de las manifestaciones de la diversidad cultural y sus implicaciones. La noción de diversidad cultural se suma al debate epistemológico social de las categorías de modernización y desarrollo económico; de diversidad y de pluralidad sociocultural; de sociedades multiculturales; de cultura, democracia y ciudadanía.

La disertación analítica y de investigación se realiza con base en la problematización:

¹⁰⁰ Véase para el caso específico de algunos de los movimientos señalados a: Cristina Oemichen Bazán. *Identidad, Género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México*. México, UNAM/IIA/PUEG, 2005; Horacio Cerrutti Guldberg y Rodrigo Páez Montalbán (Coords.) *América Latina: democracia, pensamiento y acción. Reflexiones de utopía*. México, UNAM, CCyDEL/Plaza y Valdés, 2003; INESC. *Povos indígenas. Constituições e reformas políticas na América Latina*. Brasilia, Ed. INESC/Ford Foundation/ Oxfam Novib/Center for International Policy, 2009; Luisa Paré y Elena Iazos Chavero. *Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*. México, UNAM/Plaza y Valdés María Teresa Toribio (Org.) *América Latina em construção. Sociedade e Cultura – séc-XXI*. Río de Janeiro, Ed. 7Letras, 2006; Maya Aguiluz Ibarguen (Coord.) *Encrucijadas estético-políticas en el espacio andino*. México, Ed. UNAM/CIICH/Universidad Mayor de San Andrés La Paz, Bolivia/Posgrado en Ciencias del Desarrollo, 2009; Sylvia Marcos y Marguerite Waller (Eds.) *Diálogo y diferencia. Retos feministas a la globalización*. México, UNAM/CEIICH/Instituto de la Mujer para el Estado de Morelos, 2008;

-El análisis de la diversidad cultural, terca y subversiva, en el permanente desdoblamiento de las diferencias frente al universalismo homogeneizante de la teoría positivista del conocimiento.

- Atender en los planos teórico y político la perspectiva sobre las diferencias que se juegan en un marco de unidad la diversidad y la diferencia.

- Así, es pertinente interrogarse ¿Cómo desarrollar una política para y en la diversidad, afirmando principios universales?

- El debate sobre los conceptos de democracia y ciudadanía en el marco del derecho individual y colectivo.

Las categorías exclusión e inclusión se construyen en la perspectiva de establecer relaciones y prácticas sociales diferentes a las que hoy existen; tendientes a generar mecanismos que permitan la convivencia entre todos los grupos que conforman la sociedad, más allá del reconocimiento y respeto a la diferencia.

En la actualidad las notas del debate están en el reconocimiento de la diversidad sociocultural existente; en el sentido que las sociedades han desarrollado procesos simultáneos de asimilación–segregación en la tendencia de conformar una cultura homogénea, para la “integración” nacional a través de cultura, historia, lengua, creencias, valores, identidad y pautas de conducta comunes. La historia social refiere que ciertas minorías quedaron al margen del proceso, ya sea por estrategias excluyentes o aislacionistas, atravesadas por diferencias culturales a las cuales se suma la condición socioeconómica; a su vez, la marginación se asocia a la reducción o ausencia de los derechos ciudadanos para las minorías.

Las sociedades latinoamericanas son plurales, -esta condición refiere la coexistencia de distintas culturas en una “comunidad” nacional-. Esta pluralidad deriva de relaciones asimétricas entre las diferentes culturas que conforman la sociedad. En este sentido “...las clases dominantes han construido su hegemonía y dominación controlando la producción de democracia desde su noción de

‘sociedad nacional’”.¹⁰¹ Las democracias representativas establecen un marco normativo del cual derivan los derechos civiles, políticos y sociales desde los cuales se establecen reglas de convivencia de la sociedad bajo la hegemonía de la cultura dominante. Así los derechos y sus respectivas obligaciones se hacen extensivos hacia las llamadas minorías propiciando marginación y exclusión.

La composición social es desigual y diversa, por lo tanto compleja; las sociedades son contradictorias y excluyentes; los grupos marginados no solamente se encuentran en condiciones de desigualdad y falta de equidad; también les aqueja la exclusión y la discriminación, como consecuencia de las diferencias. Por lo tanto, “El grado de desigualdad que se tolera en una sociedad tiene que ver con qué tan distintos, en términos culturales, se considera a los excluidos y explotados, además de qué tanto se han cristalizado esas distinciones en instituciones, barreras y otros dispositivos que reproducen las relaciones de poder”.¹⁰²

La discriminación y la exclusión están relacionadas con diversas formas de desventaja social, económica, política y cultural, penetrados por la pobreza, el desempleo, la desigualdad racial, étnica y ciudadana. La desventaja es una situación vinculada a aspectos tanto del consumo, como del trabajo y de la posición de las personas en la jerarquía social. La exclusión social es inherente a una estructura social dividida en segmentos y reglas injustas que limitan el acceso y niegan oportunidades para todos; esto es, la estructura social que tiene en su base la desigualdad y la diversidad cultural.

Esta situación de análisis teórico obliga a considerar las siguientes premisas: 1) la apertura al contexto; 2) explorar otras fórmulas para la interacción social, donde las viejas ya han fracasado; 3) identificar los puntos de tensión en la convivencia entre culturas minoritarias con la cultura mayoritaria, dominante y hegemónica

¹⁰¹ Marcos Roitman Rosenman, *op cit.*, p. 58

¹⁰² Cfr. Luis Reygadas, 2004, *op. cit.*, p. 16

porque las tensiones no se han resuelto con el mantenimiento de los vínculos con la cultura de origen, ni solamente con un orden legal que considera a los derechos sobre la diversidad cultural. Esto conlleva a hacer referencia a la interculturalidad, porque trasciende la coexistencia de distintas culturas reconociendo sus identidades propias, como diferencias y derechos de cada una, es decir, de plantear la equidad entre las mismas, esta noción difiere de la perspectiva liberal del pensamiento único que justifica la imposición de creencias, normas y valores del grupo social dominante sobre los otros como si fueran universales.

La democracia y la ciudadanía constituyen una aspiración social, porque en la actualidad las sociedades están fragmentadas y exhiben formas de dominación y exclusión proclives a la injusticia, la corrupción y la pobreza. La sociedad liberal no ha dejado de ser excluyente de personas, pueblos y grupos sociales. Esto dio lugar a la intolerancia, la inequidad y el autoritarismo, generando tensión en amplios sectores de la población, al no ejercer mínimamente sus derechos; los grupos sociales dominantes no respetan los derechos de los demás. Entonces ¿hacen falta políticas públicas orientadas a promover los derechos relacionados en la unidad de la diversidad social y cultural que respalden, potencien y creen un espacio de libertades hacia la tolerancia, el respeto y la convivencia en la diversidad cultural?

Las convivencia al interior de una sociedad plural está muy alejada de los principios normativos que refieren los derechos sobre la diversidad cultural, porque el sistema mantiene el propósito de someter a su arbitrio leyes, normas jurídicas y principios de relación social a través de los cuales expresan su tendencia a uniformar a grupos sociales, organizaciones y sociedades al descubrir que la homogeneidad a la vieja usanza ya no es rentable; la valorización de la diversidad, al promover la politización de la cultura provoca la despolitización de la economía y la política misma, lo cual favorece las metas del control y dominio del poder y la hegemonía.¹⁰³

¹⁰³ Cfr. Héctor Díaz-Polanco, *op.cit.*

Las relaciones en la diversidad cultural exigen no solo el reconocimiento, sino el ejercicio efectivo de los derechos; lo cual ha iniciado, mediado por la organización, la lucha y la resistencia, un proceso en ciernes, de tránsito de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento y el respeto de las diferencias; no obstante, con frecuencia la intolerancia se disfraza de tolerancia que funciona en tanto que el otro renuncia a su diferencia, a su particularidad, para no ser excluido.

3. La emergencia educativa ante la diversidad cultural

Cuando se ha sido educado para orientar la propia vida como miembro de una comunidad, es muy difícil prosperar de acuerdo a las reglas del juego individualista.
José Luis Lalueza

La atención de la diversidad en la educación se explica porque la educación, como tarea de Estado, tiende a fomentar una mayor “integración” sociocultural; en una perspectiva de tolerancia, hace suya la preservación y defensa de ciertos valores y prácticas de determinados grupos sociales y, a su vez, acelera la modernización de las estructuras productivas teniendo como base la escolarización de la mayor parte de la población en el sistema de educativo, ambas perspectivas, se asumen en las políticas culturales y educativas que emanan de los organismos internacionales en las cuales la aceptación de la diversidad cultural se asocia con la carrera interminable hacia la modernización el desarrollo. A lo largo de la historia el origen socioeconómico y étnico de los ciudadanos, ha derivado en la distribución desigual de las oportunidades efectivas y potenciales, expresadas en activos: capital humano¹⁰⁴ y acceso al consumo, estas desigualdades se

¹⁰⁴ Los resultados del progreso científico y tecnológico, incorporados a las actividades productivas implican una demanda de capital humano con características específicas y el perfeccionamiento de la calidad en el trabajo, en este sentido se asocia la desigualdad del ingreso y la desigualdad en la educación. La formación de recursos humanos se convierte en el elemento fundamental en la reorganización industrial y para garantizar la competitividad, como el medio para aprovechar en forma adecuada los recursos económicos y las nuevas tecnologías a través de los sistemas de

constituyen en factores determinantes a lo largo de la vida de las personas que se transmiten de una generación a otra. El análisis de la desigualdad se enfoca en el plano individual y considera la distribución de diferentes atributos entre las personas de manera individual y cómo esta distribución incide sobre los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social dado; entonces, la fórmula para combatir la pobreza es incrementar la capacidad de los individuos y no solamente distribuir bienes¹⁰⁵; o, en su caso, las capacidades de los individuos no rendirán frutos sino se cuenta con los bienes mínimos indispensables para cubrir las necesidades humanas básicas, las cuales no solamente son fisiológicas, también son afectivas, cognitivas, estéticas, lúdicas, de placer, etc. Es decir, lo que para los gobiernos significa el gasto social en capital humano se reduce a otorgar oportunidades educativas, de salud y servicios en general, en tanto las necesidades básicas abarcan una gama más amplia y completa del desarrollo humano; tomando en cuenta estos dos rubros es posible establecer que el origen de las desigualdades está en parte en las capacidades de los individuos y las certificaciones que poseen; sin embargo, con mucha frecuencia estas certificaciones influyen en la discriminación y la exclusión de la que son objeto en nuestras sociedades por condición social, económica, cultural y procedencia.

En el camino hacia el desarrollo económico, las políticas sociales no han logrado bienestar para toda la sociedad en su conjunto, la inequidad, la segmentación y la discriminación social han sido permanentes en la historia porque el acceso a la protección social y el reconocimiento de las diversas identidades ha sido excluyente, ha beneficiado a los grupos con capacidad de organización y representación pública en contra de los objetivos de la igualdad social caben “...las teorías del desarrollo, desde aquellas que formaron las naciones modernas

educación y capacitación. Al respecto véase CEPAL. *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. Santiago de Chile, ONU/CEPAL, 1992; CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva*. Santiago de Chile, ONU/CEPAL, 1992; Sheahan, *Modelos de desarrollo en América Latina. Pobreza, represión y estrategia económica*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.

¹⁰⁵ Cfr. Luis Reygadas, 2004, *op. cit.*

hasta los desarrollismos, se equivocaron al subordinar la diferencia a la desigualdad y creer que borrando la primera podía superarse la segunda”¹⁰⁶.

El estado del arte de la atención a la diversidad en la educación tiene como uno de sus ejes fundamentales la justicia social, la condición de pobreza se ha convertido en un factor importante para mantener vigentes las políticas de escolarización como uno de los objetivos de los programas compensatorios,¹⁰⁷ en la perspectiva de que no todos los pobres son iguales y que la riqueza de las sociedades y el bienestar de las personas depende de la calidad y la cantidad de conocimientos que hayan logrado incorporar y desarrollar, bajo esta concepción el conocimiento es concebido como un capital para producir y reproducir riqueza. En este contexto América Latina durante la segunda mitad del siglo XX mantuvo una constante en la expansión de la matrícula del sector educativo, primero un énfasis sobre la educación básica y en consecuencia se ejerció presión en los siguientes niveles, la educación presentó un crecimiento notable, se masificó en un contexto en el cual también se incrementaron las formas de exclusión.

En la década de los ochenta se manifiesta, no solo preocupación por atender la diversidad cultural desde la educación, sino que se generan una serie de proyectos para la atención de colectivos minoritarios como es el caso de los migrantes, discapacitados, indígenas, grupos en riesgo, etc., colectivos que expresan una diferencia cultural y que se encuentran al margen de la escuela, ahora empiezan a ser escolarizados desde la política para la “integración educativa” con la idea de cursar actividades escolares “habituales”, en este enfoque subyace la noción de diversidad concebida como situación de déficit, pobreza y escasez económica.

¹⁰⁶ Néstor García Canclini. *Desiguales, diferentes y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. México, Ed. Gedisa, 2004, p. 53.

¹⁰⁷ Cfr. CEPAL, 2007, *op. cit.*

En la visión de un individuo aislado de la comunidad y de su contexto cultural, este enfoque tiene una clara tendencia hacia la compensación considerando los siguientes rasgos:

1. Desventaja social. Se establece desde el no reconocimiento de las diferencias y a partir de este antecedente, se concibe a la enseñanza por lo que los individuos no tienen al llegar a la escuela y por lo que no poseen.
2. Diferencia. Las diferencias culturales son reducidas al déficit en la socialización, esto es, se concibe a los miembros de un grupo cultural bajo el “respeto” a sus diferencias con esencia inalterable desde el multiculturalismo. No se conciben procesos de interacción y cambio; de creación y recreación de la cultura. Las diferencias son evaluadas implícitamente desde una perspectiva etnocéntrica en la relación entre las minorías con los grupos no hegemónicos. Por lo tanto el proyecto no está centrado en que cambiemos **nosotros**, sino en que cambien los **otros**.
3. Contradicciones sistémicas. El sistema familiar o la comunidad a la que pertenece la familia está en contradicción con el sistema escolar por prejuicios y por la emergencia de la diversidad, en este contexto se generan resistencias y situaciones de conflicto en el encuentro entre grupos, escuela, maestros y comunidad.¹⁰⁸

En la perspectiva de atención a la diversidad cultural se plantea un cambio en la forma de entender la escuela y las relaciones que en ella se establecen, es un hecho que los individuos y las colectividades participan en diversas comunidades culturales, se relacionan por lo menos en el contexto de dos sistemas culturales diferentes y, por lo tanto, hay interacción entre los sujetos y los sistemas. La escuela y el aula son espacios privilegiados para crear microcultura y microaprendizaje con base en lo que aportan los diferentes participantes.

¹⁰⁸ Cfr. Isabel Crespo y José Luis Lalueza. “Culturas minoritarias, educación y comunidad” en A. A. Essomba (Ed.) *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona, Ed. Praxis, 2003.

La implementación de esta política educativa estuvo acompañada de adecuaciones que transformaron el paisaje urbano con la edificación de rampas, ascensores y autobuses adaptados; la normativa se hizo pensando en individuos que siempre habían estado ahí, el caso de los discapacitados, sin embargo, estas transformaciones tuvieron impacto en un sector de la población más amplio. Es decir, la diversidad trajo consigo transformaciones y los destinatarios fueron todos (el señor que lleva un cargamento en un carrito, la señora que lleva a su hijo en la carreola, etc.) esto es, dos sistemas culturales se ponen en interacción y se afectan mutuamente; en la escuela se tiene un alumno que no encaja con el tipo de alumno que tiene perfilado el sistema escolar, la escolarización afecta al niño y a su familia pero también la escuela cambia, se observan dos procesos simultáneos y dos sistemas culturales en una relación asimétrica.¹⁰⁹ La asimilación lejos de favorecer la integración lleva al aislamiento social y a la pérdida de identidad, particularmente en condiciones de pobreza lleva a perder el contacto con el sistema y la integridad. “La desigualdad y la exclusión son dos sistemas de pertenencia jerarquizada. En el sistema de desigualdad, la pertenencia se da por la integración subordinada, mientras que en el sistema de exclusión la pertenencia se da por la exclusión. La desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social”¹¹⁰.

La práctica escolar no es independiente de lo que el sistema y la sociedad esperan. En esta perspectiva se generan los diferentes proyectos para atender a la diversidad: asimilacionista, multicultural, intercultural. En consecuencia, el cambio en los grupos minoritarios pasa por la desaparición, asimilación, guettización e integración.

Cada concepción tiene su razón de ser y su historia en direcciones diferentes según el país de referencia, sirva para ilustrar esta concepción con el caso de Francia, que cursó un proceso histórico para “eliminar” las diferencias mediante un

¹⁰⁹ Cfr. José Luis Lalueza y Isabel Crespo. “Los gitanos en el siglo XX: entre la asimilación, el ghetto y la conciencia de una identidad múltiple” en *Crítica* 889, 2001.

¹¹⁰ Boaventura de Sousa Santos, 2005^a, *op. cit.*, p. 195.

proceso de garantía de integración ciudadana bajo la igualdad de oportunidades ante la ley. El modelo de asimilación francés parecía que funcionaba aún cuando estuvo acompañado de procesos de rebeldía y rabia de las comunidades de inmigrantes del norte de África, los cuales se han ido consolidando después de ser reconocidos. En la perspectiva multicultural, para el caso de Canadá la integración de las comunidades correspondientes a los pueblos originarios, a lo cual se suman los migrantes. Esta perspectiva multicultural presenta líneas de ruptura social por falta de continuidad y por la hostilidad hacia los grupos minoritarios.

La *multiculturalidad*, o sea la abundancia de opciones simbólicas, propicia enriquecimientos y fusiones, innovaciones estilísticas tomando prestado de muchas partes. El *multiculturalismo*, entendido como programa que prescribe cuotas de representatividad (...) sin problematizar su inserción en unidades sociales complejas de gran escala.¹¹¹

El interculturalismo se manifiesta en sociedades multiculturales que reconocen procesos de cambio, de aproximación de diferentes grupos, allí donde aparece en momentos fundacionales de una sociedad, la "... *multiculturalidad* supone aceptación de lo heterogéneo; *interculturalidad* implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos"¹¹². De manera general, en la medida que las sociedades se han vuelto más complejas, se instrumentan protocolos interculturales, los cuales operan para minimizar la conflictividad y fragmentación logrando cierto grado de cohesión social, para luego dar paso a la emergencia de nuevas formas de xenofobia y racismo; esta situación fue el resultado de asociar las reivindicaciones económicas con los procesos culturales en la búsqueda de la equidad¹¹³ y se alejó del propósito de establecer relaciones interculturales.

La identidad minoritaria o minorizada interactúa con valores e instituciones dominantes

¹¹¹ Néstor García Canclini, *op. cit.*, p. 22

¹¹² *Ibid.* p. 15

¹¹³ Cfr. María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera, *op. cit.*

...detrás de todos los procesos de discriminación se esconde siempre un problema de reconocimiento y, por lo tanto, de atribución de identidad. En términos más precisos: la discriminación social supone un reconocimiento desigual y no recíprocamente equivalente entre actores sociales que ocupan posiciones disimétricas en la estructura social. Por lo tanto implica un intercambio desigual de "bienes de identidad" entre los mismos.¹¹⁴

Los encuentros y las relaciones afectan la identidad de los miembros y algunos teóricos refieren procesos evolutivos como:

1. Aculturación. El grupo se hace con referentes y herramientas de una cultura mayoritaria como la lengua, valores, etc.
2. Deculturación. Se genera la pérdida de la cultura.
3. Diferencias culturales secundarias. Los sujetos culturales en lugar de aproximarse se alejan. No se refiere a la conservación del rasgo cultural, sino a la construcción de un rasgo nuevo de diferenciación y ya no constituye un acercamiento al referente cultural propio.

Los encuentros y las relaciones afectan la identidad y los procesos a través de los cuales se conforman las identidades de los miembros de una comunidad o grupo social. En América Latina en el marco de los proyectos nacionalistas se establecieron modelos de asimilación directa, posteriormente enfoques multiculturales a partir de los que se reconoce la coexistencia de la diversidad y el actual proyecto intercultural que reconoce la diversidad y la aproximación de sistemas culturales y condiciones socioeconómicas distintos en la escuela.

Las relaciones entre, por los menos dos, sistemas culturales distintos están en una dinámica inédita. Actualmente las políticas educativas de atención a la diversidad se han reformulado en la medida que los derechos económicos, sociales y culturales han cobrado fuerza y están en la percepción de las sociedades, los Estados han firmado convenios internacionales y junto con ello el compromiso de fomentar una mayor integración al trabajo, educación, información y conocimiento;

¹¹⁴ Gilberto Giménez. "Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social" en Olivia Gall [Coord]. *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México, CIIHC/CRIM, UNAM, 2007, p. 44.

así como a las redes de protección e interacción sociales, para mejorar la capacidad de los ciudadanos en su participación en las instituciones, como destinatarios de las políticas, en el diálogo público, en asociaciones civiles y en el intercambio cultural porque, según lo que refieren los indicadores, a mayor equidad en el acceso a los derechos políticos y ciudadanos existen mayores posibilidades de participación de los grupos marginados y excluidos en la toma de decisiones.¹¹⁵

En el marco de la política pública, la escolarización socialmente obligatoria está encaminada a garantizar el desarrollo social, sin embargo, la escolarización masiva por sí sola no es suficiente para abatir la pobreza porque cubrir la demanda por escolaridad no implica satisfacer que la expectativa de conocimiento, además la exclusión por diferencias culturales es distinta a la exclusión por el acceso a bienes materiales, aún cuando sean situaciones que se asocian en determinados grupos sociales.

La educación en sociedades diversas culturalmente se enfrenta a una institución escolar cuyo propósito ha sido la asimilación, y hoy tiene el reto de ofrecer espacios y respuestas pertinentes a la diversidad. La educación, en el discurso, ha transitado de la asimilación a la tolerancia y luego al reconocimiento del otro: de la diferencia. La coexistencia en la diversidad ha llevado al reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales. Sin embargo, la respuesta de la educación está circunscrita en el proyecto de la educación nacional, desde el enfoque intercultural; situación que resulta contradictoria y que privilegia la perspectiva nacionalista, poniendo a la cultura nacional por encima de la diversidad cultural; haciendo uso de la estructura política y administrativa del Estado. La escuela continúa siendo el medio por excelencia para la asimilación la cual lleva aparejada la discriminación y la exclusión; lo que se pretende es integrar a los grupos culturalmente diferentes, éstos tienen que renunciar a creencias, normas o prácticas en un sentido fuerte, aquellas que son fundamentales para el sistema

¹¹⁵ Cfr. CEPAL, 2006, *op. cit.*

sociocultural propio, a fin de que la vida de estos grupos pueda ser compatible con los aspectos estratégicos de la cultural nacional.¹¹⁶

En la perspectiva de los organismos supranacionales y de los Estados, el planteamiento alternativo, es la atención a la diversidad en la educación sustentado en el enfoque intercultural, el cual ha sido la base del discurso para el diseño de la política intercultural, la elaboración de programas curriculares y la generación de proyectos como respuesta a la conflictividad que genera la relación entre grupos sociales con sistemas culturales distintos.

La UNESCO presenta un balance de las acciones realizadas a la fecha, en el cual señala que los proyectos educativos, en América Latina y de manera específica en México, tienen una historia paralela a la conformación de los Estados nacionales, el caso de las políticas asimilacionistas, cuyo propósito es que los sujetos adopten la cultura dominante; otras posturas intermedias reivindican el carácter multicultural de las sociedad y la diversidad como recurso para la calificación del capital humano; y políticas multiculturales que plantean el reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales pero no aseguran el contacto y relaciones enriquecedoras. El desarrollo de los proyectos educativos sustentados en los enfoques descritos, refiere los límites y situaciones que han derivado de su aplicación, a partir de los cuales se identifican tres vectores:

- La pertinencia, a la que se asocia el eje de la identidad cultural: en la perspectiva de que la escuela enfrenta a diversas culturas y amenaza con desaparecer identidades en tanto impone formas de pensamiento y valores, avasallando visiones distintas a la dominante.
- La convivencia, vinculada al eje de convivencialidad: centrada en enseñar a resolver conflictos al enfrentar posiciones diferentes en la convivencia escolar; superar estereotipos, prejuicios, discriminación y prácticas

¹¹⁶ Cfr. Héctor Díaz-Polanco, *op. cit.*

pedagógicas encubiertas de racismo y dominación; así como valorar la diversidad cultural como un recurso para fortalecer las identidades.

- La pertenencia, relacionada con el eje de equidad: en una perspectiva de corte económico, señala que en el ámbito educativo se han reproducido relaciones de poder sobre minorías culturales en las cuales los indicadores educativos, tales como analfabetismo, ausentismo, reprobación, deserción y bajos niveles de aprendizaje se explican por las condiciones de marginación, pobreza y exclusión.¹¹⁷

Estos tres vectores sintetizan la política de atención a la diversidad que se ha desarrollado a lo largo de nuestra historia y para las últimas décadas la política intercultural, al respecto cabe señalar que existe una intencionalidad en el discurso que lleva a considerar, en un primer momento, a la institución escolar como el espacio para minimizar e incluso eliminar las tensiones; en un segundo momento, exhibe la posibilidad de que a través de la atención a la diversidad se incidirá en la desigualdad social; y, finalmente el vector de pertenencia se asocia con indicadores y logros educativos. En la definición de los tres vectores se delinea lo que en el contexto de las políticas sociales se define como inclusión, estar incorporado en el sistema educativo, por lo que resulta elocuente el tratamiento indistinto entre desigualdad y diversidad cultural.

En la misma línea de los vectores, la UNESCO identifica tres paradigmas sobre como la política educativa y la escuela enfrentan la diversidad cultural: 1) El Paradigma de la discriminación cultural, el cual tiende a la homogeneización, la intolerancia y la exclusión; 2) El paradigma del pluralismo cultural, se basa en la tolerancia, aceptación e inclusión del otro; y 3) Entre estos paradigmas se ubica el paradigma de transición cultural como una postura intermedia.

¹¹⁷ Cfr. UNESCO. *Educación y diversidad cultural en la escuela. Lecciones desde la práctica educativa*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC UNESCO Santiago, 2008. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf> Consultado el 22 de noviembre de 2009.

Con base en la definición de los vectores y los paradigmas establece una tipología de escuelas:

Cuadro Nº 1 Tipología de Escuelas. Vectores y Paradigmas para la Atención de la Diversidad Cultural.

Paradigmas	Discriminación Cultural	Transición Cultural	Pluralismo Cultural
Vectores			
Pertinencia Eje Identidad Cultural	Escuela Monocultural	Escuela Bicultural	Escuela Intercultural
Convivencia Eje de Convivencialidad	Escuela Autoritaria	Escuela Formalmente Democrática	Escuela Pluralista
Pertenencia Eje Equidad	Escuela Excluyente	Escuela Asistencialista	Escuela Inclusiva

Fuente: UNESCO. (2005c) Políticas Educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Chile, UNESCO OREALC/UNESCO Santiago, p. 608. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf> Consultado el 22 de Noviembre de 2009.

Como se ilustra en el cuadro, en el vector de Pertenencia se ubican: la escuela monocultural, en la que subyace un modelo civilizatorio de occidente contra formas de transmisión y cosmovisión indígena, caracterizado por un currículo centralizado y homogeneizante, no se articula con procesos productivos y culturales de la comunidad y el fracaso escolar se relaciona con el déficit cultural; en la escuela bicultural el otro se acepta como un hecho bajo el discurso de la flexibilización curricular y, la escuela intercultural, tiene como eje transversal de la estructura curricular a la cultura con la idea de pasar de la visión fragmentada del currículo a un enfoque globalizador con énfasis en el desarrollo de competencias.

El vector de Convivencia Cultural contiene la escuela autoritaria, basada en la subordinación, discriminación, sometimiento, uniformidad y prejuicios sobre la diversidad cultural con un currículo centrado en lo cognitivo; la escuela formalmente democrática, inserta en el currículo la formación y participación democrática pero carece de bases metodológicas y orientaciones para la puesta

en práctica, el currículum oculto es de corte autoritario, discriminatorio y la formación se restringe al aprendizaje conceptual; y la escuela pluralista, tiende a la formación de actitudes democráticas y de responsabilidad social, se espera que impregne la vida cotidiana a través de contenidos transversales y apuesta a la interculturalidad para todos.

El vector de Pertenencia considera la escuela excluyente. Este tipo de escuela no marca diferencia en el currículo, textos, ni recursos que se destinan a escuelas que atienden a poblaciones culturalmente diversas, selecciona, no compensa desigualdades ni responde a necesidades de la población, está centrada en los logros educativos y su meta es mantener la matrícula; en la escuela asistencialista la compensación simple hacia la mejora de condiciones internas de la escuela, o la cohesión social a través de apoyos para la alimentación, salud y vestuario escolar, está impregnada de paternalismo y obstáculos burocráticos que no contribuye a salir del aislamiento y la exclusión; y, la escuela inclusiva tiende a la compensación integral ya que está orientada a la incorporación y retención de los niños en la escuela para hacer frente a la desigualdad.¹¹⁸

La clasificación expuesta, de manera “natural” define a la escuela “ideal” como intercultural, pluralista e inclusiva, esto es: una escuela en la que se tolere, reconozca y valore la diversidad cultural; que propicie relaciones basadas en actitudes democráticas, de responsabilidad social; así como, orientada a la incorporación, retención y logros educativos de los sujetos que ingresan a la escuela con el propósito de mantenerlos en el sistema y de esa forma hacer frente a la desigualdad.

La discursividad sobre la diversidad cultural y la educación pone de relieve cada una de las nociones que se incluyen para arribar a la tipología de las escuelas,

¹¹⁸ Cfr. UNESCO. *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC UNESCO, 2005. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145989s.pdf> consultado el 22 de noviembre de 2009.

estas nociones sirven de base para explicar y analizar las políticas sociales y en particular en la política educativa en las últimas décadas. En la definición de los paradigmas destacan los efectos indeseables de la discriminación, dominación y negación de las diferencias, asimismo la marginación, pobreza y desigualdad en un escenario universalizante que contrasta con las particularidades de grupos, individuos y comunidades; vistos como fenómenos excepcionales, transitorios para arribar a un contexto de cohesión social desde una situación de desventaja en la que se ubica la diversidad y la desigualdad social, “No se trata ya de marginación con un posible horizonte de integración ni de explotación que relaciona a dos entidades: explotador y explotado; se trata de la exclusión de las redes productivas y de consumo, [...] se trata de la producción de ‘residuos humanos’ y de poblaciones ‘superfluas’ “. ¹¹⁹

La idea que subyace en las políticas culturales y educativas en el orbe asocia a la educación con el desarrollo en la perspectiva de una noción universal para todas las sociedades, en donde el foco de atención es lo “visible” y los recursos se orientan hacia la disminución de las “tensiones y la conflictividad sociales”; todo esto acompañado de categorías que disfrazan, minimizan y minorizan las diferencias y las desigualdades sociales, en esta perspectiva se definen los ejes que sostienen a los vectores de la tipología referida.

El vector de Pertinencia se vincula con el eje de identidad cultural, en cuanto a la elaboración de contenidos curriculares específicos para ámbitos culturalmente diferenciados; el vector de Convivencia se enfoca hacia la disminución de la conflictividad en las relaciones en la escuela ya sean debido a la diversidad cultural u originada por otros factores; el vector de Pertenencia está orientado hacia la incorporación y permanencia de los individuos en el sistema educativo. Este escenario ejemplifica lo que algunos teóricos llaman la economía política de lo posible, y lo posible se ubica en los márgenes del principio organizador social liberal y el modelo económico vigente, estas son las coordenadas que sirven de

¹¹⁹ María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera, *op. cit.*, pp. 16-17.

plataforma para las políticas sociales, la gran transformación que se esboza desde hace algunas décadas no es, por lo tanto, más que una de las posibles lecturas del devenir, con una inclinación a devolver con complacencia una imagen que otorga un lugar para las utopías inalcanzables; siguen siendo posibles, sólo que se aplazan en tanto se “resuelven” los problemas de coyuntura en donde el liberalismo y el democratismo, del cual se hace gala en las políticas públicas hoy, son la prolongación de la tendencia anterior, un episodio más del juego de permutación de paradigmas.¹²⁰

El balance de la UNESCO señala tres problemas derivados de la política de atención a la diversidad cultural: la inclusión de aprendizajes culturalmente pertinentes en los programas curriculares y cómo educar en la interculturalidad; cómo educar a personas de distintas procedencia sin reproducir estereotipos y a la vez formar en competencias para la convivencia; y, cómo arribar a una educación incluyente disminuyendo la desigualdad respecto a la condición cultural y social.¹²¹

En el análisis del discurso que da sustento a las políticas educativas diseñadas por los organismos supranacionales destaca la orientación para disminuir la conflictividad en tanto se transite de la diversidad y la desigualdad a la cohesión social, situación no sólo difícil sino imposible de resolver bajo un principio organizador universal basado en la desigualdad y la exclusión. “El papel central del Estado en la construcción de este universalismo antidiferencialista hace que la identidad nacional sobre pase todas las identidades. El Estado dispone de recursos que vuelven esta identidad más atractiva, suplantando todas aquellas que con ella podrían competir”.¹²²

Los reportes de las diversas experiencias sobre educación intercultural, atención a las necesidades educativas especiales y focalizadas presentan una orientación

¹²⁰ Cfr. Javier Santizo. *La economía política de lo posible*. Disponible en: <http://www.iabd.org/consultado> el 17 de octubre de 2008.

¹²¹ Cfr. UNESCO. *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y trabajo en e l aula*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC UNESCO Santiago, 2005b. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf>, consultado el 30 de noviembre de 2009.

¹²² Boaventura de Sousa Santos, 2005^a, *op. cit.*, p. 206.

hacia las relaciones en contextos de diversidad cultural destacando la práctica educativa en sí misma, referencia inmediata está en función de logros educacionales.

En la década de los noventa del siglo pasado, la UNESCO señala la necesidad de reconceptualizar el desarrollo en la perspectiva de la cultura, mediante la aceptación de las diferencias y hacia el entendimiento mutuo, en el marco de “nuestras diversas maneras de vivir juntos”¹²³. Es en este marco que se gestan las políticas de última generación en el ámbito educativo y soportan la reforma educativa en la cual se reconoce la diversidad cultural como un hecho social que al interior de los procesos y relaciones en la sociedad genera discriminación y dominación conduce a la reformulación de los programas curriculares, proyectos para la formación de docentes y para la gestión educativa; pero ¿cómo desarrollar una educación en y para la diversidad afirmando principios universales? ¿Cómo hacer frente a los problemas derivados de la desigualdad y la diversidad cultural en el ámbito educativo? ¿Desde qué plataforma delinear ejes que contribuyan a proyectar la atención en y para la diversidad? Estos cuestionamientos conllevan a identificar algunos elementos que permitan hacer una aproximación a proyectos y prácticas educativas sustentadas en el paradigma de la convivencia.

En esta perspectiva es pertinente proyectar los procesos educativos de un contexto de coexistencia hacia la convivencia, esto consiste en concebir a la educación en y para la diversidad es una perspectiva en construcción con una visión interdisciplinaria, visibiliza las diferencias en el ámbito de la cultura y pone énfasis en los cambios generados en todos los ámbitos de la sociedad; reconoce la presencia y el protagonismo de los nuevos actores en los proyectos alternativos, sustentados en una noción incluyente capaz de reconocer a todos los actores que actualmente se posicionan en el escenario social y se apropian del espacio público. Un enfoque de esta naturaleza analiza los cambios en las estrategias de

¹²³ Cfr. Jaques Delors. *La educación encierra un tesoro*. México, Ed. UNESCO/El Correo de la UNESCO, 1996 y UNESCO. *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México, Ed. UNESCO/El Correo de la UNESCO, 1996.

vida y relaciones entre los individuos; la capacidad de las instituciones públicas y sociales para incidir en estos cambios; el impacto de los movimientos y las organizaciones de la sociedad civil para establecer prioridades relacionadas con las necesidades en contextos de exclusión, así como la capacidad de estas entidades para desempeñar funciones acordes a las circunstancias actuales.

La articulación de las demandas sobre las condiciones precarias de la exclusión para sacar ventaja política en el marco de las democracias delegativas ha llevado a la confrontación de las prácticas en la escuela, con las prácticas de la comunidad o de grupos sociales en particular, que son y tienen una lógica diferente; las primeras, orientadas hacia la eficacia de los sistemas educativos y por lo tanto para la modernización y el desarrollo de la sociedad. En este sentido, las últimas transformaciones de la educación contemporánea, las reformas educativas y las en políticas del conocimiento se basan en el desarrollo científico y tecnológico que impone la reconversión económica la cual requiere de sociedades más educadas como insumo para el desarrollo, así el conocimiento se convierte en una posesión estratégica. Esto implica la regulación y normalización de la población en el uso del conocimiento, esta regulación se estructura a través de la flexibilización, reforma curricular, evaluación y mercantilización como bases para la innovación y la competitividad: el conocimiento como una mercancía. A esta perspectiva se opone el análisis desde la lógica de la equivalencia y la diferencia, sobre el conocimiento y los saberes cuyo vínculo se establece en términos de desvalorización y, es sobre esta base, que se instituyen o fragmentan las relaciones sociales, en este caso la contingencia representa sólo sus efectos políticos en las movilizaciones, espacios y procesos de lucha.

Entre los espacios sociales, ya no sólo de conflicto y tensión sino de disputa, está la escuela, se convierte en el *locus* donde convergen las desigualdades y las diferencias que se gestan en la realidad social porque las políticas del conocimiento generan relaciones e intercambios en los cuales distintos actores, sin ser los mismos e iguales, determinan que el conocimiento es importante y el

estado de realidad no es aceptable; son los riesgos de los procesos de exclusión – homogeneización que conllevan a concebir la realidad de una manera distinta, en este contexto se plantea la necesidad de significar los conceptos y movilizarlos hacia la práctica.

La significación implica que los procesos no son generalizables, hay estrategias puntuales que llevan a poner en el debate las palabras y las prácticas para su resignificación. El acto enunciativo abre la oportunidad para discutir los conceptos, en el caso de la cultura no sólo como tramas significativas de origen diverso, sino situar las relaciones de poder, las ausencias, el conflicto de interés entre diferentes grupos.

Maquiavelo afirma explícitamente que los conflictos cuando se mantienen disputando y no con violencia sangrienta, favorecen la cosa pública porque, paradójicamente, tiene por resultado conquistar a favor de una parte hasta entonces excluida y marginada, el derecho de estar presente en el gobierno [...] hoy diríamos que terminan ampliando el círculo de la ciudadanía plena y, en consecuencia, de la participación activa en la vida pública. En efecto, cuando no apuntan al aniquilamiento recíproco, los conflictos estimulan la generación de nuevas leyes, fomentan innovaciones institucionales y abren mayores espacios de libertad e igualdad.¹²⁴

En este contexto, la política de educación intercultural y el eje de la convivencialidad difieren diametralmente de los paradigmas de la interculturalidad y la convivencia, porque dejan de lado el principio de desigualdad en el que se sustenta al sistema y evaden el conflicto que genera al buscar minimizarlo en el ámbito escolar. La política de educación intercultural ha sido la respuesta para tratar de forma diferencial a colectivos percibidos como diferentes con la finalidad de interculturalizar tanto el currículum como la práctica en un marco de tolerancia y reconocimiento con base en los principios de discriminación positiva e igualación de circunstancias de elección¹²⁵ que aseguren la convivencialidad, es decir la reducción de tensiones. En cambio, el paradigma intercultural parte del respeto,

¹²⁴ Gilberto Giménez, 2007, *op. cit.*, p. 58.

¹²⁵ Cfr. Günter Dietz y Sonia Segura. "Multiculturalismo e interculturalidad" en Héctor Muñoz Cruz. *Lenguas y Educación. Fenómenos culturales*. México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa/Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

disposición al diálogo, participación, negociación y cooperación, en la relación de sistemas culturales diferentes implica comprender la interdependencia de culturas, pueblos y grupos sociales a partir de marcos de referencia interdisciplinarios para una convivencia no sólo pacífica, sino creativa hacia la construcción del *nosotros*.

Lo que no se debe olvidar nunca es que un encuentro entre sociedades y culturas implica siempre una asimetría de poder una es la de la mayoría, otra es la de la minoría; de un lado, el colonizador; del otro, el colonizado. Esta relación de poder es siempre reconocida por el dominado; debe serlo también por el dominador, que tomará así distancia con relación al orden establecido (que le es favorable). El encuentro supone incluso que el dominador reconozca la superioridad del dominado en ciertos ámbitos, que están a menudo en el centro de su identidad cultural: conocimiento de determinados textos sagrados o de determinada tradición literaria o musical.¹²⁶

En el ámbito educativo resulta insoslayable poner el conflicto social en primer plano para que el contacto entre culturas diferentes permita la comunicación y el diálogo en la perspectiva de establecer relaciones de reconocimiento y respeto; esto implica pensar la participación democrática y la ciudadana con una mirada diferente a lo que hoy está definido en los complejos sistemas que las democracias representativas han desarrollado. Los actores emergentes apelan a diseñar desde abajo y desde sus particularidades, alternativas educativas en las que prevalezca una nueva forma de concebir y convivir en la diversidad cultural; la escuela ha sido un espacio que ha generado experiencias muy importantes al respecto; ya sea desde proyectos oficiales, institucionales, vinculados con la academia, asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales.

Las entidades que desarrollan políticas para la atención a la diversidad en la educación han documentado experiencias “exitosas” desde la “departamentalización” que han hecho de los “diferentes”: educación para personas con necesidades especiales, para grupos vulnerables, mujeres, discapacitados, migrantes, etc., de manera general el éxito o fracaso de los

¹²⁶ Alain Touraine. *Un nuevo paradigma cultural. Para comprender el mundo de hoy*. España, Ed. Paidós, 2006 p. 224.

proyectos se establece con referencia a los logros educativos que se miden a partir de los indicadores educativos. No obstante, existen reportes que dan cuenta de procesos educativos entre estudiantes con culturas distintas, la adecuación de los programas hacia una perspectiva local, regional, de género; currículos que se elaboran “desde abajo” sustentados en la cultura de las comunidades o grupos sociales; elaboración de materiales educativos en la lengua materna de los alumnos; proyectos de revitalización de lenguas, currículos de transición lingüística, proyectos de preservación y fortalecimiento etnolingüística¹²⁷, proyectos de nivelación, atención a débiles visuales, personas hipoacústicas, discapacitados, ancianos, mujeres, etc., ya sea desde las instituciones, la academia o la sociedad civil.

De las experiencias documentadas destacan: las diferencias y matices en su puesta en marcha y recepción por parte de los destinatarios; el desarrollo diferenciado de estas experiencias, los objetivos alcanzados, pero fundamentalmente la disposición, participación y forma en que se involucran los grupos o comunidades en cuestión; la aplicación de un mismo proyecto en diferentes comunidades adquiere características propias y lo que es pertinente para un grupo no necesariamente lo es para otro; los resultados son diferenciados. Esto se explica por las relaciones al interior de las comunidades y grupos, y las relaciones que mantienen con la cultura y grupos dominantes; sus necesidades, sus expectativas y representaciones; un elemento que se comparte es la necesidad de abrir espacios para la participación y el diálogo efectivos como parte del ejercicio de la ciudadanía y lo que algunos autores llaman gobernabilidad democrática.¹²⁸

¹²⁷ La documentación de algunas experiencias se encuentran en: OEI. *Primeras jornadas de educación intercultural en Jujuy. Un desafío para la educación*. Argentina, Ed. PROEIB Andes/Gobierno de la Provincia de Jujuy, Ministerio de Gobierno, justicia y Educación, Secretaría de Educación/OEI, 2002. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/noticias/librojujuy.htm>, Consultado el 20 de febrero de 2009. Linda King y Sabine Sheilman. *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Francia, UNESCO, 2004; SEP/CDI. *Experiencias innovadoras II*. México, SEP/CGEIB. 2006.

¹²⁸ Cfr. Aldo Panfichi, *op. cit.*

La institución escolar, en algunos casos, ha logrado vincular necesidades, discursos y proyectos con prácticas interculturales que resignifican los conceptos para explicar procesos que hoy se gestan en el espacio escolar, espacio que se transforma en un foro para la construcción y práctica de la ciudadanía.

Esta es una interpretación “social” del ciudadano como alguien que pertenece a diferentes tipos de asociaciones colectivas y define su identidad a partir de su participación en actividades asociadas con diferentes tipos de pertenencia. Se sienten ciudadanos dependiendo de los términos en los que participan en la vida colectiva y de las formas que pueden ejercer su capacidad de acción. Y cuando sólo pueden participar en términos de gran desigualdad, o cuando les es completamente negado el acceso, la ciudadanía se relaciona con sus intentos por desafiar estos procesos excluyentes y efectuar el cambio.¹²⁹

En la proyección de la atención en y para la diversidad en la educación implica asociar la significación del concepto de ciudadanía tomando en consideración: los procesos sociales que se gestan, los sujetos que se posicionan como interlocutores o se apropian del espacio público, la subversión de su condición en espacios que no habían logrado acceder con voz propia. La ciudadanía refiere pertenencia a una comunidad nacional y su ejercicio político se enmarca en esta esfera, pero cuando la acción social desborda los márgenes de la acción ciudadana se observa como una amenaza de inestabilidad y gobernabilidad, el Estado genera dispositivos para incorporar la informalidad al marco legal, interviene en la dinámica de conformación de los espacios, se integran nuevos sujetos, se mueven los límites y se cuestionan prácticas sedimentadas.¹³⁰

La escuela como espacio, no sólo de cohabitación sino de convivencia, ha de ser construido con el propósito de generar la participación de los actores en la modificación de su circunstancialidad desde el ejercicio de la ciudadanía individual, colectiva o multicultural para permitir el encuentro de los actores, grupos o colectivos y favorecer una relación equivalencial, para que las demandas se reconozcan como legítimas generando la acción colectiva en la negociación

¹²⁹ Naila, Kaebeer, *op. cit.*, p. 28.

¹³⁰ Cfr. Boaventura de Sousa Santos, 2005^a, *op. cit.*

con base en la alianza, diálogo y respeto. En la significación de los conceptos se percibe la complejidad de los procesos en los que se entretajan grandes cambios sobre los que se empiezan a debatir y definir los conceptos exclusión e inclusión, tomando distancia de las posturas simplistas e inmediatas y poniendo en el debate de esta nueva ciudadanía sus demandas y derechos con la expectativa de que las cosas pueden ser de diferente manera, en la construcción de futuro.

CAPÍTULO III El contexto de la inclusión de los pueblos indios en América Latina

-Pero también es güeno poder decir a los muchachos "vayan ustedes a aprender algo"...

-Cierto, taita... Yo tengo dos; ellos sabrán alguna cosa; porque es penoso que lo diga: yo tengo la cabeza muy dura. Si veo un papel medio pintadito de eso que llaman letras, me pongo pensativo y como que siento que no podría aprender, ¡hasta tengo miedo!... **Ciro Alegria**

El presente capítulo aborda la discusión que sobre el concepto de diversidad cultural se realiza en América Latina, desde una postura nuestroamericana y, en este marco, analizar el vínculo entre la educación y los derechos humanos en las políticas para la inclusión de los pueblos indios. Asimismo, se realiza una disertación sobre los derechos de los pueblos indios en el nuevo constitucionalismo latinoamericano así como, la ponderación entre los derechos incorporados en las legislaciones nacionales e internacional, frente al acceso y el ejercicio de los derechos ya establecidos para valorar el impacto que reportan a los pueblos indios y las sociedades nacionales.

En la construcción de la diversidad cultural en América Latina, como objeto de investigación, en el contexto de las políticas sociales y culturales de los organismos internacionales y de los gobiernos latinoamericanos, destaca la noción de identidad que pasa por una fase discursiva en la que el concepto va de la pertenencia a la cohesión y tiene como contraparte la exclusión. Entonces ¿cómo se han construido las identidades? La diversidad es un atributo de las sociedades construidas en la perspectiva de su historicidad, para el caso de América Latina, la

diversidad histórica¹³¹ tiene como referente la conquista y el sometimiento de los pueblos originarios en todos los ámbitos.

La conquista representó un proceso violento que nulificó a los pueblos sometidos e impuso su verdad por medio formas de pensamiento, organización, desarrollo, violencia física y la invasión territorial. Dicho proceso se conformó por momentos de intolerancia, marginación y exclusión en los cuales se fueron construyendo las nuevas identidades a través de la asimilación y apropiación de elementos económicos, políticos, sociales, culturales, nuevos y extraños a los esquemas propios.

Durante la conquista, entre los pueblos dominados y los dominadores se gestaron procesos en los que se manifiestan cosmovisiones y relaciones de mediación, frente a las formas de pensar y ejercer la hegemonía, en suma, entre las distintas formas de relación. Uno de estos procesos fue la evangelización, que sin dejar de ser una imposición ejemplifica estas relaciones, aunque no necesariamente entre iguales; sino entre diferentes y extraños; entre lo moderno y lo antiguo. “La palabra opresiva pasó a ser progreso –dotada ahora del recién adquirido sentimiento de infinitud, y reforzada por las realizaciones materiales de la tecnología.”¹³²

La conquista y la colonia¹³³ fueron acontecimientos históricos que impusieron formas de pensamiento, de organización y de relaciones sociales a los pueblos sometidos, en este contexto se construyeron las identidades de los diferentes grupos y sujetos sociales; las conciencias de identificación y pertenencia, en una estructura estatal que en su dimensión económica, política, social y cultural se privilegió: el uso de la razón, el desarrollo y la tecnología. Sin embargo, se hace presente la conformación social por segmentos, constituidos por fragmentos que terminaron, en la mayoría de los casos por quedar al margen.

¹³¹ La diversidad cultural no puede reducirse a lo indígena, pero tampoco resulta conveniente desagregarla en “casilleros” que terminan por repetir los patrones coloniales (Véase Capítulo I).

¹³² Immanuel Wallerstein (Coord.) *Abrir las ciencias sociales*. México, Siglo XXI, 1996, p. 5.

¹³³ La conquista y la colonización desarrollan prácticas tendientes a la desvalorización de grupos y culturas para la normalización de las relaciones de dominación.

La consecuencia inmediatamente observable de este proceso ha sido la delimitación de la realidad social en sectores que tienden a autonomizarse. Como era de esperarse la cultura ha seguido el mismo camino [...]
En resumen: la sectorización de la cultura ha sido inmensa. Cada uno de los sectores tiende a convertirse en un universo autónomo, controlado por especialistas y dedicado a la producción de un sistema de bienes culturales. Al interior de cada sector se opera, a su vez, una intensa división del trabajo. Una de las explicaciones de esta diferenciación reside en la búsqueda de eficacia y productividad que caracteriza a las sociedades contemporáneas.¹³⁴

Cada sociedad desarrolla al interior un sistema cultural conformado por elementos que le permiten su organización con base en una normatividad y unos valores que los individuos adaptan a sus esquemas, a partir de los que perciben la realidad. Estos esquemas tienen que ver con la herencia cultural¹³⁵ del pasado, con la praxis del presente y las expectativas que se tienen acerca del futuro; entonces la cultura se convierte en uno de los ejes para la estabilidad del sistema de organización social, sobre todo, porque contribuye a la generación de acuerdos implícitos sobre la justificación de las relaciones asimétricas que derivan en desigualdad social, relaciones de dominación y de la hegemonía de una clase social en específico¹³⁶. En este contexto se define la relación de los pueblos indios con el Estado, y desde éste parte el diseño de las políticas en todos los órdenes hacia estos pueblos. La construcción de una sola y única visión del mundo, producto de un orden jerarquizado, selecciona un repertorio específico de elementos para generar un orden social, un esquema racional para la sociedad y a nivel internacional se hace lo propio para la humanidad entera, elaborando mecanismos para asegurar la continuidad, basada en el poder de unos y la subordinación de otros.

¹³⁴ Gilberto Giménez. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, Ed. CNCA/ITESO, 2009, p. 40-41

¹³⁵ Cfr. Jaques Le Goff, *op. cit.*

¹³⁶ Véase Gustavo Esteva, "Autonomía, ámbitos de comunidad. Una visión pluralista radical" en Pablo González Casanova Henríquez y Arturo Lomelí González (Coords). *Etnicidad, democracia y autonomía*. México, Ed. Centro de Investigaciones Humanísticas de Mesoamérica, UNAM/Estado de Chiapas, 1995; y, Rodolfo Stavenhagen, 2001, *op. cit.* Los autores arriban a la discusión sobre la relación de los pueblos indios con el Estado, desde concepciones diferentes de lo que significa la organización social, que deriva en una relación subordinada.

El vínculo entre desarrollo económico y educación, ubica a la segunda, como medio de reproducción de la sociedad en dos sentidos: como generadora de conocimientos científicos y tecnológicos con posibilidad de aplicarlos en los procesos productivos y como medio de organización y cohesión social. En América Latina se expresa a partir de las políticas y las recomendaciones elaboradas por los organismos internacionales de crédito y financiamiento¹³⁷ en las que se identifica el papel que, al interior del discurso, se le asigna a la educación, como elemento fundamental para acompañar las políticas para el fomento del crecimiento económico en los países en desarrollo. Los organismos internacionales han sido de gran influencia al respecto de la asignación de créditos y recursos para el fomento al desarrollo, sin embargo, al recibir ese tipo de “cooperación” económica, las naciones comprometen sus recursos y, en ocasiones, hasta su destino.

La influencia y el determinismo económico de los organismos supranacionales en la región, se manifiesta en la conformación de nuevas alianzas y correlación de fuerzas a nivel internacional, con una tendencia hacia la consolidación de los países centro y la transformación de las políticas que afectan las relaciones con la periferia y su ubicación en la división internacional del trabajo. Esto explica, que los países de América Latina se inserten en la dinámica del *desarrollo económico*, en condiciones estructurales¹³⁸ diferentes a las de los países centrales, y como parte del reto *desarrollista* e *industrializador* pasan a conformar la zona de influencia y dominación de los últimos, además, se revaloran las funciones del

¹³⁷ Véase los informes de las reuniones de la UNESCO. Disponibles en: (<http://www.unesco.org>) En los cuales se destaca la importancia de la educación para lograr mejores niveles de desarrollo y, se insiste en establecer vínculos entre los requerimientos del aparato productivo y los programas educativos. El caso de los Estados de la Infancia de la UNICEF. Disponibles en: (<http://www.unifec.org>) Y del PNUD. Disponibles en: (<http://www.onu.org>) En estos informes se valora a la educación como uno de los medios para paliar o abatir la pobreza; y, en ese mismo tenor se encuentran los documentos del BID. Disponibles en: (<http://www.bid.org>) Particularmente en estos informes de este organismo, destaca la importancia de que la población alcance mayores niveles educativos para superar la pobreza e incrementar los índices de desarrollo.

¹³⁸ Cfr. Fernando Fajnzylber. *La industrialización trunca en América Latina*. 4ta. ed., México, Ed. Nueva Imagen, 1988.

Estado y se orientan hacia la mediación entre las relaciones, procesos y conflictos sociales.

Las sociedades latinoamericanas se caracterizan por la desigualdad social que, junto con la diversidad cultural, se constituyen como sociedades heterogéneas, en donde el conflicto por estos dos factores conduce a la discriminación y la exclusión, particularmente de los pueblos indios, en todos los ámbitos. Estos antagonismos sociales son complejos y, en parte, se explican por la propia historia de los pueblos indios; por sus relaciones con las sociedades nacionales y por la lógica de sus propios ritmos temporales que se articulan a partir de elementos como el lenguaje, las tradiciones, las costumbres, etc., y, a su vez, han logrado mantener vigentes sus identidades y culturas en un horizonte de larga data, en términos de dominación o dependencia, de acuerdo al desarrollo al interior de sus comunidades, generan relaciones de interdependencia entre sociedades dominadas y dependientes.

1. América Latina: diversidad cultural y procesos de exclusión.

La mentalidad heredada del colonizador no permite ver o inventar cualquier otro camino: la civilización mesoamericana, o se da por muerta, o debe morir cuanto antes, porque su condición, según la mirada del colonizador, es de indiscutible inferioridad y no admite futuro propio. Guillermo Bonfil Batalla

En la historia de América Latina ha sido importante definir el concepto de colonialidad, para concebir y proyectar un horizonte de futuro ¿qué se entiende por colonial?, ¿Cuál es la diferencia entre colonia y conquista? Porque, en la realidad, la región refiere la práctica opresiva del colonizador frente a sujetos en permanente resistencia. Aún hoy, la visión de colonialidad lleva a concebir a América Latina como el receptáculo del conocimiento de occidente. La conquista, niega a los conquistados, los mediatiza; sin embargo, se enfrentan, resisten, se oponen a la forma de dominación en sus diversas expresiones.

En el ámbito cultural en el enfoque de Occidente, América Latina no ha sido descubierta, sino inventada, en consecuencia, desvalorizada. Sin embargo:

Fue siempre la articulación del pensar occidental y continental con la vida y los movimientos sociales étnicos de “nuestra América” lo que contribuyó a la formación y reestructuración de conceptos que sirvieron para entender o cambiar lo global y lo local, o lo nacional. Así cambió la provincia a que uno pertenecía, la aldea donde uno vivía, la universidad donde un enseñaba. El cambio desde las etnias fue el más lento y difícil: ni siquiera Mariátegui captó la contribución de las etnias al conjunto mundial.¹³⁹

Las empresas de conquista a lo largo de la historia mantienen su base en intereses económicos, la colonia llevó a establecer territorios de dominio en los que se manifestaron tradiciones diferentes. Los colonizadores llegaron a someter a las culturas secundarias, que fueron marginadas y finalmente excluidas.

¹³⁹ Pablo González Casanova. *Ciencias Sociales: Algunos conceptos básicos. Reestructuración de las ciencias sociales: hacia un nuevo paradigma*. México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales, 1998, p. 15.

El Estado con su estructura centralista aglutinó diversas formas de organización dentro de un territorio por encima de la sociedad, por medio de las instituciones y la organización política se legitimó para imponer su voluntad sobre los otros,

El Estado, como todas las asociaciones o entidades políticas que históricamente lo han precedido, es una relación de dominación de hombres sobre hombres, que se sostiene por medio de la violencia legítima (es decir, de la que es considerada como tal). Para subsistir necesita, por tanto, que los dominados acaten la autoridad que pretenden tener quienes en ese momento dominan.¹⁴⁰

Los colonizadores impusieron una cultura hegemónica que se asumió en la periferia. En esta situación destacan, por un lado, la importancia del estudio de los problemas sociales para su mejor comprensión en una perspectiva interdisciplinaria, no obstante que fuimos educados en el marco de las disciplinas, el cambio de enfoque en su tratamiento impacta el desarrollo de la ciencia, la investigación y la vida cotidiana.

Ninguna de las ciencias sociales en particular, tales como se han venido desarrollando hasta ahora, se encuentra en condiciones de guiar el proceso cultural de comprensión de la dinámica social en su conjunto. El gran predominio que durante el último siglo ha conquistado la teoría económica es un fruto típico del sistema capitalista y está basado en un espejismo que consiste en creer que se ha descubierto una clave única para descifrar todo lo que ocurre a la humanidad.

El proceso social humano es tan intrínsecamente complejo y se manifiesta por vías tan múltiples que los aportes que puedan hacer todas las ciencias sociales son indispensables [...]

Lo que debe agregarse es que la ética, que desde el despertar del capitalismo quedó separada de todo intento explicativo de lo social, debe regresar como elemento de valoración, pero también de explicación de lo social humano.¹⁴¹

Por ello, el uso del conocimiento cotidiano hacia la construcción de una cultura democrática de aprendizaje y el diseño de formas diferentes para aprender,

¹⁴⁰ Max Weber. *El científico y el político*. Documento preparado por el Programa de Redes Informáticas y Productivas de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). p. 3. Disponible en: <http://www.bibliotecabasica.com.ar> Consultado en 8 de febrero de 2009.

¹⁴¹ Sergio Bagú. *Catástrofe política y teoría social*. México, Ed. Siglo XXI/ UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales, 1997, p. 126.

plantea la necesidad de reorientar la interpretación y el sentido de la educación en la democracia. Tiene implicaciones pedagógicas, así como en la manera de estudiar hoy los problemas en América Latina y los riesgos que implica el cambio de perspectiva y de orientación metodológica con una mirada nuestroamericana. Porque el conocimiento en el marco de la ciencia cobra una forma coherente, sistemática y rigurosa, esto le permite alcanzar parámetros conceptuales generalizables en la pretensión de universalidad, esta situación tiene efectos en América Latina, porque si bien entre los siglos XIX y XX se lograron las independencias de la región, estos procesos pusieron fin al colonialismo pero no a la colonialidad.

Siendo un modelo global, la nueva racionalidad científica es también un modelo totalitario, en la medida en que niega el carácter racional a todas formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas.¹⁴²

El conocimiento del mundo y la construcción formal del conocimiento tiene una carga política, disciplinaria e interdisciplinaria; la razón se constituye de objetividad y de subjetividad, de lo real, de lo tangible y de lo inteligible como parte de un todo. La realidad es una categoría ontológica y epistemológica no sólo es la Realidad, porque lo que nuestros ojos “ven” es una relación mediada, pensamos la realidad de manera conceptual constituida por diversos acontecimientos y procesos económicos, políticos, sociales y culturales en un tiempo y espacio históricos determinados.

La historia pone en perspectiva el acontecer del ser humano con sus contradicciones, concepciones y representaciones del mundo, de manera paralela: la riqueza de las naciones sufre un efecto de quiebre, se gesta una ruptura con la realidad al ser descontextualizada, ante lo cual resulta difícil ubicar al sujeto político en su devenir, pero se ajusta a la tradición universalizante que soporta la

¹⁴² Boaventura de Sousa Santos. *Una epistemología del Sur*. México, Ed. CLACSO/Siglo XXI, 2009, p. 21.

institucionalización de la ciencia social y a la idea de que el conocimiento “debe pasar por la universidad”.

El universalismo de cualquier disciplina –o de grandes grupos de disciplinas- se basa en una mezcla particular y cambiante de afirmaciones intelectuales y prácticas sociales. Esas afirmaciones y prácticas se alimentan mutuamente y son reforzadas a su vez por la reproducción institucional de la disciplina o división. El cambio en la mayoría de los casos adopta la forma de adaptación, una afinación continua, tanto de las lecciones universales supuestamente transmitidas, como de los modos de transmisión.¹⁴³

La razón es una construcción formal que gobierna el mundo de todo el conocimiento, pero el conocimiento adopta carácter universal, aún cuando tiene límites y aspectos de falibilidad. Los modelos, en las ciencias fácticas, son repetibles y en las ciencias formales funcionan con carácter prescriptivo. Los saberes coloniales llevan a plantear que todo lo que hay en el caso de nuestra América, son una reiteración de los saberes eurocéntricos, ambos comparten la razón como forma de acceso al conocimiento, se establece la diferencia entre los saberes indígenas y la ciencia colonial. Esto deriva en la imposición de algo particular como un universal, esta pretensión es una práctica del poder, colonizar significa imponer, manipular las conciencias, hacer evidente que el centro de este saber es Occidente. “La legitimidad de la cultura dominante se impone de manera mucho más eficaz cuando consigue que se ignore la arbitrariedad dominante que entraña”.¹⁴⁴

En este contexto, es importante definir, en espacio y tiempo histórico determinados, los fenómenos y los procesos para replantear, reconstruir y resignificar conceptualmente los acontecimientos dentro de la unidad de Latinoamérica, para dar cuenta de las relaciones y los procesos sociales - relaciones interpersonales- las relaciones y el diálogo entre los sujetos, grupos, sectores y movimientos sociales en la perspectiva de construir la ciencia en

¹⁴³ Immanuel Wallerstein, *op. cit.*, p. 54.

¹⁴⁴ Dany-Robert Dufour. *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2007, p. 212.

términos dialógicos, alejados de toda forma de imposición. Nuestramérica es estudiada a partir de representaciones y en oposición a occidente, como una nueva forma de colonialismo, lo que algunos autores llaman neocolonialismo o poscolonialismo en cuyo seno se desarrollan formas alternativas de conocimiento hacia un horizonte epistémico propio.

La producción de la inferioridad es crucial para sustentar el descubrimiento imperial y por eso es necesario recorrer múltiples estrategias de inferiorización. En este campo puede decirse que Occidente no ha carecido de imaginación. Entre estas estrategias podemos mencionar la guerra, la esclavitud, el genocidio, el racismo, la descalificación, la transformación del otro en objeto o recurso natural y una vasta sucesión de mecanismos de imposición económica (tributos, colonialismo, neocolonialismo y por último globalización neoliberal), de imposición política (cruzadas, imperio, estado colonial, dictadura y por último democracia) y de imposición cultural (epistemicidio, misiones, asimilación y finalmente industrias culturales y cultura de masas).¹⁴⁵

En la disputa por el poder, el eurocentrismo impone el conocimiento como práctica del de dominación, el conocimiento en una perspectiva unidimensional y unidireccional. Este enfoque es excluyente, porque todo el conocimiento que no se circunscribe a esta pauta queda fuera, es marginalidad. En esta concepción se manifiesta la oposición entre dominantes y dominados al hacer de los universales conceptos excluyentes, esto es, el universalismo ejerce dominio desde un centro de poder. “En la medida que el conocimiento no es mero conocimiento de principios (o reglas) generales, sino que consiste en formas de integrarse en prácticas a través de procesos de aprendizaje, la cognición no puede entenderse de la manera usual estrecha”.¹⁴⁶

El conocimiento proviene de todos los horizontes, se reconoce que existe una realidad y un núcleo problemático de la ciencia, pero no es la única forma de

¹⁴⁵ Boaventura de Sousa Santos. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, 2005, p. 142.

¹⁴⁶ Sergio F. Martínez. “Hacia una racionalidad ecológica distribuida en prácticas” en Ángeles Eraña y Gisela Mateos González. *La cognición como proceso cultural*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2009, p. 26.

abordar los problemas, sin embargo, el extremo occidente¹⁴⁷ se visualiza al margen de su propia dinámica, en una perspectiva ahistórica, hacia la homogeneización, en esta circunstancia los universales carecen de contenido.

La realidad con su multiculturalidad y multivocidad enfrenta un orden que se las arregla para excluir todo lo que le es diferente, esto que conduce a los individuos a definirse por lo que no son, o no se les parece, como parte de las reglas “naturales” que dan orden y funcionalidad a las sociedades. La multiculturalidad altera el principio organizador dominante, la irrupción de las diferencias conlleva a la reinención del proyecto homogeneizador reconoce aquello que es funcional y reinventa razones y condiciones para excluir: promueve las “nuevas” tolerancias mediante la apropiación de las demandas y el discurso de los *otros*, situación que genera intolerancia, como el ejercicio “racional” que implica la exclusión.

El fenómeno de la alteridad: el problema del *otro* y el concepto de la diferencia son paralelos al ejercicio de dominio del poder. La alteridad, concebida como conciencia de la diferencia en el pensamiento occidental, es categoría negativa en la idea de un *otro* a *otro* que lo considera inferior, en una relación de dominio. En la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos en la relación Oriente-Occidente la alteridad es una relación desigual. Así,

Si Oriente es para Occidente un espacio de alteridad, el salvaje es el espacio de la inferioridad. El salvaje es la diferencia incapaz de constituirse en alteridad. No es el otro porque no es siquiera plenamente humano. Su diferencia es la medida de su inferioridad. Por eso, lejos de constituir una amenaza civilizatoria, es tan sólo la amenaza de lo irracional. Su valor es el de su utilidad. Sólo vale la pena confrontarlo en la medida en que es un recurso o una vía de acceso a un recurso. La incondicionalidad de los fines —la acumulación de metales preciosos, la expansión de la fe— justifica el

¹⁴⁷ Para definir América Latina el autor considera elementos tales como la ubicación geográfica, la historia, sus relaciones con Occidente que la ubican en la periferia, en el extremo, y, el abanico de realidades heterogéneas que se ocultan bajo el término América Latina en el cual emergen particularismos y nacionales y singularidad histórica que pasan de lo continental a lo local pasando por la nación y la región ubicado en el extremo de Occidente. *Cfr.* Alain Rouquié. *América Latina Introducción al extremo occidente*. México, Ed. Siglo XXI, 1994.

total pragmatismo de los medios: esclavitud, genocidio, apropiación, conversión, asimilación.¹⁴⁸

En el contexto del mito de la modernidad se concibe a la diferencia como práctica negativa y contradictoria el sentido de la igualdad universalizable en los paradigmas de la modernidad: libertad, justicia y democracia. Al subsumir la práctica de la razón para someterla a un principio universalizable y único se opone el desarrollo al subdesarrollo; a *nosotros* y los *otros*.

En América Latina se manifiesta la resistencia, la movilización, la construcción de la crítica como forma de reconocimiento, pero también como procesos alternativos en todos los ámbitos, desde un *locus problemático* propio. En el marco de una modernidad múltiple y diversa, lo que hoy emerge es la lucha por el reconocimiento en el esquema de la dominación, para constituir una modernidad alternativa. “El mito del progreso, de la identidad única, de la unidad uniforme de la cultura, como muchas otras “categorías filosóficas que fueron sagradas por mucho tiempo”, ya habían sido cuestionadas.”¹⁴⁹ La pluralidad de puntos de vista y su convergencia, no significa multiplicidad de problemáticas sino dar sentido a diferentes representaciones.

La distinción frente al *otro* genera una actitud social y política de la dominación que justifica la hegemonía y niega la capacidad racional y considera a los diferentes incapaces de pensar por sí mismos. El *otro*, se concibe con base en una concepción del mundo desde un solo horizonte de sentido y significación, no puede haber razón sin libertad, la razón nos permite diferenciarnos con el objeto y también en la alteridad con el otro, concebir al hombre en su existencia, no como totalidad. La razón es un atributo humano no es exclusiva de un grupo de hombres sino del género humano, la razón se constituye de diferentes racionalidades, pero la Razón mediatiza, prescribe y determina las formas de pensamiento, normativiza las reglas.

¹⁴⁸ Boaventura de Sousa Santos, 2005^a, *op.cit.*, p. 145-146

¹⁴⁹ Mario Magallón Anaya. *Modernidad alternativa: viejos retos y nuevos problemas*. México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, 2006, p. 144.

La indolencia de la razón criticada en este ensayo se da bajo cuatro formas diferentes: la razón impotente, aquella que no se ejerce porque piensa que nada puede hacer contra una necesidad concebida como exterior a ella misma; la razón arrogante, que no siente la necesidad de ejercerse porque se imagina incondicionalmente libre y, por consiguiente, libre de la necesidad de demostrar su propia libertad; la razón metonímica, que se reivindica como la única forma de racionalidad y, por consiguiente, no se dedica a descubrir otros tipos de racionalidad o, si lo hace, es sólo para convertirlas en materia prima; y la razón proléptica, que no tiende a pensar el futuro porque juzga que lo sabe todo de él y lo concibe como una superación lineal, automática e infinita del presente.¹⁵⁰

Lo universal radica en la pertinencia y la colonialidad, en las formas de encubrir las prácticas del sistema al servicio del capitalista para la explotación de los recursos, el progreso urbano, las formas de vida, el crecimiento económico hacia la modernización. Desde el poder se elaboran formas retóricas sobre los problemas que tienden a normalizar, como un paraguas contra las amenazas de fracturar el tejido social.

Esto no significa que el ciudadano moderno se despolitice totalmente o que se vea inevitablemente privado de un movimiento colectivo en el que desarrollar sus reivindicaciones. Significa simplemente que existen movimientos configurados de otro modo, los movimientos culturales, que transforman paulatinamente el paisaje social. Sustituyen progresivamente a los movimientos sociales, o a los “nuevos movimientos sociales” de antaño, que estaban dotados de un contenido nuevo pero expresado en un lenguaje antiguo.¹⁵¹

Todos los hombres son diferentes, no hay culturas superiores ni inferiores, sino culturas diferentes. En consecuencia, la concepción sobre el reconocimiento de la diversidad no es retórico porque alude a cambios en las relaciones sociales, como institucionales.

En las últimas décadas Occidente observa la pérdida de su hegemonía al transitar hacia una conformación mestiza debido a las migraciones y escapa a la posibilidad de una temporalidad de síntesis en la pretensión universalizable. Los

¹⁵⁰ Boaventura de Sousa Santos, 2005^a, *op. cit.*, p. 153.

¹⁵¹ Farhad Khosrokhavar. “Introducción” en Alain Touraine y Farhad Khosrokhavar. *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona, Ed. Paidós, 2002, p. 21-22.

gobiernos aluden a la teoría del caos¹⁵² y la política del miedo, para justificar la presencia de un orden global como centro de dominación y como base de la reconfiguración del mundo sino estamos condenados a desaparecer.

Desde hace algunos años la regionalización, reemplaza al Estado y tiene su base en la economía de mercado en un mundo organizado bajo la legalidad internacional en el marco del mundo globalizado y la internacionalización del derecho¹⁵³ surge el cuestionamiento de cómo dar sentido a la igualdad y la justicia. En América Latina un alto porcentaje de la población está fuera de los circuitos de producción y consumo de bienes materiales e inmateriales y al margen de la civilización occidental.

La nueva geopolítica requiere de la redistribución y la concentración de las prácticas del poder, porque los núcleos hegemónicos no están dispuestos a compartir el horizonte capitalista con otras regiones. En este marco se explica, particularmente, que los Estados Unidos mantengan en perspectiva la reconquista de América Latina ante la paradoja de su latinoamericanización.

En el contexto de la globalización y la cartografía cultural del mundo es necesario repensar la diversidad y la desigualdad: la otredad, en una perspectiva latinoamericana, porque se ha constituido en el orden vigente, un discurso y prácticas hegemónicas que conllevan a la naturalización de las relaciones de asimetría económica y cultural existentes.

El bárbaro es siempre el hombre que invade las fronteras de los Estados, quien choca contra las murallas de las ciudades. A diferencia del salvaje, el bárbaro no se asienta en un fondo de naturaleza a la que pertenece. Sólo surge contra un fondo de civilización y choca con él. No entra en la historia al fundar una sociedad, sino al penetrar, incendiar y destruir una civilización. Creo, por tanto, que el primer punto, la diferencia entre el

¹⁵² La teoría del caos alude a acontecimientos desordenados que generan tensión social, así se concibe como fenómeno de la fragmentación, bucle proceso completamente abierto en el universo único, subyace un concepto de totalidad que se constituye de totalizaciones con la pretensión de universalidad, más allá del permanente presente.

¹⁵³ Cfr. Jürgen Habermas. *El occidente escindido*. Madrid, Ed. Trotta, 2ª ed., 2006.

bárbaro y el salvaje, es esa relación que él viene a incendiar. Y, por otra parte, el bárbaro no es el vector de intercambios como el salvaje. El bárbaro es, en esencia, vector de otra cosa muy diferente del intercambio: es vector de dominación. A diferencia del salvaje, se apodera, se apropia; no ejerce la ocupación primitiva del suelo sino la rapiña. Es decir que su relación de propiedad previa; del mismo modo, pone a los libertad perdida de los otros.¹⁵⁴

El imaginario occidental va de la separación a la jerarquización de las culturas, que en la conformación discursiva adquiere universalidad excluyente que erige a la sociedad sustentada, en principios liberales, cómo la única forma de establecer las relaciones sociales, cómplice de la sociedad moderna y la organización del mundo en la que se promueve el individualismo. Normalizar, es algo que ha sido y siempre será parte del discurso del dominador, porque justifica la superioridad de saberes que se constituyen en occidente. La agenda multicultural orienta el trabajo científico para estudiar al *otro*, al primitivo, al bárbaro; las formas de generar conocimiento, desde occidente, se asumen como las únicas válidas, para organizar la totalidad bajo una sola pauta: las sociedades modernas occidentales: modelo para el mundo. Hoy la multidisciplinaria se orienta a disciplinar mediante categorías normalizadoras, sin embargo, en América Latina se articulan formas de ver el mundo situadas en una lucha permanente de reconocimiento jurídico igualitario, con base en el carácter colonial del conocimiento histórico y la elaboración de las historias propias de la región, que quedan al margen de la historia, para configurar el *oikos* como el lugar en el que vivimos, que nos da fundamento: la casa de todos. Para ello,

...requerimos de la construcción ontológica crítica del “nosotros”, la cual tiene que ser entendida como un *ethos*, como una vida ética en libertad, porque ésta es la condición ontológica de la ética. Es por esto mismo necesario ejercer la crítica de lo que somos. O sea, al mismo tiempo se requiere del análisis histórico de los límites que nos imponen y la experimentación de la posibilidad de transgredirlos.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Michel Foucault. *Defender la sociedad*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1ª reimp., 2006, p. 180-181.

¹⁵⁵ Mario Magallón Anaya. *Modernidad alternativa*, op. cit., p. 144.

En la discursividad del Estado se percibe la manifestación de la diversidad cultural como un exabrupto que irrumpe generando tensión, conflicto y violencia. En realidad, constituye también, un lugar de disputa, que desde el poder gestiona los espacios para los diferentes y define un nuevo sistema de exclusión, hoy este sistema coloca en la periferia a los grupos y movimientos sociales atentan contra la seguridad y continuidad del orden vigente; la exclusión se justifica mediante un círculo perverso que se explica en la diferencia y desigualdad de los que están afuera. La disputa tiene su base en contradicciones estructurales que ponen en crisis las relaciones sociales y derivan a conflictos, porque no existe un ejercicio comunicativo y dialógico.

El desarrollo humano concebido como la capacidad del individuo para desarrollar plenamente sus habilidades y potencialidades, alternativas. Esto es posible sólo en el ejercicio liberal democrático y en la practicidad o pragmaticidad que llevaría la realización del hombre en el locus, el lugar no existe sin el sujeto. Es decir, la simulación de algo que aparenta ser y no está siendo. “El entorno es la autonomización del universo entero de las prácticas y las formas, de lo cotidiano a lo arquitectónico, de lo discursivo a lo gestual y a lo político, como sector operacional y de cálculo.”¹⁵⁶ Esto implica considerar los intersticios de lo que está entre la forma de las cosas y tomar conciencia de las cosas desde una temporalidad y acontecer, la espera es la mirada. Asimismo, las formas trágicas de plantear la existencia humana conllevan un desenlace negativo, sin tiempo, descontextualizado con una gran ausencia: la del hombre, ejercer dominio en donde no hay sujeto histórico. No se victimiza el sujeto, hay exclusión del sujeto, el discurso se gesta así mismo, si no hay hombre, entonces ¿cuáles son las formas de existir?, ¿Quién y cómo se producen las formas de vida? En la política se prescinde del sujeto, porque se orientan procesos bajo la lógica de relaciones condicionadas desde un núcleo que es el mercado, el lugar en el que se dirime los problemas.

¹⁵⁶ Jean Baudrillard. *Crítica de la economía política del signo*. México, Ed. Siglo XXI, 13ª ed., 2002, p. 246.

En este contexto ¿cómo apelar a la convivencia comunitaria desde la nosotridad? Frente a la naturalización de principio organizador unidireccional emerge una visión alternativa, el tránsito al pasado, para la construcción del presente en una perspectiva de historicidad. En una noción de la historia alejada del carácter progresivo y lineal mediante metas humanas de convivencia y comunicación. La acción comunicativa reconoce las relaciones de dominación, que existe el adentro y el afuera, las relaciones humanas necesariamente son relaciones políticas determinadas por el poder en sus diversas expresiones, ejerce dominio, el hombre en la oquedad y conciencia de la exclusión es como asume su existencia, situado en el tiempo piensa la historia desde un presente y la plantea de un modo diferente, para sentar las bases para un futuro posible. Elabora un imaginario comunitario en el que todos estén incluidos, frente al ordenamiento vigente que potencia el individualismo en las relaciones humanas, a diferencia del proceso de individuación que se desarrolla una totalidad, este proceso es diferente de la individualización.

Puesto que el mundo es abierto y peligroso, diverso y fragmentado, la construcción del Yo (*Je*) se convierte en el único principio de evaluación de las situaciones y de las conductas. Pero este Yo, nunca me cansaré de repetirlo, no es el individuo concreto, manajo de gustos, normas, conocimientos, recuerdos, sino la voluntad de individuación de cada individuo que de este modo se distancia de su yo (*moi*) psicológico y social y que vuelve capaz de reconocer a los demás como sujetos, en la medida en que también ellos realizan un esfuerzo de individuación análogo.¹⁵⁷

Cuando los sujetos se asumen como ciudadanos parten del conocimiento de que el sujeto tiene derecho a decidir como parte del proceso de individuación social, donde él decide y participa en el Estado liberal que controla y domina las instituciones sociales que adquieren carácter de instituciones de estado hacia procesos delegativos en una democracia que el derecho establece la separación entre el ámbito individual y el privado, es en este último que se incluyen las relaciones económicas, políticas, sociales, culturales con la finalidad de garantizar

¹⁵⁷ Alain Touraine. "Invitación", en Alain Touraine y Farhad Khosrokhavar. *op. cit.*, p. 12.

la prevalencia del orden existente. “La insistencia en la diferenciación significaba la creación de instituciones específicamente “nativas” a través de las cuales gobernar súbditos”¹⁵⁸. En este sentido, el conocimiento y la vida en sociedad, desde la marginalidad demanda un ejercicio de recuperación protagónica del sujeto y compromiso de eticidad.

El concepto de (sub)desarrollo (frente al atraso), en la visión del capitalismo dominante, determinó que en América Latina hay rezago porque somos dependientes porque no hay capitalismo “pleno” en la periferia. La región vive su propia experiencia de la marginalidad y desde la periferia, ¿quién es periferia? El desarrollo social no debe confundirse con el desarrollo racional de una cultura humana. Toda cultura es humana, y es una forma distinta de concebir el mundo pero se establece como un factor de desigualdad al respecto de una cultura dominante, hablar de racionalidad¹⁵⁹ implica hacer referencia a ciertas prácticas políticas que la justifican porque se percibe la heterogeneidad como causa fundamental de los conflictos, en consecuencia, la heterogeneidad étnica y social impide la armonización que ha derivado en la globalización de la crisis, la pobreza y la exclusión. En cambio, lo político pertenece y es responsabilidad de toda la sociedad, refiere diálogo, disenso y negociación, este es el ejercicio de los movimientos en América Latina, conformados por colectividades humanas, ponen en cuestión el estado de cosas existente y realizan una crítica permanentemente situada y en situación para colocarse al límite e ir más allá de las barreras de la racionalidad, los sujetos toman conciencia de su condición de sometimiento y dependencia y pasan de sujetos de “interés” a sujetos históricos, son hombres que hacen la historia, pero no eligen las circunstancias para hacer y proyectar su horizonte histórico. “La sociedad liberal industrial se constituye –desde esta

¹⁵⁸ Mahmood Mandani. *Ciudadano y súbdito. África contemporánea y el legado del colonialismo tardío*. México, Ed. Siglo XXI, 1998, p. 9.

¹⁵⁹ La diferencia entre racionalización y racionalidad se funda en la ética de la libertad y la autonomía para decidir, la primera está mediada por las formas políticas; la racionalidad, es el ejercicio consciente sobre el peso que tiene una decisión en la situación en la que se encuentran los individuos.

perspectiva- no sólo en el orden deseable, sino en el único posible”¹⁶⁰. Se impuso la razón de Estado para evitar que los derechos abrieran espacios de poder a los pueblos indígenas.

Es esta situación que en la actualidad parece consolidarse, en donde ni siquiera tienen sentido los valores humanos más queridos (pero tampoco los no queridos, como los disvalores, los antivalores); más aún, resulta difícil plantear estrategias para prevenir o prever los peligros que hoy asechan a la Razón, pero sin sujeto.¹⁶¹

La educación es una caja de resonancia de lo que está pasando en la sociedad, enfocada a procesos enmarcados en la racionalidad económica de la eficiencia y la eficacia, que conlleva a una conformación profundamente desigual, diferenciada y excluyente, y los saberes modernos contribuyen a explicar su eficacia naturalizadora al separarse del mundo de lo “real” y su articulación con la organización del poder.¹⁶²

Con la exclusión no se cumple el principio universal sobre la pretensión de comprenderlo todo, el principio universal es que todo lo referido a este objeto esté comprendido. El principio organizador mundial se establece con base en la desigualdad, ésta genera procesos de inclusión – exclusión y éste se extiende a todas las sociedades.

¹⁶⁰ Edgardo Langer. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 2005, p. 11.

¹⁶¹ Mario Magallón. *op. cit.*, p. 139.

¹⁶² *Cfr.* Edgardo Langer, *op. cit.*

2. Educación para los pueblos indios en América Latina: entre los derechos humanos y las políticas sociales

En las dos últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI cobraron auge e importancia los estudios sobre la justicia y el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas en el marco de jurídico de los Estados en América Latina. Es la demanda urgente de los grupos étnicos, políticos, sociales y de género que para su estudio requirió de investigaciones de corte disciplinario e interdisciplinario, donde destacan los alcances, limitaciones, pendientes y compromiso para el ejercicio de los derechos, la administración y el acceso a la justicia, con base en el análisis positivo y afirmativo de los derechos de los pueblos indios en la concepción y aplicación de los instrumentos internacionales jurídicos y políticos.

Entre las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, la crisis del Estado de derecho, como consecuencia de la implantación del neoliberalismo, recrudeció las condiciones de pobreza, de marginación y de exclusión de amplios sectores de la población, esta situación se expresó en movimientos sociales de diversa índole.

La organización y resistencia histórica de los pueblos indios en América Latina posicionó sus demandas en el ámbito político y logra la interlocución con los Estados nacionales y los organismos supranacionales para atender diferentes ámbitos de los derechos indígenas, de la justicia y de la equidad.

En este contexto se desarrollaron las acciones de los pueblos indios hacia la construcción de su futuro, con base en el reconocimiento del derecho indígena, entendido como los derechos conferidos a los pueblos en el ordenamiento jurídico a nivel internacional, y, posteriormente recuperado en las legislaciones nacionales. La normatividad internacional sobre los derechos indígenas ha sido establecida en Acuerdos, Declaraciones, Convenciones y Programas (Ver Cuadro N° 2), que determinan las directrices sobre los derechos humanos, sociales y de carácter individual, tales progresos han sido sostenidos por el trabajo de los pueblos indios, en el plano formal, en el replanteamiento del proyecto nacional y al establecer un

nuevo pacto social a favor de la autonomía, contra el racismo y del centralismo estatal.

Cuadro Nº 2 Instrumentos Internacionales sobre Derechos de los Pueblos Indígenas

Instrumentos y Programas Internacionales sobre Derechos de los Pueblos Indígenas	
Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. ONU, 2007	Afirma que los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconoce el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales porque contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad.
Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad y de las Expresiones Culturales. ONU, 2005	Reconoce el derecho fundamental de toda persona y sociedad a participar en los beneficios de la diversidad y del diálogo como elementos importantes de la cultura; que es un atributo esencial de la humanidad, ámbito del desarrollo sostenible y necesaria para el género humano; se desarrolla en un marco de democracia, tolerancia y justicia social, es indispensable para la paz y la seguridad nacional e internacional
Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas en el Mundo 2005-2014. ONU, 2004	El programa internacional, incluidos los objetivos de desarrollo del milenio, en una perspectiva intercultural como cuestión relativa a los derechos humanos formule recomendaciones como una guía para hacer coincidir los programas de los pueblos indígenas, nacionales y del sistema internacional.
Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. ONU, 2001	Afirma que la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio, la diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad y es fuente de intercambios, de innovación y de creatividad. Constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.
Declaración y Programa de Acción de Durban. ONU, 2001	La Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial y la Xenofobia y las Formas conexas de Intolerancia incorporó a la discusión el respeto a los derechos de los pueblos indígenas en el marco del racismo y la discriminación racial, reafirmando sus derechos a expresar libremente su identidad y no ser objeto de ningún tipo de discriminación.
Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Comisión Interamericana de Derechos Humanos, OEA, 1997	Reconoce los derechos humanos básicos y las libertades fundamentales de las poblaciones indígenas y se pide a los Estados que respeten y acaten cualquier instrumento jurídico convenido entre ambas partes.
El 9 de agosto, Día Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo. 1994	Reconoce la importancia de la lucha por el reconocimiento de los derechos de las poblaciones indígenas.
Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas en el Mundo 1995-2004. ONU, 1994	Fortalecer la cooperación internacional para solucionar los problemas que enfrentan los pueblos indígenas respecto a los derechos humanos, medio ambiente, desarrollo, educación y salud.
Declaración y Programa de Acción de Viena. ONU, 1993	Con base en la importancia de la participación y contribución de las poblaciones indígenas al desarrollo y pluralismo de la sociedad recomienda tomar medidas concertadas acordes con el derecho internacional a fin de garantizar los derechos humanos y las libertades de las poblaciones indígenas, sobre la base de la igualdad y la no discriminación.
Declaración sobre los Derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. ONU, 1992	Estímulo del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, con el propósito de promover la realización de los principios enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones y la Convención sobre los Derechos del Niño.
Convención sobre Diversidad Biológica. ONU, 1992	Reconoce la relación de los pueblos indígenas con la biodiversidad, el derecho a administrar y participar de los recursos de ésta y la necesidad de la cooperación e intercambio entre el desarrollo científico y tecnológico y las tecnologías tradicionales.
Convenio 169 sobre pueblos indígenas y Tribales de la OIT, 1989	Incorpora las demandas indígenas y las considera como derechos universalmente reconocidos, es el único instrumento jurídico internacional

	que regula estos derechos desde diferentes ámbitos de interés.
Convenio 107 sobre pueblos indígenas y Tribales de la OIT, 1957	Primer intento por codificar y regular las obligaciones de los Estados con los pueblos indígenas en el mundo.
Declaración Universal de Derechos Humanos, ONU, 1948	Reconoce la dignidad inherente a todo ser humano y se establecen, los derechos que deben disfrutar todos, sin distinción de ningún tipo por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, convicciones políticas o de otra índole, origen nacional o social, propiedad, nacimiento u otra condición.

Fuente: Elaboración Propia con base en información de <http://www.onu.org> e <http://www.ilo.org>

Sin embargo, lo que se observa como algo cotidiano son las violaciones a los derechos humanos, de la población en general, y, de los pueblos indios en diferentes países de la región, incluso se identifican a los responsables de tales abusos y termina por convertirse en garantía de impunidad.

En los países de América Latina el sistema de administración de justicia no atiende las recomendaciones emitidas por instancias nacionales e internacionales de derechos humanos. El acceso a la justicia de los pueblos indígenas en la práctica no sólo es negado, sino que se ha convertido en pretexto para la persecución y desaparición de aquellos que hacen lucha social por la defensa de sus derechos, en tanto que la impunidad genera confianza a los perpetradores porque saben que no se les va a molestar.¹⁶³

En el presente, a diferencia del posicionamiento político que lograron los pueblos indios en las décadas anteriores, se manifiesta una tendencia hacia la criminalización de la protesta, hoy la resistencia y la movilización de los pueblos indios enfrenta penas equiparables a delitos por terrorismo.

Los casos documentados permiten establecer, que no se han generado las acciones hacia la armonización del sistema de justicia con los parámetros estipulados en los instrumentos internacionales y en las adiciones constitucionales

¹⁶³ Véase los últimos informes del Relator Especial de Naciones Unidas sobre la situación de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, donde James Anaya expresa su preocupación por las múltiples indicaciones de que la situación de los pueblos indígenas en diferentes países no han sido afrontadas con la urgencia que la gravedad de la situación merece y ha realizado recomendaciones ante acontecimientos en los últimos meses como son los casos de Perú, Chile y Colombia. Disponibles en <http://www.servindi.org/seccion/documentos/derechos-pueblos-indigenas-documentos>; <http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/re/nws/308-anaya-mision-peru-bagua.html> Consultados el 30 de septiembre de 2010.

que reconozca los derechos de los pueblos indios; lo que recientemente se ha realizado es análisis en paralelo con el sistema norteamericano, como paradigma a seguir.

Hoy el tema seguridad se ha convertido en el valor más ansiado por la sociedad, dispuesta a sacrificar en América Latina la incipiente democracia, restringiendo libertades y derechos a cambio de seguridad. Esta situación finalmente derivó en la tipificación de la delincuencia organizada; en lugar de ponerse al día en materia de derechos humanos, nos ajustamos a la Estrategia del 11 de septiembre y la Ley patriota¹⁶⁴ para enfrentar el terrorismo. Es no sólo es discurso, sino la estrategia adoptada por las autoridades de la región que criminaliza la movilización social y la protesta al tipificarla como delito.

Y para que ello sea así, los orígenes de la opacidad deben estar empotrados en cuestiones lo suficientemente obvias, naturalizadas y antiguas, para que seamos tan incapaces de cuestionarlas diariamente [...]
Voy a plantear brevemente las cuestiones sobre las que me estoy preguntando, y en torno de las que está organizado este trabajo. En primer lugar, me interesa vincular el poder de policía –como técnica administrativa de gobierno– con las formas vernáculas de su ejercicio. En segundo lugar, establecer el parentesco entre esas técnicas policiales y la expansión de Estados de excepción, como formas habituales de conjurar la inseguridad, reproduciendo paradójicamente el miedo.¹⁶⁵

En este contexto se crea un ambiente en el que el ejercicio de los derechos y el acceso a la justicia es cada vez más difícil. “La debilidad estatal se expresa cada vez más en la pérdida del monopolio de la fuerza. Esto, por supuesto, debilita el

¹⁶⁴ Cfr. Alain Ponce Lecours. “Ley patriota de los E.E.U.U. (USA Patriot Act) Efectos extraterritoriales de la Ley Patriota de los EE.UU. – Derechos de Privacidad de ciudadanos no-norteamericanos” en *La crónica jurídica* Disponible en: <http://ponce.inter.edu/cai/bv/LEY-PATRIOTA-DE-LOS-EE-UU-USA-PATRIOT-ACT.pdf> Consultado el 27 de enero de 2010. Esta ley tiene efectos extraterritoriales al aumentar sustancialmente las facultades de las autoridades norteamericanas (FBI, CIA, NSA, y las fuerzas armadas norteamericanas) a efecto de obtener información confidencial, aún cuando violente las leyes de otros países. Como una medida que permitiría proteger la seguridad de la población norteamericana, al desenmascarar a terroristas internacionales, como consecuencia de los ataques terroristas del 11 de septiembre.

¹⁶⁵ Sofía Tiscornia. “Entre el imperio del “Estado de policía” y los límites del derecho” en *Nueva Sociedad*, 191, Mayo-Junio, 2004, p. 80. Disponible en: <http://www.nuso.org> Consultado el 28 de marzo de 2010.

imperio de la ley. Todo ello en un marco en el cual el Estado es incapaz de asegurar a toda la población el acceso a los bienes públicos básicos.”¹⁶⁶

La crisis económica condujo al repliegue del sistema económico y ha llevado a imponer pautas en los sistemas de crédito de la región semejantes al norteamericano, para realizar ajustes de acuerdo a las circunstancias de un mundo globalizado. Los gobiernos se endeudaron y los ciudadanos del mundo estamos pagando la crisis propiciada por el sector financiero, se ha globalizado la depresión y la pobreza.

Este es el escenario en el cual educamos en derechos humanos en general y en el caso de la educación indígena, en aquí y ahora, en particular, resulta difícil ocuparse de los derechos humanos, especialmente de los derechos indígenas. Resulta complejo hacer realidad los derechos de las personas, porque los derechos se van cumpliendo o no, en la medida en que las sociedades se van desarrollando y la efectividad del ejercicio de los mismos es más viable.

El racismo es una realidad cada vez más presente y agresiva; esto no es casual, sino el resultado de las condiciones materiales que el sistema económico generó con la alta concentración de la riqueza, la migración masiva hacia “regiones avanzadas”, el racismo se fomenta allí donde los sectores de población migrante llegan a países desarrollados y forman parte de la disputa cotidiana para reproducir sus condiciones materiales de vida.

Educar en derechos humanos y en derechos indígenas implica adoptar una posición, nadie educa en el vacío. La opción de educar bajo la observancia y la práctica de los derechos humanos, es educar para la libertad, por ello, es incongruente plantear programas hacia el respeto de los derechos humanos.

¹⁶⁶ Francisco Rojas Aravena. “El riesgo de superposición entre las políticas de defensa y las de seguridad” en *Nueva Sociedad*, 213, enero-febrero, 2008, p. 44. Disponible en: <http://www.nuso.org> Consultado el 28 de marzo de 2010.

Porque en la actualidad desde las instituciones del Estado se está atropellando el marco constitucional y violando los derechos de las personas.

Las prioridades de seguridad de la agenda global, fuertemente condicionada por EEUU, están marcadas por las denominadas «nuevas amenazas», que abarcan temas como el tráfico de drogas, la criminalidad internacional, la utilización irracional del medio ambiente, la consolidación de la democracia y el respeto a los derechos humanos.¹⁶⁷

Empero, esto ha implicado que las fuerzas armadas incursionen en asuntos de seguridad pública y ciudadana, y

Esto ha generado una «militarización» de la policía y, como espejo, la «policialización» de los militares. Esto también ha hecho que los países limítrofes de Colombia, como Venezuela y Ecuador, ubiquen a buena parte de sus Fuerzas Armadas en las zonas fronterizas para tratar de contener los efectos del conflicto armado.¹⁶⁸

Las medidas que han tomado los gobiernos al militarizar las acciones para contener la violencia, el crimen organizado y las “nuevas amenazas”, no sólo han desdibujado los límites entre la seguridad pública y ciudadana, respecto de la seguridad nacional –enfocada a la vigilancia de las fronteras y el exterior- a través de administrar la defensa como política, sino que han mostrado una tendencia a la criminalización de los movimientos sociales.

Este fenómeno empieza a ser común en casi todos los países en la región, en países como México, Perú, Argentina, Chile y Brasil.

La confusa situación institucional de la Policía Militar y el rol cada vez más importante del Ejército demuestran que, a diferencia de lo que ocurre en los países desarrollados, en Brasil las funciones de defensa nacional se entremezclan peligrosamente con la de mantenimiento del orden interno. El resultado es un híbrido institucional que impide la construcción de una democracia plena.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Alejo Vargas Velásquez “Fuerzas armadas y gobiernos de izquierda en América Latina” en *Nueva Sociedad* 213, enero-febrero, 2008, p. 83.

¹⁶⁸ *Ibid.* p. 85.

¹⁶⁹ Jorge Zaverucha. “La militarización de la seguridad pública en Brasil” en *Nueva Sociedad* 213, enero-febrero, 2008, p. 128.

La militarización se realiza desde la expectativa de mantener el orden con la finalidad de prevenir, contener y reprimir hechos que violen el orden público. En el marco de las “nuevas amenazas” la tipificación de los delitos es ambigua y laxa, allí donde el arbitrio se convierte en la arbitrariedad y pasa por alto los derechos humanos y sociales de las personas hace vulnerables a los movimientos sociales y las formas de resistencia se interpretan como delitos graves.

Así,

Las fuerzas militares, a medida que aumentan sus facultades coactivas, sienten aún más la tentación de utilizar esa fuerza en su nombre y a expensas del resto de la sociedad. Y todo esto, naturalmente, impide la consolidación de una democracia que vaya más allá de los enfoques restringidos a la mera realización de elecciones.¹⁷⁰

En forma paralela, los tribunales mantienen facultades a manera de "ornamento" más que de la aplicación de la justicia y de la ley al generar expectativas de posibilidad de sancionar las violaciones a la ley aún desde la institucionalidad, pero no lo hacen. Así como no se gestionan las demandas en contra de las violaciones a los derechos humanos en el marco de las acciones de gobierno, o bien las acciones promovidas por las víctimas para enjuiciar a los culpables y no ejercerlas. Se llevan a acabo investigaciones que no culminan en una solución legal de castigo o resarcimiento, en este sentido el sistema jurídico envía mensajes de impunidad.

Esto es, el sistema normativo y el derecho indígena constituyen un conjunto de normas jurídicas o sistema de derecho que han sido referidos en las reformas constitucionales recientes, establecen, además de reconocer la conformación diversa y plural de nuestras sociedades en términos de acceso a la justicia, formalmente se han establecido juicios orales y la garantía del debido proceso, ésta última representa el trato igualitario además del acceso a los recursos adecuados y eficaces para determinar si se ha incurrido en la violación de los derechos; el derecho a un tribunal competente independiente e imparcial, que el juicio se celebre en un plazo razonable; el derecho de defensa; contar con un

¹⁷⁰ *Ibid.* p. 145.

traductor que conozca la lengua y cultura, entre otros –como lo estipula la Corte Interamericana de Derechos Humanos¹⁷¹. Sin embargo, existe resistencia para aplicar las convenciones internacionales que los países han signado, esto es, la justicia, en el mejor de los casos se retrasa, o finalmente, es denegada.

3.Los derechos de los pueblos indios en el sistema jurídico

Rosendo concebía la vida hecha de espacios, perspectivas, paisajes, sol, aire. He allí que todo caía al pie del muro. El hombre mismo caía. El encerrado; el encerrador. ¿Qué significaba la justicia? ¿Qué significaba la ley? Siempre las despreció por conocerlas a través de abusos y de impuestos: despojos, multas, recaudaciones. Ahora sentía en carne propia que también atacaban a la más lograda expresión de la existencia, al cuerpo del hombre. El cuerpo del hombre representaba para Rosendo, aunque no lo supiera expresar, toda la armonía de la vida y era el producto de la tierra, del fruto, del trabajo del animal, de los mejores dones de entendimiento y la energía. ¿Por qué lo oprimían? Ciro Alegría

En el campo disciplinar del derecho se establecen criterios de jurisprudencia que son obligatorios, pero se requieren determinadas condiciones para que haga jurisprudencia¹⁷²; hay criterios de la corte y de grupos colegiados que no hacen jurisprudencia, pero cuando hay contradicción de tesis se convierte en jurisprudencia. La tesis aislada sobre los derechos de los pueblos indígenas puede ser aplicada por legislaciones locales, porque el criterio de las garantías que

¹⁷¹ Cfr. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. (Suscrita en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969, en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos). Disponible en: <http://www.corteideh.oas.org/Basicos/Basicos2.htm> Consultado el 17 de septiembre de 2010.

¹⁷² ...la jurisprudencia en sentido formal, como los procedimientos establecidos en las normas vigentes para la elaboración de normas jurídicas generales obligatorias que desentrañan el significado de una norma o que integran una laguna, y por la otra, la jurisprudencia en sentido material, que se refiere al proceso intelectual de descubrimiento del significado de la norma; a los métodos utilizados por el intérprete para atribuir el significado, es decir, al contenido de la jurisprudencia. Carla Huerta Ochoa. "La jurisprudencias como técnica" en Boletín Mexicano de Derecho Comparado, Nº 95, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/95/art/art4.htm> Consultado el 23 de enero de 2010.

otorga la Constitución no puede restringirse y si ampliar al legislar sobre materia indígena, para que reflejen de menor manera los derechos de los pueblos indios. Esto se gesta en un contexto de controversia en lo que el sistema ONU considera universal¹⁷³, así el posicionamiento, discusión y positivación de los derechos de los pueblos indios, primero en la legislación de los organismos supranacionales, y, posteriormente en las Constituciones de los países de América Latina se identifica cuatro etapas o modelos:

Cuadro Nº 3 Etapas o Modelos de las Constituciones en América Latina

ETAPAS O MODELOS	
Segregacionista	Bajo el concepto del indígena como inferior, sin dignidad, como una tendencia a la marginación y/o exclusión.
Asimilacionista	Ignorando las diferencias culturales, que el indio dejara de serlo.
Integracionista	En el marco de las políticas compensatorias incorporar a los pueblos indios al "desarrollo".
Pluralista	Incorporación de los "nuevos derechos". Los Estados han realizado modificaciones constitucionales considerando los derechos de los pueblos indígenas en el marco de la los instrumentos internacionales.

Fuente: Elaboración propia con base en información de: José Emilio Rolando Ordoñez Cifuentes. *Derecho indígena en Mesoamérica. Caracterización epistemológica y axiológica*. México, Ed. Maestría en Etnicidad, Etnodesarrollo y Derecho Indígena Guatemala-México, 2007.

En América Latina, los países que adoptaron el modelo pluralista, al suscribirlo reconocen los derechos de los pueblos indígenas, como era reconocer una realidad, sin embargo, no lo acatan o lo hacen tímidamente; empero, la cuestión ideológica lleva a preguntarse ¿cómo dentro de un Estado existía otra normatividad?, ¿Cómo hacer para que diferentes sistemas normativos puedan coexistir?

¹⁷³ En los instrumentos del sistema ONU el carácter universal se refiere "para todos sin distinción" pero la postura relativista menciona que su aplicación depende de la esencia de los derechos humanos varían según la cultura y el pasado de los pueblos. Cfr. U. O. Umozurike. "Derechos Humanos y desarrollo". Disponible en: <http://www.unesco.org/issj/rics158/umozurikespa.html> Consultado el 23 de enero de 2010.

Al respecto de las modificaciones constitucionales, el ejemplo del pluralismo en Australia aplica para el caso, en forma diferenciada y guardando las proporciones de América Latina en sus seis modalidades, a saber:

1. Incorporación general, que codifican las normas indígenas para ser válidas.
2. Incorporación específica, de determinadas normas indígenas sobre alguna materia en particular.
3. Incorporación por referencia, se legisla por sector de actividad.
4. Reconocimiento por exclusión del derecho general y respetar ciertas normas indígenas para que operen, como lo han hecho y respetarlas.
5. Reconocimiento como traducción, se equipara la institución indígena a alguna institución ya existente.
6. El reconocimiento por acomodación, el derecho escrito se acomoda o se modifica y deja subsistente a las normas indígenas.

Para algunos autores, el modelo pluralista se basa en el reconocimiento jurídico formal unitario, donde el derecho reconoce los otros derechos, pero se reserva la facultad de administrar y otorgar validez al "otro" derecho (en el caso de Oaxaca, por ejemplo, se habla de homologación).¹⁷⁴

Un sistema normativo no es igual a lo que se ha dado en nombrar usos y costumbres, sino que es algo diferente. Los usos y costumbres son algo que el legislador dejará operar, en el caso de los sistemas normativos, como extensión del Estado y se requiere la validación. Este es el fundamento de la noción de conflictos internos, respecto de la autonomía, por ejemplo, porque requiere validez y/u homologación en la disyuntiva ¿dónde y cómo van a operar estos sistemas normativos? Y ¿qué espacio se les debe conceder? ¿Cuándo se deben permitir

¹⁷⁴ Cfr. Carlos Ochoa García. *Derecho consuetudinario y pluralismo jurídico*. Guatemala, Ed. Cholsamaj, 2002; y, Tania Groppi. "La reforma constitucional en los Estados federales entre el pluralismo jurídico territorial y no territorial" en *Revista de Derecho Político*. N° 54, 2002, pp. 113-128.

sus prácticas? O sólo aquellas prácticas que no violentan el sistema jurídico y/o los derechos humanos puedan funcionar.

En este contexto, se observa que no existe un reconocimiento igualitario para los diferentes sistemas jurídicos. Y cuando preguntamos ¿Qué pasa que no confiamos en el sistema? Es porque se somete el derecho indígena a reconocimiento en el marco de las garantías individuales y por otro lado, estamos en un escenario que plantea la necesidad de evitar que opere un sistema de administración de la venganza, porque estaríamos regresando a la era de la barbarie al no contar con el reconocimiento jurídico igualitario. Conceder y reconocer son nociones diferentes en la perspectiva dominante. Se piensa, pobres ¿qué "les vamos a dejar" a los pueblos indígenas? El gran cuestionamiento es ¿cómo llegar más allá de la coexistencia y la tolerancia a procesos dialógicas?

Luego de largos años, las Constituciones de varios países latinoamericanos se han modificado. Entre cambios y retrocesos, se asume que el Estado tiene la responsabilidad sobre la observancia de los derechos humanos y sociales¹⁷⁵, y que la ley determina la incorporación de mecanismos internacionales pero que, finalmente, termina por no garantizar el respeto por el Derecho.

El indígena que permanece en su cultura y en su comunidad, con su lengua y sus costumbres, es sujeto, pero no puede serlo. No puede serlo para un ordenamiento en el no caben tales cosas. Lo es, podrá serlo, si las abandona. De no hacerlo, cubre ahora incluso menos unos requisitos. No hay espacio realmente constitucional para el estado de etnia.

La misma cualidad indígena, la mismísima palabra 'indio', quiere comenzar por suprimirse del mundo del derecho. Algo que para él no existe, no debe nunca nombrarse. Si se da la necesidad con momentos de recuperación

¹⁷⁵ En la legislación internacional vigente se observan tres generaciones de derechos: La primera generación refiere los derechos humanos, como derechos fundamentales que refieren las libertades y facultades básicas de la condición humana de la persona, buscan promover y hacer respetar por parte de quienes forman parte de la sociedad los derechos civiles y políticos. Los derechos sociales corresponden a los derechos de segunda generación se asocian a las condiciones y bienes que garantizan la reproducción de las condiciones materiales y los medios necesarios para una vida digna (educación, salud, trabajo). Y los derechos de tercera generación incluyen el derecho a la autodeterminación, a la paz nacional e internacional, al desarrollo, a la igualdad de acceso al patrimonio común de la humanidad, están relacionados con los esfuerzos y la colaboración mundial para tener un medio ambiente sano. *Cfr. U. O. Umozurik, op. cit.*

infraconstitucional de una política tuitiva de protección y asistencia, los indígenas serán los *pobres*, los *menesterosos*, los *campesinos* de esta condición siempre miserable que ahora se entiende ante todo económica, o también, cuando haya de precisarse en campos como el civil, limitándose siempre capacidad, o como en el penal, reduciéndose también responsabilidad, serán los *llamados indios*, los antes *llamados indios*, nada de indios actuales y reconocidos. El uso lingüístico no es de por sí inocente. Encierra la negación de la cultura y la perspectiva de asimilación, esto es, la incapacidad para pensar otras culturas y la determinación de destruirlas en beneficio de la propia, de las que se tiene sin más por civilización.¹⁷⁶

Para el caso de los derechos de los pueblos indígenas cabe la observación si se hace referencia a los derechos humanos o los derechos sociales; y si hablamos de éstos en el marco del derecho o como derechos bajo los principios de igualdad y equidad, basada en la noción de justicia distributiva. La acotación es importante porque toma distancia de "... 'el derecho a tener derechos', a ser reconocidos como personas plenas a pesar de sus diferencias y por ende como ciudadanos plenos"¹⁷⁷; en tanto ubica en el paradigma liberal el esquema de los derechos humanos y los derechos sociales que adopta el formato de las políticas públicas a modo de establecer el pacto social, enfatizando la atención hacia la desigualdad.

El indígena, el indio, resulta ahora que no existe jurídicamente, aunque pueda hacerlo legalmente, para unas leyes que no guardan consecuencia constitucional. Como no existe es constitucionalmente, pero sigue haciéndolo socialmente, con sus propias costumbres y sus propias lenguas, con sus propias comunidades y propias jurisdicciones, y aun eventualmente también con leyes ajenas, las procedentes de dicha otra parte. El espacio indígena existía y es interno. Es ahora un orden de hecho, un derecho que puede decirse de hecho. Para el propósito constitucional, no existe. Su abstracción es completa.¹⁷⁸

Los derechos comunitarios en una Constitución heredada son motivo de tensiones, porque se negocia un nuevo pacto donde los excluidos siempre han sido los pueblos indígenas. Uno de los asuntos más importantes de la vida pública es el reconocimiento de las identidades colectivas en un espacio en el que se

¹⁷⁶ Bartolomé Clavero. *Derecho indígena y cultura constitucional en América*. México, Ed. Siglo XXI, 1994, pp. 37-38.

¹⁷⁷ Naila, Kaebeer, *op.cit.*, p. 10.

¹⁷⁸ Bartolomé Clavero, *op. cit.* p. 38.

consolidan el autoritarismo y la exclusión. Esto es, definir en su historicidad a los pueblos indios, allí donde: “El indio nace como concepto y léxico y como categoría social en condiciones bien determinadas y precisas...”¹⁷⁹. Esta perspectiva conlleva a la concepción de pueblos indios como sujeto histórico, que va más que allá de la llamada “continuidad histórica” que refiere a los instrumentos legales internacionales; al sujeto histórico en términos de la legitimación de su afirmación identitaria.

Como ejemplo,

En este sentido la influencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional se ha dejado sentir en todo el país, pero no como un modelo para la insurgencia armada, sino como un hecho crucial en la asunción de una nueva dignidad adjudicada a lo étnico, que se demuestra capaz de confrontarse con el Estado y propugnar por la autodeterminación de pueblos que habían llegado a asumir su secular interiorización social. La dignidad se manifiesta en estos casos no sólo como un reconocimiento de las capacidades sociales, políticas y culturales de las que se había pretendido despojar a los pueblos indios. La misma palabra “indio”, antes unánimemente rechazada como insulto, adquiere ahora una carga de significados positivos, que la hacen ser utilizada por prácticamente todos los movimientos etnopolíticos de México. La reetnización de formaciones lingüísticas y culturales que parecían condenadas a la desaparición, se manifiesta ahora como un dato clave para la reflexión social contemporánea que pretenda repensar el presente y el futuro de la multiétnica configuración mexicana. Se trata de procesos en alguna medida similares a los que han sido calificados como de etnogénesis en otros países, aunque en realidad aluden, en nuestro caso, a la nueva visibilidad que cobran las adscripciones étnicas como resultado de la afirmación identitaria de colectividades que parecían haber renunciado a las suyas.¹⁸⁰

En este contexto, en el caso de los derechos de los pueblos indígenas el reconocimiento debe ser como sujeto de derecho y el rechazo terminante a que se rijan por el interés individual o de grupo; es decir, allí donde el sujeto de derecho sean los pueblos.

El futuro de una sociedad orgánicamente plural requiere que los protagonistas de los sistemas articulatorios se conozcan mejor, y que esa nueva relación esté libre de estereotipos ideológicos y prejuicios estigmatizantes adjudicados a la condición indígena. La creciente

¹⁷⁹ Raúl, Alcides Reissner. *El indio en los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo*. México, INI, 1983, p. 15.

¹⁸⁰ Bartolomé Clavero, *op. cit.*, p. 4-5

visibilidad política de los pueblos indios debe así estar acompañada por una mayor comprensión de las formas culturales singulares de las cuales son herederos, reproductores y productores. Ello significa revalorar el conocimiento etnográfico, no en términos de los inventarios descriptivos del pasado, sino como datos para la construcción de un inédito diálogo intercultural¹⁸¹.

El ejercicio de los derechos implica reconstituir el ámbito de los derechos colectivos (y no como derecho de excepción) esto es, la gestión del pluralismo en donde tiene cabida la nación. La referencia apunta hacia la construcción histórica de un sujeto social colectivo.

En la noción de persona nos encontramos ante una categoría interna de las culturas, que proporciona a sus miembros un referente común basado en un mismo principio clasificatorio, que otorga un “nosotros” compartido. En cambio la identidad étnica se manifiesta como una construcción ideológica, que sistematiza las representaciones colectivas derivadas de las relaciones interétnicas, las relaciones con los “otros”.¹⁸²

En esta perspectiva se valora el desempeño de los pueblos indios dentro de las redes sociales y simbólicas, propias de los distintos mundos culturales con los que interactúan. La visión occidental y la visión indígena en el plano operativo tienen mediaciones para articular las distintas visiones, probablemente el hecho jurídico no llegó pero el hecho político que ya estaba, “... los grupos étnicos subordinados se articulan en torno a reivindicaciones específicas que tienden a demandar cambios institucionales y/o constitucionales al Estado, y, en algunos casos plantean serios cuestionamientos a su legitimidad”¹⁸³. Con el propósito de instaurar un régimen de justicia social solidario y humano. Diversas perspectivas han reducido el análisis de los pueblos indios al elemento problemático por excelencia en viejos y nuevos *melting pots*, o bien a un instrumento del juego competitivo favorecido por la estrategia de la “ingeniería social”. Otros se han volcado hacia una perspectiva primordialista y otros más en la concepción del otro

¹⁸¹ Miguel Bartolomé. *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México, Ed. Siglo XXI, 2ª. ed., 2004, p. 20

¹⁸² Bartolomé Clavero, *op. cit.*, p. 162

¹⁸³ Margolis, Ana. “Vigencia de los conflictos étnicos en el mundo contemporáneo” en *Estudios Sociológicos*, COLMEX, Vol. X, N° 28, enero-abril, 1992, p. 17.

como esencialmente diferente, esto ha llevado a la legitimación del multiculturalismo.¹⁸⁴

Este es un punto de partida sustancial que tiene ingerencia directa en la manera en que se elaboran mudos conceptuales, en las modalidades de percepción, observación, interpretación y explicación frente al sujeto social de estudio. El problema de las alteridades sociales es uno de los ejes alrededor de los cuales giran estas diferentes percepciones.¹⁸⁵

Los pactos sociales se establecen de manera conflictiva, los niveles de tensión y disputa están en función del contexto y la relación de fuerzas. Por ejemplo, la capacidad de los pueblos indígenas de controlar su territorio, decidir por ellos mismos y mantener el tejido social se politiza con la finalidad de que el Estado pueda intervenir en el asunto de carácter público que representa un “peligro” para la élite dominante.

La ficción de la nación tiene sus límites, pero opera jurídicamente. Frente a indígenas belicosos, el estado federal mexicano se niega a suscribir tratados por razón de la nacionalidad, por el argumento expreso de que tal cosa no cabe con ciudadanos propios, por el razonamiento explícito de que las tribus indias no pueden actuar como naciones, pero la necesidad obliga a hacerlo tanto a la federación como a los estados afectados. La premisa no pierde por ello su valor. Los tratados no serán tratados; no recibirán esta consideración jurídica. Tal cosa no cabía. Constituirán, mientras que fueran necesarios, compromisos políticos sin valor normativo alguno, ni siquiera de rango legislativo y así también reservado al poder propio.¹⁸⁶

Las Constituciones latinoamericanas en el marco de los “nuevos derechos” han realizado, en el discurso y en términos generales, la positivización de los derechos indígenas bajo el código liberal. En el presente en la Constitución Boliviana, por ejemplo, los derechos se reconocen como fin y función que asiste a e toda persona, en Ecuador como garantía de igualdad, en Venezuela como deber social y gubernamental, en Brasil como fundamento de la actividad pública. En algunos

¹⁸⁴ Véase en el Capítulo II, el apartado “Las nociones a debate” en donde se ubica la conceptualización del multiculturalismo como la interpretación que se hace de la multiculturalidad en las políticas públicas.

¹⁸⁵ Devalle, Susana. “La etnicidad y sus representaciones: juego de espejos” en *Estudios Sociológicos*, COLMEX, Vol. X, N° 28, enero-abril, 1992, p. 34.

¹⁸⁶ Bartolomé, Clavero, *op. cit.*, p. 41.

rubros de hace la diferenciación entre derechos humanos y derechos sociales; en otros casos se hace la acotación entre interés público, individual y corporativo.

Unos estados deciden que existen derechos indígenas específicos; otros, que no, o no deciden nada, lo que viene a ser lo mismo. ¿Hay igualdad de derechos entre indígenas? Y dentro de las fronteras del Estado que admite estos derechos, ¿hay igualdad entre indígenas y no indígenas? Si la consideración es de minoría, si los derechos especiales se adjudican con fin a una promoción integradora, puede predicarse la igualdad como principio y objetivo, como canon institucional. Pero, ¿y si el reconocimiento es, llega a ser, como derecho propiamente colectivo? En el caso más claro y factible de disposición de cultura y territorio propios para un tal reconocimiento, el resultado es entonces que la propia comunidad indígena pasa a ser agente definidor de derechos dentro de ámbito.

¿Qué igualdad cabe predicarse entonces dentro de un estado entre indígenas y no indígenas y entre los propios indígenas entre sí, según cuenten o no con cultura y territorio propios? ¿Cuál existe finalmente entre todos? ¿No era el de igualdad un principio constitucionalmente universal, predicado para todos los seres humanos? ¿En que lo estamos dejando? Este género de interrogantes son lo que conducen a la negación de la posibilidad de derechos indígenas o a admitir a lo sumo el tratamiento como minorías de los grupos indígenas, este tipo de constitución ya más tuerta al fin que ciega.¹⁸⁷

El espacio público, fundamentalmente del Estado liberal, es en donde se ubica a los sujetos, y es el espacio reconocido por los ellos. Empero, se impone la visión de los derechos individuales y no los colectivos, porque “atentan” contra la estructura a los procesos de ciudadanía de corte “radical” colectivo que están asociados a las luchas y movimientos sociales. Entonces desde el horizonte del Estado liberal ¿cómo garantizar los derechos de los pueblos como tales? “La admisión de los indígenas en la nación mexicana, con derechos específicos, expresa sólo una dimensión de la concepción de la Otredad, en un contexto sociopolítico delimitado por múltiples determinaciones.”¹⁸⁸

Reconocer la territorialidad en su más amplia aceptación de los derechos como el espacio de las relaciones y el vínculo con la dignidad, es interrogarnos ¿Cómo se hace ley y luego como se plasma en las políticas públicas? ¿Cómo la distinción

¹⁸⁷ *Ibid.* p. 127.

¹⁸⁸ Castellanos, Alicia. “Asimilación y diferenciación en México” en *Estudios Sociológicos*, COLMEX, Vol. XII, N° 34, enero-abril, 1994, 116.

entre derecho y humano social cómo incide en el imaginario social? La distinción entre derechos humanos y sociales no tiene por qué oponerse, en tal caso se relaciona con derechos colectivos, individuales en la búsqueda de reconocimiento de amplitud y de tolerancia, en suma: el reconocimiento de seres humanos.

El paso de una reivindicación fundamentalmente campesina a una demanda étnico-nacional implica el reconocimiento de sus derechos como pueblos distintos y el desarrollo de una plataforma que plantea entre sus reclamos principales: autonomía, reconocimiento de derechos territoriales, derecho al desarrollo material y al ejercicio de sus lenguas y culturas específicas.¹⁸⁹

La cuestión del territorio y los recursos ha sido fuente de conflictos y confrontación de los pueblos indígenas con el Estado y/o particulares por el control social de la propiedad pública. La intermediación se da para legitimar una nueva forma de politización a través de la captura semántica del contenido que va produciéndose desde abajo y que se vuelve futuro. El Estado se apropia de ese contenido, lo devuelve en su código y establece lo que es “legal” y da forma al proyecto estatal, esto genera tensión en la búsqueda comunitaria de transformar el pacto para la convivencia política.

Una situación semejante sucede con la denominación pueblos indígenas.

El término pueblo tiene múltiples connotaciones. Se utiliza comúnmente para designar cualquier comunidad humana de las definidas como etnias, nacionalidades o grupos nacionales. También en su connotación jurídico-política significa el sujeto de soberanía, por ejemplo, “el gobierno del pueblo”. En su significado sociopolítico identifica a las clases explotadas y desposeídas de la población de un país. En su acepción como sinónimo de *etnia* o *nacionalidad*, constituye una buena forma de regir los intentos clasificatorios a los que nos hemos referido. Por ello es el término preferido por el derecho internacional para referirse a las etnias, aunque en este sentido el concepto *pueblo* conlleva derivaciones que no todos los Estados aceptan.¹⁹⁰

¹⁸⁹ Natalia, Wray “X. La constitución del movimiento étnico-nacional indio en Ecuador” en Díaz-Polanco Héctor (Comp.) *Etnia y nación en América Latina*, México, CONACULTA, 1995, p. 290.

¹⁹⁰ Gilberto López y Rivas y Leo G. Briel. *Autonomías indígenas en América Latina: nuevas formas de convivencia política*. México, Ed. Dirección General de Ciencias y Tecnología (D G Unité VI) de la Unión Europea/UAM/Plaza y Valdés, 2005, p. 40.

No es sólo una cuestión de derechos la que está en juego, es una cuestión de justicia. ¿Qué corresponde a cada quien? ¿Quién determina qué es justo? La relación de fuerza en la medida de lo justo, la justicia va conexas con la multiforme participación en la convivencia. La soberanía civil o social es la capacidad de la sociedad de poner a ralla al poder y de definir la relación de mando, es en este contexto que se leen los “nuevos derechos”.

Los “nuevos derechos” son un tema grande y complejo. Constituyen un ámbito de conflicto y disputa de encuentros y desencuentros en el marco de las Constituciones que se manifiestan plurales frente a las Constituciones monoculturalistas. La pluralidad representa la posibilidad de que diferentes miradas puedan ser inscritas en un mismo horizonte con el potencial de los movimientos indígenas y sociales en la perspectiva de mayor inclusión de sectores sociales porque existe hegemonía liberal sobre la comunitaria indígena, en la que el individuo vale más que la sociedad.

Los derechos reconocidos “cierran” la puerta a la lucha por el poder porque reconocen la importancia “fundacional” de lo indígena que deriva en jurisdicciones indígenas especiales, bajo esa óptica impone mecanismos para llevarlos a la práctica. Empero, la “minorización” de los pueblos indígenas los excluye de la toma de decisiones sobre los asuntos que son de su competencia.

Hay un vacío filosófico en las fuerzas sociales que están en disputa; dependerá de éstas de quién construye mejor las cosas legislativas y legales; allí donde tiene mayor capacidad de movilización y liderazgo, para que posteriormente en el escenario de la Constitución se plantean y defienden “nuevos derechos” y se piense en un mundo distinto, donde el mundo indígena tenga fuerza y reconocimiento. En caso contrario, estos espacios serán ocupados por las nuevas élites, la izquierda, los partidos políticos en un horizonte histórico liberal y plural que busque alcanzar un nuevo pacto social.

En la actualidad las legislaciones tienen una perspectiva liberal plural como campo de debate, algunas invisibilizan a los pueblos indígenas o no aparecen, en otras los reconocen, pero de manera limitada. En América Latina el movimiento subterráneo no es tan contundente, quizá se requiera no un voto militante, pero sí comprometido para una gobernabilidad sustentada en el respeto y ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas.

Las nuevas constituciones no garantizan que el estado actual de las cosas vaya a cambiar, pero recuperan elementos para que los excluidos puedan hacer ejercicio efectivo de sus derechos. Esto es, algunos derechos están considerados, otros son “nuevos” y otros más se ejercen pero no son reconocidos. Las Constituciones en el contexto de los “nuevos” derechos cuestionan a sus élites políticas y el “viejo” régimen político condiciona las reformas porque éstas cuestionan la estructura de poder.

Si estamos viviendo en un Estado de derecho, ¿será posible una sociedad más justa y solidaria haciendo las reformas constitucionales? Al respecto existen dos escenarios que un sector indígena se asuma como “mayoritario” y ejerza su soberanía, o que en lugar de ser un instrumento de cambio sea a la inversa.

Una de las claves está en entender la arquitectura de las Constituciones para poder transformarlas, porque la mayoría de las actuales chocan contra los derechos sociales, colectivos y comunitarios. Por ello es oportuno preguntarnos: ¿Cómo se elaboran? ¿Cómo difieren las cosas? ¿Cómo se codifican? Cómo regular la convivencia donde la tarea es nombrar y normar.

En contra de todo eso la sociedad se ha confrontado, la Constitución es una “suerte de foto fija” de las relaciones de fuerza en un momento determinado. Apela al modo en que se negoció la relación, el constituyente hace las veces de contención o profilaxis. No es el momento cúspide del movimiento, se está gestando una problemática al interior del Estado que se reorganiza y el

reformismo sirve para disminuir las tensiones, recoge las aspiraciones que pasan por la jerga jurídica y terminan por expresar una aspiración política condicionada. Es necesario estudiar el despliegue de los procesos en los que estas leyes se generan, la discusión acerca de competencias, en particular de la estructura de control territorial: quién va a mandar en los territorios y quién va a decidir habilita nuevos momentos en los cuales desde abajo esta Constitución abre la posibilidad de disputa de derechos por parte de los colonos, pueblos originarios. Estas prerrogativas de territorialización se redefinieron y en el proceso no se colapsa se reeditan de manera constante como parte de la lucha política. Lo que significa el reposicionamiento de los distintos actores.

En este contexto, el desafío más grande está en tomar distancia de terminar por adjetivar los derechos humanos al culturizarlos, al igual que a la política. La mirada al mundo indígena desde la teoría general del derecho es el pluralismo jurídico, la independencia y soberanía de las comunidades indígenas es una cuestión política, no teórica.

El derecho es el conjunto de normas, estas normas son enunciados porque describen el conducto y principio de “modelización” deóntica de (la descripción de) una conducta de lo prohibido, obligatorio y permitido. Las normas forman parte de un sistema derecho, ¿por qué lo vemos como un sistema y qué es lo que permite verlo como un sistema al servicio de una norma? Fundamentalmente reconocemos una Constitución como un sistema jurídico, las normas las sistematizan los juristas y en el marco del sistema legal se decide si una norma pertenece o no a un sistema. No todas las normas son escritas, pero escritas o no escritas son iguales en cuanto modelador deóntico¹⁹¹. Existen distintos sistemas normativos, en algunos casos las normas son un discurso, en la realidad, las normas escritas y no escritas se vuelven conductas. Las comunidades hacen funcionar como sistema de normas y la antropología jurídica se ha hecho cargo de

¹⁹¹ Cfr. Correas, Oscar (Coord). *Pluralismo Jurídico. Otros horizontes*. México, UNAM, CEIICH/CONACYT/Ediciones Coyoacán, 2007.

describir la normativa de una comunidad, el derecho escrito y no escrito está constituido por normas escritas y no escritas.

Las normas son el material con que se constituye el derecho. Pero “el” derecho, es una manera de hablar. No existe “el” derecho, sino *los* derechos; es decir, los derechos positivos de los distintos países o sociedades.¹⁹²

Algunos autores identifican sistemas normativos alternativos diferentes, incluso subversivos; la discusión está radicada en el reconocimiento como sistemas jurídicos o no ¿qué hace que un sistema jurídico se tal? En el fondo subyace un enfoque colonial porque no existe ningún argumento para decidir la juridicidad de uno respecto al otro, es una ideología del poder que otorga tal significado y validez a un sistema normativo dominante.

Mientras, los juristas de talante crítico intentan avanzar en la comprensión de estos sistemas normativos llamados indígenas, con clara conciencia de que no se trata solamente de dar cuenta de su existencia, sino de un imperativo ético insoslayable, que tiene que ver con la justicia entre los seres humanos. Tiene que ver con el cambio social; y, precisamente por eso, se levanta la resistencia del conservadurismo jurídico, que ve claramente amenazada su posición con esta forma nueva de presencia indígena: la presencia de nuevos estudios jurídicos.¹⁹³

Uno de los riesgos está justamente en la noción de reconocimiento, porque los pueblos indígenas al luchar por el reconocimiento, otorgan el derecho a ser reconocidos en el marco de un sistema normativo diferente y dominante, entonces ¿en dónde que la idea de la coexistencia y convivencia de los sistemas normativos diferentes? Pareciera que la solución está en el derecho internacional al pactar con las comunidades de igual a igual normas distintas y contradictorias entre distintos sistemas normativos.

El concepto de reconocimiento, extendido al de “círculos de reconocimiento”, explica también, según Pizzorno, las identidades colectivas. Éstas resultan de la formación de redes de relaciones de

¹⁹² *Ibid.* p. 19.

¹⁹³ *Ibid.* p. 18.

reconocimiento sostenidas y estabilizadas en el mediano y largo plazo por instituciones que definen sus fronteras [...]

Luchamos para que los otros nos reconozcan tal como nosotros queremos definirnos, mientras que los otros tratan de imponernos su propia definición de los que somos.¹⁹⁴

Cada comunidad quiere cosas distintas, y por lo tanto se requiere de leyes diferentes entre sistemas que buscan imponerse ¿Cómo arribar al diálogo entre los diferentes sistemas jurídicos?

Si pensamos en la creación de una ética que atienda a los intereses de la humanidad para nuestra época actual, es decir, una ética globalizada, no podemos concebir en el sentido tradicional; en otras palabras, no podemos afirmar que se ocupa de la fundamentación de las costumbres. No lo podemos hacer porque aquí no hay costumbres que fundamentar sino más bien fines que perseguir. Se trata, en última instancia, de una creación que obedece a una situación histórica concreta, y en este sentido sería una ética que señalaría deberes y derechos que gobiernen las relaciones entre las culturas. Esto, claro, sin que se oponga a las éticas que fundamentan la moral de cada cultura.¹⁹⁵

En contextos de diversidad cultural es importante señalar los conflictos que se derivan del contacto entre modelos culturales distintos. El derecho consuetudinario ha sido una idea autoritaria de la nación frente al derecho indígena, hacia la unicidad, ciudadanos poco capacitados para captar la regla. El monismo de un sistema y ordenamiento jurídico en el seno de una sociedad plural, los ordenamientos jurídicos entran en conflicto ya que el derecho es un centro de poder. El derecho indígena es una concepción de justicia diferente que tiene su base en una visión del mundo particular.

El multiculturalismo rompe la regla de la igualdad porque ésta tiene que ver con cierta ideología ligada a un consenso económico; la codificación de la igualdad ante la ley para crear homogeneidad, es la "igualación" de todos los individuos considerada como igualdad ante la ley. La idea de establecer pluralismo jurídico deriva en ordenamientos jurídicos parciales como una especie de feudalización del

¹⁹⁴ Gilberto Giménez, 2007, *op. cit.*, p. 45.

¹⁹⁵ Alcalá Campos, Raúl. "Globalización, modernización y diálogo intercultural" en León Olivé. *Ética y diversidad cultural*. Ed. F. C. E., México, 2004, p. 317.

ordenamiento jurídico hacia derechos departamentalizados en otras condiciones. ¿Cómo ordenar estos derechos en el marco de la normatividad existente? ¿De qué manera hacerlos coexistir, cuáles son los puntos de coincidencia y conflicto? El contexto de atención a la diversidad cultural tiene su fundamento en el paradigma de la justicia social que se concreta en políticas sociales compensatorias y focalizadas, hacia la consideración de la ética de mínimos y máximos¹⁹⁶, en este orden de ideas, cómo se gesta el nuevo estatuto jurídico de los pueblos indígenas en las diferentes regiones, países y demarcaciones respecto a derechos específicos.

En la elaboración de la normativa sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, uno de los puntos de mayor confrontación con las sociedades nacionales son la autonomía, la libre determinación y la definición política de los pueblos indígenas.

El ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas están estrechamente vinculados a la libre determinación (como sustento de la autonomía), el derecho a la autodeterminación se refiere al derecho para el ejercicio del poder democrático interno (término que no figura en ningún instrumento jurídico internacional), en cuyo caso no hay riesgo separatista a no ser que se quiera limitar el derecho fundamental de estos pueblos.¹⁹⁷

La revisión del concepto autonomía se realiza de manera paralela a la cuestión nacional, se hace referencia a dos vías:

¹⁹⁶ La ética es una orientación para la convivencia con base en el respeto y relaciones dialógicas armónica que nos va a ayudar a vivir la vida. Para Rawls el fundamento de los principios de justicia se establecen en una sociedad, con instituciones y un marco normativo que garantiza la libertad y la igualdad social, mediante la aproximación a principios de justicia social que significa tener libertades básicas e igualdad de condiciones y oportunidades (justicia distributiva). Cfr. Jonh Rwals. *Teoría de la justicia*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1971. Por otro lado, Cortina establece la diferencias entre una ética de máximos, que se refieren a la autorrealización individual; y, una ética de mínimos, que son las normas universalizables hacia la autonomía del sujeto. Cfr. Adela Cortina. *Ética de la sociedad civil*. Madrid, Ed. Grupo Anaya, 2000.

¹⁹⁷ Héctor Díaz-Polanco y Consuelo Sánchez. *México diverso: el debate por la autonomía*. México, Siglo XXI, 2002, p. 20-21.

1) Desde el marxismo emerge la matriz clasista; la ubicación de las clases en el sistema hegemónico al perfilar la territorialidad y el mercado, a través de la refuncionalización y rearticulación de las clases sociales.

2) La composición étnica de la propia nación. La conformación étnica y su carácter histórico producto de la continuidad y de la ruptura.

Los procesos autonómicos están relacionados con la movilización indígenas en la búsqueda de mayores espacios para la participación y una noción más amplia de democracia¹⁹⁸ acompañados de un proceso de identificación de los orígenes indígenas, de etnización como elementos disruptivos de una tradición colonial en los que se redefinen las configuraciones étnicas y aflora el conflicto hacia la comprensión de la dinámica étnica, y la incorporación de su cultura y de su lengua con un discurso de acción por relaciones de gobernabilidad multicultural, multiétnica, plurilingüística que se extienden a la sociedad en general frente a un Estado unitario e indivisible. En la pugna por la autonomía se vincula la garantía del ejercicio de derechos históricos además de los consignados en las constituciones de corte liberal en la región.

Es de relevancia para el caso, respecto de la autonomía, lo señalado por Díaz Polanco

La autonomía que defiende la Revolución para reconocer derechos históricos, para reconocer valores, para reconocer realidad; pero sobre todo para unir, para integrar, para hermanar definitivamente y para siempre a los nicaragüenses que habitan el Atlántico con los nicaragüenses que habitan el Pacífico.¹⁹⁹

Las autonomías se desarrollan en regiones delimitadas en el contexto de un Estado unitario que reconoce los derechos de las poblaciones étnicas como respuesta a sus demandas históricas con relación a derechos económicos, sociales, políticos y culturales. La parte dogmática de las constituciones reconoce los siguientes principios: pluralismo étnico, reconocimiento de la existencia de los

¹⁹⁸ Cfr. Evelina Dagnino, 2006, *op. cit.*

¹⁹⁹ Héctor Díaz-Polanco y Gilberto López y Rivas. *Nicaragua: autonomía y revolución*. México, Juan Pablos Editor, 2ª. ed., 1988, p. 24-25.

pueblos indígenas, establecimiento de un régimen de autonomía y consejos regionales autónomos, reconocimiento de territorios indígenas, reconocimiento a las lenguas indígenas y su uso, la participación de intérpretes en procesos judiciales y en la educación intercultural en la lengua materna. Una aproximación al balance de las autonomías refiere las dificultades derivadas de la tendencia centralista y al rechazo del liderazgo indígena; la perspectiva monoétnica con una visión integracionista; y, las dificultades en la financiación el destino de fondos está mediado por circunstancias de conveniencia política.

La experiencia histórica acumulada demuestra que las autonomías contribuyen a desarticular las tensiones interétnicas y las fricciones nacionales, aunque éstas no desaparezcan del todo. Una de las ventajas de la autonomía es que permite a grupos socioculturales de diversa naturaleza el ejercicio de derechos particulares, sin necesidad de plantearse la separación y la constitución de un Estado-nación propio; esto es, el ejercicio de la autonomía como expresión concreta del derecho a la autodeterminación. En la medida que la autonomía armoniza las partes componentes del cuerpo social; en tanto abre espacio a la participación de sectores anteriormente impedidos, sienta las bases de un régimen político democrático. La heterogeneidad sociocultural sin autonomías regularmente da lugar a regímenes políticos contrahechos desde el punto de vista de las libertades democráticas.²⁰⁰

Los procesos autonómicos han tenido diferentes momentos desde la irrupción, luego de la organización y la negociación que se ha tenido de sus particularidades, pero que en términos generales el principio organizador dominante no ha permitido la profundización hacia estructuras distintas aún cuando se construyen formas de gobierno y de hacer política alternativa que los movimientos expresan, en la práctica misma, como son su capacidad reivindicativa de movilización y organización, construyendo autonomías en donde se puede la integración de distintos tipos de lucha que rompan con el aislamiento y que permita la continuidad histórica de los pueblos indios.

²⁰⁰ Héctor Díaz-Polanco y Consuelo Sánchez, *op. cit.*, p. 35.

Uno de los soportes de la autonomía es el concepto de pueblos indios, la polisemia del concepto pueblo lo asocia, en la perspectiva sociológica, de manera similar al concepto de nación en cuanto a que se consideran grupos humanos que comparten identidades étnicas y culturales (lengua, religión, costumbres, etc.); desde el enfoque político y legal señala al conjunto de pobladores de un territorio o Estado, independientemente de sus elementos étnicos y culturales. Para ejercer la libre determinación debe ser pueblo (comunidades, pueblos y naciones indígenas) que teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores que prevalecen en esos territorios o en parte de ellos²⁰¹.

La conceptualización ambigua del término *pueblos* tiene implicaciones para el ejercicio de los derechos

En efecto, el único instrumento internacional que, hasta ahora, reconoce a los indígenas como pueblos es el Convenio 169 de la OIT. Pero éste despierta un asunto que se debate en la esfera internacional: si existen, para decirlo llanamente, pueblos de “primera” y pueblos de “segunda”. Desgraciadamente, el convenio da pábulo a pensar que existen estas dos categorías. Los pueblos de primera tendrían el pleno derecho a la autodeterminación. Son regularmente aquellos que se atribuyen haber constituido un Estado- nación o tienen una historia estatal, o los que, no habiéndolo constituido, corresponden a patrones similares a los primeros. En cambio, para otros pueblos esta condición está en duda.

Los indígenas y similares comunidades étnicas (afro descendientes o *creoles*, por ejemplo se encuentran en este reino de incertidumbre, pues el Convenio 169 dice que sí son pueblos, pero que en este caso no hay que entender la noción de “pueblos” en el sentido que tenga implicación del derecho internacional. Esta es una forma elegante de decir que no tienen derecho a la libre determinación que, como se dijo, es la principal implicación.²⁰²

El propio discurso conlleva hacia la discriminación social con base en la desigualdad de poder, éste último determina la interpretación de los instrumentos legales y la voluntad política de aplicarlos. ¿Desde dónde y quién determina, quién o qué es pueblo? Si no es por medio de “arreglos constructivos” en contextos multiculturales en los cuales las relaciones generan conflicto, el reconocimiento de

²⁰¹ Cfr. Rodolfo Stavenhagen. *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México, UNESCO, 2008.

²⁰² Héctor Díaz-Polanco y Consuelo Sánchez, *op. cit.*, p. 17.

la diversidad cultural es el discurso colonial, frente al problema de la cuestión indígena para disminuir la conflictividad.

Es decir, las actitudes discriminatorias de los individuos se explican por la identificación de éstos con las creencias, valores, estereotipos y prejuicios de sus respectivos grupos de pertenencia [...] tendemos a ver, a percibir y a juzgar a los demás desde el punto de vista de las reglas y de los estándares culturales de nuestros grupos de pertenencia.²⁰³

Sin embargo, es importante interrogarnos: ¿Los pueblos tienen derecho respecto qué? ¿Cuál es el sujeto de derecho? las comunidades rurales, el comisariado ejidal. El Sujeto del derecho, de la identidad, ¿cómo traducir esto en términos de la ley, desde una visión clasista de la sociedad? El reclamo de los derechos con base en la identidad es sumamente peligroso para la estabilidad del orden mundial, para la gobernabilidad de los países, entonces hay que estar en contra de las identidades y a favor de las naciones y de pueblos homogéneos, para ceder el paso lenta pero firmemente a un molde institucional ajeno. Sin embargo, es necesario hacer uso de los instrumentos legales en los que reconocen los derechos sobre la diversidad cultural, el reto está en ¿cómo hacerlos funcionar? ¿Cuál ha sido la experiencia de los pueblos con el trabajo legislativo y jurídico ante los tribunales, el caso del derecho a la consulta? ¿Cómo se insertan estos derechos en el diseño institucional? ¿Cuáles son los niveles responsabilidad? ¿En qué lugares puede darse la discusión de la labor organizada y demandas de los pueblos? Estas y otras interrogantes transformadas en estrategias de largo plazo desde y para los pueblos indígenas, han constituido el eje de la acción colectiva de los pueblos indios, como aporte a la organización y resistencia para vivir como pueblos. Estas acciones son importantes, porque sólo algunos partidos políticos de los países de Latinoamérica han incorporado en sus plataformas acciones para el acceso y el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas.

²⁰³ Gilberto, Giménez, 2007, *op. cit.*, p. 39.

La diplomacia se ha convertido en la segunda vía o en la alternativa, el “cambio” en la estrategia consiste en que los instrumentos legales se acompañan de recursos de cooperación internacional con líneas legales y jurídicas precisas. Pero con esta vía se corre el riesgo de que la interculturalidad quede vaciada de contenido.

Las instituciones encargadas de garantizar el respeto y el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas dentro de los límites materiales reales, busca la forma de crear entidades plurales desde y para los pueblos en el marco de ampliación de los derechos humanos. Las instituciones producto de luchas sociales ofrecen fuerte resistencia a los procesos de colonialismo de los bloques de poder y ponen a la cultura y la ciencia en confrontación con el plano hegemónico hacia la descolonización de ideas y saberes.

El debate no atiende sólo la legalidad, sino también a los procesos de legitimación para hacer valer las ciencias, las culturas y las visiones de mundo de sus sociedades. El reconocimiento de las relaciones interculturales son relaciones de poder; empero puede hacer poder desde la subalternidad, a través nuevas formas de acción que construyan y pongan en marcha procesos de desarrollo social. Para generar el desarrollo local es necesario abrir márgenes en el marco de los derechos para el sustento del desarrollo local bajo la visión de nuevas concepciones, no sólo en la idea de progreso y de acumulación.

Esto significa dotar de contenido a los marcos de la autodeterminación y la autonomía de los pueblos originarios. ¿Cuáles son los mínimos que tendrían que reunir las relaciones interculturales? La diversidad no se puede “modelizar” pero si puede contar con un marco legal de principios y leyes que legitimen y garanticen la misma; se pueden identificar constantes, coincidencias y problemas comunes pero los contextos socioculturales y políticos son distintos entonces la tendencia será compartir experiencias y definir desde las mismas el proyecto intercultural,

Pero en todo caso seguramente terminará por admitir que, al menos durante un tiempo bastante largo y mientras las sociedad humana no se convierta en algo completamente distinto a lo que conocemos, deberemos acostumbrarnos a *lo particolare*, a vivir *con* y *en* la diversidad, la aceptemos o no como un valor.²⁰⁴

El diseño y aplicación de las políticas públicas derivadas de los derechos de segunda generación se manifiesta una tendencia hacia la atención de la diversidad y de la desigualdad con situaciones similares, ejemplo de ello son los objetivos del milenio donde los derechos de los pueblos indígenas se asocian a la disminución de la brecha de desarrollo y la pobreza, los derechos se pueden caracterizar en los ámbitos económico, social, político y cultural por ello existe una tendencia a ser incluidos en los programas de políticas públicas en específico de las políticas sociales²⁰⁵.

Frente a este panorama se diseñaron las reformas de segunda generación, éstas se centraron en la eficacia y de la eficiencia de la cobertura y calidad de los servicios, así como la continuación de la tendencia para garantizar el desarrollo de las actividades de las empresas privadas. Con la idea de mejorar la vida de las personas la gestión de las políticas sociales tomó la vía del desarrollo social y la focalización de sus intervenciones en la búsqueda de la equidad en el sentido de “dar más a quiénes menos tienen” y “hacer más, con menos recursos”; entonces, se pone énfasis en la inversión en capital humano y en el capital social. En esta perspectiva los organismos supranacionales promueven eventos, programas y proyectos para encauzar el financiamiento con carácter compensatorio y focalizado en atención a la diversidad y la desigualdad, en congruencia con los derechos y las reformas de segunda generación. (Ver Cuadro N° 4

Cuadro N° 4 Sitios de las Naciones Unidas y del Sistema ONU relacionados con políticas compensatorias y focalizadas.

Enlaces con Sitios de las Naciones Unidas y del sistema ONU	
Naciones Unidas	Día Internacional de los Pueblos Indígenas. Reconociendo el valor y la diversidad de las culturas y formas de organización social de las poblaciones indígenas del mundo. Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas. Organismo asesor del Consejo

²⁰⁴ Héctor Díaz Polanco, 2006, *op. cit.*, p. 16-17. El subrayado es del autor.

²⁰⁵ Véase Capítulo I.

	<p>Económico y Social, con el mandato de examinar las cuestiones indígenas relacionadas al desarrollo económico y social, la cultura, la educación, la salud, el medio ambiente y los derechos humanos.</p> <p>Pueblos Indígenas. Información, documentos y enlaces sobre Pueblos Indígenas</p> <p>Task a Force on Indigenous Women. Programas y actividades centradas en las mujeres y estrategias para incorporar las cuestiones de las mujeres indígenas en los organismos de de las Naciones Unidas</p>
Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos	<p>Pueblos Indígenas.</p> <p>Fondo de Contribuciones Voluntarias para las Poblaciones Indígenas.</p> <p>Fondo Voluntario para el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas en el Mundo.</p> <p>Grupo de Trabajo sobre las Poblaciones Indígenas.</p>
Grupo del Banco Mundial	<p>Pueblos Indígenas. Promueve la participación de las poblaciones indígenas en el desarrollo, el reparto de las utilidades y la entrega de beneficios sensibles al entorno cultural.</p> <p>Fondo Indígena. El Fondo de Donaciones apoya las aspiraciones de las poblaciones indígenas y ayuda a satisfacer una necesidad vital de desarrollo de las comunidades de poblaciones indígenas</p> <p>Perfiles indígenas de América Latina. Conocer impactos económicos y culturales y las respuestas hacia la población indígena para su subsistencia y reproducción social y para poder ubicar y medir el problema en su justa dimensión.</p> <p>Indigenous Knowledge Program. Considera los enfoques de desarrollo que dependen de los sistemas de conocimientos tradicionales para ayudar a alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio.</p>
Organización Internacional del Trabajo	<p>Pueblos Indígenas. Abarca los rubros sobre: Los Indígenas en América Latina; Derechos de los Pueblos Indígenas; Estudios y Artículos; y, Proyecto de Fortalecimiento de la Capacidad de Defensa Legal de los Pueblos Indígenas en América Central (UNFIP)</p>
Organización Mundial de la Propiedad Intelectual	<p>Traditional Knowledge, Genetic Resources and Folklore. La OMPI proporciona un foro para el debate político internacional y el desarrollo de mecanismos jurídicos e instrumentos prácticos destinados a la protección de los conocimientos tradicionales y las expresiones culturales tradicionales, contra la apropiación y uso indebido, y la propiedad intelectual los aspectos del acceso y beneficiarse reparto de los recursos genéticos.</p>
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo	<p>Indigenous People. Información, documentos y enlaces sobre Pueblos Indígenas.</p> <p>Community Action 2015. Plataforma estratégica transversal para desarrollar la capacidad a nivel local para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio.</p>
UNESCO	<p>Pueblos Indígenas. Información, documentos y enlaces sobre Pueblos Indígenas</p> <p>CD-ROM multilingüe sobre la diversidad cultural y los pueblos indígenas. Numerosos autores, investigadores, artistas y editores indígenas y no indígenas se dedican a promover la toma de conciencia de las culturas y la salvaguardia de la identidad cultural de los pueblos indígenas, sus modos de expresión, sus tradiciones orales y las culturas indígenas en general.</p>
Recursos Adicionales	<p>Las conexiones de los recursos adicionales tienen una finalidad meramente informativa. Dicha información no implica responsabilidad alguna por parte de las Naciones Unidas, ni la reconocen oficialmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies • Banco Interamericano de Desarrollo - Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario • Center for World Indigenous Studies • Centro de Recursos Jurídicos para los Pueblos Indígenas • Cultural Survival • Development Gateway - Cuestiones Indígenas • Fundación Rigoberta Menchú Tum • Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas • Indigenous Peoples' Restoration Network • International Indigenous Forum on Biodiversity • Latin American Network Information Center - Recursos sobre Pueblos Indígenas • Survival Internacional

Fuente: Elaboración Propia con base en información de <http://www.un.org/depts/dhl/spanish/indigenous/index.html>

La lógica de los estudios dedicados al análisis de la desigualdad en lo general, se enfocan sólo en el plano individual; en la distribución de diferentes atributos entre las personas y cómo esta distribución incide sobre los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social dado; así, la fórmula para combatir la pobreza es incrementar la capacidad de los individuos y no solamente distribuir bienes²⁰⁶; en su caso, las capacidades de los individuos no rendirán frutos sino se cuenta con los bienes mínimos indispensables para cubrir las necesidades humanas básicas²⁰⁷, las cuales no solamente son fisiológicas; también son afectivas, cognitivas, estéticas, lúdicas, de placer, etc. Sin embargo, la tendencia establecida en las políticas sociales orienta la atención hacia los satisfactores que se traducen en indicadores de combate a la pobreza:

En la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas de septiembre de 2000, los dirigentes de 189 países adoptaron una visión del mundo en la cual los países desarrollados y en desarrollo trabajarían juntos por el bien de todos, en especial de los más desfavorecidos. A efectos de brindar un marco dentro del cual se pudiesen medir los avances, esta visión se tradujo en 8 objetivos de desarrollo del Milenio, 18 metas y 48 indicadores. En el año 2007 se revisó este marco de seguimiento, a fin de incorporar cuatro nuevas metas acordadas por los Estados Miembros en la Cumbre Mundial de 2005 se identificaron asimismo otros indicadores para realizar un seguimiento de los avances hacia las nuevas metas [...]

Los objetivos de desarrollo del Milenio envuelven las aspiraciones de desarrollo del mundo en su conjunto. Pero no son sólo objetivos de desarrollo, representan valores y derechos humanos universalmente aceptados como la lucha contra el hambre, el derecho a la educación básica, el derecho a la salud y responsabilidad frente a las generaciones futuras. Hemos realizado importantes avances hacia el logro de los ocho

²⁰⁶ Cfr. Luis Reygadas, 2004 y 2009, *op. cit.*

²⁰⁷ En cuanto a los *consensos sobre las necesidades humanas*: 1) Todos incluyen supervivencia o necesidades fisiológicas (aunque Nussbaum le llama *vida*), en el esquema de Doyal-Gough hay que hacer la igualdad combinando salud y las necesidades intermedias que la determinan (alimentación, vivienda, atención a la salud, etcétera). 2) Seguridad está presente de manera explícita en cuatro de los seis autores (aunque con variaciones en los nombres) y forma parte de las necesidades instintivas (de manera implícita) para Fromm y de supervivencia (de manera explícita) para Maccoby; en Fromm además está presente, como lo que podríamos llamar seguridad emocional en las de pertenencia. 3) Todos coinciden que el ser humano necesita relacionarse con otros seres humanos, pero la forma en que presentan esta necesidad es muy diversa. Mientras Maslow enuncia la triada amor-afecto-pertenencia, en Maccoby sólo aparece como sociabilidad, y en Doyal-Gough como relaciones primarias significativas y seguridad en la niñez. 4) Todos identifican, de alguna manera, las necesidades cognitivas, aunque con nombres muy diferentes, desde marco de orientación y devoción en Fromm y sentidos, imaginación y pensamiento en Nussbaum, hasta entendimiento en Max Neef *et al.* y educación básica en Doyal-Gough. Julio Boltvinik. "Economía Moral" en *La Jornada*, México, 11 de marzo de 2005. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2005/03/11/029o1eco.php> Consultado el 30 de junio de 2009.

objetivos, pero no estamos bien encaminados para cumplir con nuestros compromisos. Este informe cuantifica los logros que se han registrado y proporciona una medida de las tareas pendientes²⁰⁸.

Las políticas de segunda generación tienen un carácter focalizador y compensatorio para contribuir a disminuir los índices de pobreza y de tensión social hacia la inclusión, concebida ésta última en la perspectiva de la justicia social mediante la incorporación de la población a los servicios, el empleo, la salud y la educación.

²⁰⁸ ONU. *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2008*. Nueva York, ONU, 2008, p. 50 y 3. Disponible en: http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2008_SPANISH.pdf Consultado el 27 de enero de 2008.

CAPÍTULO IV. El proyecto educativo para los pueblos indios en América Latina, en el contexto de los protocolos interculturales de la inclusión.

Este capítulo, se conforma por dos apartados, el primero, se orienta a la definición del indio y las políticas educativas para su atención en Latinoamérica. Inicialmente, se exponen las implicaciones del indigenismo en la construcción del indio en América Latina, en un segundo momento se da cuenta de las gestiones y políticas que en materia educativa se desarrollaron para la atención de los pueblos indios y, en un tercer momento se explica el proyecto de educación indígena en México y Brasil. El propósito es establecer, en grandes pinceladas, la plataforma para explicar los protocolos interculturales de la inclusión de los pueblos indígenas en el contexto de la política pública, que se discuten en la segunda parte de este capítulo, en la que se exponen algunas experiencias concretas que corresponden a la gestión y/o aplicación de proyectos de educación intercultural que permiten realizar un balance y dar sentido de futuro a la educación para los pueblos indios en América Latina.

1. El indio en América Latina: una mirada desde la educación.

Ellos saben que no son brasileños, que son una gente especial, que son los indios tales, el pueblo tal. Es extraordinario, pero la única condición, el único requisito para que la comunidad persista, es que los padres puedan criar a los hijos dentro de su tradición. Impresiona ver esa comunidad, inclusive transfigurada racialmente a través del mestizaje, y habiendo perdido su figura biológica de indios para ser mestizados predominantemente de blancos y negros, permanece indígena en las mentes de sus miembros. Darcy Ribeiro

La conquista y la posterior instauración del sistema colonial violentaron la organización de las sociedades que habitaban Nuestramérica, los órdenes jurídicos, políticos, económicos y culturales de estas sociedades distintas y

diferenciadas son avasallados por la dominación del colonizador. La historia de los pueblos indios acusa una resistencia de larga data, junto con la conformación de los Estados nacionales, éstos han desarrollado políticas indigenistas que conciben la presencia del indio como el “problema del indio” el cual deberán superar nuestras sociedades para lograr alcanzar el progreso y la modernización; en tanto, en las políticas indigenistas, el problema del indio lo asumen como una situación transitoria y periférica, se orientan hacia su asimilación. En este contexto, una de las primeras acciones fue establecer una denominación genérica, que a su vez marcara la diferencia: de indios y más tarde, indígenas²⁰⁹.

La categoría de “indios” –categoría colonial- no ha desaparecido con el paso de los siglos. En algunos países todavía es una importante categoría social, aunque padece serios obstáculos para expresarse como categoría política. La diferencia de las lenguas indígenas son a menudo un obstáculo insalvable para la mutua comprensión y asociación; a veces aun quienes hablan una misma lengua no pueden entenderse ni asociarse por las variantes de vocabulario y pronunciación. Las diferencias de intereses estrechos dividen constantemente a los miembros de la misma cultura y de la misma condición colonial. La mayor parte de los indios muestra, en la mayoría de los casos, un sentido “particularista” de pertenencia; como autoafirmación, se renueva y refuerza a través de luchas constantes por las tierras y el agua.²¹⁰

La hegemonía cultural de las llamadas sociedades nacionales conjuntó a los diversos pueblos indios en una sola categoría, en la que se diluye su identidad

²⁰⁹ Por lo menos, no lo es en la medida en que se reconozca que el término en cuestión designa una categoría social específica y, por lo tanto, al definirla es imprescindible establecer su ubicación dentro del contexto más amplio de la sociedad global de la que forma parte. Y esto, a su vez, está preñado de consecuencias de todo orden, que tienen que ver con aspectos teóricos y con problemas prácticos y políticos de enorme importancia para los países que cuentan con población indígena. El indio ha evadido constantemente los intentos que se han hecho por definirlo. Una tras otra, las definiciones formuladas son objeto de análisis y de confrontación con la realidad, pruebas en las que siempre dejan ver su inconsistencia, su parcialidad o su incapacidad para que en ellas quepa la gran variedad de situaciones y de contenidos culturales que hoy caracterizan a los pueblos de América que llamamos indígenas. Algunos enfoques parecen haber sido definitivamente superados. En general, cualquier intento por definir a la población indígena de acuerdo con un solo criterio, se considera insuficiente. Guillermo Bonfil Batalla. “El concepto de indio en América”. Disponible en: http://www.selvasperu.org/documents/Conc_indio.pdf Consultado el 23 de febrero de 2010.

²¹⁰ Pablo González Casanova “Las etnias coloniales y el Estado multiétnico” en Pablo González Casanova y Marcos Roitman, (Coord.) *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. Ed. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM/La Jornada Ediciones, 1996, p. 26.

particular y su diferencia. En la perspectiva del dominador homogeneizadora, se gestionan y aplican políticas generales para la incorporación de estos pueblos a la nación, cuando se manifiestan y visibilizan hacen presente “lo viejo”, el atraso y todo aquello que detiene el progreso. En consecuencia, cuando se establecen las implicaciones sobre las diferencias de los pueblos indios al interior de los mismos, conlleva a plantear la complejidad multifactorial para el análisis, en relación con su condición subordinada al proyecto de la sociedad nacional.

... la metamorfosis del indio en campesino o proletario, al plantear formas importantes de integración en una clase social significativa, y la posibilidad de tomar partido con la clase trabajadora en un nivel nacional e internacional a menudo llevó también a olvidar el problema del indio, del trabajador colonial, de los pueblos colonizados [...]

La pérdida de identidad de los indios que se convierten en campesinos entraña varias consecuencias no sólo para los indios, sino para los campesinos y trabajadores aladinados y ladinos. En la medida en que unos y otros no son capaces de reconocer sus relaciones íntimas y sus intereses comunes, y en tanto las organizaciones campesinas y obreras olvidan los problemas específicos de las comunidades indias, que requieren apoyo del pueblo-trabajador, los “indios” se siguen reproduciendo como parte del sistema colonial.²¹¹

Al respecto, es importante señalar que las obras revisadas en el desarrollo de la investigación, sobre el particular, marcan dos tendencias: el análisis del indio desde los procesos de etnización, frente a los estudios que los ubican en una perspectiva de clase (Vid. Supra. Cap. 1). Para tener una mirada abarcadora es importante ubicar las diferencias y dar cuenta de ellas en el análisis de problema del indio en su historicidad y presencia en las políticas públicas, en particular en la política educativa, en la que se conjugan ambas perspectivas.

Los indios son la categoría remanente y renovada de las relaciones de producción y dominación coloniales; es decir, los indios son los sobrevivientes de los pueblos conquistados del Nuevo Mundo que se preservan aún, por lo menos en parte sus culturas aborígenes, y que continúan desempeñando en la América Latina contemporánea, los papeles propios del neocapitalismo periférico estratificado, móvil y negociado, que es también colonial²¹².

²¹¹ Pablo González Casanova, 1996, *op. cit.*, p. 28.

²¹² *Ibid.*, p. 29.

La “incorporación” de los pueblos indios en el circuito económico –producción, distribución y consumo- está acompañada de procesos de resistencia histórica en la construcción permanente de su identidad, de formas de organización y de cultura para sobrevivir y seguir siendo indios.

...las poblaciones indígenas, convertidas en campesinados o en siervos, se esfuerzan en forma dramática para conservar su ser, sus saberes y sus valores. Es cierto que, contradictoriamente, lo alcanzan sólo transformándose de modo continuo, para hacerlo viable frente a las imposiciones del nuevo dominador, dispuesto a utilizar todas las armas para desindianizarlos, a través del más crudo genocidio y del más perverso etnocidio²¹³

La sobrevivencia de los pueblos indios y su invisibilización son dos situaciones que en los últimos 30 años han estado en la agenda política de Latinoamérica ésta es una situación sobre lo que se ha generado una legislación y políticas sociales específicas para su atención. Sin embargo, el etnocidio, hasta la fecha se ha adecuado a las condiciones y necesidades de los tiempos que corren, como la

Evangelización etnocida que solamente protegía sus cuerpos, robando sus almas. Y la propia protección oficial y laica, con frecuencia *inepta*; perfectamente capaz de pacificar a los indios hostiles para que entregasen sus tierras al invasor, pero incapaz de darles protección eficaz ante el drama del enfrentamiento con la civilización²¹⁴.

Entre las estrategias etnocidas se encuentran la “minorización” que refiere no sólo la existencia de un porcentaje menor de población indígena, frente al porcentaje que representa la población nacional (mestiza), sino además, la concepción de tutelaje hacia estos pueblos²¹⁵ y que justifica la toma de decisiones en su nombre; el “etnocidio censal” donde la metodología y la denominación en el conteo de la población no son adecuados, a los que se suma la estigmatización del indio, consecuencia de la manifestación del racismo y de la discriminación. En la actualidad la criminalización del indio por su organización, su visibilización y lucha

²¹³ Darcy Ribeiro, *op. cit.*, p. 245.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 245-246. El subrayado es del autor.

²¹⁵ En algunos países latinoamericanos la población indígena es mayoritaria y/o en otras se marca una tendencia creciente.

son una estrategia que ha sido una constante y paralela con las señaladas es la educación, que ha probado ser una de las vías más efectivas para asimilación.

1.1 El indigenismo.

En efecto, el lenguaje de muchas concepciones indigenistas traduce conceptos y enunciados históricos, descriptivos de situaciones reales, a otros conceptos y enunciados teológicos, filosóficos o morales. Con esa traducción, las situaciones y relaciones reales quedan traspuestas a un nivel de existencia irreal. La historia se oculta detrás de una especie de "metahistoria". Esta trasposición de la historia abstracta es la labor que realiza, sin proponérselo conscientemente, la ideología. Su instrumento es el lenguaje. Por ello, para mostrar su función encubridora, era menester traducir en cada caso el lenguaje de la ideología a un lenguaje descriptivo de la realidad concreta, hacer una nueva lectura, en que se mostrara cómo los conceptos ideológicos disfrazan conceptos descriptivos. Luis Villoro

En América Latina, el papel de los antropólogos ha sido muy importante y en algunas ocasiones determinante, en momentos y en situaciones nodales de la región, para la elaboración de la diferenciación de lo que constituye "lo indígena": como en el diseño de las políticas y programas, desde el Estado y el gobierno para la atención de los pueblos indios, a lo cual se ha llamado indigenismo. "Podríamos definir a éste como el conjunto de concepciones teóricas y de procesos concieniales que, a lo largo de las épocas, han manifestado lo indígena"²¹⁶. Resulta elocuente el posicionamiento que hace el indigenismo sobre el "problema del indio", considerado como punto de partida para delinear su objetivo de definición.

²¹⁶ Luis Villoro. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México, Ed. El Colegio de México/El Colegio Nacional/FCE, 3ª ed., 2ª reimp., 1998, p. 14.

Dije que el indigenismo es una hipótesis antropológica, o mejor dicho, un cuerpo de doctrinas y métodos derivados de una hipótesis: la de la integración, piedra angular y objetivo inminente de la acción indigenista. No se tiene una formulación única y precisa de la integración, pero sí existe un acuerdo tácito en que éste es el proceso mediante el cual las culturas indígenas del país desaparecerán pasando a sus integrantes a formar parte de una cultura nacional mexicana.²¹⁷

La historia del indigenismo se ha conformado de acciones atravesadas por un eje económico político, desde el cual identifica y define los actores sociales, las instituciones y las relaciones -de dominio, de contradicción y de conflicto- que establecen los pueblos indios entre sí y con las sociedades nacionales.

En América Latina Mariátegui, como otros autores de la época, identificó a los sujetos en su contexto y desmenuza las relaciones, las contradicciones que generó la adopción de la economía capitalista en su proceso de conformación; señala que el propietario tiene el concepto de renta, antes que el de la producción, porque la vieja clase terrateniente no había perdido su predominio ya que la desamortización afectó a la comunidad indígena –el régimen colonial había desorganizado y aniquilado la economía agraria sin reemplazarla por una economía de mayores rendimientos-, por otro lado, las expresiones de la feudalidad: como el latifundio y la servidumbre no permitieron el funcionamiento eficaz de las instituciones democráticas y liberales, sólo

... lo descubre y esclarece, porque busca sus causas en la economía del país y no en su mecanismo administrativo, jurídico o eclesiástico, ni en su dualidad o pluralidad de razas, ni en sus condiciones culturales y morales. La cuestión indígena arranca de nuestra tierra. Tiene sus raíces en el régimen de propiedad de la tierra. Cualquier intento de resolverla con medidas de administración o policía, con métodos de enseñanza con obras de vialidad, constituye un trabajo superficial o adjetivo, mientras subsista la feudalidad de los "gamonales"²¹⁸

²¹⁷ Arturo Warman. "Comentario I" en Andrés Medina y Carlos García Mora. *La quiebra política de la antropología social en México (Antología de una polémica)*. México, UNAM, 1983, p. 179.

²¹⁸ José Carlos Mariátegui. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, México, Ediciones Era, 3ª reimp., 1993, p. 35.

En el análisis desde la perspectiva de las clases sociales (con una orientación marxista) se establecen las condiciones que Mariátegui denomina de “atraso” que caracterizaba a la economía y al sistema de tenencia de la tierra en Perú, para establecerse de lleno la economía capitalista; de manera paralela identifica a la sociedad dividida en los roles de tres clases: una clase sin producir, con poder; industriales y comerciantes; artesanos y proletariado de todo género, durante y después, de lo que él llama la revolución demoliberal apuntalada en el caudillaje militar. En este período destaca la transición del indio allí donde “El indio entonces habría pasado de un régimen mixto de comunismo y servidumbre a un régimen de salario libre.”²¹⁹

Lo mismo sucede con el sentido de gamonal.

El término “gamonalismo” no designa solo una categoría social y económica: la de los latifundistas o grandes propietarios agrarios. Designa todo un fenómeno [...] Comprende una larga jerarquía de funcionarios, intermediarios, agentes, parásitos, etcétera. [...] El factor central es la hegemonía de la gran propiedad semifeudal en la política y el mecanismo del Estado. Por consiguiente, es sobre este factor sobre el que se debe actuar si se quiere atacar en su raíz un mal del cual algunos se empeñan en no contemplar sino las expresiones episódicas o subsidiarias.²²⁰

Es en este contexto histórico social que en México y en Brasil resulta relevante el papel del Estado considerado como autoridad suprema para el impulso de formas capitalistas de producción; como en la política indigenista, la subordinación del indio. Es hasta el período del nacionalismo, que se inician acciones institucionales con carácter sistemático desde diferentes ámbitos; México retoma los símbolos indios como la expresión del legado histórico para la exaltación del indio muerto y con la mirada hacia un futuro prometedor; en Brasil, destaca la necesidad de civilizar a los indios; en ambos casos se emprendieron proyectos para incorporarlos al Estado y dar el paso a la creación de la nacionalidad, y la educación es la vía de estas políticas.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 72.

²²⁰ *Ibid.*, p. 324.

Como se ve, en la gestación de Brasil el fenómeno étnico interviene de forma sustancial como la forma de fundir las humanidades para ir creando humanidades nuevas, hasta que de todo ese drama surge el “pequeño género humano” que somos nosotros, los brasileños²²¹.

El nacionalismo en México y Brasil no cejó en su empeño de formar ciudadanos y frente a la heterogeneidad, construyó vínculos a través de las instituciones y de los programas de gobierno para integrar a grupos diferentes a la Nación. Así, el nacionalismo en la educación se encargó de transmitir un sentido de unidad y de pertenencia. En este contexto el papel de la antropología, en el México posrevolucionario tanto en la academia como en la función pública y la política, se adscribe a corrientes de pensamiento del momento histórico y el contexto social, fue en este período que la institucionalización de la tarea antropológica dio sus mayores frutos con la creación de El Instituto Nacional de Antropología (INAH, 1939) para la conservación y protección del patrimonio histórico; la Escuela Nacional de Antropología (ENAH, 1942), el centro más importante para la formación de antropólogos profesionales y la actividad orientada a la difusión y la investigación; y el Instituto Nacional Indigenista (INI, 1948) conformado para el estudio y la solución del problema indígena, éste fue el marco de la institucionalización del indigenismo en una estructura compleja y burocrática.

En el caso de Brasil, en 1955 se crea el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y casi nueve años después el Instituto Superior de Estudios Brasileños (SEB)

...durante la optimista década de los cincuenta, cuando en América Latina se implementaron planes de desarrollo al impulso de la CEPAL que llevarían a nuestros países, ahora sí a su plena independencia económica. El Instituto Superior de Estudios Brasileños fue el encargado de formular una ideología “nacional-desarrollista”, que se veía como condición indispensable para lograr la superación del atraso.²²²

En este período, para Brasil los supuestos sobre los pueblos “tradicionales” son fieles al primitivismo y se proyectan desde un pasado remoto hacia la

²²¹ Darcy Ribeiro, *op. cit.*, p. 251.

²²² Ignacio Sosa, et. al. *El nacionalismo en América Latina*. México, UNAM, 1984, p. 7.

incorporación a las sociedades nacionales. En todo caso se trata de un primitivismo que subyace en la teoría culturalista que sustenta el discurso que legitima el pasado indígena asumido por la identidad nacional y, en consecuencia, por la historia oficial sobre la relación entre sociedades indígenas concretas y la política indígena. En Brasil, al interior del ISEB emergen diferendos y rupturas sobre la concepción del nacionalismo, paralelamente se consolida el aparato institucional para su impulso concebido como un medio para alcanzar un fin: el desarrollo del país²²³.

En el período posterior, el de la unidad nacional, los asesores antropológicos nutren el mito nacionalista, que tiene su momento más importante con la inauguración del Museo Nacional de Antropología (1964). El propósito de la política indigenista encaminado a la protección social del indio²²⁴ es congruente con la ideología nacionalista, principio básico de la “unidad nacional” acompañada del paternalismo del Estado.

Es a finales de la década de los setenta, que en México se realiza un balance de la antropología institucionalizada para plantear:

- En el ámbito institucional el proyecto y evitar la duplicidad de funciones, el desperdicio de recursos y la burocratización para fortalecer su carácter y precisar su función.
- Las tareas pendientes de la investigación.
- En el aspecto de organización, fortalecer las asociaciones de académicos y profesionales con un espíritu interdisciplinario.
- Una antropología nacional dedicada a las tareas populares, no sólo al servicio de las necesidades de las clases en el poder.²²⁵

²²³ Caio Navarro de Toledo. “Ideología y pensamiento político en Brasil. El nacionalismo de los años 50” en *Ibid.*

²²⁴ Cfr. Alfonso Caso. “Definición del indio y lo indio” en *América indígena*. Vol. 8, México, Ed. Instituto Indigenista Interamericano, 1948.

²²⁵ Cfr. Andrés Medina y Carlos García Mora. *La quiebra política de la antropología social en México (Antología de una polémica)*. México, UNAM, 1983.

En la década de los sesenta, previo a estos planteamientos se exploraron otros enfoques y metodologías; en tanto que el culturalismo²²⁶ es una corriente cuestionada en los ámbitos académico, político e institucional, que fueron el contexto de:

Las primeras manifestaciones de protesta intelectual frente a los problemas sociales y económicos de la población latinoamericana.

Dentro de esta corriente crítica latinoamericana se ubican los trabajos de Guillermo Bonfil, Pablo González Casanova y Rodolfo Stavenhagen...²²⁷

Las aportaciones de estos intelectuales colocaron en la agenda de la discusión: la crítica al culturalismo; categorías tales como: “colonialismo” y “estructura colonial”; y la relación entre clase social y conciencia étnica, respectivamente. Estas propuestas teóricas provocaron un debate al que se incorporaron otros estudiosos sobre el particular. La discusión exhibió los límites de estas propuestas y marcó una tendencia crítica en estudios posteriores. Asimismo, evidenció la burocratización del indigenismo asociado al culturalismo articulado de manera orgánica con el Estado.

Los años ochenta marcan una nueva coyuntura para el indigenismo latinoamericano porque el movimiento indígena emerge con una presencia importante que conlleva a la visibilización de los pueblos indígenas y a colocar sus demandas en la agenda política de los gobiernos de la región incluso en los organismos internacionales. En los últimos 30 años, los pueblos indígenas lograron interlocución con los Estados e instancias supranacionales que se concretó en una legislación específica en materia indígena con relación a la cultural, preservación de las lenguas, el medio ambiente, protección al conocimiento indígena, el territorio, formas de organización y los derechos de los pueblos indígenas. Muchos de estos logros son papel, hoy la lucha tiene como propósito hacerlos efectivos.

²²⁶ En esta perspectiva el concepto básico es la cultura, que considera que los factores sociales y culturales son manifiestos en las formas de pensamiento, conductas y actitudes que en el marco del indigenismo, dio sustento a los programas de atención al problema del indio.

²²⁷ *Ibid.*, p. 42.

Las instancias encargadas de la elaboración y gestión de las políticas para la atención de los pueblos indígenas, han reorientado sus propósitos y acciones hacia políticas para la disminución de la pobreza a través de programas compensatorios focalizados y por acciones afirmativas en las que se observa el tránsito de la atención a la diversidad hacia la desigualdad; empero, otras han desaparecido, como es el caso de una institución emblemática como el INI; se observa la creación de algunas más, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y los programas para la atención de los pueblos indígenas, y otros grupos vulnerables, en diversas secretarías de Estado, por medio de programas sociales de corte asistencial de los gobiernos en turno.

Es importante destacar, que el balance del indigenismo en la actualidad presenta características similares a las de los años setenta, no obstante la transformación del marco institucional subyace la idea asimilacionista y homogeneizadora en la política indigenista gubernamental, como la presencia de obstáculos para hacer cumplir la ley y el ejercicio de los derechos que se han incorporado de manera selectiva y lenta, en las Constituciones nacionales de los países latinoamericanos, donde resulta compleja su aplicación y terminan en reformas restringidas de difícil acceso para los pueblos indios.

El regionalismo y el localismo ponen en la palestra la contradicción del Estado que se resiste a un proyecto político liberal y colocó al indio como “problema”, en el cual se “exploran” salidas, tales como su “redención”, “protección”, “rescate” y “preservación” de su cultura, frente a las alternativas de “mixtura”, “erradicación” o, simplemente, tolerar su existencia. A casi dos siglos de haber sido incluidos los indios en la Constitución, el Estado no abandonó la tarea asimilacionista, solamente se transformó en nuevas estrategias para homogeneizar lo particular y la diversidad cultural frente a la reconstitución de una identidad étnica diferenciada.

1. 2 Prolegómenos de la Educación Indígena

Las culturas indígenas latinoamericanas, antes de la conquista, realizaron esfuerzos para educar a su población en instituciones educativas acordes a las características de sus sociedades. La conquista destruyó la organización de los pueblos indios y la política del Estado español impuso una educación a través de la conversión religiosa los conquistadores y el clero:

... tomaron en sus manos la tarea de educar, primero a los naturales y más tarde a los mestizos, con el propósito fundamental de convertirlos a la religión cristiana, por lo que la educación colonial, principalmente la de los primeros años de la dominación española, asumió el carácter de una verdadera cruzada religiosa.²²⁸

Las grandes transformaciones en el pensamiento de la época contribuyeron a la caracterización de los Estados y a la definición de su ámbito de acción. Sin embargo, aún cuando la administración colonial determinó la organización de la función educativa, ésta se mantuvo regida por el clero. “La iglesia era una institución social y política. La iglesia era el Estado mismo. El culto estaba subordinado a los intereses sociales y políticos del Imperio”²²⁹. Es en el marco de los movimientos libertarios independentistas que emergen los primeros atisbos para dar sentido a la modernidad, entre éstos se encuentra la idea de la educación y la importancia que se manifiesta en una trascendencia menor en el ámbito de la administración pública.

La conformación de los Estados nacionales en América Latina²³⁰ propició cambios que incluyen el interés por la instrucción que conlleva a la definición de la educación como una política pública al considerarse tarea de Estado. En la implantación de la economía capitalista y la conformación de los Estados

²²⁸ Raúl Bolaños Martínez. “Orígenes de la educación pública en México” en Fernando Solana, et. al Coord. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP/FCE, Ed. Especial, 1982, p. 13.

²²⁹ Carlos Mariátegui, *op. cit.*, p. 149.

²³⁰ Véase Capítulo I.

nacionales, la educación sirvió de apoyo a la clase dominante para erigirse como tal. La atención al ámbito educativo responde a la importancia que reviste la asociación entre la educación y el desarrollo. El proceso modernizador latinoamericano fundado en el binomio educación/desarrollo se hizo cada vez más dominante en nuestras sociedades.

En el período posterior a los movimientos por la independencia, el proceso de desarrollo de la instrucción pública puso de manifiesto la yuxtaposición de los elementos que corresponden a culturas diferentes que tuvo implicaciones en la formación de la nacionalidad y de sus instituciones, paralelamente, destaca el acceso restringido al sistema de instrucción -y más adelante de educación-, que en un principio era un privilegio de casta, posteriormente el pueblo, de manera paulatina y selectiva fue incorporado al sistema educativo. La instrucción fue considerada necesaria para todos los ciudadanos, así como el sentido de pertenencia para salvaguardar los intereses de la nación. El control estatal de la educación constituyó uno de los elementos que propiciaron pugnas entre diversos sectores sociales y facciones políticas, de las recién conformadas naciones latinoamericanas, que no tenían puntos de coincidencia; el persistente desacuerdo entre liberales y conservadores no permitía ejercer un gobierno que estableciera una organización política, administrativa e institucional que diera viabilidad al gobierno y sus instituciones. Los liberales, “Querían resquebrajar el poder ideológico de la Iglesia, promoviendo una educación laica y científica en todos los niveles”²³¹. El control de la educación por parte del Estado tenía el propósito de garantizar una educación “progresista” con una orientación científica.

La instrucción pública en América Latina manifiesta una historia contextualizada en una complejidad de factores. Entre ellos, en principio, se consideran los cambios sociales en la iglesia, la ciencia, la familia y en las relaciones de trabajo, que propició la demanda de escolarización -a la que se nombró difusión de la

²³¹ Mary Kay Vaughan. *Estado, clases sociales y educación en México I*. México, Ed. SEP 80/FCE, 1982, p. 21

instrucción- por parte de los ciudadanos. Esta situación incidió en el establecimiento de proyectos educativos nacionales en los que se disponía la rectoría del Estado sobre la educación, en específico de la escuela primaria.

Es a partir del siglo XIX que se empieza a estructurar en Brasil y México una red o sistema de instituciones de carácter público con el objetivo de socializar ciertos niveles básicos de conocimiento, la intención de los diferentes gobiernos, se identifica con el idealización de la educación que llevaría a cabo la reproducción o multiplicación de conocimientos y patrones sociales deseables para todos los ciudadanos.

En el caso Brasileño la Ley Imperial de 1827 decretó el

Art. 6o Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.²³²

Para el caso mexicano se establecía de manera clara la separación entre la Iglesia y el Estado de la Reforma Liberal de 1833²³³, pero con relación a los conocimientos generales éstos son semejantes a los preceptos brasileños. En el análisis de este período hasta finales del siglo, la mayor parte de los historiadores hacen referencia a la falta de escuelas en este período, sin embargo, "... los datos históricos indican una continuidad profunda en la política educacional, en el contenido programático y en la estructura y el personal burocráticos..."²³⁴ Estos elementos marcaron el rumbo de la educación en los países de la región, "...seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento

²³² Sarah Jane Alves Duraes. "Aprender a ser maestro/a en las escuelas normales de Brasil y España en los ochocientos" en *Cuadernos de Educacao*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [33] maio/agosto 2009, p. 20. Disponible en: <http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n33/01.pdf> Consultado el 14 de diciembre de 2009.

²³³ Cfr. Raúl Bolaños, *op. cit.*

²³⁴ Mary Kay Vaughan, *op. cit.*, p. 9.

da classe senhoril que se encontrava no poder”²³⁵.

En la primera mitad del siglo XIX la adopción de la perspectiva liberal marcó el rumbo de algunos países de la región para los ámbitos económico, político y social, es el caso del establecimiento de los derechos ciudadanos que representó una conquista en dos sentidos: el primero, en las primeras décadas, reconocer la ciudadanía para toda la población, incluyendo a los indígenas, y en un segundo momento, a finales del siglo, la gestión de la política de la llamada educación popular para sentar las bases culturales de la pertenencia a la nación, esto quedó plasmado en leyes y decretos que orientaron la política pública hacia la incorporación de los pueblos indios a las sociedades nacionales en el marco de acciones de corte asimilacionista.

En la democracia unitaria, los indios dejaron formalmente de ser indios y pasaron a ser considerados mexicanos, brasileños o peruanos. Pero no pudieron ejercer su condición ciudadana, puesto que hacerla efectiva habría impuesto reunir ciertos prerequisites de los cuales lógicamente carecían. Eran analfabetos y no sabían leer ni escribir, condición *sine quanon* para ser considerados “ciudadanos de provecho”. El analfabetismo los marginaría para participar en las decisiones políticas y la construcción democrática del poder. Su desconocimiento del castellano y las propias prácticas discriminatorias ejercidas contra su cultura, dejarían sin efecto los derechos políticos reconocidos en las reformas indigenistas.²³⁶

Así, la educación se transformó en el instrumento del poder público, plasmado de modo general en la legislación y, en especial, en las leyes de la instrucción pública, que buscaba ordenar las prácticas sociales, la reproducción de roles y el régimen establecido. Este proceso se extendió hasta finales del siglo XIX, en estos años se manifestaron logros importantes del modelo educativo adoptado, que fue la base para la obra educativa de los períodos subsecuentes cuyo objetivo se centró en las “necesidades sociales” planteadas por la modernización. En palabras de pensadores de la época como Ignacio Ramírez, marcan una tendencia hacia las “cosas nuevas” mediante el fomento a la educación popular al señalar: “No

²³⁵ Heloisa Villela. “A primeira Escola Normal do Brasil” en: Clarice Nunes Org. *O passado sempre presente*. São Paulo Ed. Cortez, 1992. p. 28.

²³⁶ Pablo González Casanova y Marcos Roitman (Coords). *Op. cit*, p. 15.

olvidó la situación de cinco millones de indígenas y pugnó siempre por incorporarlos a la vida activa de la nación, con base en el respeto a sus derechos”²³⁷, en la perspectiva de la construcción de una nación moderna.

En el marco del proyecto educativo y su gestión, representa la incorporación del indio, asociado con lo viejo, y el atraso, en la política pública y la conveniencia de contar con un sistema nacional uniforme de educación popular. Según Justo Sierra los indígenas “...abandonarían su trabajo, sus borracheras, sus santos y sus curas para ir a la escuela exclamando con alegría: Voy a salir de la degradación de la que nadie ha podido levantarme en tres siglos y medio de contacto con una ‘raza superior’”²³⁸.

La idealización de la educación como parte de la tarea integradora del Estado conlleva a pensar en un país homogéneo que contara con los elementos apropiados para el proceso de modernización. La concepción del progreso como parte de la evolución de la sociedad conlleva a considerar el proceso simultáneo de integración y diferenciación que, con base en los principios positivistas sustentados en Comte y Spencer justificaron las desigualdades sociales y el autoritarismo de los gobiernos.

En el caso brasileño se asumió una perspectiva similar, en la primera reforma de la enseñanza, luego de la instalación de la República en el año de 1889, los principios positivistas establecidos fueron: laicidad, libertad y gratuidad de la instrucción pública²³⁹. El objetivo que se asignó a la educación era contribuir a la unidad nacional y estimular el crecimiento, la tarea educativa consistía en la transformación de formas de la vida y la conducta del pueblo entero y subordinar a la clase trabajadora, nutrida por las migraciones y la proletarización de campesinos e indígenas, para poder crear una fuerza trabajadora “moderna”. Sin

²³⁷ Salvador Moreno y Kalbtk. “III. El Porfiriato. Primera Etapa (1876-1901)” en Fernando Solana, et. al., *op. cit.*, p. 47.

²³⁸ Justo Sierra. *La educación nacional. Artículos, actuaciones y documentos. Edición ordenada y anotada por Agustín Yáñez*. Vol. 8 de Obras Completas. México, Ed. UNAM, 1948, p. 56.

²³⁹ Cfr. Fernando de Azevedo. *A cultura brasileira*. Río de Janeiro, Ed., UFRJ, 6.ed., 1996.

embargo, el control social se mantuvo latente como preocupación del gobierno, debido a que el proceso de modernización acentuó las diferencias y las desigualdades sociales.

La escuela popular, concebida a finales del siglo XIX y vigente a principios del siglo XX, marcará la tendencia hacia la unidad nacional así como llevar la educación a todo el país, estos fueron dos de los propósitos de la educación pública de este período.

La palabra "popular" es más comprensible porque no determina un grado específico de enseñanza, sino que se refiere a la cultura general que se considera como un mínimo indispensable para el pueblo en todos los países civilizados; como nuestros trabajos tienden no solamente a mejorar tal o cual grado de enseñanza, sino a elevar el nivel de la cultura popular, conviene emplear un término que comprenda los diferentes elementos que deben contribuir a la educación de las masas populares en el país.²⁴⁰

El trayecto histórico de la educación, en su cruzada civilizatoria, adoptó diversas variantes, para el caso del ámbito rural y los indígenas en México, el Congreso Federal expidió el Decreto que autorizaba al Ejecutivo de la Unión establecer escuelas de educación rudimentaria, el 30 de mayo de 1911:

Artículo 1º Se autoriza al Ejecutivo de la Unión para establecer en toda la República Escuelas de Instrucción Rudimentaria independientes de las Escuelas primaria existentes, o que en lo sucesivo se funden.

Artículo 2º Las escuelas de educación rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de aritmética.

Artículo 3º La instrucción rudimentaria se desarrollará cuando más en dos cursos anuales.

Artículo 4º Estas escuelas se irán estableciendo y aumentando a medida que lo permitan los recursos de que disponga el Ejecutivo.

Artículo 5º Se le autoriza igualmente para fomentar el establecimiento de escuelas privadas rudimentarias.

²⁴⁰ Leonardo Gómez Navas. "V. Al revolución mexicana y la educación popular" en Fernando Solana, et. al., *op. cit.*, p. 118.

Artículo 6º la enseñanza que se imparta conforme a la presente ley, no será obligatoria; y se dará a cuantos analfabetos concurren a la escuela, sin distinción de sexos ni edades.²⁴¹

En este decreto quedó plasmado el propósito asimilacionista del gobierno hacia los pueblos indios, en el marco de la sociedad nacional, en la perspectiva de concebir a estos pueblos y su cultura como una situación excepcional que tendería a “superarse” y desaparecer, si se hacían llegar los beneficios de la cultura a todo el territorio, para que la población tuviera un repertorio de conocimientos mínimos indispensables.

En Brasil, el período poscolonial planteó un programa integracionista, de contacto progresivo de indios con la población blanca y de “dignificación”; la conversión a las nociones civilizadoras de propiedad y trabajo para que los brasileños blancos avanzaran sobre las tierras de las aldeas²⁴², de manera similar en México, el mestizaje y las políticas integracionistas posteriores, entre éstas la educación popular, culminaron con la negación de la existencia de los indios y sus derechos históricos. La educación se mantuvo como un instrumento para conciliar intereses y a distancia del discurso que le adjudicaba una función social.

En los primeros años del siglo XX las desigualdades económicas y sociales, pero sobre todo las diferencias étnicas, se colocaron en la agenda de la política pública, y que quedaron de manifiesto las precarias condiciones de existencia de los pueblos indios como consecuencia del despojo de sus propiedades y la marginación de que fueron objeto. En México, durante el período posrevolucionario se llevaron a cabo acciones para corregir la situación de la población rural –campesinos e indígenas-, la entrega de tierras y la educación

²⁴¹ Alberto Pani. *La educación rudimentaria en la República*. Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, 1912, p. 6. Disponible en: <http://www.archive.org/stream/lainstruccinru00pani#page/n1/mode/2up> Consultado el 14 de diciembre de 2009.

²⁴² Cfr. Oscar Calavia Saez. “Indios, territorio y nación en Brasil”, en *Antropología em primeira mão*, Florianópolis, Ed. Universidad Federal de Santa Catarina, 2004. Disponible en: <http://www.antropologia.ufsc.br>; e “Invisibles y olvidados: indios e independencia de Brasil. Disponible en: <http://campus.usal.es/~indusal/web/sites/default/files/Invisibles%20y%20olvidados%20-%20Julio%20SÁNCHEZ.pdf> Consultados el 14 de diciembre de 2009.

fueron el medio para que mejoraran sus condiciones de vida. En consecuencia, la creación de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes en 1921 (que sustituyó a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes) bajo la administración de José Vasconcelos, dio prioridad a la coordinación de los esfuerzos del Estado en materia educativa que abarcaron a todo el país, para dar coherencia a la educación en todos los niveles.

La estructura que Vasconcelos proyectó para la Secretaría incluiría tres Departamentos: Bibliotecas, Bellas Artes, y Alfabetización y Educación Indígena; es hasta este momento que se delinea una política educativa específica para los pueblos indios, acorde al nacionalismo latinoamericano en el que “el problema del indio” era una constante, pues de igual forma que educación rudimentaria, se consideró un proyecto para la asimilación del indio y por lo mismo, de carácter transitorio.

El problema del indio radicaba en la permanencia dentro de un mismo *status*; debía mezclarse para dejar de ser indio y convertirse en mexicano. De ahí, entre otras cosas, la razón de darle un carácter transitorio al Departamento de la Secretaría encargado de la educación indígena.

El problema del indio parecía reducido en comparación con el más general del analfabetismo, que afectaba no sólo a quienes no conocían el idioma castellano, sino a capas más generalizadas de la población²⁴³.

En Brasil, para el año de 1920 se llevaron a cabo transformaciones sustantivas a nivel de la política educativa nacional para la atención del analfabetismo. En 1924 se creó la Asociación Brasileña de Educación (ABE), los proyectos pedagógicos institucionales que emanaron de esa asociación, se adscribieron a la llamada "Escuela Nueva", sustentada por importantes intelectuales brasileños y latinoamericanos de la época, la atención de los pueblos indios mediante la educación mantuvo la perspectiva asimilacionista.²⁴⁴

²⁴³ Álvaro Matute. “La política educativa de José Vasconcelos” en Fernando Solana, et. al., *op. cit.*, p. 174.

²⁴⁴ Cfr. Manuela Carneiro da Cunha Comp. *Historia dos índios no Brasil*. Sao Paulo, Ed. Companhia das Letras/NHII/FAPESP, s/a.

El proyecto de la escuela rural mexicana mantiene como una de sus perspectivas la enseñanza del castellano, rudimentos de higiene y lecciones de cultivo y aplicación de máquinas para mejorar la agricultura, de igual forma, las misiones culturales, complementarias de la educación rural atienden la necesidad de educar a los campesinos e indígenas. En este contexto se creó la Dirección de Antropología (1917), dependencia de la Secretaría de Agricultura y Fomento, con el propósito de investigar la naturaleza y cultura de los diferentes pueblos indígenas, es importante destacar que esta Dirección se asocia al proceso modernizador del sector rural.

En la administración de Lázaro Cárdenas esta dependencia se transformó en el Instituto de Antropología e Historia su objetivo se orientó hacia la obtención de datos para generar los medios educativos y mejoramiento de estos pueblos.²⁴⁵ Asimismo, se fundó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas en este marco se crearon los internados de educación indígena para 1937 las brigadas de penetración cultural²⁴⁶.

El indigenismo que se anunciaba desde la Revolución había presentado la forma comprensiva de Gamio o la exaltada de Castellanos, pero además había expresado diversas teorías de cómo salvar al indio para integrarlo a la vida nacional. Un grupo de hombres como Pani, Ramírez, Vasconcelos, Antonio Caso y Moisés Sáenz, pensaba que el indio tenía que ser hispanizado para asimilarlo culturalmente al grupo dominante, el mestizo, cuya raíz cultural fundamentalmente era hispana. Ramírez y Sáenz llegaron a propugnar por la desaparición de las lenguas indígenas; Antonio Caso hablaba de completar la obra de la conquista y el mismo Toledano pensaba que había que enseñarle el español para que la comunicación fuera efectiva. Otro grupo como Gamio, Alfonso Caso y más tarde Chávez Orozco y Othón de Mendizábal, estaba de acuerdo con la idea de que la hispanización de México había sido superficial y, por tanto, el indio debía desarrollar su personalidad e integrarse desde su misma cultura. En lo que todos estaban de acuerdo es que los indios estaban en la abyección y que había que rescatarlos²⁴⁷.

²⁴⁵ Cfr. Raúl Mejía Zuñiga. "La escuela que surge de la revolución" y Jesús Sotelo Inclán. "La educación socialista" en Fernando Solana, et. al., *op. cit.*, p. 174.

²⁴⁶ Cfr. Juan Bello Domínguez. *Educación y pueblos excluidos*. México, Senado de la República LX Legislatura/UNAM, FES Aragón/Miguel Ángel Porrúa, 2007.

²⁴⁷ Josefina Zoraida Vázquez. *Nacionalismo y Educación en México*. México, Ed. El Colegio de México, 2ª ed., 1ª reimp., 1979, p. 183.

Las concepciones de los intelectuales de la época influyeron en los cambios y en la creación de instituciones para la atención del “problema del indio” en las décadas siguientes (Escuela Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional Indigenista y el Museo Nacional de Antropología). El indigenismo institucionalizado orientó la educación con un sólo propósito: la integración del indio bajo los supuestos de protección, civilizatorio y paternalista, este propósito se justificó en las dos décadas siguientes con la creación de instituciones para la atención del “problema del indio” las cuales tomaron decisiones en nombre de ellos. “En una visión retrospectiva, la enseñanza como función estatal aparece como planeada para establecer el orden, colaborar con la integración nacional e incrementar la productividad”²⁴⁸. A la distancia es posible reconocer a la educación como una función propia del Estado que califica y socializa a los individuos, en una suerte de modelización y tiene el objetivo de impulsar el desarrollo, esto se ilustra con la expansión y diversificación del sistema educativo, en particular, para los pueblos indios ha extendido los niveles, tipos y modalidades; pero continúa con la tendencia a reproducir la estructura social.

²⁴⁸ Mary Kay Vaughan. *Estado, clases sociales y educación en México II*. México, FCE, 1982, p. 472.

1. 3 La educación indígena en América Latina de la actualidad.²⁴⁹

Hay que “educar” al indio para que abandone sus “malos hábitos”, para que cambie su actitud y su mentalidad, para que produzca más y consuma más, para que en este plano de igualdad con los demás mexicanos (¿en plano de igualdad? ¿con quiénes? ¿o es que el resto de los mexicanos estamos en plano de igualdad?). Guillermo Bonfil Batalla

Los nacionalismos latinoamericanos concibieron una identidad cultural única, como elemento que se comparte para la integración social.²⁵⁰ La educación se convirtió en la institución idónea para la integración y homogeneización de la sociedad; así los sistemas educativos, en general tienen una organización a través de la que se establecen planes y programas, actividades, calendarios, horarios, etc., a nivel nacional; obviando la diversidad cultural y las formas de vida que coexisten en las sociedades.

Los pueblos indios en América Latina tienen una historia anterior a la colonización europea y a la conformación de los Estados nacionales; su historia se ha desarrollado teniendo como base la resistencia y la defensa de su cultura y territorios. La colonización fue determinante para el dominio y disminución de los pueblos indios; el período de independencia no modificó la situación de estos pueblos de manera sustancial; sin embargo, se adoptaron medidas para la cristianización de los indígenas, para lograr este objetivo fue fundamental la educación y, junto con ella, la castellanización. De manera posterior al período de las independencias latinoamericanas, se generaron acciones que más tarde,

²⁴⁹ La bibliografía refiere la educación para los pueblos indios, como educación indígena, la cual al paso del tiempo ha adoptado diferentes enfoques, de los cuales se da cuenta en este apartado.

²⁵⁰ Los esfuerzos integracionistas de los regímenes latinoamericanos se han desarrollado a lo largo de la historia, para el caso de los pueblos indios, sobre todo entre las décadas de los treinta y cuarenta del siglo pasado.

tomaron forma de políticas de asimilación y avasallamiento cultural, con el dominio de la cultura mayoritaria sobre las otras culturas.

Los indios eran reclutados en contra de su voluntad y de manera recurrente se disponía de sus servicios en forma gratuita o mediante bajísimos salarios; la existencia de estas relaciones de dominio y explotación salvaje se correspondían con la naturaleza del régimen establecido después de las independencias latinoamericanas. Dichos regímenes excluyeron a los pueblos indios, aún cuando en algunos países éstos son mayoría, los marginaron de la nación. El Estado se fundó de cara al conflicto social y, en muchos casos, de manera paralela a la nación.

El sistema colonial, al igual que el republicano, se empeñó en someter al indio para tener el control de la sociedad; además, la idea de que el indio era un ser sin raciocinio y carente de alma permeaba el ambiente.²⁵¹ Por tal razón, ya para la segunda década del siglo XX se considera importante que el indio tenga acceso a la educación y ésta sea el medio para su asimilación a la sociedad nacional. El indigenismo, como política oficial, fue la vía para controlar y “proteger” a la población que se encontraba al margen de la nación y fue el medio para garantizar los intereses de la clase dominante. A la falta de reconocimiento de los indios, como ciudadanos, se sumó una legislación tutelar, que concebía al indio como “menor de edad”, incapaz de tomar decisiones; idea que ha prevalecido durante mucho tiempo.

La evolución de la política educativa en América Latina ha acompañado al proyecto de desarrollo; desde principios del siglo pasado se adoptó un proyecto educativo de corte nacionalista cuyo propósito fue conformar la identidad y la conciencia nacional. El nacionalismo había de construirse con la mezcla de la herencia cultural indígena y española a través del mestizaje; entre las estrategias del proyecto nacionalista se diseñó el proyecto de educación indígena. La

²⁵¹ Cfr. Guillermo Bonfil Batalla, *op. cit.*

necesidad por educar a los indios se hizo desde el punto de vista económico, como factor importante para la producción y el desarrollo; se plantea enseñarles a leer, escribir y contar con la finalidad de “mejorar” sus formas de vida. El analfabetismo se relaciona con dos factores: pobreza y atraso²⁵²; por eso se puede hablar del llamado Estado educador, porque el Estado asumió la responsabilidad de universalizar la educación como medio para modernizar al país y alcanzar el tan anhelado desarrollo. Este argumento, explica los esfuerzos de los gobiernos de la región por escolarizar a la población indígena, teniendo siempre puesta la mirada en superar la pobreza y la condición de países en desarrollo, que nos ha caracterizado de manera permanente.

El proyecto de educación indígena en América Latina se inició en las tierras bajas y con sociedades de reciente contacto, relativamente; en el se dió un peso importante al aspecto lingüístico, este énfasis en la lengua caracterizó a la educación indígena y en ella se han invertido la mayor parte de los esfuerzos, ya que para estas comunidades, la castellanización se convirtió en una tarea fundamental para la construcción de la identidad e integración nacional. En esta lógica es relevante la reunión de Pátzcuaro, la experiencia de la educación bilingüe acusa una larga trayectoria y este proyecto educativo, impulsado por el indigenismo durante el gobierno de Cárdenas, tuvo su momento más importante en 1940 con el Primer Congreso Indigenista Interamericano a partir del cual se marca el inicio de las políticas indigenistas en América Latina, en el contexto de los trabajos del Instituto Indigenista Interamericano, con sede en México.²⁵³ Destaca, a mediados del siglo pasado, la participación del Instituto Lingüístico de Verano en comunidades indígenas a lo largo del continente, el cual genera estrategias para promover la educación bilingüe; sin embargo, en esa tarea subyace un amplio proceso evangelizador anticomunista y anticomunitarista

²⁵² Véase el Capítulo II, en él se explica la relación entre el acceso a determinados niveles de educación con la pobreza y los bajos índices de crecimiento y desarrollo económicos.

²⁵³ También se crean el Instituto Nacional Indigenista, en México, y la Dirección General de Educación Indígena, (DGEI) en 1978, ambas instancias realizan acciones tendientes al mejoramiento de los libros de textos y los sistemas de capacitación y formación de maestros en la década de los ochenta, y un año mas tarde con la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, para facilitar la castellanización.

aunado a actividades tendientes a la disminución de los índices de la población indígena.²⁵⁴

En la década de los sesenta se adoptó el enfoque bilingüe bicultural en el proyecto de educación para los pueblos indios; el enfoque desde su concepción, establece una relación de dominio, la lengua indígena se transforma en un instrumento para la castellanización y la aculturación. El proyecto de educación indígena ha reproducido el colonialismo, la explotación económica y el cambio cultural, ya que los planes y programas son nacionales y se aplican a la población indígena, pasando por encima de su cultura, lengua y organización. “El movimiento indígena ha planteado con claridad y amplitud que los pueblos indios se vean desde una óptica diferenciada y se construyan como etnias autónomas, cada una con su especificidad histórico-cultural, su cosmovisión...”²⁵⁵

Para los primeros años de la década de los setenta, antropólogos y lingüistas se empezaron a relacionar con las comunidades de Guatemala y con población arahuaca en Venezuela, presentando sus resultados en el Congreso Americanista en Lima en 1972; posteriormente, para 1974, Mosonyi González presenta un texto en el cual acuña el término *interculturación*. En el contexto las tierras bajas de la amazonia peruana, al definir la educación indígena, Mosonyi se percató, que ésta marcaba una tendencia más allá de la mera educación bilingüe; es justo en este escenario, que el autor se enfrenta a un dilema: desarrollar un proceso de aculturación abierto y deliberado, o mantener a los pueblos en la condición en la que fueron encontrados, teniendo presente, además, el derecho que tiene todo ser humano de participar de los avances de la ciencia y tecnología. Se establece una ruptura con la educación bicultural, cuyo enfoque había dominado el proyecto de la educación indígena en el período anterior. Ante el dilema planteado se opta por

²⁵⁴ Cfr. UNESCO/Instituto Indigenista Interamericano, “Introducción” en *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. México, UNESCO/III, 1983, Vol 1.

²⁵⁵ Margarita Jacinto Arrazola, “Rostro propio o identidad” en *Educar. Revista de Educación. Educación Multicultural*, N° 23 oct-dic., 2002. Disponible en: <http://www.jalisco.gob.mx> Consultado el 5 de mayo de 2008.

una tercera vía la interculturación que implica mantener el marco de referencia de la cultura original y ponerla en contacto con la cultura de las sociedades mayoritarias; es decir, la cultura nacional mediante una inserción selectiva de configuraciones socioculturales de ésta última.²⁵⁶

La política educativa, hacia la educación indígena en su desarrollo histórico, ha adoptado modelos desde diferentes perspectivas teóricas; el camino recorrido hasta la fecha ha sido largo y de éste se han derivado propuestas diferentes:

Un resultado ideológico de este cambio, es la sustitución irreversible del paradigma de la educación bilingüe bicultural por la llamada propuesta intercultural bilingüe, hasta el momento. Antes en los años 70, la doctrina del bilingüismo y biculturalismo en la educación indígena había reemplazado la vieja propuesta integracionistas de los años 30 llamada "educación bilingüe".²⁵⁷

Los cambios en las concepciones educativas hacia los pueblos indios han propiciado el surgimiento de problemáticas que tienen su origen en la exclusión y la diferenciación de que son objeto, y los han ubicado en sectores de trato focalizado al ser considerados minorías y pobres, pero con una presencia cada vez más importante frente a la cultura dominante. Los problemas subsisten y permanecen sin solución con todo y los cambios de paradigma en la educación indígena:

Me refiero a problemas tales como las metodologías de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, la construcción étnica de la escuela bilingüe, el diseño de los contenidos curriculares, el fomento de la autoestima e identidad étnica y la revitalización de las lenguas minorizadas.²⁵⁸

La multiculturalidad es producto de la historia de la resistencia y de la defensa de lo propio frente a lo ajeno; es decir, frente a la cultura de los otros, que deja ver la coexistencia de una diversidad cultural que en los últimos años tiende a

²⁵⁶ Esteban Emilio Mosonyi y Francisco A. Rengifo, "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural" en UNESCO/Instituto Indigenistas Interamericano. *op. cit.*

²⁵⁷ Héctor Muñoz Cruz, "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas" en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 17, mayo-agosto, 1998, p. 2. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a02.htm> Consultado el 25 de mayo de 2008.

²⁵⁸ *Ibid.*

consolidarse y dar mayor fortaleza a la identidad de los pueblos indios, la redefinición de las diferentes concepciones en la educación indígena se ha visto rebasada por la lucha de los derechos de los pueblos indios, entre los cuales está seguir siendo indios, y va más allá del aprendizaje del español como segunda lengua. La educación destinada a los pueblos indios ha estado permanentemente en la mesa de la discusión, al igual que todo lo relacionado con ellos. La educación indígena, vista como conquista, refiere el plurilingüismo y la multiétnicidad; además de la aceptación de que ambos son expresión de diferentes culturas que exigen reconocimiento, en la perspectiva de intercambio y diálogo mutuo que en el ámbito educativo lleva a establecer la relación entre educación y diversidad cultural.

Esta perspectiva plantea un nuevo desafío que al poner en contacto las diferentes configuraciones socioculturales enfrenta la pérdida, reemplazo o sometimiento de una cultura sobre la otra, porque si bien en el presente se gestan nuevos enfoques políticos y paradigmas educativos, desde la interculturalidad se asume un proceso para la formación de las nuevas generaciones en el aprendizaje de los rasgos socioculturales de su medio, en el reconocimiento y respeto del otro, sobre todo, en la convivencia en la diversidad con pleno respeto a su identidad y a la de los otros; es decir, se pretende la formación y desarrollo de la población indígena en un contexto de equidad y de reconocimiento a la diversidad cultural. Se plantea que la perspectiva intercultural sea una transversal en la educación; esto es, que atraviese las diferentes etapas educativas y áreas que conforman el currículo, con la incorporación de temas fundamentales que impregnen la actividad educativa y relacionen la escuela con la cultura y la vida cotidiana para favorecer el desarrollo integral de la persona; estamos hablando de tópicos que atraviesan el proceso educativo.

La perspectiva intercultural nunca se planteó como reemplazo de la bilingüe, sino como una forma de hacer el enfoque más abarcador y enriquecerlo, porque el idioma nativo hace las veces de compendio simbólico de la cultura, por eso

destaca su importancia para el proceso de desarrollo de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), esto implica conservar la lengua materna y adquirir la lengua nacional. En este contexto, los países de América Latina y el Caribe, en 1981 aprobaron el Proyecto Principal de educación, se centraron en enfrentar las carencias y necesidades educativas en la perspectiva de realizar un esfuerzo de desarrollo integral. A la conclusión de este Proyecto le antecedieron varias reuniones intergubernamentales²⁵⁹ en las cuales destacó la educación indígena por la situación de los pueblos indios, que de manera permanente a lo largo de la historia, han requerido atención prioritaria, ya que, además de ser pobres se ven afectados por la incomunicación lingüística. La UNESCO ha promovido reuniones en las que convergen esfuerzos respecto a la atención de los pueblos indios y ha ejercido gran influencia en la región, en consecuencia ha permeado los cambios en las políticas indigenistas nacionales, debido a la organización y visibilidad de estos pueblos ha llevado a fortalecer su identidad y el reconocimiento de las sociedades como pluriculturales y multilingües. El Instituto Indigenista Interamericano, por su parte, jugó un papel fundamental en el Plan Quinquenal de Acción Indigenista que generó la Resolución 270 de la Asamblea General de la OEA (Grenada, 1977) aprobada por los cancilleres de los Estados miembros, el plan fue dotado de recursos, a través de la creación de un Fondo Multilateral con aportes especiales, que administró el Instituto:

El Plan Quinquenal de Acción Indigenista plantea los siguientes objetivos generales:

1. Elevar la producción de los indígenas para superar los actuales niveles de subsistencia;
2. Lograr una mayor adecuación al medio rural del gasto social del sector público en materia de educación, salud, nutrición y vivienda;
3. Lograr el respeto de los derechos de los indígenas como ciudadanos;

²⁵⁹ ... la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministro encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe (México, 1979), Reunión 21ª. De la Conferencias General de la UNESCO (Belgrado, 1980), Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, estrategias y modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera de la educación de la Región de América Latina y el Caribe (Quito, 1981), Décimo Noveno Período de Sesiones de la Comisión Económica de Naciones Unidas para América Latina (CEPAL).., (Montevideo, 1981). UNESCO/I. I. I. *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. México UNESCO/I. I. I., 1983, Vol. 1 p. XI

4. Defender el patrimonio cultural indígena.²⁶⁰

Para el cumplimiento de estos objetivos se diseñaron políticas y se llevaron a cabo acciones a través de programas de educación bilingüe intercultural, que propiciaron la movilización de la población y la necesidad de mejorar la labor de los capacitadores y los educadores. En 1982, se amplió la perspectiva de la educación indígena y se reconoció su importancia, para el logro de los objetivos del Proyecto Principal, en el marco del Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas.

El proyecto de la EIB, desde su visión normativa, entró al debate en la reunión de Barbados llevada a cabo en 1977; en dicha reunión entra en cuestionamiento el indigenismo de Estado, en tanto el indigenismo crítico, acuña la noción de interculturalidad. Los primeros proyectos de desarrollo de la EIB se encuentran en el Río Napo, en Perú con población quechua desde 1973 a la fecha; un dato que importante considerar es que este proyecto incluye el diálogo inter-religioso. Otras experiencias de este tipo se ubicaron en territorios amazónicos del Perú y Ecuador. Por lo que respecta a la aplicación en tierras altas con población quechua, se desarrolló el proyecto en Ecuador para 1980 y la población aymara desde 1983, para este último caso representó la enseñanza de las ciencias en oposición o complementariedad a lo ya establecido. Para el caso de Bolivia la EIB se extendió a la educación de adultos en 1983.

La EIB plantea como punto de partida, la lengua y la cultura étnica en la conformación de la organización y selección de contenidos básicos del proceso educativo formal; agregan a éstos, de manera gradual, las áreas y contenidos temáticos de la cultura mayoritaria, con la finalidad de que el individuo obtenga una formación integral y no quede en desventaja frente a un alumno no indígena. En términos ideales, una sociedad que basará sus relaciones en prácticas interculturales sería una sociedad bilingüe o multilingüe en la cual tanto la lengua

²⁶⁰ UNESCO/I. I. I., Ob. Cit. p. XV.

local como la nacional o mayoritaria tendrían funciones específicas sin que por ello se presentaran situaciones de conflicto.

En Oaxaca para 1986 se realizaron trabajos correspondientes al planteamiento curricular para una educación intercultural que, paradójicamente, tuvo mayor impacto en Sudamérica que en México; a través de numerosos eventos internacionales de análisis, intercambio de reflexiones y experiencias desarrollados sobre todo en Sudamérica, Lima (1985); Buenos Aires (1986); Quito (1987); entre los años noventa y lo que corre de este siglo en varios eventos impulsados por la OEI, se consolidó el proyecto de la EIB, para los propósitos de esta investigación se documentaron las experiencias de Brasil y México.

Brasil tiene una conformación poblacional culturalmente diversa, habitan 220 pueblos indígenas distintos ubicados en comunidades dispersas en el extenso territorio "...sobre todo en un país de dimensiones continentales como Brasil, con 8 514 876,60 km² distribuidos en territorio heterogéneo, muchas veces de difícil acceso, compuesto de 27 Unidades de la Federación y 5 565 municipios..."²⁶¹ La información oficial del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, según el Censo Demográfico del 2010, documenta que tiene aproximadamente 183 987 291 de habitantes. "Según el censo, en 1991, el porcentual de indígenas en relación a la población total brasileña era de 0,2%, ó 294 mil personas en el país. En 2000, 734 mil personas (0,4% de los brasileños) se auto-identificaron como indígenas".²⁶² La distribución entre hombres y mujeres indígenas reporta una diferencia de aproximadamente 2, 000 mujeres más. La población masculina urbana es apenas mayor que en el ámbito rural y su presencia en las ciudades es ligeramente mayor que población femenina; en contraste, la presencia de la

²⁶¹ IBGE, Censo Demográfico, 2000. Disponible en: <http://www.ibge.gov.br/espanhol/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm> Consultado el 9 de octubre de 2010.

²⁶² *Ibid.*

mujeres muestra en las ciudades al respecto del ámbito rural marca una diferencia aproximada de 40, 000²⁶³.

Cuadro Nº 5 Población residente autodeclarada indígena en Brasil 2000.

Población residente autodeclarada indígena Brasil 2000.			
	Total	Urbana	Rural
Total	734 127	328 298	350 829
Hombres	365 312	183 167	182 135
Mujeres	368 816	200 122	168 694

Fuente: IBGE, Censo Demográfico, Conteo 2007. IBGE.

<http://www.ibge.gov.br/espanhol/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>

Resulta interesante observar la distribución de la población por raza²⁶⁴, bajo este criterio la ponderación de los datos revela que los los indígenas no alcanzan el 1% de la población total nacional y es el segmento minoritario de este sector de la población, que no por ello son menos importante.

²⁶³ *Ibid.*

²⁶⁴ El Instituto Brasileño de Geografía y Estadística asume el criterio de raza para el conteo de la población.

Cuadro Nº 6 Personas con 10 años o más, en regiones metropolitanas por raza.

Personas con 10 años o más, en regiones metropolitanas, porcentaje por raza	
Total	37, 294 127
Blanca	56, 5
Negra	8, 5
Amarilla	1, 0
Parda	33, 9
Indígena	0, 1

Fuente: IBGE, Censo Demográfico, 2000.

La información ilustra la diversidad cultural no sólo por los rasgos fenotípicos, sino también por las implicaciones identitarias y culturales en la relación con la sociedad nacional y los otros grupos étnicos, la situación socioeconómica, el acceso a servicios de salud, educación y básicos y determinan sus condiciones de existencia.

Há também, povos indígenas que vivem em países vizinhos e os que se recusam a conviver ou se aproximar dos cidadãos da sociedade não indígena. Segundo estatísticas, há pelo menos 40 povos isolados no Brasil. Atualmente, existem vários povos que foram considerados extintos, que estão se fortalecendo e ao se tornarem cientes de sua história, procuram o reconhecimento por meio da reafirmação étnica.²⁶⁵

La situación de la dispersión población, el monolingüismo y la resistencia para establecer relaciones de subordinación con la sociedad nacional es una constante que se repite en nuestros países. De acuerdo con Lana, cada etnia tiene su propio idioma y están reconocidas 180 lenguas que pertenecen a dos troncos

²⁶⁵ Eliana Dos Santos Costa Lana. *Políticas públicas para educação escolar indígena na América Latina: legislações de Brasil e Bolívia*. Brasil, Universidades de São Paulo, Programa de Integração da América Latina PROLAM, 2009, p. 87.

lingüísticos, existen pueblos monolingües tanto en lengua portuguesa como indígena, y algunos solamente se comunican en portugués.²⁶⁶

Brasil se ubica entre un grupo de países que han desarrollado una legislación en la que se hacen responsables de sus pueblos indígenas y establecen preceptos para permitir la supervivencia de su cultura y la protección de sus tierras. El multiculturalismo constitucional contenido en estos articulados es un fenómeno documentado en 1988 con la reforma constitucional²⁶⁷. El alcance de estas constituciones, en el discurso, incorporan una visión plural, el reto que enfrentan los pueblos indios en Brasil es a contracorriente de la política educativa con tendencia a la asimilación y en ese marco generar estrategias para preservar su cultura y su lengua, esto implica hacer efectivos los preceptos tanto de la legislación internacional y nacional para recibir una educación pertinente en contextos multiculturales, es decir, intercultural y bilingüe gestionada por los pueblos y para los pueblos. Los países de la región que avanzaron hacia el multiculturalismo, aunque no forzosamente a la multiculturalidad²⁶⁸, a principios de los años ochenta reportaron que la movilización y presencia indígena hizo posible que tuvieran implicaciones en los sistemas educativos, la recuperación de las tierras indígenas y el fortalecimiento o la formación de organizaciones indígenas, en el marco de la generación de políticas derivadas del multiculturalismo, que bajo la resistencia y movilización de los pueblos se alcanzó, queda pendiente aplicar la legislación existente.

²⁶⁶ *Ibid.*

²⁶⁷ Cfr. Gregor Cletus Barié. *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*. 2ª. ed., Instituto Indigenista Interamericano, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México/Abya-yala (Ecuador)/Banco Mundial, Fideicomiso Noruego, Bolivia, 2003.

²⁶⁸ La diferencia en ambos términos es que el multiculturalismo se adopta como política para la atención a la diversidad cultural, en tanto la multiculturalidad, sobre la que se ha debatido y teorizado en los últimos 30 años, es una situación que existe. El concepto cuando se refiere a los países europeos y anglosajones, o cuando se adapta a América Latina, presenta matices. Véase Capítulo 2.

La educación para los pueblos indígenas es fundamental porque su historia en la región presenta elementos similares que refieren un mismo propósito: desindianizar y asimilar.

Educación bilingüe e intercultural: En el presente esquema no se concibieron estos dos conceptos teóricos como un línea pedagógica estrictamente definida. Expresiones de tipo “métodos propios de aprendizaje” [art. 210, 2° de la Constitución brasileña], según este criterio más flexible, se interpretaron en un sentido afirmativo como la aceptación de la educación intercultural. Nótese que la educación bilingüe no necesariamente implica un reconocimiento de la etnicidad, ya que históricamente la lengua autóctona fue también concebida como una herramienta de transición al monolingüismo español [p. ej., en el Convenio 107 de la OIT de 1957]²⁶⁹

La legislación internacional, que ha impactado la Constitución brasileña, plantea varios elementos a considerar, entre los que resultan nodales, tanto para los pueblos indígenas como para los gobiernos, es el estatuto político relacionado con las formas de gobierno, la organización social, al respecto de asuntos públicos y el reconocimiento de leyes, costumbres, instituciones; el desarrollo económico, relacionado con los recursos y los sistemas de tenencia de la tierra; y el desarrollo lingüístico cultural, así como los proyectos relacionados con la educación indígena²⁷⁰. Para la educación de los pueblos indios en Brasil es importante:

No Brasil a legislação voltada para a questao da educaçao indígena viabiliza, aos poucos (...) a construçao de uma escola indígena que apresente uma característica particular, ou seja, que a sistematizaçao dos saberes tenha o formato desse povos; que os professores das escolas situadas dentro das aldeias sejam índios e que o calendário escolar seja adaptado às suas atividades os principias protagonistas dessa escola.²⁷¹

Esta configuración está incorporada en los instrumentos de la legislación internacional y nacional, los preceptos que destacan son: que los pueblos indígenas tienen derecho a: recibir una educación en todos los niveles y en su lengua; establecer sus instituciones educativas y disponer de medios de formación profesional; participar en el diseño, organización y funcionamiento de los

²⁶⁹ Gregor Cletus Barié, *op. cit.*, p. 16.

²⁷⁰ Cfr. Juan Bello Domínguez, *op. cit.*

²⁷¹ Eliana Dos Santos Costa Lana *op. cit.*, p. 96.

programas educativos que deberán incorporar contenidos de la historia, cultura y organización de estos pueblos. La respuesta estatal ha sido limitada, para 1998 se creó el *Referencial Curricular para Escolas Indígenas* (RCNEI) para ampliar los principios de las “*Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena*” emitido en 1993, así también, se promulgó la *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN, 1996), el *Plano Nacional de Educação* (PNE) y para el estado de Sao Paulo a *Secretaria de Educação* creó por decreto la *Escola Estadual Indígena* (EEI). Sin embargo, debido a que la educación intercultural bilingüe está modelizada en las instancias internacionales al igual que en las instituciones encargadas de aplicar la política en Brasil, aún cuando se reconoce una mayor cobertura en la educación básica y la apertura para los niveles subsiguientes la participación de los pueblos es sólo para la aplicación de los programas educativos ajenos a ellos, el desafío en Brasil, como en el resto de la región, es la Educación Intercultural Bilingüe como perspectiva incluyente.

En el caso de México, los términos multiculturalidad e interculturalidad se contraponen, la primera se entiende como la situación de facto; la segunda como la deseada. Después de la emergencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el ejecutivo propuso una iniciativa de Reforma Constitucional en la que se consigna la prohibición de la discriminación, se establece que la nación tiene una composición pluricultural; se reconocen los derechos indígenas a la libre determinación y autonomía para preservar su cultura e identidad; y se garantizan la escolaridad, el incremento de los niveles educativos y la educación bilingüe intercultural.²⁷² La dinámica demográfica refiere una importante presencia indígena, el censo del 2000 establece la existencia de 8 381 314 indígenas, cifra que se estima, equivale al 10% del total de la población nacional²⁷³. En el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas se argumenta que:

²⁷² Cfr. Secretaría de Gobernación. *Diario Oficial de la Federación*. 14 de agosto de 2001.

²⁷³ Cfr. INEGI, *XII Censo de Población y Vivienda*. México, 2000.

Estos pueblos están integrados por más de 12 millones de personas, más de la décima parte de la población mexicana. [...] México ocupa el octavo lugar en el mundo entre los países con mayor cantidad de pueblos indígenas. En México se hablan más de 100 lenguas, de las cuales los pueblos indígenas aportan cuando menos 60; y con ellas un número igual de diferentes maneras de pensar en alternativas de solución a sus problemas. Todos estos pueblos demandan una atención diferenciada y acorde con su cultura e identidad.²⁷⁴

Sin embargo, los cambios constitucionales en el ámbito de la cultura y la educación no reportan que las condiciones materiales y culturales de los pueblos indígenas hayan mejorado; evidencian baja calidad de vida, pobreza extrema y un fuerte rezago en los índices educativos respecto a la media nacional.

En este sentido, la política educativa señala que no existe una identidad unitaria mexicana, por ello la educación debe contribuir a reducir las desigualdades, la cohesión social así como a la eliminación de prejuicios y de discriminación; para que la coexistencia entre culturas diferentes se dé en términos de igualdad, respeto y tolerancia.²⁷⁵ Entre las líneas de acción más relevantes de la educación intercultural bilingüe se plantea: mejorar y ampliar la oferta educativa; el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, el bilingüismo y valoración de la cultura propia; adecuar planes y programa para incorporar la lengua indígena como asignatura así como el funcionamiento adecuado de las escuelas.²⁷⁶

La educación bilingüe intercultural en la perspectiva oficial es una propuesta inmediatista muy limitada, que no se diferencia de la anterior. Se mantiene una oferta educativa única, a través de un currículo nacional que en el mejor de los casos, solo sufrirá adecuaciones y la lengua indígena pasará a ser una asignatura más.

²⁷⁴ SEDESOL. *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas*. México, SEDESOL, 2001, p. 21.

²⁷⁵ Véase León Olivé, *Inter-culturalismo y justicia social*. México, UNAM, 2004. En este texto, el autor plantea que además de exigir la tolerancia, el sistema educativo nacional debería promover el respeto de todas las formas culturales de vida presentes en el país y, más aún, debería promover la antiintolerancia, como parte de las condiciones de convivencia armoniosa entre comunidades provenientes de diferentes culturas.

²⁷⁶ Cfr. SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP, 2001.

El aprendizaje de la diferencia o de la pluralidad cultural no puede ser enseñado como un contenido seriado, sino que éste se da en las mismas relaciones que se crean en el espacio y el tiempo territorial en la interacción entre lo local y lo global. El aprendizaje de la diferencia es aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro.²⁷⁷

Para la educación bilingüe intercultural uno de los mayores retos es la formación de profesores que lleve a reformar la educación inicial y continua de los maestros en donde se tome como base la diversidad cultural y el carácter plurilingüe de la conformación pluriétnica de nuestras sociedades, para que en consecuencia se considere el derecho a la diferencia con equidad. Es por eso que en la administración anterior se planteó como una de las metas para la educación indígena: “Aumentar de manera consistente la proporción de maestros bilingües que cuenten con licenciatura, de forma que para 2006 la proporción de éstos haya aumentado en 30 puntos porcentuales”²⁷⁸.

En México, en el contexto de las líneas de la política educativa actual se marcan tres ejes que orientan a la educación equidad, educación intercultural y el uso de tecnologías de comunicación e información.

-La equidad parte de la idea de establecer condiciones que favorezcan el ejercicio del derecho a la educación desde la igualdad de acceso y permanencia a los servicios educativos; como medida compensatoria se dice que se dirigirá de manera preferente a grupos y regiones con mayor rezago educativo y con desventajas económicas y sociales. “Se promoverán los programas compensatorios en la educación básica, con una orientación tal que permita atender diferenciadamente a las poblaciones vulnerables y con ello igualar las oportunidades educativas y garantizar su derecho a la educación.”²⁷⁹

-La educación intercultural bilingüe como respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje, específicas de los diversos grupos indígenas, a la población rural y

²⁷⁷ Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez N., “La educación en el proceso de integración de América Latina” en *Política y Cultura* Núm. 20, otoño 2003, p. 75.

²⁷⁸ SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP, 2001, p. 135.

²⁷⁹ *Ibid.* p. 130.

grupos migratorios, con ello se propone realizar adaptaciones de acuerdo a las características lingüísticas y culturales de estos grupos, con la finalidad de ofrecer una atención con calidad y pertinencia y, además, conozcan y valoren la cultura propia.

Entre las líneas de acción del Plan Nacional de Educación 2001-2006 se establece:

C. Lograr que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente, y se mejore sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del conocimiento y valoración de la cultura propia.

D. Adecuar los planes y programas de educación primaria para incorporar la lengua indígena como asignatura en esta modalidad.²⁸⁰

Es deseable que a la educación indígena intercultural se le dé mayor impulso y fortaleza; porque no basta con hacer “adaptaciones” e “incorporar” a los planes y programas la lengua indígena como una asignatura más, porque se traduce en una educación que anula la identidad y no reconoce otra cultura que la tradición nacional, negando el idioma y desconociendo el sistema de organización y normas que regulan la vida de la comunidad, somete a un proceso de aprendizaje de conocimientos ajenos y descontextualizados en un idioma que trata de acotar al idioma materno, como puente para imponer la cultura dominante.

Es en el ámbito educativo en el que ha recibido “atención” la diversidad lingüística; no obstante, la lengua materna ha sido un medio para que el niño se “adapte” a la escuela, no para su alfabetización y aprendizaje; por lo que el contexto de intercambio lingüístico se reduce y además incide en su aprovechamiento. Datos proporcionados por la DGEI indican que solo 6% de los alumnos indígenas de 5° año de primaria alcanzó los estándares nacionales en comprensión de lectura,

²⁸⁰ *Ibid.* p. 133.

mientras que el promedio nacional fue de 50%, y el 5% en habilidades matemáticas frente a 11% de los niños urbanos.²⁸¹

En México existen 85 lenguas indígenas, pero tienen un espacio de intercambio limitado y están en desventaja respecto a uso del español. No obstante que como apoyo para la educación bilingüe "... se cuenta con libros de texto gratuitos en 33 lenguas indígenas, con una producción de 1.2 millones de libros que comprenden 189 títulos para atender las necesidades de 55 variantes dialectales".²⁸² Aún cuando se dispone de estos textos habría que valorar el avasallamiento del español en la práctica educativa sobre la lengua materna de los estudiantes, la lengua indígena es el medio de comunicación básico, considerarla como una asignatura implica que, a la postre, se pierda por la falta de oportunidades de comunicación en lengua materna.

Por parte de los pueblos indios existe una necesidad expresa de educarse en su propia lengua, aprender la lengua oficial (en nuestro caso el español); recuperar los conocimientos de su cultura; participar, a través de sus organizaciones, en la elaboración y desarrollo de planes y programas de estudio destinados a ellos; y, tener educadores indígenas preparados. En este sentido se cuestionan no solo las formas sino el contenido de la educación que, por ser objetos de las políticas públicas y no sujetos de políticas públicas, no tienen la posibilidad de intervenir en su definición y puesta en marcha.

Si bien el gobierno mexicano reconoce que "Los rezagos que experimenta la población indígena en materia educativa son tan importantes como los que registra en salud y alimentación; se trata de factores relacionados y que, junto con la pobreza, dan forma y consistencia a un círculo que tiende a repetirse generación tras generación".²⁸³ El reto es que, a través de la política educativa, se pretende reconocer la pluriétnicidad y pluriculturalidad, por otro lado, ofrecer una

²⁸¹ Cfr. Dirección General de Educación indígena. *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*. México, Secretaría de Educación Pública, 1996.

²⁸² SEDESOL. *op. cit.* p. 55.

²⁸³ *Ibid.* p. 51.

solución estructural a los rezagos que enfrentan poblaciones que se encuentran entre las de más alto grado de marginación del país. Baste señalar que la “...eficiencia terminal en educación primaria bilingüe es de 73.5% contra un 86.3% a nivel nacional; un índice de deserción de 3.8% contra 2.1% a nivel nacional; y un índice de reprobación de 12.7% contra 6% a nivel nacional”,²⁸⁴ sin indicar las diferencias que por sexo se observan en detrimento de la población femenina. Se puede observar que las diferencias en las cifras de eficiencia terminal son de 13 puntos respecto al promedio nacional, lo cual no resultaría tan grave; sin embargo, no se habla del universo al que se atiende y de las posibilidades de acceso al sistema educativo en los dos ámbitos.

Siguiendo la misma lógica, la situación de pobreza en que se encuentra nuestra población se proyecta hacia la educación, debido a que subsisten altas tasas de analfabetismo. “Para la población indígena el porcentaje de personas analfabetas es tres veces mayor que el promedio nacional. Esto significa un rezago de 20 años con respecto al resto del país”²⁸⁵, a pesar de los esfuerzos realizados en ese sentido en las etnias y comunidades indígenas; esta situación prueba que el proyecto educativo de la educación indígena no da respuesta a las necesidades de los pueblos indios; es decir, una educación diferenciada que atienda la pluralidad cultural y lingüística.

De acuerdo a la UNESCO *la educación para todos* implica una educación de calidad, que considere la variedad de culturas y contextos lingüísticos que coexisten en la sociedad; esto, para los estados en lo que se refiere a su política educativa, se traduce en un reto debido a que se debe asegurar educación para toda la población del país y garantizar el derecho a ser diferentes: “En 1995, 76% del total de la HLI mayores de 15 años no tenía concluida la primaria, mientras que el promedio a nivel nacional era de 31.7%; es decir, los indígenas tenían más del doble de rezago respecto a la educación primaria”.²⁸⁶

²⁸⁴ *Ibid.* p. 54.

²⁸⁵ *Ibid.* p. 42.

²⁸⁶ *Ibid.* p. 53.

Por ello, el desafío para el sistema educativo consiste en, por un lado, adaptarse a la realidad pluricultural, que va más allá de dar flexibilidad al currículo y, por otra parte, atender las necesidades de los estudiantes; considere, además, sus demandas sociales, culturales y políticas. Asimismo, habría que decir que los esfuerzos de la educación indígena se han encaminado hacia la educación primaria con mayor énfasis y la educación inicial en menor medida, quedando descubiertos los niveles subsiguientes; en las regiones indígenas hay un decremento significativo en el número de escuelas al avanzar en los diferentes niveles educativos; de tal suerte que el número de escuelas secundarias es mucho menor que el de primarias y los niveles post-secundarios son prácticamente inexistentes.

La perspectiva abarcadora de la interculturalidad propició el vínculo con la teología de la liberación y la postura freiriana; en contra del enfoque del Instituto Lingüístico de Verano. La EIB cobró tal importancia, que los eventos se desplazaron de la UNESCO hacia la OEI, con la participación de los pueblos indios; la EIB impregnó el discurso educativo sudamericano en general e incluyó a otros países como: Colombia que incorpora la perspectiva en el marco de la etnoeducación desde 1980; Brasil desde las iniciativas de diversas ONG's; Argentina en el contexto del Plan Social Educativo desde 1995, antes de las ONG's y otros grupos de maestros.²⁸⁷

Para la década de los ochenta, la mayor parte de los países latinoamericanos reconocen la composición multiétnica de sus poblaciones y, en consecuencia, realizan cambios constitucionales, entre estos cambios está la oficialización de los idiomas indígenas y la educación intercultural bilingüe. “Aunque en la terminología utilizada para el reconocimiento de tales derechos se evidencia una amplia diversidad, que va desde planteamientos proteccionistas y asimilacionistas, hasta

²⁸⁷ Véase las diversas Declaraciones y Acuerdos emanados de las Cumbres y reuniones organizadas por la OEI que se refieren en el Capítulo II. Disponibles en: <http://www.oei.es>

el reconocimiento de la educación propia de los pueblos indígenas y comunidades étnicas”²⁸⁸. La incorporación de los pueblos indígenas y de algunos de sus derechos en las constituciones implica que, de manera formal, poseen interlocución con el Estado y son sujetos políticos que ejercen presión y tienen capacidad de hacer valer sus reivindicaciones, aún cuando el reconocimiento esté sumamente acotado, porque se reconoce la diversidad cultural, pero el ordenamiento jurídico continúa siendo nacional.

A finales de la década de los ochenta y principios de los noventa se dio paso a una serie de reformas educativas en el marco del llamado proceso de modernización educativa, derivado de la reunión de Jomtiem²⁸⁹, Tailandia en 1989; estas reformas, de manera consistente, mantienen fuera de los currículos los contenidos culturales indígenas, y continúan con una perspectiva cultural nacional y única. Para el proyecto de educación indígena se mantuvo el enfoque intercultural y se establecieron condiciones para la formación de los maestros en este mismo enfoque.

Específicamente, para el ámbito de la educación indígena es importante destacar los avances de la discusión al respecto y los aportes recogidos en documentos que, son producto del trabajo de las reuniones convocadas por diversos organismos internacionales y que fueron firmados por algunos países latinoamericanos. (Véase Cuadro N° 6)

²⁸⁸ Myrna Cuningham. *Educación intercultural bilingüe en los contextos multiculturales*. Ponencia Inaugural presentada en la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena, la cual se llevó a cabo en la Ciudad de Guatemala el día 25 de julio de 2001, p. 13.

²⁸⁹ Véase <http://www.unesco.org> En el marco de la Conferencia Mundial de Jomtiem, Tailandia 1990, la noción de educación se vincula con la de desarrollo humano, y pone especial énfasis en las Necesidades Básicas de Aprendizaje, entendidas como los conocimientos mínimos indispensables para que el individuo enfrente las necesidades y dificultades de su entorno social, que la escuela debe contribuir a que las adquiera a través del dominio de competencias para el aprendizaje. Para el Foro Mundial de Dakar en el 2000 se mantiene la perspectiva de la Conferencia anterior en cuanto a que el individuo adquiera conocimientos teóricos y prácticos, saberes, valores y actitudes; además de los medios para aprender a aprender y la resolución de problemas. Por lo tanto, se mantiene una oferta educativa homogénea y cada sociedad o individuo deberá adecuarla a las condiciones de vida y requerimientos de conocimientos y saberes para dominar su entorno.

Cuadro Nº 7 La educación indígena en Acuerdos y Convenios Internacionales

Documento	Aporte
Declaración de Principios adoptada en la IV Asamblea General del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas, Panamá 1986.	Los pueblos indígenas tienen el derecho de recibir educación en su propio lenguaje y de establecer sus propias instituciones educacionales. Las lenguas de los pueblos indígenas deben ser respetadas por los Estados sobre la base de la igualdad y la no discriminación.
Convenio 169, OIT 1989	En sus partes IV y VI establece que los miembros de los pueblos indígenas deben disponer de medios de formación profesional iguales al resto de la población, y los programas deberán basarse en las condiciones económicas, sociales, culturales y necesidades de estos pueblos, cuya participación debe asegurarse en el diseño, organización y funcionamiento de esos programas; adoptando medidas que garanticen educación a todos los niveles y en su propia lengua.
Declaración de Xelajú derivada de la Campaña Continental 500 años de resistencia indígena, negra y popular, Guatemala, 1991.	Luchar para que en el programa educativo de cada país se inserte la enseñanza del contenido de nuestra verdadera historia, pluricultural y multilingüe
Declaración Universal de las Primeras Naciones, Canadá 1991.	La educación en todos sus niveles debe responder a la preservación, fomento y desarrollo de las culturas ancestrales; diseñada, implementada y ejecutada por ellos mismos.
Proyecto de Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU	En su artículo 15 establece que "los pueblos indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado (...) a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
Proyecto de Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas, OEA 1997.	En el Artículo 9 señala que los pueblos indígenas tendrán derecho a establecer e implementar sus propios programas, instituciones e instalaciones educacionales; preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza, y formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores.
Proyecto de Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas, OEA 1997.	En el Artículo 9 señala que los pueblos indígenas tendrán derecho a establecer e implementar sus propios programas, instituciones e instalaciones educacionales; preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza, y formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores.
Segunda Jornada Centroamericana sobre tierra, medio ambiente y cultura, 1999.	Se define la educación intercultural como proceso educativo que emplea dos o más lenguas para el conocimiento de otras culturas, que influyen en el contexto histórico, social, económico y político de los pueblos indígenas para el conocimiento de la misma cultura indígena.
Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy, 2002.	Se reunieron, organizaciones, representantes de pueblos indígenas, docentes e investigadores; en el evento se presentaron experiencias, problemáticas y demandas con relación a la EIB y sirvió para saber cuáles son los obstáculos, alcances y proyección de la educación para los pueblos indígenas en América Latina.

Fuente: Elaboración Propia con base en información de: <http://www.onu.org>; <http://www.oea.org>; <http://oei.es>; <http://www.proeibandes.org>

Con base en la información del cuadro anterior, puede observarse que los pueblos indios han reivindicado el derecho a la educación en todos los niveles; han estado

de manera permanentemente entre sus demandas centrales, así como las propuestas que van desde la reforma curricular hasta prácticas pedagógicas, que respondan a la preservación, fomento y desarrollo de sus culturas, el uso de sus idiomas, la formación y capacitación del personal docente, la elaboración de materiales didácticos culturalmente pertinentes; además de ser diseñada implementada y ejecutada por ellos mismos. Estos planteamientos se han ido incrementando y vuelto cada vez más complejos, en tanto se enfatiza la valoración de la cultura e identidad propias como elementos centrales para la vida de estos pueblos en el marco de la historia de su resistencia histórica y su proyección hacia el futuro. La EIB, como modalidad educativa, cobró mayor relevancia cuando se involucraron y apropiaron en el proyecto, los pueblos indios; su presencia y organización anima a avanzar, todavía más, con la idea de una educación intercultural para todos.

2. Protocolos interculturales educativos para la inclusión en Brasil y México.

En la década de los ochenta iniciaron los proyectos dirigidos a la asistencia social para los pueblos indios en todos los aspectos. Estos proyectos fueron subvencionados por organismos internacionales, instancias privadas e instituciones públicas con el propósito de generar proyectos productivos en el marco desarrollista, perspectiva de la que aún no ponen distancia los gobiernos “progresistas” de la región, es el caso de los llamados proyectos de etnodesarrollo, desarrollo sustentable, gestión territorial, etc. En Brasil, estas acciones coincidieron con la aprobación de leyes innovadoras sobre la cuestión indígena, en los preceptos de la Constitución de 1988.

La aplicación de las políticas de corte asistencialista, compensatorio y focalizado establecidas por los organismos internacionales para abatir la pobreza, han diseñado una estrategia general, la cual incorporó a los pueblos indios en los

programas de política social que aplican los gobiernos de los diferentes países y se desagrega en acciones específicas, a saber:

Cuadro Nº 8 Programa Asistenciales

Programas Asistenciales
Bolsas Monetarias Despensas de consumo
Apoyos para Alimentación Habitación Transporte
Servicios de: Salud Educación

Fuente: Elaboración Propia con base en información de: CDI, CGEIB, FUNAI, ONU, UNESCO.

En Brasil y México, en términos generales, las universidades y los institutos de investigación no están vinculados a la gestión o con las instancias que diseñan política pública, para el caso que nos ocupa, la política social. Sin embargo, desarrollan investigaciones sobre las políticas públicas, con relación a su tipología, características, proyección e impacto.

Paladino establece que actualmente, en la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), en Brasil grupos de investigadores desarrollan pesquisas vinculadas a la gestión de las propuestas integracionistas y de la política compensatoria hacia las acciones afirmativas, que aplican en el marco de los programas de la política social, los organismos para la atención de los pueblos indígenas: *Fundação Nacional do Índio* (FUNAI), *Comissão Nacional de Política Indigenista* (CNPI). Esta línea de investigación ha cobrado importancia debido al papel que ocupa la educación y las instituciones que participan en la aplicación de estos programas, además de los procesos de aculturación que se desarrollan, no sólo en el contextos de las instituciones educativas, sino de la catequización, ésta última,

promovida por las iglesias misioneras²⁹⁰. La conformación de los Estados nacionales y los procesos de secularización sentaron las bases de la escuela laica, con un caris civilizatorio y opuesto a la educación de carácter religioso en forma paralela, esta perspectiva liberal, conllevó a la ciudadanía y a terminar con la tutela de los indios²⁹¹ por eso, es de llamar la atención que con el propósito de hacer llegar la escuela a todos los sectores sociales y alfabetizar a la población que así lo requiera, se haya abierto el espacio a las diversas religiones.

Existe otra vertiente de esta línea de investigación que realizan los mismos grupos que implementan las acciones afirmativas y resulta en la elaboración de una profusa documentación para el consumo de los gestores y no para la comunidad académica. Esta situación establece la separación entre los ámbitos de la gestión de las políticas públicas con la academia, y de ambas con los propios destinatarios: los pueblos indios, porque la distancia entre estas instancias promueve y justifica que las decisiones se tomen en su nombre.

El Ministerio de Educación brasileño asumió la Educación Indígena en 1991, entre las medidas tomadas por este ministerio, para la implementación de la Educación escolar Indígena²⁹² en el contexto de las políticas compensatorias, fueron: la sustitución de maestros blancos por indígenas y el magisterio para esos profesores; proyectos de Educación intercultural; y el establecimiento de leyes que garantizan el reconocimiento de la Educación superior, asimismo, la necesidad de formar maestros indígenas de nivel superior. Estas acciones se corresponde con la aprobación de los últimos tres instrumentos internacionales relacionados con los derechos sobre la diversidad cultural, aprobados (Conferencia mundial contra el Racismo y la Discriminación 2001; sobre la Diversidad Cultural, 2005; y la

²⁹⁰ Cfr. Mariana Paladino. "Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones". *Desacatos*, núm. 33, mayo-agosto 2010, pp. 67-84. Disponible en:

http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/33%20Indexado/saberes_4.pdf Consultado el 5 de junio 2010.

²⁹¹ Véase Capítulo IV.

²⁹² En Brasil la denominación de educación escolar indígena y no simplemente educación indígena, marca una diferencia porque tienen significados diferentes. La educación indígena remite a los procesos de socialización propios de cada etnia, a los sistemas de crianza y transmisión de conocimientos que siguen una lógica y dinámica diferente a la escolar. Cfr. *Ibid.*

Declaración de las Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007) en el marco de los llamados Derechos Sociales y las políticas sociales de tercera generación, se implementaron, como parte de los programas focalizados, las acciones afirmativas²⁹³ con el objetivo de:

...modelar, desenvolvidas por universidades, destinadas a dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, por meio da formação de indígenas ao nível universitário; b) fomentar a capacitação de profissionais universitários para, com estudantes indígenas voluntários no nível universitário, intervir em suas instituições para transformá-las, no sentido da democratização do acesso e da permanência, em seus cursos, de indivíduos integrantes de povos indígenas; c) acompanhar e influenciar as políticas públicas do ensino superior, no plano federal e estadual, principalmente, de modo que as experiências universitárias desenvolvidas nos quadros do projeto adquirissem sustentabilidade e replicabilidade.²⁹⁴

Las acciones afirmativas implementadas para los pueblos indios, se orientan a rubros asociados con la atención de la pobreza y la inclusión, en la actualidad, la definición de algunos indicadores, en la percepción de diversos grupos y sectores sociales establecen que la escolarización es un referente de inclusión social.

Tradicionalmente, la educación y el empleo han sido, y siguen siendo para la mayoría de las personas, los dos principales mecanismos de inclusión social. Sin embargo, los progresos en estos dos ámbitos son disímiles. Mientras los avances en cuanto a acceso y logros en la educación han sido muy importantes, las dificultades en materia de empleo [...] En cambio, en materia educacional casi todos los países ya han logrado que más del 90% de los jóvenes complete la educación primaria y cerca del 70% de ellos pueda ingresar a la secundaria. Los jóvenes de 20 a 24 años tienen en promedio entre tres y cuatro años más de formación que sus padres [...] La importancia de estos avances radica además en que han permitido impartir a la gran

²⁹³ En el marco de la Conferencia contra el Racismo y la Discriminación Racial se establecen las políticas de acción afirmativa para los pueblos indios y afrodescendientes por ser concebidos como grupos minoritarios y en muchas ocasiones minorizados, con el propósito de garantizar el acceso a los servicios básicos como educación, salud, vivienda, etc. Esto conlleva la atención de la discriminación junto con la desigualdad, en el caso de la educación, con el sistema de cuotas. Este sistema refiere la atención para un porcentaje de un segmento de la población mediante la discriminación positiva, esto implica ofrecer atención a una parte de los excluidos con la finalidad reducir las tensiones sociales y los índices de pobreza.

²⁹⁴ Antonio Carlos de Souza Lima. "Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior" en Daniel Mato (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO/IESALC, p. 168.

mayoría de las personas los conocimientos que habilitan para el desempeño de la ciudadanía.²⁹⁵

Las políticas sociales para la inclusión se diseñan hacia el abatimiento de la pobreza con una orientación hacia la atención de las desigualdades matizadas por la cultura como una transversal. La culturalización de las políticas adjetivan la gestión de las mismas pero terminan por ignorar las diferencias culturales o hacer de la desigualdad (en términos de la pobreza y la vulnerabilidad) sinónimo de la diversidad cultural, en ambos casos la prioridad es elevar los indicadores de desarrollo social. En este orden de ideas, en el ámbito educativo se desarrollan programas para la escolarización y la eficiencia terminal, en los últimos años estos programas tienen en paralelo acciones para garantizar la permanencia dentro del sistema:

Cuadro N° 9 Acciones afirmativas y sistema de cuotas en Brasil y México

Brasil	México
Cobertura, Matriculación y Universalización	
EIB (para indígenas)	EIB (en todos los niveles para indígenas)
Bolsas	Becas
ONU. Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de Educación Superior (desde hace un par de años)	
Cuotas (en IES de maestros indígenas USP)	Cuotas (en IES de estudiantes indígenas, maestros indígenas en las IES [UPN])

Fuente: Elaboración Propia con base en información de: CDI, CGEIB, FUNAI, ONU, UNESCO.

En la segunda mitad del siglo XX, Brasil y México, al igual que la mayor parte de los países latinoamericanos, tuvieron una expansión de la matrícula y cobertura del sistema educativo, en un primer momento en la educación primaria, actualmente este nivel presenta indicadores positivos de matriculación y eficiencia

²⁹⁵ CEPAL, 2007, *op. cit.*, pp. 63- 64.

terminal, esta tendencia reporta cambios sustantivos en los indicadores educativos:

... seis países lo hicieron en el tramo comprendido entre 1999 y 2005: Belice, Ecuador, Barbados, Panamá, México y Brasil logran matricular a la mayoría de los niños en edad oficial en educación primaria [...] Un grupo muy significativo de países está muy próximo a lograr la meta referida a la conclusión universal de la educación primaria. En efecto, en 7 países (Bahamas, Barbados, Chile, Argentina, Uruguay, Surinam y Panamá) la proporción de personas de 15 a 19 años que ha culminado la educación primaria ya supera el 95%. A este grupo se suman otros siete países (México, Ecuador, Brasil, Costa Rica, Perú, Venezuela y Colombia) que ya han superado el umbral del 90%.²⁹⁶

La educación primaria no ha logrado índices de suficiencia con relación a la universalización, cobertura y eficiencia terminal de la educación primaria en los grupos vulnerables es una asignatura pendiente.

Aunque el acceso a la educación primaria en los países de la región es un fenómeno cercano a la universalización, la conclusión de dicho nivel es un suceso que no se distribuye de manera equitativa entre los diversos grupos sociales, sino que afecta de manera más fuerte a grupos sociales menos favorecidos.²⁹⁷

La educación indígena, de igual forma que la educación convencional²⁹⁸, se expandió y se extendió a todos los niveles siempre asociada a las políticas para abatir la pobreza y en las últimas décadas en la búsqueda de la *cohesión social*²⁹⁹. Los pueblos indios, considerados entre los grupos vulnerables por los organismos

²⁹⁶ Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Cumbre de las Américas. *Panorama educativo 2007: desafíos alcanzados y por alcanzar*. México, Ed. UNESCO/SEP, 2007, p. 12.

²⁹⁷ *Ibid.* p. 13.

²⁹⁸ El término se acuñó para diferenciarla de la educación especial y la intercultural.

²⁹⁹ Por sus usos tan diversos, el concepto de cohesión social resiste una definición unívoca. Suele evocar un anhelo de comunidad ante un escenario de globalización y transformaciones profundas, que muchos asocian con una mayor fragmentación social y una pérdida de lazos estables. La reflexión crítica opone la idea de cohesión a la de corrosión de la legitimidad y gobernabilidad de los Estados nacionales, la acentuación de las brechas sociales, el surgimiento de identidades autorreferidas, la excesiva racionalización económica y la tendencia, también excesiva, a la individualización y el debilitamiento de lo público. La lista es larga y la invocación puede ser tanto nostálgica —la “comunidad perdida”— como propositiva —¿qué hacer? En este último caso, en nombre de la cohesión social se busca la manera de potenciar la riqueza simbólica del multiculturalismo, las promesas de la sociedad de la información y la difusión del imaginario democrático, con el fin de avanzar hacia sistemas capaces de crear nuevos mecanismos de inclusión social y participación ciudadana. CEPAL, 2007, *op. cit.*, p. 13.

internacionales y la política pública, tampoco presentan indicadores eficientes para la cobertura y la conclusión de la educación primaria; con frecuencia cursan la primaria incompleta.

Así como en el caso de la conclusión de la educación primaria, son pocos los países que recogen información educativa desagregada según pertenencia étnico-racial, y por lo tanto pueden tener este indicador calculado. Ningún país, de los que se dispone de información, posee equidad en la conclusión de la educación secundaria entre estos grupos étnicos para los jóvenes con edades de egreso reciente del sistema educativo. Perú es el país más próximo a la meta de equidad. Asimismo, el índice de paridad en Chile, Bolivia y Brasil es relativamente alto – si se comparan con los índices de paridad entre las poblaciones urbanas y rurales y de quintil de ingreso.³⁰⁰

Los indicadores relacionados con los pueblos indígenas mantienen una tendencia baja, que contrasta con los indicadores a nivel nacional, éstos marcan una distancia entre los ámbitos rural y urbano, es el ámbito urbano con los índices más altos, pero no es el caso de Brasil. Sin embargo, manifiesta una tendencia hacia arriba con relación a los logros educativos de las mujeres: “Entre los países que exhiben los menores logros académicos en zonas urbanas (ocho años o menos), Brasil es el único país donde la mujer supera al hombre en términos de años de estudio”³⁰¹.

El nivel primario ejerció presión hacia los niveles subsiguientes y en las últimas décadas del siglo XX, se expandieron notablemente la educación preescolar, secundaria y el bachillerato. “Sin embargo, en la región, la expansión y culminación de la educación secundaria no ha avanzado como la primaria, principalmente en los países con mayores niveles de pobreza o en países con alto niveles de desigualdad social y económica”³⁰².

Nuevamente, para los pueblos indios la historia es diferente, si bien la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha extendido hacia estos niveles, ha sido en forma limitada desde la cobertura hasta el currículum, la educación secundaria se ha

³⁰⁰ *Ibid.* p. 15.

³⁰¹ *Ibid.*

³⁰² *Ibid.* p. 20.

“adecuado” al contexto indígena. “Así como en el caso de la conclusión de la educación primaria, son pocos los países que recogen información educativa desagregada según pertenencia étnico-racial, y por lo tanto pueden tener este indicador calculado”.³⁰³

En el caso del bachillerato se han establecido parámetros específicos para la elaboración de los programas educativos que han modelizado este nivel en el marco de la educación intercultural, asociado con las características del bachillerato tecnológico con una proclividad hacia las actividades económicas propias del ámbito rural.³⁰⁴

Al respecto de los estudios profesionales, es importante señalar que en la década de los ochenta, las universidades públicas se vieron sometidas a la lógica de la planeación, evaluación de la productividad y la calidad para acceder la partida presupuestal correspondiente; establecieron modelos para la evaluación de sus profesores y estímulos complementarios a las remuneraciones. Asimismo, se crearon las universidades tecnológicas y nuevas carreras para “dar respuesta a las necesidades de la sociedad”, la tendencia de la escolarización indígena reporta crecimiento, a saber:

Cuadro N° 10 Tendencia de crecimiento de la escolarización en Brasil

Tendencia de crecimiento de la escolarización indígena en Brasil		
Nivel	2002	2005
Primaria	117 000	164 000
Secundaria	1 187	4 749
Superior	1 300	1 500

Fuente: Elaboración Propia con base en información de IBGE, 2005.

³⁰³ *Ibid.* p. 48.

³⁰⁴ En el caso mexicano la CGEIB estableció un “modelo”, con criterios específicos para la certificación de los programas relacionados con la Educación Intercultural estableció asociados con los programas para la educación convencional en el contexto de las acciones afirmativas, este es el caso del bachillerato y las universidades interculturales.

En Brasil, las acciones educativas centradas en el sistema de cuotas, que se implementan a nivel nacional para el ingreso de estudiantes indígenas a las universidades convencionales, en un principio no estuvieron acompañadas de políticas de permanencia de estos estudiantes para que logran la conclusión de sus estudios. En 2008, el sistema de cuotas se estableció en 43 universidades públicas -28 estatales y 15 federales-, en la actualidad, la matrícula no se corresponde con la permanencia, aún cuando se han gestionado acciones afirmativas con este propósito (becas) las cuales se implementaron años después del ingreso de los estudiantes indígenas, algunas universidades continúan sin desarrollar políticas de permanencia.³⁰⁵

Es en el marco de las acciones para la implementación de la Educación Indígena escolar en Brasil, la sustitución de maestros blancos por maestros indígenas planteó la necesidad de formación de éstos últimos e ingresaron a las universidades brasileñas mediante el sistema de cuotas para la afirmación en el ámbito educativo, mediante dos modalidades: cursos comunes en el sistema de cuotas y licenciaturas interculturales para maestros indígenas, en consecuencia hay una dicotomía entre licenciaturas interculturales como espacio ideal para valorizar a los indígenas respecto de los cursos en las universidades.

Estos programas se implementan en universidades convencionales como la Universidad de Sao Paulo entre otras, los estudiantes indígenas pasan por un proceso de selección similar al que enfrentan los estudiantes no indígenas. En estos programas educativos no se considera el tratamiento de conocimientos indígenas hacia el diálogo; el estudio de las culturas y las identidades es superficial, queda manifiesto el divorcio entre teorías las antropológicas contemporáneas con relación a teorías del contexto, de los rituales, y del conocimiento indígena. Las características de los programas educativos para estudiantes indígenas en las universidades convencionales de Brasil exhiben la

³⁰⁵ Cfr. Mariana Paladino, *op. cit.*

necesidad de elaborar propuestas educativas pertinentes para el contexto de los pueblos indios en Brasil.

En el caso mexicano, la aplicación de las políticas interculturales colocan en la discusión las acciones de la EIB, de acuerdo con Dietz es necesario desarrollar investigación cualitativa de corte etnográfico para el análisis de los microcontextos, porque el trabajo en esta línea es incipiente y está asociado a la “vieja” diversidad de corte migrantológico. En Brasil aproximadamente el 30% de los pueblos indios viven en las ciudades beneficiados por acciones afirmativas y se expresa un supuesto “desarraigo”, pero no es así pues su trayecto refiere muchos años de vivir en la ciudad, así el actual proceso de emergencia étnica, aplica en los términos de la etnogénesis que concibió Darcy Ribeiro³⁰⁶. En el caso de México también se observa una situación similar a la de Brasil con relación a la presencia de los pueblos indios en las ciudades por varias generaciones, Por eso, es necesario estar alerta cuando se hace referencia al contexto (rural/urbano), porque existe un prejuicio en la percepción y un nacionalismo internalizado que se transfigura en nacionalismo metodológico.

El autor señala la importancia de explorar no sólo las relaciones interculturales, sino también los procesos interlingües e interactorales para significar los procesos que se viven actualmente en la práctica educativa de la educación indígena³⁰⁷, porque la implementación de las políticas interculturales han derivado en el reconocimiento de la multiculturalidad, han surgido de las demandas de los movimientos sociales relacionados con la diversidad cultural, en tanto que las políticas gubernamentales asumen el multiculturalismo en la lógica de la asimilación, como “integración” en el contexto de los derechos reivindicativos del

³⁰⁶ Véase Capítulo I.

³⁰⁷ Cfr. Günther Dietz. “Introducción” en Günther Dietz , Rafael Regalado Hernández y Ricardo Contreras Soto (Coords.) *Pluriculturalidad y Educación. Tomo I.* México, Universidad de Guanajuato, Campus Celaya – Salvatierra. División de Ciencias Sociales y Administrativas. Foro Internacional sobre Multiculturalidad: 19, 20 y 21 de mayo, Celaya Guanajuato, 2010. Disponible en: http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/sites/proyectos.cchs.csic.es/integracion/files/Libro_Dietz_I.pdf Consultado el 7 de septiembre de 2010.

racismo, la discriminación y la exclusión social mediante acciones afirmativas con un énfasis hacia la atención de la pobreza.

En términos educativos la perspectiva étnica se transforma en un obstáculo para el tratamiento y fortalecimiento de la diversidad cultural, porque las políticas de la diferencia pierden de vista la larga duración, así que adoptan un sentido colonial y los criterios los establece la CGBI, con base en la normatividad correspondiente:

- a) Su misión se definió como la de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de las regiones en las que se ubicaban.
- b) Su modelo pedagógico se basaría en tres pilares: la docencia, la investigación y el servicio a las comunidades de referencia.
- c) Serían privilegiadamente, pero no exclusivamente, para indígenas.
- d) La oferta educativa se define a partir de las necesidades y de las potencialidades de la región.
- e) No seleccionarían por criterios académicos. En cambio, dedicarían el tiempo necesario a dotar a sus alumnos de las habilidades lingüísticas y superiores de pensamiento necesarias para enfrentar con criticidad los estudios universitarios.
- f) Se vincularían orgánica y formativamente con la comunidad de referencia. Se tenía claro que las universidades interculturales tenían que favorecer una educación de muy alta calidad, a fin de ser consideradas parte importante del conjunto nacional de instituciones de educación superior.³⁰⁸

La modelización de los programas es el punto de partida para realizar el cabildeo correspondiente con los interesados, así que en el currículum subyace el esencialismo y circunscriben la diversidad a “lo indígena”, bajo esta concepción se aplican las acciones afirmativas y los sistemas de cuotas que repiten los patrones culturales para continuar con la colonización.

Con relación a la educación superior intercultural, es en Perú, Colombia y Chile que se escuchan las primeras demandas, en México es para los primeros años de este siglo que se han creado las universidades interculturales, a saber:

³⁰⁸ Sylvia Schmelkes. “Creación y desarrollo de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos” en Daniel Mato (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO/IESALC, p. 331.

Cuadro N° 11 Universidades Interculturales en México

Universidad Interculturales en México	Etnias que atiende	Fecha de creación
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	Mazahua, otomí, tlahuica, matlatzinca y nahua. Sede	2001
Universidad Intercultural de Tabasco (UIT)	Choles de Tabasco y Chiapas Sede	2005
Universidad Intercultural de Chiapas (UICH)	Tsotsil, tseltal, chole tojolabal, zoque y mame. Sede y dos campus	2005
Universidad Intercultural de Puebla (UIP)	Nahua y totonaca Sede, Unidades	2006
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQR)	Maya Sede	2007
Universidad Intercultural de Guerrero (UIG)	Nahua, mixteca y tlapaneca Sede	2007
Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM)	Purépecha Sede y una Unidad	2007
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	Totonaca, náhuatl, nahua-ñuhu-tepehua Cuatro campus	2005 Depende de la universidad convencional
Universidad Indígena Intercultural Ayuuk	Ayuuk o mixe Sede	2006 Privada sin fines de lucro dependen del Sistema Universitario Jesuíta
Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR)	Afro mexicana, amuzga, tlapaneca, mixteca y nahua Cuatro Sedes	2007 Sin reconocimiento oficial

Fuente: Elaboración Propia con base en información de Sylvia Schmelkes "Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?" y RED de Universidades Interculturales (REDUI) Disponibles en:
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf
http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=37

El debate actual, con relación a las políticas públicas para el reconocimiento de la diversidad cultural, está contextualizado en las concepciones sesgadas hacia "lo

nacional”³⁰⁹, esto aplica para el debate del proyecto de las Universidades Interculturales. Estas instituciones educativas se crearon con la finalidad de ampliar la oferta de educación universitaria en zonas donde la población es mayoritariamente indígena:

El Gobierno federal, pero sobre todo los gobiernos estatales, entienden la creación de las universidades interculturales como una forma de acallar inconformidades entre la población indígena. Frente a la creciente fuerza de los movimientos indígenas y la mayor visibilidad social de sus demandas, esto es entendible. Desgraciadamente, en algunos casos, esta “funcionalidad política” de las universidades interculturales es llevada a expresiones que atentan también contra la calidad académica de estas instituciones.³¹⁰

El contexto en el que se crean las universidades interculturales en México se ve permeado por el factor político, los funcionarios de los gobiernos estatales ejercieron presión a la CGEIB para la apertura estas instituciones. El modelo educativo de las universidades interculturales y las carreras que ofertan son similares, esto con el propósito de vincular el currículum con el contexto indígena, no con el contexto multidiverso de la sociedad en general.

b) El currículum. Se procura definir con claridad tanto los aspectos preparatorios necesarios para los estudios universitarios – lenguajes, habilidades de razonamiento, capacidad de aprender por cuenta propia – como la articulación de los tres pilares que constituyen el modelo educativo. Las dos son áreas de innovación y por lo mismo deben de constituir objeto de seguimiento cercano y de modificaciones oportunas. Por otra parte, se tiene muy claro que la oferta educativa debe ser muy dinámica y que las carreras deben cambiar con frecuencia con el fin de no saturar el mercado. El análisis permanente de las necesidades y las potencialidades de la zona,

³⁰⁹ Las universidades interculturales, por su parte, trabajaron centralmente la cuestión de la identidad indígena en su relación con la cultura de la sociedad nacional en donde están inmersos los pueblos originarios. Partieron del principio de que los orígenes indígenas de los estudiantes son determinantes en sus conocimientos, formas de aprendizaje, expectativas y relaciones con la universidad [...] El compromiso institucional de tradujo en la oferta de las licenciaturas (para que los egresados se integren a proyectos de desarrollo regional), en la rotación de carreras en función de los mercados de trabajo, en la enseñanza de las lenguas indias, en la definición de líneas de investigación en idiomas y culturas indígenas, problemáticas ambientales, económicas, educativas, sociales y culturales de las comunidades del entorno y en propuestas de vinculación con ellas. Sylvie Didou Aupetit y Eduardo Remedi Allione. *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México, Ed. Juan Pablos/DIE, 2009, p. 64-65.

³¹⁰ Sylvia Schmelkes, *op. cit.*, p. 333.

y los apoyos expertos para el desarrollo de nuevas carreras adecuadas a las circunstancias locales, son exigencias que no se han cumplido con la cabalidad requerida y que habrán de ser fortalecidos.

La oferta de las universidades interculturales es proclive a los proyectos desarrollistas gestionados, anteriormente, desde la política pública y por Organizaciones No Gubernamentales financiados con recursos públicos y privados, y que hoy son institucionalizados por medio de las carreras que se cursan en estas universidades. La orientación de las carreras se enmarca en los siguientes ejes: el desarrollo sustentable, la gestión comunitaria, la cultura, la lengua y la comunicación intercultural, el patrimonio cultural y el turismo alternativo. En el caso mexicano las universidades interculturales no ofrecen carreras cercanas al magisterio, porque estas carreras son propias de otras instituciones (Universidad Pedagógica Nacional, las Normales Rurales y los Centros de Atención al Magisterio).

El modelo educativo de las universidades interculturales presenta una estructura similar a la de las universidades convencionales y los perfiles de ingreso y egreso no corresponden a las características de los estudiantes matriculados, el financiamiento suele ser mixto: público, estatal, de diversas instancias gubernamentales y otra partida, en algunas instituciones se gestiona en fondos públicos o de carácter privado. Asimismo, las modalidades de estudio son presenciales, semipresenciales y virtuales, acompañadas estas últimas de asesoría.

En Brasil se han implementado programas educativos para los pueblos de la amazonía por parte del *Centro Amazônico de Formação Indígena* (CAFI) y su sede central de esta *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira* (COIAB), la creación del CAFI fue para la atención de las demandas históricas de los pueblos indios de Brasil con la finalidad de capacitar política y técnicamente a los líderes de la Amazonía en la defensa y gestión de sus

territorios³¹¹, otra modalidad es la formación de profesores indígenas en algunas universidades, (*do Estado Matto Grosso, Estadual de Río de Janeiro e Sao Paulo*).

En la Universidad do Estado Matto Grasso se ofrecen cursos de licenciatura:

Com duração de 5 anos e uma carga horária total de 4.025 horas, os cursos estão estruturados em 10 Etapas de Estudos Presenciais, 10 Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Etapas Intermediárias), Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. Nos primeiros três anos, denominados de Etapa Básica, são estudados conteúdos pertencentes às três licenciaturas, com o objetivo de habilitar os estudantes indígenas a atuarem como professores em todas as disciplinas do Ensino Fundamental. Nos dois últimos anos, os estudantes optam por uma das licenciaturas e estudam conteúdos específicos da área, dando um aprofundamento necessário para atuarem nas disciplinas do Ensino Médio, pertencentes a sua área de formação [...] Os cursos obedecem a um regime especial e são desenvueltos. A partir da II Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa, os estudantes desenvolvem atividades de Estágio nas escolas de suas aldeias. As Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa são realizadas em pólos regionais, localizados em cidades ou comunidade indígenas próximas à residência dos estudantes, a fim de promover a aproximação entre a universidade e as comunidades indígenas³¹².

Conforme a la reglamentación vigente en Brasil, la educación indígena escolar es de carácter intercultural y bilingüe y los profesores deben ser indígenas, así como la formación ha de corresponder a las especificidades de cada pueblo. Este matiz para la educación escolar indígena es muy importante, porque los pueblos indígenas no son iguales y al interior de los pueblos también existen diferencias, en consecuencia es importante que los programas formativos atiendan sus necesidades y expectativas; y generen los dispositivos y estrategias apropiadas para grupos heterogéneos³¹³, es decir, no se puede ampliar la propuesta pedagógica sin antes poner distancia de los dispositivos comunes.

³¹¹ Lucio Flores. "Formação Indígena na Amazônia Brasileira" en Daniel Mato (Coord.) *op. cit.*, p.139.

³¹² Elias Januário y Fernando Selleri Silva. "Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado" en Daniel Mato (Coord.) *op. cit.*, p.147

³¹³ Cfr. Sylvie Didou Aupetit y Eduardo Remedi Allione, *op. cit.*

La educación superior con carácter étnico en el diseño de su proyecto aplican criterios que se establecen desde los organismos supranacionales para la atención de la pobreza, la inclusión y la cohesión social en el marco de las políticas del multiculturalismo, en su concepción y práctica estos proyectos adoptan particularidades del contexto en el que se gestan y se desarrollan, como lo ilustran el caso de Brasil y México.

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR):

En México, hacia marzo de 2004, en el marco del Cuarto foro para la creación de la UNISUR, se acordó la formación de una Comisión Académica y de un Patronato promotor además de la Comisión elaboraría un estudio técnico para determinar los criterios para la ubicación de la UNISUR, constituida como una Asociación Civil³¹⁴. El modelo pedagógico está basado en la pedagogía crítica, el constructivismo y la interculturalidad y en el método de aprendizaje destacan tres referentes: el sujeto, el contexto y el proyecto enmarcado en el sistema modular. En el modelo curricular está aprendizaje basado en la transformación de la práctica, en unidades definidas por objetos de transformación.³¹⁵

Los estudiantes matriculados en la Universidad son originarios de diversas poblaciones de los estados de Guerrero, Oaxaca e incluso del Distrito Federal. En las sesiones presenciales, el primer día mantiene actividades irregulares porque llegan los estudiantes y los profesores a la Sede.

Las actividades académicas se desarrollan en tres momentos: clases dirigidas por los profesores, trabajo en equipo y conferencias relacionadas con los propósitos del modulo que desarrollan, impartidas por especialistas en la temática o en el

³¹⁴ Es importante que el actual coordinador de la Sede de Cuajinicuilapa fue Regidor de esta población y durante su período se realizó la gestión para obtener el terreno y los recursos para la construcción de las aulas de la Universidad.

³¹⁵ Información disponible en: <http://www.unisur.org.mx/historia.html> Consultado el 21 de septiembre de 2009.

ejercicio de la misma. Las conferencias son actividades conjuntas para estudiantes que cursan módulos diferentes.

En el caso de la Licenciatura Gestión de municipios y territorios de los pueblos originarios existe la necesidad de realizar la revisión de la teoría política en los clásicos, además, de los derechos y los sujetos, las matrices culturales de carácter político y el análisis de los conflictos con ejemplos de situaciones actuales de la realidad cotidiana que vive el país, las comunidades y los estudiantes; es decir el diálogo de saberes entre diferentes culturas.

El reconocimiento oficial del derecho a la pertinencia cultural en la educación superior lleva consigo un intenso debate no sólo sobre la necesidad o no de crear nuevas universidades "indígenas", sino asimismo sobre el desafío de generar de forma dialógica y negociada nuevos perfiles profesionales para estas instituciones novedosas. Los perfiles convencionales y disciplinarios de profesionistas formados en las universidades occidentales no han ofrecido campos laborales acordes a las necesidades de la juventud indígena, sino que han promovido explícita o implícitamente la emigración y asimilación a nichos laborales urbanos y mestizos.

Por ello, los nuevos perfiles profesionales con los que se está experimentando han de responder a un doble desafío, al que las instituciones de educación superior no se han enfrentado aún: al desafío de desarrollar carreras flexibles, interdisciplinarias y profesionalizantes que aún así sean local y regionalmente arraigables, útiles y pertinentes no sólo para los estudiantes, sino también para sus comunidades.³¹⁶

Es en estos momentos de la interacción que destaca lo que Dietz ubica en el marco de las competencias: el Saber, Saber ser y el Saber poder, porque como el perfil es tan diverso las experiencias de los estudiantes van desde ser hijos de familia hasta adultos involucrados en el gobierno u organización de sus comunidades de origen, o quienes tiene expectativas de involucrarse en ello con base en lo que aprendan en la universidad.

³¹⁶ Dietz, Gunther (2008) "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural en Daniel Mato (Coord.) *op. cit.*, p. 369.

La Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM):

Esta Universidad tiene sus oficinas en la Finca “La Tsipekua” en Pátzcuaro, Michoacán, las carreras que oferta se ubican en los ejes anteriormente señalados. El modelo educativo tiene un Tronco Común, un Tronco Divisional y un Tronco Terminal, está basado en el sistema modular. La Sede se encuentra ubicada a una hora aproximadamente de las oficinas, en San Francisco, Pichátaro, el municipio donó algunas hectáreas para la construcción de las instalaciones de la universidad que actualmente ya están en uso. Además, cuenta una subsede en la costa. Para las autoridades municipales la presencia de la universidad es muy importante, pues es una población que se dedica al trabajo artesanal de la madera y tienen la expectativa de diversificar la actividad productiva para mejorar las condiciones económicas del lugar, cuando las autoridades del gobierno estatal y la universidad gestionaron la donación del terreno para las instalaciones de UIIM, las autoridades municipales, sin reparo alguno ofrecieron el doble, porque “entendemos la importancia de que nuestros muchachos vayan a la universidad”, así lo afirmaron las autoridades municipales.

La mayor parte de los estudiantes de las UIIM están becados por el Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES) y la universidad postuló para ingresar al Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Educación Superior (PAIIES) este año.

La información que reportan los estudiantes sobre el motivo de ingreso a esta universidad está entre el tipo de carreras que se ofertan, las expectativas que tiene de resolver algunas necesidades de sus comunidades, para los menos fue su última opción. Un elemento constante que destaca es que no hay ningún cobro y además están becados, a partir de su escolarización en la educación superior tienen la percepción de estar incluidos pues son la excepción en sus familias que apenas tuvieron la oportunidad de cursar la educación básica.

La educación superior con carácter étnico se ha visto nutrida por apoyos económicos, en particular existen dos programas internacionales (Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Educación Superior (PAIIES) y el programa *Pathways to Higher Education*) que nacieron en 2001 y deberán concluir en el 2011. La planeación a 10 años fue para darles impulso y que fueran institucionalizados al principio en las entidades sedes para luego extenderse al resto de las universidades públicas.

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Educación Superior (PAIIES)
ANUIES:

La creación de este programa en 2001 se realizó con la contribución de la Fundación FORD con el propósito de apoyar a los estudiantes indígenas para acceder a mejores logros académicos. El diagnóstico negativo del que parte este programa refiere la información los indicadores oficiales, que reportan para los pueblos indios: la falta de cobertura nacional; la inequidad en el acceso, los altos índices de deserción escolar con respecto de la población nacional, porque no logran adaptarse; las dificultades académicas, la falta de recursos económicos, la inadecuada infraestructura, y la oferta educativa centralizada³¹⁷.

Este programa se ubica en el sistema cuotas, las instituciones postulan con bajo los criterios que la ANUIES establece, y ésta toma la decisión para el destino del apoyo y el número de becarios. Actualmente, este programa se acompaña por acciones para garantizar la permanencia y la eficiencia terminal de los estudiantes indígenas por medio de tutorías. Los objetivos de este programa son: Apoyar acciones afirmativas para mayor ingreso de estudiante indígenas en las instituciones de educación superior; Impulsar políticas institucionales para favorecer el acceso, permanencia, egreso y titulación y continuar estudios de

³¹⁷ Cfr. Programa de apoyo a estudiantes indígenas en educación superior, y ANUIES-FUNDACIÓN FORD. *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en instituciones de educación superior. Memoria de Experiencias (2001–2005)*. Disponible en: <http://paiies.anuies.mx/> Consultado el 21 de enero de 2010.

posgrado. Este programa tiene la pretensión de lograr una cobertura nacional de las universidades públicas, actualmente el apoyo se aplica en 24 universidades distribuidas en 18 estados, el criterio fundamental para la aplicación de los recursos es que sean estados que tienen mayor diversidad étnica³¹⁸. Desde su creación se ha incrementado el número de beneficiarios de este programa, que se suma a otros programas similares que otorga el PRONABES, becas financiadas por la CDI y otras instancias que otorgan apoyos económicos.³¹⁹

Junto con las becas para estudios de licenciatura se han establecido becas de cinco mil pesos mensuales por un período de cinco meses para concluir el proyecto de titulación mediante el desarrollo de habilidades prácticas de investigación. Este programa reconoce, entre sus limitaciones, que no ha realizado una caracterización de los estudiantes del programa para detectar sus necesidades específicas, el único criterio para la aplicación de la beca es que sea estudiante indígena regular.

En la actualidad este programa cuenta con el financiamiento del Banco Mundial y la Secretaría de Educación Pública, tiene como uno de los retos fundamentales lograr su institucionalización para que el programa concluya en 2011. Esto implica que las instituciones gestionen los recursos para las becas o se otorguen de la partida presupuestal que tienen asignada con la consecuente burocratización del programa.

La creación de las Universidades Interculturales fue una decisión política como una de las acciones afirmativas en la que no participaron los pueblos indígenas y los criterios de acción afirmativa son una condición para el ingreso mediada por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), además de los criterios institucionales de cada universidad, la creación de las Universidades Interculturales fue una decisión política como una de las acciones

³¹⁸ *Ibid.*

³¹⁹ *Ibid.*

afirmativas en la que no participaron los pueblos indígenas. Este programa de becas se aplica también en Brasil y ha sido el que acompaña el sistema de cuotas, es decir, la estrategia para garantizar la permanencia y conclusión de los estudios de los estudiantes indígenas escolarizados en las universidades convencionales.

El programa *Pathways to Higher Education* se crea en 2001, bajo el auspicio de la Fundación Ford con un fondo de 50 millones de dólares para un período de 10 años con el propósito de que las instituciones de educación superior matricularan a estudiantes excluidos por condición de pobreza, marginalidad o exclusión. En el caso de México, la implementación del:

Pathways to Higher Education programs at institutions in Mexico work to achieve greater access to higher learning for disadvantaged students from low-income families and rural areas. Through *Pathways*, institutions will provide quality instruction through institutional reforms that promote equity and inclusiveness in higher education to indigenous students, who are highly underrepresented in Mexican higher education, in order to better prepare them to partake in a fast paced global economy.³²⁰

El programa se dirige a los estudiantes indígenas y es claro que en el contexto de las acciones afirmativas plantea la equidad en el acceso como una forma de inclusión que reportará beneficios para su participación en la economía. La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es entidad en la que se aplica el programa.

Para el caso brasileño, el programa está orientado a:

Despite its status as South America's leading economic power, distribution of wealth is highly unequal and approximately 30% of Brazilians live below the poverty line. With a growing demand for higher education and less than 10% of its students enrolled in colleges or universities, Brazil is in great need of expanded higher educational opportunities. The Pathways to Higher Education program in Brazil is working to build the quality and equity of its education system. The program is working to increase access by extending higher education opportunities to the country's local students. Through Pathways, institutions will provide quality instruction to students to better meet the needs of the growing economy of Brazil.³²¹

³²⁰ Información disponible en: <http://pathwaystohighereducation.com/countries/c.php?id=11>
Consultado el 21 de enero de 2010.

³²¹ Información disponible en: <http://pathwaystohighereducation.com/countries/c.php?id=2>

El foco de atención en Brasil. “At that time, the State University of Rio de Janeiro (UERJ) had become the first public university (nearly two dozen quickly followed) to introduce admissions quotas for black Brazilians”³²². El propósito es que el sector afro brasileño de la población obtenga un grado universitario en instituciones con carácter convivencial.

... otro hecho problemático en todos los programas de acción afirmativa incluyendo el Pathways. Independientemente de su congruencia interna y del cumplimiento de los objetivos programáticos, éstos no son siempre apreciados positivamente por sus usuarios: los jóvenes indígenas, sus familias o sus comunidades cuestionan la posibilidad de auspiciar proyectos interculturales sin reducir la *otredad* a punto de destruirla, así como la oportunidad de transformar por esa vía las instituciones de educación superior en espacios de promoción de la equidad y respeto a la diversidad.³²³

Este programa define el carácter convivencial en el énfasis que pone al asociarlo con la participación de los beneficios económicos de sectores pobres, marginados y excluidos de nuestras sociedades, en tanto que para la diversidad se establecen protocolos para la convivencialidad en el ámbito escolar y las diferencias culturales transitan hacia la invisibilización³²⁴.

La continuidad del proyecto de EIB en la educación pública y su implementación en todos los niveles del sistema educativo en el contexto de los esquemas de las políticas del multiculturalismo, para los últimos años ha tenido impacto en la educación superior, esto se asocia con los objetivos del milenio y la necesidad de generar impacto hacia los indicadores de eficiencia educativa con relación a los índices de escolarización, cobertura, permanencia y eficiencia terminal de los sectores vulnerables de la población en los que se incluyen a los pueblos indios. Resulta elocuente como el desarrollo del proyecto de la EIB, en el marco de las

Consultado el 21 de enero de 2010.

³²² Ford Foundation. *Pathways to Higher Education. A Ford Foundation global initiative for promoting inclusiveness in higher education.* p. 3. Disponible en: <http://pathwaystohighereducation.com> Consultado el 21 de enero de 2010.

Consultado el 21 de enero de 2001.

³²³ Sylvie Didou Aupetit y Eduardo Remedi Allione. Ob Cit. p., 65-66

³²⁴ Véase Capítulo III.

políticas sociales, transita de la atención a la diversidad cultural al abatimiento de la pobreza, para fusionarse y ser sinónimo de la atención de la desigualdad.

Protocolos interculturales de la Educación Intercultural Bilingüe. Discusión

No tenía que esforzarme para compartir el sentimiento, inscripto en cada palabra, cada frase y sobre todo el tono de la voz, las expresiones del rostro o el cuerpo de la evidencia de esa especie de mala pata colectiva que, como una fatalidad, afecta a todas las personas reunidas en los lugares de relegación social, donde las miserias de cada uno se ven redobladas por las nacidas de la coexistencia y la cohabitación de todos los miserables y sobre todo, tal vez, del efecto de destino escolar estigmatizado. Pierre Bourdieu

La investigación de campo se desarrolló mediante la búsqueda de información documental, las observaciones *in situ* y las entrevistas focales realizadas durante las estancias de investigación en: la Universidad de Sao Paulo (USP, Brasil), la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ, Brasil), La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR, México) y la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM, México), permitieron tener una mirada a “ras de tierra” para documentar la experiencias y ponderar sus logros en la perspectiva de la plataforma contextual y conceptual de esta investigación.

Los estudiantes indígenas, para cursar la Educación Media o Superior en un amplio porcentaje, salen de sus comunidades y enfrentan a contextos culturales diferentes condiciones educativas que los confrontan.

La mayor parte de los estudiantes de las universidades interculturales o los que ingresan a las universidades convencionales, salen de sus comunidades, para pernoctar o vivir en los lugares en los que se ubican las sedes, campus o unidades a las que asisten, buscan una habitación en renta o alojamiento con amigos o familiares durante el período que comprenden los estudios. Asimismo, el perfil de

ingreso no se corresponde con los estudiantes matriculados, hay estudiantes de diferentes edades, algunos mayores con compromisos familiares o laborales y no pueden dedicarse de tiempo completo a estudiar.

La docencia es poco ortodoxa porque no se corresponden con la imagen de los académicos clásicos, los profesores son personas de la región, que acompañan el proceso de docencia con la investigación. Este profesorado es diferente al estándar nacional sin embargo, la institución aplica formas de acreditación alternativa, paralelamente el desarrollo de las acciones afirmativas para mantenerlo en ésta, en el contexto de la trayectoria indigenista de lo nacional, en general los profesores no conocen el contexto de los estudiantes.

La propuesta etnográfica acompaña los procesos educativos que se desarrollan en la universidad intercultural para orientar la investigación en y con las comunidades, porque la universidad dice ser intercultural y dedicarse al diálogo de saberes, pero su aproximación a las comunidades en México es compleja y poco frecuente, para el caso brasileño en la zona de Matto Grosso la participación de los pueblos indígenas es más activa. Sin embargo, el modelo académico, al ejercer sus pautas promueve la visibilización de un tipo de actor sobre otro, esta situación obstaculiza las relaciones dialógicas entre culturas y reproduce los esquemas de dominación étnica. Sin embargo, la dinámica de la universidad y las relaciones interculturales son el espacio en el que se negocian situaciones y problemáticas regionales o comunitarias, es el caso de las religiones, la orientación sexual y algunos fenómenos transculturales que estaban invisibilizados.

...pero sería infinitamente más ingenuo aún impugnar esta verdad posible, sin duda condenada a convertirse en más y más improbable a medida que se multiplican los encuentros con situaciones que pueden desalentarla o inhibirla, en especial las confrontaciones con el prejuicio racista o los juicios clasificadorios, a menudo estigmatizantes, con el personal de encuadramiento

escolar, social o político que, a través del *efecto de destino* que ejercen, contribuyen mucho a producir los destinos enunciados y anunciados.³²⁵

La institución educativa se ve rebasada en el contexto del desarrollo de los procesos y relaciones que se establecen en la prácticas educativa, en la que se gestionan y negocian las diferencias asociadas con la diversidad cultural en una institución que se dice alternativa pero mantiene una estructura y normativa convencionales, encriptada en la discursividad asume las dicotomías y no los supuestos antagónicos, orienta su acción hacia la visibilización de las diferencias culturales para luego inhabilitarlas con su incorporación en el discurso de los protocolos interculturales.

El contexto de la EIB en Brasil y México la escolarización manifiesta una tendencia hacia la feminización de la matrícula y del indígena o afrodescendiente sobre mestizo; paralelamente se gesta un proceso de indianización porque la educación se convierte en una de las estrategias para resolver la desigualdad y la exclusión bajo el sistema de cuotas y becas, frente a una realidad en interacción en la cual la práctica educativa complementa el llamado diálogo de saberes entre el Saber, Saber hacer, Saber poder y la reconstrucción de los saberes indígenas que hoy carecen de institucionalidad, aún reconocidos por la ley, debido la falta de voluntad política y académica para hacer frente a las acciones orientadas a la homogenización de la sociedad.

La desigualdad, es pertinente referirla como un reto para ubicar o construir el diálogo pero no se debe confundir con la diversidad cultural, porque prescindir de los indígenas: no es sólo un acto de discriminación, es una acción de empobrecimiento y colonización. En esta perspectiva, la construcción social de los logros y el fracaso escolar está vinculada con la participación de los involucrados en la elaboración e implementación de los proyectos educativos con pautas distintas para impulsar la participación de los pueblos indios y afrodescendientes, esto necesariamente implica una reformulación del concepto y ejercicio de la

³²⁵ Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 68.

ciudadanía. Por ejemplo, el debate sobre las carreras que se ofertan en las universidades interculturales: el ecoturismo y el turismo alternativo, no dejan de estar ligados al desarrollismo que polariza lo indígena frente a lo no indígena y finalmente se convierte en una nueva ruta hacia el mestizaje. “Tales discursos y prácticas reproducen los prejuicios étnicos y comportamientos de rechazo en distintos ámbitos de la interacción, refuerzan las identidades excluyentes y negadas, y deterioran las bases de reproducción de las familias y comunidades indígenas”³²⁶.

La asimilación desde el criterio de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) mediante fórmulas institucionalizadas impone la búsqueda de una noción de cultura alejada de la visión turística de lo vendible. Esta situación es ejemplo de que el conocimiento indígena para ser legítimo tiene que pasar por la universidad, el vocabulario que pasó por el ámbito académico para valorizar conocimiento indígena, porque la formación del pensamiento está influida por el dualismo universitario: libresco y de saberes, que en el contexto de las universidades interculturales es una asignatura pendiente.

Las licenciaturas en las universidades interculturales son definidas en la perspectiva de poder traducirlas en indicadores apropiados y competencias claves, en detrimento de la mirada inductiva hacia la dialogicidad. Porque la capacidad discursiva de los egresados de este modelo monológico, frente a la enseñanza comunitaria dialógica propicia que emerjan las inercias de la institución universitaria y del enfoque intercultural, no obstante, en los contextos locales, no hay inercia sino camuflaje para fines políticos y en el mejor de los casos se orienta hacia lo “útil” para el “desarrollo” de las comunidades.

En las ciudades, que en general son núcleos letrados se gesta la nueva intelectualidad y utiliza los discursos de moda como paraguas para sus

³²⁶ Alicia Castellanos. “Pueblos indios, racismo y Estado” Disponible en: <http://www.latautonomy.org/RACISMO.PDF> Consultado el 17 de septiembre de 2010.

reivindicaciones. En este contexto, el paradigma de la justicia distributiva que aplica para América Latina en las políticas de tercera generación que surgieron en los años noventa para cubrir cuotas hacia la igualdad, se ubican el sistema de cuotas y la acción afirmativa, empero también representa la diversidad que somos y el derecho a la igualdad. Sin embargo, la inclusión, en el marco de las políticas compensatorias, la discriminación positiva y la acción afirmativa, no se logra sólo con una medida o “mejores acciones” porque las relaciones asimétricas persisten.

La EIB protocolizada reproduce los esquemas de la educación convencional en contextos multiculturales con una reglamentación vertical, aún cuando, en el marco del el proceso de descentralización, se realicen esfuerzos para aproximar la universidad a la población (desigual y diferente). Lo que se observa es la migración de modelos educativos que se crean “desde arriba” de un contexto a otro, de forma diferencial. Sin embargo, ya escolarizados, los pueblos indígenas despliegan una amplia participación junto con los profesores e instancias involucradas en el desarrollo de estos programas educativos.

En términos de valorar los alcances de la EIB, de manera general, en los países de la región que han adoptado el proyecto, la mayor parte lo han incorporado como parte de la legislación y de las reformas de política educativa³²⁷; sin embargo, el marco de operatividad depende desde la voluntad política hasta las serias limitantes en cuanto a interpretación de la noción de interculturalidad que subyace en el currículum y las carreras que se ofrecen derivan en una variante de la educación nacional.

Al considerar como parte de la discusión la incorporación de los saberes y cosmovisión indígena se corre el riesgo de caer en la folclorización de la cultura indígena; sobre todo, cuando se enfatiza sobre algunos aspectos seleccionados de la cultura material. Otro factor, es el vínculo entre las corrientes pedagógicas y el enfoque intercultural, que si bien puede estar presente en los procesos

³²⁷ Cfr. Héctor Muñoz Cruz, 2004, *op. cit.*

educativos, también lo debe estar como parte de la gestión, administración y en los procesos participativos de todos los actores del hecho educativo³²⁸. También hay que señalar, que no existe un espacio de diálogo entre antropólogos, pedagogos y lingüistas, de tal manera que no hay posibilidad de articular esfuerzos; asimismo, hace falta vinculación entre los investigadores y los profesionales que desarrollan prácticas interculturales, porque desde la academia la discusión es prolífica, pero en pocos casos es relacionada con la práctica y menos aún se escucha la voz de los pueblos indios.

Conclusiones.

En el presente se debaten las cuestiones relacionadas con la dinámica cultural y el derecho a la cultura debido a que los procesos culturales se hacen más complejos en dos vertientes: la multiculturalidad y la interculturalidad, estos paradigmas se asocian pero son diferentes en cuanto a su concepción e implicaciones sociales y jurídicas. El primero, el paradigma de la multiculturalidad refiere una situación de hecho: la coexistencia de grupos sociales con diferentes culturas en el contexto de las sociedades nacionales, este paradigma reconoce a la diversidad cultural como un elemento que caracteriza a todas las sociedades y que tiene implicaciones en las relaciones entre los grupos sociales con culturas distintas. El segundo, el paradigma de la interculturalidad, con base en el reconocimiento de la multiculturalidad, plantea el desafío que enfrentan las sociedades para establecer relaciones sociales en contextos multiculturales. En esta perspectiva, si la multiculturalidad es un hecho, la diversidad cultural es un factor inherente a todas las sociedades, la presencia de lo particular es algo que siempre ha estado presente y a lo largo de la historia se ha documentado cómo los grupos hegemónicos han desarrollado proyectos para hacer sociedades culturalmente homogéneas, mediante estrategias de dominación cultural.

³²⁸ Véase Linda King y Sabine Schielman, *op. cit.* En este se realiza una aproximación de manera muy general a los desafíos y obstáculos de la educación indígena, incluye experiencias de diferentes partes del mundo, en comunidades indígenas específicas, sin ponderar los resultados en el marco de la política educativa de cada país y sin la posibilidad de generalizar las propuestas a nivel de logros, ya que se realizaron en respuesta a necesidades concretas.

El multiculturalismo se explica como concepto descriptivo frente a una situación de hecho, la presencia de diferentes identidades culturales en un mismo espacio nacional: la multiculturalidad. Este paradigma se ha transformado en un conjunto histórico de programas políticos, debates intelectuales y experiencias modernas para cultivar o transmitir las diferencias culturales en los esquemas de política pública y con ello, surge por la necesidad de reconocer las diferencias culturales y las tensiones sociales provocadas por el racismo y la discriminación. El paradigma multicultural es el más difundido a nivel internacional, quizá porque resulta más cercano al discurso del Estado y la política pública, porque el multiculturalismo refiere una situación relacionada con las minorías cuyas demandas no han sido satisfechas. Para Occidente el debate teórico sobre el multiculturalismo refiere estilos de vida alternativa debido a los flujos migratorios, en América Latina está relacionada con los pueblos indios cada vez más visibles y demandantes de participación en la vida nacional.

El concepto normativo, anterior al paradigma, desde diferentes perspectivas teóricas afirma que es normal que las sociedades sean multiculturales y emerjan las diferencias. El multiculturalismo como política es una versión moderada del paradigma de la multiculturalidad, para la integración común en la que se sustenta la política pública, mediante la cual hace la valoración positiva de la diversidad cultural y se “aceptan” las comunidades culturales diferentes.

El multiculturalismo se contrapone a políticas asimilacionistas y critica la uniformidad cultural, que tiende a imponer al eurocentrismo y la imposición de valores y junto con ello el reconocimiento de las diferencias culturales, sin embargo, es una ideología que encubre las desigualdades sociales bajo la etiqueta de diferencias culturales y permite al Estado eludir su responsabilidad. Entonces, el multiculturalismo funciona como moderador para disfrazar desigualdades bajo el nombre de diferencias culturales. La privación y la carencia se transfiguran como belleza estética de la diversidad cultural. Ignora la presencia

del poder, oculta desigualdad entre las culturas existentes y celebra las diferencias como valor en sí mismo, tiende a esencializar a las culturas asignándoles fronteras. El multiculturalismo se asocia con el interculturalismo, que se concibe como comunicación cultural entre portadores de diferentes culturas, después de la guerra, se genera en Europa para vincularse con problemas de inmigración y en el marco de contactos binacionales de reciprocidad, posteriormente se plantea como la base para la comunicación entre grupos con identidades culturales diferentes en un plano de igualdad. En la actualidad el interculturalismo en el mundo de la diplomacia está vinculado con empresas multinacionales que necesitan entender no sólo el lenguaje, también la cultura de las diferentes sociedades.

La interculturalidad, bajo el ángulo de la comunicación pedagógica, no enfatiza diferencias entre culturas sino la dinámica que conduce a problematizar la rigidez entre las mismas. En esta perspectiva, la cultura se concibe como proceso no como producto, destaca lo relacional como dimensión de lo intercultural. Las interacciones entre diferentes actores sociales, que construyen sus identidades y culturas en las relaciones sociales. Es en este contexto que se sustenta la tesis que se desarrolla en esta investigación, el reto de la educación en América Latina como el medio para la inclusión de los pueblos indios, porque como se ha expuesto en este capítulo, la escolarización de estos pueblos está alejada de su inclusión debido a que en la concepción y diseño del proyecto de la EIB no participan los pueblos indios, la falta de pertinencia del proyecto y la discriminación positiva que se establece con base en éste, hacen de la institución educativa el *locus* para las relaciones interculturales. La educación y la escuela se convierten en el espacio que contiene las relaciones para la diversidad cultural basada en modelos con base en los que se desarrollan los programas educativos para los pueblos indios.

Los esquemas del multiculturalismo y del interculturalismo gestionan la escolarización de los sectores pobres, marginados y excluidos en las instituciones convencionales o interculturales, destaca la perspectiva intercultural como un

rasgo que se estableció en forma transversal³²⁹ de la educación para los pueblos indios. La interculturalidad como transversal en el marco de la política educativa se asume como una adecuación de la educación nacional, que adopta rasgos culturales de las poblaciones indígenas, esta distinción afirma la diferencia y hace el desafío más grande debido a que estableció la educación intercultural sólo para la población indígena y años más tarde se adoptó como una línea transversal del currículo nacional pero siempre con la mirada puesta en el elemento indígena, en la práctica alejada de la inclusión, pero con estrategias hacia la escolarización plantea nuevas formas de asimilación.

En esta perspectiva, la EIB y para los últimos años las Universidades interculturales son el patrimonio que corresponde a los pueblos indígenas y afrodescendientes³³⁰. El balance sobre el desarrollo de estas instituciones es una aproximación para recuperar la experiencia escolar de los estudiantes, y los resultados educativos de los estudiantes indígenas tanto en programas convencionales como interculturales. Hablar una lengua en el entorno de las universidades interculturales es un rasgo que tiene una connotación negativa, actualmente estas instituciones mantienen una visión más amplia al respecto de la universidad convencional que se está interculturalizando, el reto es ¿cómo hacerlas interculturales? Más allá de culturalizar el currículo o interculturalizar los procesos y las relaciones mediante protocolos.

El balance que de las universidades interculturales se ha realizado en la evaluación institucional hacia la rendición de cuentas, al interior de las mismas y en la academia está orientada en tres momentos: las experiencias educativas en el contexto de la política pública; las experiencias internacionales de educación superior indígena; y las experiencias escolares de estudiantes indígenas en las universidades interculturales.

³²⁹ Véase Capítulo II. La transversalidad establece que el rasgo intercultural atraviesa el currículo para que se desarrolle en los procesos inherentes a la práctica.

³³⁰ La historia documenta que en períodos anteriores lo fueron la educación primaria, después la educación secundaria o la educación básica, y para los últimos años la educación media y superior con carácter étnico.

La experiencia recogida permite afirmar que para lograr procesos de dialogicidad no basta que se promuevan relaciones interculturales, los pocos estudios que se han generado al respecto, evidencian las subjetividades que se generan en los procesos educativos que van más allá de matricular a los estudiantes, que no incluirlos vía el acceso por el sistema de cuotas o un modelo específico de educación³³¹.

La percepción de los estudiantes escolarizados con relación a los contenidos escolares y la experiencia cotidiana, o lo que Eduardo Remedi denomina la cultura de la experiencia y el contenido existencia, son aspectos fundamentales para el trayecto de los estudiantes indígenas por las universidades, sean éstas convencionales o interculturales. Es un hecho que los estudiantes resignifican los contenidos del currículum, que en términos de Dietz se transforman en saberes, haceres y poderes, sin embargo la institución y los profesores no han encontrado “la clave” para que estas “prácticas exitosas” sean una constante, porque existen dificultades para establecer indicadores que den cuenta de ello, esto es ¿cómo identificar los procesos que promueven las relaciones interculturales en determinados contextos o frente situaciones diversas? Con base en esta premisa ¿cómo definir los contenidos? ¿Cuáles son sus implicaciones? ¿Qué factores determinan que los contenidos sean significativos?

La respuesta a estas y otras interrogantes se empiezan a explorar en el marco de las evaluaciones institucionales y de los diversos eventos académicos al interior de éstas y con sus pares, pero la tarea es muy compleja. Las universidades

³³¹ El relativo desfase entre los dos principales mecanismos de inclusión respondería, en el caso de la educación, a su rápida expansión, a su insuficiente calidad y a restricciones de la oferta de ciertas calificaciones requeridas por la dinámica económica [...] El rápido avance hacia la universalización de la educación —que indudablemente debe seguir constituyendo un objetivo prioritario— ha tenido un inesperado efecto colateral: en cierta medida, la desigualdad entre estratos sociales se ha convertido en una característica endógena del sistema educacional. Y algunas desigualdades que no eran tan evidentes han tendido a expresarse en el deterioro de la calidad, bajos logros en el aprendizaje, repetición y deserción escolar temprana. Precisamente porque la educación es ahora más incluyente, las diferencias entre los estudiantes de distintos estratos sociales se han hecho más visibles. CEPAL, 2007, *op. cit.*, p. 65.

convencionales por definición y las interculturales por la modelización mantienen esquemas rígidos que limitan los cambios y transformaciones, ya no institucionales, curriculares para poner al día los programas educativos. Los criterios para la creación y establecimiento de las universidades interculturales preveen esta situación, sin embargo, los programas educativos y paralelamente los sistemas de cuotas y las acciones afirmativas, se han burocratizado en estas jóvenes instituciones que asumen viejos esquemas y generan nuevos vicios. Las universidades interculturales están limitadas de origen por su propia concepción a la que se suma la rigidez del modelo que ha tenido como consecuencia la interculturalización del currículum, y la colonización de las prácticas y los procesos que se gestan en su interior. Los gestores de las universidades interculturales señalan que ninguna institución es rígida pues en su trayecto se va transformando, es verdad, la cobertura de la EIB en todos los niveles mantiene la perspectiva asimilacionista que ha adoptado nuevas formas y un nuevo discurso.

Con base en las indagatorias realizadas es posible establecer que las claves para la inclusión no están en crear “nuevas” instituciones, es necesario democratizar la democracia para el ámbito educativo, porque no basta el acceso para la escolarización y el acompañamiento para el logro de la eficiencia terminal, los protocolos interculturales han invisibilizado a la diversidad cultural y la reflejan transmutada en pobreza, la desigualdad es real y la pobreza es una de sus consecuencias, pero no es igual a la diversidad. Por ello es impostergable que nuestros gobiernos den muestras de voluntad política para que los pueblos indios ejerzan sus derechos y aperturar espacios para no sólo escuchar su voz, es necesario garantizar su participación en el desarrollo de los proyectos destinados a ellos para hacer pertinente la educación que reciben.

La tercera generación de las políticas sociales y la configuración de los derechos sociales son logros, en gran parte, producto de la historia, organización y resistencia de los pueblos indios, debido a las tensiones y conflictos que se han generado entre éstos y las sociedades nacionales históricamente, en congruencia

con la utopía de la construcción de la interculturalidad, algunos de estos pueblos, nuevamente han transitado al terreno de la disputa para hacer realidad lo que hoy está en el papel. La interculturalidad se ha idealizado en relaciones tersas o en la política de la distensión y la paz, nada más alejado de esto, ¿cómo arribar a la interculturalidad sin poner de manifiesto nuestras diferencias y llevarlas al terreno del diálogo, entre diferentes, pero en condiciones de igualdad? De no ser así, los protocolos de la inclusión seguirán circunscritos en la escolarización y las acciones modelizadas para el ámbito educativo, en los que se gestionan relaciones interculturales entre los diversos actores, al margen de los protocolos. Esta realidad evidencia los límites institucionales y paralelamente las posibilidades de acción de los actores, quedan por descubrir las pistas de la inclusión y de las relaciones interculturales en las prácticas escolares, pero sobre todo, que se normalicen en la vida misma.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA

ALCIDES Reissner, Raúl. (1983) *El indio en los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo*. México, INI.

BAGÚ, Sergio, (2005) *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México, Ed. Siglo XXI, 17ª. ed.

---- (2003) *La identidad continental*. México, Ed. Posgrado en Humanidades y Ciencias Sociales, UCM.

---- (1997) *Catástrofe política y teoría social*. México, Ed. Siglo XXI/ UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales.

BARIÉ, Gregor Cletus (2003). *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*. 2ª. ed., Instituto Indigenista Interamericano, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México/Abya-yala (Ecuador)/Banco Mundial, Fideicomiso Noruego, Bolivia, 2003.

BARTOLOMÉ, Miguel. (2004) *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México, Ed. Siglo XXI, 2ª. ed.

BAUDRILLARD, Jean. *Crítica de la economía política del signo*. (2002) México, Ed. Siglo XXI, 13ª ed.

BELLO Domínguez, Juan (2007). *Educación y pueblos excluidos*. México, Senado de la República LX Legislatura/UNAM, FES Aragón/Miguel Ángel Porrúa, 2007.

BID, *América Latina frente a la desigualdad*. (1998) *Informe 1998-1999*. Washington, D. C., BID, 1998.

BOLAÑOS Martínez, Raúl (1982). "Orígenes de la educación pública en México" en Fernando Solana, et. al. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP/FCE, Ed. Especial, 1982.

BOBBIO, Norberto y MATTEUCCI, Nicola. (1982) *Diccionario de política*, México, Ed. Siglo XXI.

- BORÓN, Atilio A. (2004) *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires, Ed. CLACSO, 1ª. Reimp.
- BOURDIE, Pierre (Dir.) (2007) *La miseria del mundo*. Argentina, Ed. FCE.
- BOURDIE, Pierre y PASSERON, Jean Claude. (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Ed. Laia, 2da., ed.
- BRUNNER, José Joaquín. (1992) *América Latina: cultura y modernidad*. México, CNCA/Grijalbo.
- BUTLER, Judith, LACLAU, Ernesto y SLAVOJ, Žižek. (2003) *Contingencia, hegemonía y universalidad*. Buenos Aires, Ed. FCE.
- CARNEIRO da Cunha, Manuela Comp. (s/a) *Historia dos índios no Brasil*. Sao Paulo, Ed. Companhia das Letras/NHII/FAPESP.
- CASO, Alfonso (1948). Definición del indio y lo indio” en América indígena. Vol. 8, México.
- CARDOSO Brum, Myriam, (2003) “Evaluación de políticas de desarrollo social” en *Política y Cultura*, N° 20, Otoño 2003.
- CASTELLANOS, Alicia. (1994) “Asimilación y diferenciación en México” en *Estudios Sociológicos*, COLMEX, Vol. XII, N° 34, enero-abril.
- CASTELLS, Carme, (1996) “Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal” en *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Ed. Paidós.
- CASTRO Escudero y OLIVER Costilla, Lucio (Coords.) (2005) *Poder y política en América Latina*. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM/Centro de Estudios Latinoamericanos/Ed. Siglo XXI.
- CEPAL. (2009) *Quinta Cumbre de las Américas 1994-2009. Indicadores seleccionados*. Santiago de Chile. LC/C.3026
- (2007) *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Naciones Unidas CEPAL/Agencia Española de Cooperación Internacional/Secretaría General Iberoamericana.
- (1996) *La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad*. Montevideo, CEPAL.

---- (1992) *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. Santiago de Chile, ONU/CEPAL.

CEPAL/UNESCO. (1992) *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, ONU.

CEPAL/UNICEF. (2002) *La pobreza en América Latina y el Caribe aún tiene nombre de infancia*. México, CEPAL/UNICEF.

CORREAS, Oscar (Coord). (2007) *Pluralismo Jurídico. Otros horizontes*. México, UNAM, CEIICH/CONACYT/Ediciones Coyoacán.

---- Derecho Indígena Mexicano I. México, UNAM, CEIICH/CONACYT/Ediciones Coyoacán, 2007.

CRESPO, Isabel y LALUEZA, José Luis. (2003) "Culturas minoritarias, educación y comunidad" en A. A: Essomba Ed. *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona, Ed. Praxis.

Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministro encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe (México, 1979), Reunión 21ª. De la Conferencias General de la UNESCO (Belgrado, 1980), Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, estrategias y modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera de la educación de la Región de América Latina y el Caribe (Quito, 1981), Décimo Noveno Período de Sesiones de la Comisión Económica de Naciones Unidas para América Latina (CEPAL), (Montevideo 1981).

CLAVERO, Bartolomé. (1994) *Derecho indígena y cultura constitucional en América*. México, Ed. Siglo XXI.

CORTINA, Adela. (2000) *Ética de la sociedad civil*. Madrid, Ed. Grupo Anaya.

CRESPO, Isabel y LALUEZA, José Luis. (2003) "Culturas minoritarias, educación y comunidad" en A. A. Essomba (Ed.) *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona, Ed. Praxis.

CUNINGHAM, Myrna, *Educación intercultural bilingüe en los contextos multiculturales*. Ponencia Inaugural presentada en la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena, la cual se llevó a cabo en la Ciudad de Guatemala el día 25 de julio de 2001.

DAGNINO, Evelina et. al. (Coord.) (2006) *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México, Ed. FCE/CIESAS/Dirección Editorial.

---- (Coord) (2002) *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Brasil*. México, Ed. UNICAMP/FCE.

DE AZEVEDO, Fernando. (1996) *A cultura brasileira*. Río de Janeiro, Ed., UFRJ, 6.ed.

DE SOUZA Lima, Antonio Carlos. (2008) "Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior" en Daniel Mato Coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO/IESALC.

DELOR'S, Jaques. (1996) *La educación encierra un tesoro*. México, Ed. UNESCO/El Correo de la UNESCO.

DEVALLE, Susana. (1992) "La etnicidad y sus representaciones: juego de espejos" en *Estudios Sociológicos*, COLMEX, Vol. X, N° 28, enero-abril.

DÍAZ-POLANCO, Héctor, (2006) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

---- (2003) *La identidad continental. Indigenismo y diversidad cultural*. México, Universidad de la Ciudad de México, Posgrado en Humanidades y Ciencias Sociales, 2da. ed.

DÍAZ-POLANCO, Héctor y LÓPEZ y Rivas, Gilberto. (1998) *Nicaragua: autonomía y revolución*. México, Juan Pablos, 2ª. Ed.

DÍAZ-POLANCO, Héctor y Sánchez, Consuelo. (2002) *México diverso: el debate por la autonomía*. México, Siglo XXI.

DIDOU Aupetit, Sylvie y REMEDI Allione, Eduardo (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México, Ed. Juan Pablos/DIE.

DIETZ, Gunther y SEGURA, Sonia. (2006) "Multiculturalismo e interculturalidad" en Héctor Muñoz Cruz Coord. *Lenguas y educación fenómenos multiculturales*. México, Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa/Universidad Pedagógica Nacional.

DOS SANTOS Costa Lana, Eliana (2009). *Políticas públicas para educação escolar indígena na América Latina: legislações de Brasil e Bolívia*. Brasil, Universidades de Sao Paulo, Programa de Integração da América Latina PROLAM.

DUFOUR, Dany-Robert. (2007) *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

DOMINGUEZ, José Mauricio. (2007) "Os movimentos sociais latino-americanos: características e potencialidades en *En publicación: Análise de Conjuntura OPISA*, no. 2. Brasil. Febrero.

ESTEVA, Gustavo. (1995) "Autonomía, ámbitos de comunidad. Una visión pluralista radical" en Pablo González Casanova Henríquez y Arturo Lomelí González (Coords). *Etnicidad, democracia y autonomía*. México, Ed. Centro de Investigaciones Humanísticas de Mesoamérica, UNAM/Estado de Chiapas.

FAJNZYLBER, Fernando (1989) *La industrialización trunca en América Latina*. México, Ed. Nueva Imagen, 4ta. ed.

FAVELA Gavia, Diana Margarita. (2009) *Procesos de democratización en México: balance, desafíos más allá de la alternancia*. México, CEIICH, UNAM, 2009.

FOUCAULT, Michel. (2006) *Defender la sociedad*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1ª reimp.

GARCÍA Canclini, Néstor, (2007) "Las nuevas desigualdades y su futuro" en Sánchez Díaz de Rivera, María Eugenia. "Introducción" en *Identidades, globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la Cátedra Alain Touraine*. México, Ed. Universidad Iberoamericana Puebla/Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana León.

---- (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.

GARCÍA de León, Antonio (2002) *Fronteras interiores. Chiapas: una modernidad particular*. México, Ed. Era.

GIMÉNEZ, Gilberto, (2009) *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México CNCA/ITESO.

--- (2007) "Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social" en Olivia, Gall Coord. *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México, CIICH/CRIM, UNAM.

----- (1994) "Comunidades primordiales y modernización en México" en GIMENEZ, GIMÉNEZ, Gilberto y POZAS H., Ricardo. *Modernización en identidades sociales*. México, UNAM.

GÓMEZ Navas, Leonardo (1982). "V. Al revolución mexicana y la educación popular" en Fernando Solana, et. al Coord. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP/FCE, Ed. Especial.

GONZÁLEZ Casanova, Pablo. (2007) "Prólogo" en Pedro Vuscoviç et. al. *América Latina, hoy*. México. Ed., Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas, 4ª ed.

---- (1998) *Ciencias Sociales: Algunos conceptos básicos. Reestructuración de las ciencias sociales: hacia un nuevo paradigma*. México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales.

(1996) "Las etnias coloniales y el Estado multiétnico" en Pablo González Casanova y Marcos Roitman, Coord. *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. Ed. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM/La Jornada Ediciones.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo y ROITMAN, Marcos Coord (1996). "Introducción" en *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. Ed. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM/La Jornada Ediciones.

GROPPI, Tania. (2002) "La reforma constitucional en los Estados federales entre el pluralismo jurídico territorial y no territorial" en *Revista de Derecho Político*. N° 54, México.

HABERMAS, Jürgen. (2006) *El occidente escindido*. Madrid, Ed. Trotta, 2ª ed.

INEGI (2000) *XII Censo de Población y Vivienda*. México.

JANUÁRIO, Elias y SELLER SILVA, Fernando (s/a). "Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado" en Daniel Mato Coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*.

UNESCO/IESALC.

KABEER, Naila, (2007) *Ciudadanía incluyente: significados y expresiones*. México, Ed. PUEG, UNAM.

KING, Linda y SHIELMAN, Sabine, (2004) *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Francia, UNESCO.

KILKSBERG, Bernardo, (2005) "Introducción. ¿Por qué la ética? En Bernardo Kliksberg, comp. *La agenda ética pendiente de América Latina*. BID/FCE, Buenos Aires, 2005.

--- *Pobreza: un tema impostergable*. México, FCE/CLAD/PNUD, 1997.

KYMLICKA, Will y STRAEHLE, Christine. (2003) *Cosmopolitismo, Estado – nación y nacionalismo de las minorías. Un análisis crítico de la literatura reciente*. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

KHOSROKHAVAR, Farhad. (2002) "Introducción" en Alain Touraine y Farhad Khosrokhavar. *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona.

LALUEZA, José Luis y CRESPO, Isabel, (2001) "Los gitanos en el siglo XXI, entre la asimilación, el guetto y la conciencia de una identidad múltiple" en *Crítica*, 889.

LANGER, Edgardo. (2005) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

LE GOFF, Jaques. (1994) *Lo maravilloso y cotidiano en el Occidente medieval*. España, Ed. Gedisa, 3ra. ed.

LECHNER, Norbert, (2000) *Estado y política en América Latina*. México, Ed. Siglo XXI, 7ª. ed.

LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto y G Briel, Leo. (2005) *Autonomías indígenas en América Latina: nuevas formas de convivencia política*. México, Ed. Dirección General de Ciencias y Teconología (D G Unité VI) de la Unión Europea/UAM/Plaza y Valdés.

MAGALLÓN Anaya, Mario. (2006) *Modernidad alternativa: viejos retos y nuevos problemas*. México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM.

- MANDANI, Mahmood. (1998) *Ciudadano y súbdito. África contemporánea y el legado del colonialismo tardío*. México, Ed. Siglo XXI.
- MARIÁTEGUI, Carlos (1993). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México, Ed. Era. 1ª Ed., 2ª reimp.
- MARGOLIS, Ana. (1992) "Vigencia de los conflictos étnicos en el mundo contemporáneo" en *Estudios Sociológicos*, COLMEX, Vol. X, N° 28, enero-abril.
- MARTÍNEZ, Sergio F. (2009) "Hacia una racionalidad ecológica distribuida en prácticas" en Ángeles Eraña y Gisela Mateos González. *La cognición como proceso cultural*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- MATUTE, Álvaro. (1982) "La política educativa de José Vasconcelos" en Fernando Solana, et. al Coord. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP/FCE, Ed. Especial.
- MEJÍA Zuñiga, Raúl. (1982) "La escuela que surge de la revolución" y Jesús Sotelo Inclán. "La educación socialista" en Fernando Solana, et. al Coord. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP/FCE, Ed. Especial.
- MORENO Y KALBT, Salvador (1982). "III. El Porfiriato. Primera Etapa (1876-1901)" en Fernando Solana, et. al Coord. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP/FCE, Ed. Especial.
- MONSIVÁIS, Carlos, (1989) *A ustedes les consta. Antología de la crónica en México*. México, Ed. Era, 4º reimp.
- MOSONYI, Esteban Emilio y RENGIFO, Francisco, "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural" en UNESCO/Instituto Indigenistas Interamericano.
- MUÑOZ Cruz. Héctor, (2004) *Educación escolar indígena en México: del indigenismo a la interculturalidad*. México, UNESCO.
- MUTSAKU Kamilamba, Kande. (2005) "Mestizaje y racismo en la representación política en México" en *Latinoamérica*, revista de Estudios Latinoamericanos N° 40, CECyDEL, UNAM, 2005/1.

OCHOA García, Carlos. (2002) *Derecho consuetudinario y pluralismo jurídico*. Guatemala, Ed. Cholsamaj.

OLIVÉ, León, (2004) *Inter-culturalismo y justicia social*. México, UNAM.

ORDOÑEZ Cifuentes, José Emilio Rolando. (2007) *Derecho indígena en Mesoamérica. Caracterización epistemológica y axiológica*. México, Ed. Maestría en Etnicidad, Etnodesarrollo y Derecho Indígena Guatemala-México.

PANFICHI, Aldo (Coord.) (2002) *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Andes y Cono Sur*. México, Pontificia Universidad Católica del Perú/FCE.

PNUD. (2004) *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires.

---- (2003) *Proyecto. Informes nacionales de desarrollo humano para Colombia 2002-2006. Paz y desarrollo humano*. PNUD. Bogotá.

POPKEWITZ, Thomas S. et. al. (2007) *El mito de la reforma educativa: respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona-México, Ed. Pomares.

PROYECTO REGIONAL DE INDICADORES EDUCATIVOS. CUMBRE DE LAS AMÉRICAS. (2007) *Panorama educativo 2007: desafíos alcanzados y por alcanzar*. México, Ed. UNESCO/SEP.

Rwals, Jonh. (1971) *Teoría de la justicia*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

REYGADAS, Robles-Gil, Luis, (2009) "La cultura como palestra y el poder como relación significativa. ¿Cómo estudiar la intersección entre lo político y lo simbólico?" en Pablo Castro Domingo y Héctor Tejera Gaona, *Teoría y metodología para el estudio de la cultura, la política y el poder*. México, UAM Iztapalapa/CONACYT/Miguel Ángel Porrúa.

---- (2004) "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional" en *Política y Cultura*, N° 22, Otoño.

RIBEIRO, Darcy. (1996) "El indio y el brasileño" en Pablo González Casanova y Marcos Roitman, (Coord)s. *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. México, La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM.

- *Configuraciones*. (1972) México, Sep-Setentas.
- *Fronteras indígenas de la civilización*. (1971) México, Ed. Siglo XXI.
- ROITMAN Rosenman, Marcos, (1996) "Formas de estado y democracia multiétnica" en GONZÁLEZ Casanova, Pablo y ROITMAN Rosenman, Marcos. (Coords.) *Democracia y estado multiétnico en América Latina*. México, La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM.
- ROUQUIÉ, Alain. (1994) *América Latina Introducción al extremo occidente*. México, Siglo XXI.
- SÁNCHEZ Díaz de Rivera, María Eugenia. (2007) "Introducción" en *Identidades globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la cátedra Alain Touraine*. México, Ed. Universidad Iberoamericana Puebla/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana León.
- SÁNCHEZ, María Eugenia Sánchez. (2007) "Introducción" en *Identidades globalización e inequidad*. México, Ed. Universidad Iberoamericana, Puebla.
- SANTOS, Boaventura De Sousa RODRÍGUEZ Garavito, César A. (2007) *El derecho de la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. España, Ed. UAM Cuajimalpa/Anthropos.
- *Una epistemología del Sur*. (2009) México, Ed. CLACSO/Siglo XXI, p. 21.
- (2005) *Democratizar la democracia. Los cambios de la democracia participativa*. México, FCE., 1ª reimp.
- SANTOS, Boaventura De Sousa, (2005^a) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá, Ed. Trotta.
- SEDESOL. (2001) *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas*. México, SEDESOL.
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (2001). *Diario Oficial de la Federación*. 14 de agosto.
- SEP. (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP.
- SHEAHAN, John, (1990) *Modelos de desarrollo en América Latina. Pobreza, represión y estrategia económica*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Alianza Editorial Mexicana.

- SIERRA, Justo. (1948) *La educación nacional. Artículos, actuaciones y documentos. Edición ordenada y anotada por Agustín Yáñez*. Vol. 8 de Obras Completas. México, Ed. UNAM.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. (2008) *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México, UNESCO.
- (2001) *La cuestión étnica*. México, El Colegio de México.
- (2000) *Conflictos étnicos y Estado nacional*. México, Ed., Siglo XXI/ONU/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- TISCORNIA, Sofía. (2004) "Entre el imperio del "Estado de policía" y los límites del derecho" en *Nueva Sociedad*, 191, Mayo-Junio.
- TORRES y Rivas, Edelberto. (2000) " La nación: problemas teóricos e históricos" en Lechner, Norbert. *Estado y política en América Latina*. México, Ed. Siglo XXI, 7ª, ed.
- TOURAINÉ, Alain. (2002) "Invitación" en Alain Touraine y Farhad Khosrokhavar. *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona, Ed. Paidós.
- UNESCO/I. I. I. (1983) *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. México UNESCO/I. I. I., Vol. 1
- UNESCO. (1996) *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México, Ed. UNESCO/El Correo de la UNESCO.
- UNICEF. (2009) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. UNICEF/Ministerio de Asuntos Exteriores/FUNPROEIB Andes, Bolivia.
- (2004) *Igualdad con dignidad: hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Washington D. C., UNICEF.
- VARGAS Velásquez, Alejo. (2008) "Fuerzas armadas y gobiernos de izquierda en América Latina" en *Nueva Sociedad* 213, enero-febrero.
- VILLORO, Luis, (2006) *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Ed. Paidós/Facultad de Filosofía y Letras UNAM, reimp.
- VUSCOVIÇ, Pedro et. al. (2007) *América Latina, hoy*. México, Ed. Siglo XXI/Editorial de las Naciones Unidas, 4ª. ed.

- WALSH, C., Schiwy, F., y Castro-Gómez, S. (2002) *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Ed. Quito, UASB/Abya Yala.
- WALLERSTEIN, Immanuel (Coord.) (1996) *Abrir las ciencias sociales*. México, Siglo XXI.
- WIEVIROKA, Michel, (2007) "Identidades, desigualdades, globalización" en María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera. "Introducción" en *Identidades, globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la Cátedra Alain Touraine*. México, Ed. Universidad Iberoamericana Puebla/Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana León.
- WINKLER, Donald R. y CUETO, Santiago. (2004) *Investigaciones sobre etnicidad, raza, género y educación en las Américas*. Perú, Ed. PREAL.
- WINOCUR, Rosalía, (2003) *La invención mediática de la ciudadanía*. Conferencia Magistral presentada en el Diplomado Análisis de la Cultura de la Coordinación Nacional de Antropología del Instituto de Antropología e Historia, en la ciudad de México el 30 de julio de 2003, y "Ciudadanía cultural y minorías latinas en Estados Unidos" en *Culturas políticas a fin de siglo*. México, UNESCO, 1997.
- WRAY, Natalia. (1995) "X. La constitución del movimiento étnico-nacional indio en Ecuador" en Díaz-Polanco Héctor Comp. *Etnia y nación en América Latina*, México, CONACULTA
- ZAVALETA Mercado, René, (1986) *Lo nacional popular en Bolivia*. México, Ed. Siglo XXI.
- ZAVERUCHA, Jorge. (2008) "La militarización de la seguridad pública en Brasil" en Nueva Sociedad 213, enero-febrero.
- ZEMELMAN, Hugo. (2005) *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona, Ed. Anthropos.
- ZERMEÑO, Sergio. (2000) "Las fracturas del Estado en América Latina" en Lechner, Norbert. *Estado y política en América Latina*. México, Ed. Siglo XXI, 7ª, ed.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

ANAYA, James. (2009) (Informes del Relator Especial de Naciones Unidas sobre la situación de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de los indígenas. Disponibles en: <http://www.servindi.org/seccion/documentos/derechos-pueblos-indigenas-documentos>; <http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/re/nws/308-anaya-mision-peru-bagua.html>

ANUIES/SEP. *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en educación superior* PAIIES. <http://paiies.anui.es.mx/>

Barnach-Calbó, Ernesto. (1997) "La nueva educación indígena en Iberoamérica" en OIE. Revista Iberoamericana de Educación, N° 13, Educación Bilingüe Intercultural, enero-abril. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie13a01.htm>
Consultado el 30 de septiembre de 2008.

BOLTVINIK, Julio. (2005) "Economía Moral" en *La Jornada*, México, 11 de marzo de 2005. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx>

BONFIL Batalla, Guillermo. "El concepto de indio en América" http://www.selvasperu.org/documents/Conc_indio.pdf

CALAVIA Saez, Oscar (s/a). "Indios, territorio y nación en Brasil", en *Antropología em primeira mao*, Florianópolis, Ed. Universidad Federal de Santa Catarina, 2004, <http://www.antropologia.ufsc.br>

---- "Invisibles y olvidados: indios e independencia de Brasil. <http://campus.usal.es/~indusal/web/sites/default/files/Invisibles%20y%20olvidados%20-%20Julio%20SÁNCHEZ.pdf>

CASTELLANOS, Alicia. "Pueblos indios, racismo y Estado " en <http://www.latautonomy.org/RACISMO.PDF>

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. (1969) *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. (Suscrita en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969, en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos). Disponible en: <http://www.corteideh.oas.org/Basicos/Basicos2.htm>
Consultado el 17 de septiembre de 2010.

DÍAZ Couder, Ernesto. (1998) "Diversidad cultural y Educación en Iberoamérica" en OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 17 Mayo-Agosto. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm> Consultado el 30 de septiembre de 2008.

DIETZ, Günther (2010). "Introducción" en Coordinadores: Gunther Dietz , Rafael Regalado Hernández y Ricardo Contreras Soto. *Pluriculturalidad y Educación. Tomo I*. México, Universidad de Guanajuato, Campus Celaya – Salvatierra. División de Ciencias Sociales y Administrativas. Foro Internacional sobre Multiculturalidad: 19, 20 y 21 de mayo, Celaya Guanajuato.

FLORES, Lucio (s/a). "Formação Indígena na Amazônia Brasileira" en Daniel Mato Coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO/IESALC.

FORD FOUNDATION. *Pathways to Higher Education. A Ford Foundation global initiative for promoting inclusiveness in higher education*. <http://pathwaystohighereducation.com>

----*Pathways to Higher Education. A Ford Foundation global initiative for promoting inclusiveness in higher education. Brasil*.

<http://pathwaystohighereducation.com/countries/c.php?id=2>

----*Pathways to Higher Education. A Ford Foundation global initiative for promoting inclusiveness in higher education. México*.

<http://pathwaystohighereducation.com/countries/c.php?id=11>

FUNDACIÓN FORD. *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en instituciones de educación superior. Memoria de Experiencias (2001–2005)*. <http://paiies.anuies.mx/>

HUERTA, Ochoa, Carla. (1995) "La jurisprudencia como técnica" en Boletín Mexicano de Derecho comparado N° 95, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/95/art/art4.htm> Consultado el 23 de enero de 2010.

JACINTO, Arrazola, Margarita, (2002) "Rostro propio o identidad" en *Educar. Revista de Educación*. Educación Multicultural, N° 23 oct-dic. <http://www.jalisco.gob.mx>

LEY PATRIOTA. <http://ponce.inter.edu/cai/bv/LEY-PATRIOTA-DE-LOS-EE-UU-USA-PATRIOT-ACT.pdf>LÓPEZ, Luis Enrique y KÜPER, Wolfgang, (1999) “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas” en OEI. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI: 50 años de cooperación.* Núm. 20 Mayo-Agosto.

LÓPEZ, Luis Enrique. (1997) “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere” en OIE. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13, Educación Bilingüe Intercultural, enero-abril. <http://www.oei.es>

LÓPEZ, Luis Enrique y KÜPER, Wolfgang (1999) “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas” en OEI. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI: 50 años de cooperación.* Núm. 20 Mayo-Agosto. <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm> Consultado el 30 de septiembre de 2008.

MUÑOZ Cruz, Héctor. (1998) “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 17, mayo-agosto. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a02.htm> Consultado el 25 de mayo de 2008.

OEI, (2002) *Primeras jornadas de educación intercultural en Jujuy. Un desafío para la educación.* San Salvador de Jujuy, PROEIB Andes/Gobierno de la provincia de Jujuy. Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. Secretaría de Educación/OEI. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/noticias/librojujuy.htm>, Consultado el 20 de febrero de 2009.

ONU. (2008) *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2008.* Nueva York, ONU. Disponible en: http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2008_SPANISH.pdf Consultado el 27 de enero de 2008.

---- (2007) *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.* http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf Consultado el 22 de Noviembre de 2010.

---- (2005) *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2005*. Nueva York, ONU, 2005. Disponible en: <http://www.objetivosdelmilenio.org.mx/informes.htm#> Consultado el 22 de noviembre de 2010.

---- (2005) *Objetivos del desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. ONU, Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/21541/lcg2331e.pdf> Consultado el 22 de noviembre de 2010.

---- (2005) *Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad y de las Expresiones Culturales*. Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf> Consultado el 22 de noviembre de 2010.

---- (2001) *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Disponible en:

<http://portal.unesco.org/es/ev.php>
URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Consultado el 22 de Noviembre de 2010.

PALADINO, Mariana (2010). "Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones". *Desacatos*, núm. 33, mayo-agosto.

http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/33%20Indexado/saberes_4.pdf

PANI, Alberto. *La educación rudimentaria en la República*. Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, 1912.
<http://www.archive.org/stream/lainstruccinru00pani#page/n1/mode/2up>

PONCE Lecours, Alain. "Ley patriota de los E.E.U.U. (USA Patriot Act) Efectos extraterritoriales de la Ley Patriota de los EE.UU. – Derechos de Privacidad de ciudadanos no- norteamericanos" en *La crónica jurídica*. Disponible en: <http://ponce.inter.edu/cai/bv/LEY-PATRIOTA-DE-LOS-EE-UU-USA-PATRIOT-ACT.pdf> Consultado el 27 de enero de 2010.

ROJAS Aravena, Francisco. (2008) "El riesgo de superposición entre las políticas de defensa y las de seguridad" en *Nueva Sociedad*, 213, enero-febrero. Disponible en: <http://www.nuso.org> Consultado el 28 de marzo de 2010.

SANTIZO, Javier, (s/a) *La economía política de lo posible*. Disponible en: <http://www.iabd.org> Consultado el 17 de octubre de 2008.

UNESCO, (2008) *Educación y diversidad cultural en la escuela. Lecciones desde la práctica educativa*. Chile, UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago de Chile.

Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>

Consultado el 22 de noviembre de 2009.

---- 2007) *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos en 2015 ¿alcanzaremos la meta? Informe 2008*. Francia, UNESCO. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf> Consultado el 22 de

Noviembre de 2009.

---- (2005^a) *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela*. Chile, UNESCO OREALC/UNESCO Santiago de Chile. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145989s.pdf> consultado el 22 de

noviembre de 2009.

---- (2005b) *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y trabajo en el aula*. Santiago de Chile, UNESCO, OREALC/UNESCO. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf>, consultado el 30 de

noviembre de 2009.

---- (2005c) *Políticas Educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Chile, UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago.

Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf> Consultado el 22 de

Noviembre de 2009.

Universidad Indígena de los Pueblos del Sur. Información disponible en:

<http://www.unisur.org.mx/historia.html> Consultado el 21 de septiembre de 2009.

U. O. Umozurike. (s/a) "Derechos Humanos y desarrollo". Disponible en:

<http://www.unesco.org/issj/rics158/umozurikespa.html>

Consultado el 23 de enero de 2010.

WEBER, Max Weber. *El científico y el político*. Documento preparado por el Programa de Redes Informáticas y Productivas de la Universidad Nacional de

General San Martín (UNSAM). Disponible en: <http://www.bibliotecabasica.com.ar>

Consultado en 8 de febrero de 2009.