



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**“Hacia la re-construcción de la idea
de Educación Intercultural en México”**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

Edgar Gabriel García Rodríguez

TUTORA:

Dra. Georgina María Esther Aguirre Lora
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
(IISUE, UNAM)

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, junio de 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

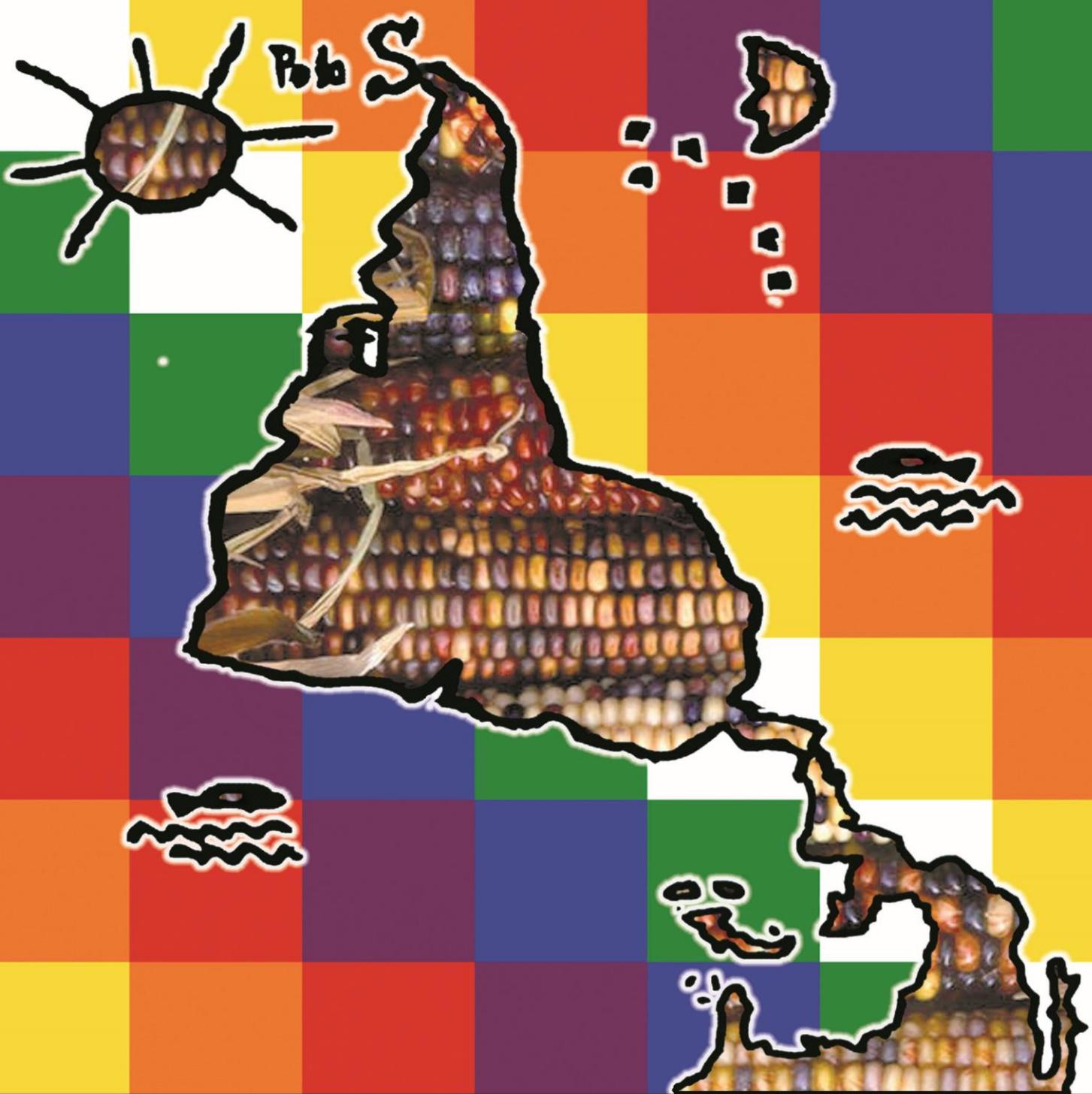


UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

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.



El título de Maestro no debe darse sino al que SABE enseñar,
esto es, al que enseña a aprender,
no...., al que manda aprender,
o indica lo que se ha de aprender,
ni.... al que aconseja que se aprenda.

El Maestro que sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñando virtualmente todo lo que se aprende después, porque enseña a aprender. Su ministerio es de primera necesidad, porque influye en los demás estudios.

Maestro es el que {
enseña a aprender
i
ayuda a comprender.

MAESTRO
es el dueño de los Principios
de una CIENCIA, o de un ARTE, sea Liberal, sea Mecánico, i que,
transmitiendo sus Conocimientos,
sabe hacerse ENTENDER i COMPRENDER, con GUSTO.
i es EL MAESTRO! por excelencia,
si aclara los Conceptos i ayuda a estudiar,
si enseña a aprender, facilitando el trabajo,
i si tiene el DON!
de INSPIRAR a unos, i EXCITAR en otros, el DESEO de SABER.

{Simón Rodríguez}



Dedicatorias y agradecimientos

*“Ustedes familia, amigos, camaradas míos, cuánto deben haberme contemplado de cerca aunque colocados a tan remota distancia. Con qué avidez habrán seguido ustedes mis pasos; estos pasos dirigidos muy anticipadamente por ustedes mismos. Ustedes formaron mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que ustedes me señalaron. Ustedes fueron mi piloto [...]. No pueden ustedes figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que ustedes me han dado; no he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que ustedes me han regalado. Siempre presentes á mis ojos intelectuales las he seguido como guías infalibles. En fin, ustedes han visto mi conducta; ustedes han visto mis pensamientos escritos, mi alma pintada en el papel, y ustedes no habrán dejado de decirse: todo esto es mío, yo sembré esta planta, yo la regué, yo la endecé tierna, ahora robusta, fuerte y fructífera, he sus frutos; ellos son míos, yo voy á saborearlos en el jardín que planté; voy á gozar de la sombra de sus brazos amigos [...].”**

TIK familia: les amo...

M. de la Cruz
J. Leonardo
I. Meredith
Leonardo B.
Karina S.
Ayami Yaretzi
Ian Leonardo

Mención especial a mi abuela materna **Esperanza Bernabé Vicente** y a nuestros ancestros que están esperándonos en el Mictlán.

TIK amigos, camaradas...

María Luisa “jefaza”, Israel Soriano, Sebastián Rodríguez, Ricardo Ruiz, Viridiana Verástegui, Paulina Ochoa, Daniel Pineló, Bismarck Parra, María Paz San Martín, Alejandro Brand, Lucía Izquierdo, Cynthia García, Liliana Baca, José Jakousi, Israel Zamora, Alberto Monroy, Jair Sotelo, Omar Ayón, Néstor y Sara Moreno Valencia, Anallely Ramírez, Jesús, Oscar y Julia García, Alejandra Chávez, Mario Bernabé, Román Rodríguez, Roberto González, Juan Carrillo, Pamela Olave, Yeison Laiton, Nicolás Montilla, Jairo Coral, Iván Jiménez, José Vinuesa, Geovanna Guevara, Valery Monroy, Javiera y Jorge Marambio, Daniela y Laura Veloza, Vanessa García, Alexander Zanches, Abdiel Rodríguez, Maira Dantoni, Pedro Rodríguez, Natalia Jabonero, Rene Manosalva, Christian Cruz, Verónica Luna, Elizabeth García, Paola Fuentes, Pavel González, Daniela Flores, Nancy Zúñiga, Huitzilhuítl y Nayeli Moctezuma, Diana Yusti, Mayra Aguilar, Verónica Tovar, Jaqueline Ibarrola, Jorge Romero, Erick Vallejo, Joel Trujillo, Adriana Olvera, Irma Lechuga, Avigaín Chávez, Rogelio Santa Cruz, Roberto Hernández, Benito González, Yadira Orozco, Erik Villa, Eduardo Rodríguez, Antonio Mendoza, Haydee Cid, Verónica Mondragón, Thania y Gabriel Velázquez, Rodolfo Piña, Pamela Luja, ferdy, chaparro, pelón, mesi, gabo, gigi, profe, chave, paco, Laura Martínez, Aldo Méndez, Edgar Gutiérrez, Edgar Altamirano, Elsa Campos, Axel Andonaegui, Mónica Sarnari, Telmo Adams, Gloria Kennett, Aarón Preciado, Grecia Monroy, Luis Cabañas, Omar Velasco, Itzel García, Joselim Jandeth, Daniela Rawicz, María Hernández, Rafael Mondragón, Ana Sacristán.

Fam. Cano, Fam. Mesías Coral, Fam. Vargas Azofeifa, APPEALinas, UNISUR, UACM, UdeA, Semillero IISUE, Grupo de investigación “O inventamos O erramos”, Profes Ralámuli, Raúl Segura[∞] y quienes se sientan aludidos e implicados.

* Adaptación de la Carta de Pativilca de Simón Bolívar a Simón Rodríguez. Enero 19 de 1824.

TIK Tlamatinimes, Machis, Amantax, Jaibanas, Taitas, Piaches, Yachachij, Marakames...

Mtro. Rogelio Velázquez Vargas ∞

Dra. María Esther Aguirre Lora

Dra. María del Rayo Ramírez Fierro

Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano

Dr. Carlos Mario Jaramillo Ramírez

Dr. Patricio Guerrero Arias

Mtra. Norma Arias González

Mtra. Marcela Gómez Sollano

Dra. Valentina Cantón Arjona

Dr. Alberto Rodríguez

Quiero extender mi sentipensar/corazonar en las mismas palabras que les ofrezco a ustedes, quienes conforman mi conjunto nosótrico y acompañan mi praxis, revuelven y devuelven mis ideas y acciones. He compartido con cada uno de ustedes distintos momentos en ésta utopía que caminamos y les he expresado lo que re-significan para mí.

Parto de entender la vida desde una base que implica el respeto, la solidaridad, la congruencia y la reciprocidad. Ahí nos hemos encontrado, desde ese lugar he participado horizontalmente con ustedes. Es probable que en algunos casos ha faltado concretar situaciones, sin embargo, siempre existe la esperanza de vivenciar-nos en las compartencias que con todo el amor sembramos.

“Amar es un acto revolucionario” y considero firmemente que hacemos la revolución siempre, ya que es un “estar siendo” continuo, inacabado, sempiterno.

Les regalo lo único que permanece *in xochitl in cuicatl*, que son más míos, más nuestros si son de todos y les hagan apapachar/recordar que los llevo *in ixtli in yollotl*. Seamos *ollin*, acción insurgente en el medio día en que nos encontramos.

Fraternalmente.



Jallalla-Arakiruma-Tlasobkamati-Chiliereba...

ÍNDICE

<i>Presentación.</i> Preludio (o por algún lado se empieza) _____	pág. 3
<i>Capítulo 1.</i> Antecedentes: las políticas indigenistas _____	pág. 12
1.1 Para nombrar la Interculturalidad hay que significarla _____	pág. 23
1.2 Problematización. El acercamiento a la Interculturalidad _____	pág. 30
1.2.1 Preguntas de investigación _____	pág. 32
1.2.2 Objetivos _____	pág. 35
1.3 La dimensión metodológica y zona de abordaje _____	pág. 38
<i>Capítulo 2.</i> La interculturalidad, un eje transversal en la educación de México _____	pág. 51
2.1 Acercamiento a los Estados de Conocimiento del COMIE _____	pág. 62
2.2. El Estado de Conocimiento (1992-2002): área “Educación, derechos sociales y equidad” _____	pág. 64
2.3 Educación y diversidad cultural como campo temático _____	Pág. 66
<i>Capítulo 3.</i> El Estado del conocimiento (2002-2012): área “Multiculturalismo y educación” _____	pág. 86

<i>Capítulo 4. El Universo Discursivo de la interculturalidad</i> _____	Pág. 127
4.1 ¿Qué es la interculturalidad? _____	Pág. 130
4.2 La multi, la pluri y la interculturalidad _____	Pág. 132
4.3 De la Diversidad Cultural a la Interculturalidad: un paso necesario _____	Pág. 137
4.4 La interculturalidad y la educación intercultural en vías de desarrollo _____	Pág. 142
<i>Conclusiones</i>	
Re-construyendo la idea de educación intercultural _____	Pág. 153
(1992-2002): núcleos de problematización _____	Pág. 156
(2002-2012): núcleos de problematización _____	Pág. 157
<i>Fuentes y Referencias</i> _____	Pág. 166
<i>Anexo</i> _____	Pág. 174

PRESENTACIÓN. PRELUDIO (O POR ALGÚN LADO SE EMPIEZA)

...comienzos y recomienzos, lanzamientos y relanzamientos de una problemática...
...cada recomienzo es una aventura...
Arturo A. Roig¹

Para pensar la realidad y atender un viejo problema con la siempre renovada y juvenil esperanza, es preciso aprender a *navegar*, pilotar la nave y surcar el mar “predecible e impredecible con monstruos oceánicos”², con “puertos por tocar, anclajes insistentes, travesías que fatigan”³, pero al fin, sobre mares navegables; en los que la educación y la interculturalidad sean abrevaderos en los cuales recargar nuestras intenciones. Ésta forma de anclarnos, de re-ligarnos a un pasado que nos ha legado una herencia que ha sido invisibilizada, se enriquece de otras maneras de “sentipensar”⁴ y “corazonar”⁵ el mundo, es decir, nos posicionamos en otras *cosmosensaciones*, en otras *cosmovivencias*. Asumimos nuestro enfoque cultural e identitario desde lo *ch’ixi*⁶, una mezcla abigarrada que constituye un pensamiento mestizo/mezclado, como lo refiere Silvia Rivera Cusicanqui:

lo mestizo o lo *ch’ixi* da cuenta de una realidad donde “coexisten en paralelo múltiples diferencias culturales, que no se funden sino que antagonizan o se complementan”. Una mezcla no exenta de conflicto, ya que “cada diferencia se reproduce a sí misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa”⁷.

¹ Arturo Andrés Roig. 2008. *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. p. 115. (A partir de aquí, *El pensamiento latinoamericano...*)

² Horacio Cerutti. 2000a. *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. p. 6-7. (A partir de aquí, *Filosofar desde...*)

³ María Esther Aguirre. 2005. *Mares y Puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. p. 13-15.

⁴ “En la cultura del Caribe colombiano, y más específicamente de la cultura ribereña del río Grande de La Magdalena que rinde sus aguas al mar Atlántico, el *hombre-hicotea* que sabe ser aguantador para enfrentar los reveses de la vida y poder superarlos, que en la adversidad se encierra para volver luego a la existencia con la misma energía de antes, es también el hombre *sentipensante* que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descartizan esa armonía y poder decir la verdad [...]”, en Orlando Fals-Borda. 2009. *Una sociología sentipensante para América Latina*. p. 9-10.

⁵ “(...) <somos estrellas con corazón y con conciencia>; de ahí la necesidad de empezar a corazonar como respuesta espiritual y política insurgente, puesto que el corazonar reintegra la dimensión de totalidad de nuestra humanidad al mostrar que somos la conjunción entre afectividad e inteligencia.”, en Patricio Guerrero Arias. 2011. *Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política*. p. 29.

⁶ “«Lo *ch’ixi* como alternativa a tales posturas, conjuga opuestos sin subsumir uno en el otro, yuxtaponiendo diferencias concretas que no tienden a una comunión desproblematizada. Lo *ch’ixi* constituye así una imagen poderosa para pensar la coexistencia de elementos heterogéneos que no aspiran a la fusión y que tampoco producen un término nuevo, superador y englobante. »”, en Silvia Rivera Cusicanqui. 2010. *Ch’ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. p. 7.

⁷ *Ibíd.* p. 6-7.

De ahí entonces que, las mezclas culturales que hacemos para reflexionar y explicar la realidad, sean *ch'ixi* o *mestizas*, intentando dar cuenta de su singular contradicción y apropiarse de ella para elaborar un discurso y una práctica propia, logrando generar pautas creativas de intelección del mundo, dónde aquello que se *espera* o *quiere* que sea *puro*, justo se convierte en una contradicción performativa, debido a que la *esencia* a la que se intenta aludir es un *mix* de diversidad al que se puede referir de forma literal como aquello que tiene por *ser* lo múltiple y heterogéneo, o metafóricamente la podemos asociar a distintas cosas que apelan a una compleja mezcla, compuesto o combinación de diferentes características que precisamente por ello le dan identidad, le dan su *ser*, por ejemplo, los tejidos, los *collage*, el jazz, los crisoles, el ajiaco⁸ o el salpicón⁹. Hablaremos de interculturalidad y de educación intercultural desde nuestro ser mestizo, reiterando que nuestra mirada pedagógica a continuación expresada, se construye desde esa heterogeneidad.

El proyecto de investigación que inicialmente presentamos para la Maestría en Pedagogía con el título “Hacia la construcción de una propuesta de Educación Intercultural Radical. Diálogo y praxis desde México”, se modificó en el transcurso de los semestres comprendidos en 2016 y 2017. A partir del rastreo documental, el trabajo realizado y los comentarios respectivos, llevaron a replantear los contenidos y con ello el

⁸ En referencia a Esteba Pichardo “Metafóricamente cualquiera cosa revuelta de muchas diferencias confundidas”, en Sergio Valdés Bernal. 2014. “«Cuba es un ajiaco», sentenció Fernando Ortiz”, en *Espacio laical*. p.69. “Por su nombre mismo ya el ajiaco es un ajiaco lingüístico: de una planta solanácea indocubana, de una raíz idiomática negroafricana y de una castellana desinencia que le da un tonillo despectivo al vocablo, muy propio de un conquistador para un guiso colonial. Y así ha ido hirviendo y cocinando el ajiaco de Cuba, a fuego vivaz o a rescoldo, limpio o sucio, vario en cada época según las sustancias humanas que se metieron en la olla por las manos del cocinero, que en esta metáfora son las peripecias de la historia. Y en todo momento el pueblo nuestro ha tenido, como el ajiaco, elementos nuevos y crudos acabados de entrar en la cazuela para cocerse; un conglomerado heterogéneo de diversas razas y culturas, de muchas carnes y cultivos, que se agitan, entremezclan y disgregan en un mismo bullir social; y, allá en lo hondo del puchero, una masa nueva ya posada, producida por los elementos que al desintegrarse en el hervor histórico han ido sedimentando sus más tenaces esencias en una mixtura rica y sabrosamente aderezada, que ya tiene un carácter propio de creación. Mestizaje de cocinas, mestizaje de razas, mestizaje de culturas. Caldo denso de civilización que borbullea en el fogón del Caribe”, en Fernando Ortiz. 2008. “Los factores humanos de la cubanidad”, en *Perfiles de la cultura cubana*. p. 3-5.

⁹ “El salpicón es una mescolanza de pedazos de pollo, algunos vegetales y mayonesa. Es muy parecido a una ensalada de pollo, pero por algún motivo tiene un sabor mucho mejor. La palabra seguramente viene de “salpicar” y parece una buena analogía para las acciones y eventos que aparecen salpicados a través de la historia con algunas conexiones, pero sin necesariamente tener una relación causal entre ellos”, en Luis Camnitzer. 2008. *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista Latinoamericano*. p. 23-24.

título de la investigación, quedando: “Hacia la re-construcción de la idea de Educación Intercultural en México”.

Esto, debido a la problematización del planteamiento base que en un primer momento era abordar la experiencia y práctica educativa que llevé a cabo durante todo el año 2016 (semestres comprendidos en 2016-II y 2017-I) como educador comunitario en la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), sede Hueycantenango, Guerrero. Sus implicaciones teóricas y prácticas emergentes en la Educación Intercultural de México propuestas en los planes y programas como proyecto político pedagógico alternativo, eran un proyecto vigente y relevante en temas de interculturalidad.

Dicho diseño de investigación tenía como objetivo elaborar una propuesta pedagógica que recuperara elementos de las experiencias trabajadas con nuestra participación de acompañamiento en UNISUR, lo que al paso de los semestres fue repensado y, en consecuencia, la modificación y encauce de la investigación.

Nos dimos cuenta que la multiplicidad de significaciones al respecto de los posicionamientos teóricos y metodológicos sobre la Interculturalidad y la Educación Intercultural, conducía a trabajar en el fondo de la cuestión antes de hacer cualquier tipo de propuesta.

Surgió entonces la necesidad de esclarecer 3 cuestiones que son inherentes al tipo de estudio histórico discursivo que estamos proponiendo, estas son:

- 1. la dimensión conceptual que es necesario esclarecer en el desarrollo de algunas investigaciones sobre Educación Intercultural, particularmente en México;**
- 2. distinguir las posiciones teóricas y metodológicas en que se sustentan dichas investigaciones; y**
- 3. apuntar los núcleos de problematización que tienen los abordajes de investigación en Educación Intercultural.**

Dado que la Interculturalidad y la Educación Intercultural como acontecimiento y hecho, como teoría y metodología, generan prácticas y discursos que parecen diluirse en un lenguaje común y por común nos referimos a vaciarse de su carga ética, política y educativa (inherentes a las dimensiones que le dan cuerpo a su estudio), ligadas a un

tránsito histórico y antropológico de transformación, de profunda crítica a una visión hegemónica que nombra, etiqueta y decide el proceder de los sujetos a los que enuncia, a su vez, invisibilizando el lugar privilegiado que tienen los enunciadores, en ocasiones como narradores que parecen (en algunos contextos e investigaciones) estar fuera del discurso o con voz en *off*.

Como resultado de nuestra investigación, construimos un *corpus* documental que contempla los estados del conocimiento desarrollados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (1992-2002¹⁰ y 2002-2012¹¹), los Planes Nacionales de Desarrollo en México (1994-1998, 1998-2006, 2006-2012 y 2012-2018), diferentes documentos que la ONU-UNESCO ha emitido sobre diversidad¹² cultural¹³ e interculturalidad¹⁴, así como diversos documentos de sustento legal, programas, planes y manuales de diferentes organismos nacionales que han participado en la configuración histórica de la Educación Intercultural, por ejemplo: el Departamento de Asunto Indígenas (1936), el Instituto Nacional Indigenista (1948), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2001), y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003).

Además de la revisión amplia y variada de ensayos, artículos, compilaciones, libros colectivos e individuales, memorias de congresos, coloquios y encuentros que contemplan análisis históricos, comparados, situados y globales, particularmente iniciados en las décadas de 1990 a 2010. Dentro de esas publicaciones destacan ediciones de Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia y notoriamente de México; y en menor medida las de España, Chile, Estados Unidos y Canadá; dejando entrever la proliferación de circulación de ciertos países con relación a otros.

¹⁰ María Bertely Busquets. (coord.). 2003. "Educación, derechos sociales y equidad", en *La investigación educativa en México 1992-2002*. (A partir de aquí, "Educación, derechos sociales...")

¹¹ María Bertely Busquets, G. Dietz y M. D. Tepepa. (coord.). 2013. *Estado del conocimiento. Área 12. Multiculturalismo y educación*. (A partir de aquí, *Estado del conocimiento...*)

¹² UNESCO. 2016. *Hoja de ruta. El acercamiento de las culturas*.

¹³ UNESCO. 2002. *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*.

¹⁴ UNESCO. 2008. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.

La realización de una estancia de investigación de 3 meses en la Universidad de Antioquia (UdeA) en Medellín, Colombia, me permitió hacer un primer ejercicio de mapeo con el trabajo de archivo en distintas bibliotecas del país, sintéticamente presentamos los referentes desde los cuales se aborda la cuestión intercultural que encontramos en la revisión de los acervos documentales:

1. Docencia y Práctica Docente.
2. Estudios de caso.
3. Identidades.
4. Escenarios.
5. Políticas Públicas.
6. Derechos Humanos/Ciudadanía.
7. Epistemología, Historia y conceptualización de Educación Intercultural.

Para llegar a concretar dichos enfoques, concentramos en una base de datos, doscientas referencias a partir de una búsqueda con la palabra clave *educación intercultural*. Esto permitió rastrear el lugar de origen de las publicaciones; la adscripción disciplinar de los autores y los resúmenes e índices de los libros y artículos referidos. Una vez revisado el tratamiento teórico y conceptual de la *educación intercultural* de esos textos, nos permitió compararlos con las temáticas de los subcampos y subáreas¹⁵ que definió el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en la última década en su Estado de Conocimiento¹⁶ donde se ubica el área de Educación Intercultural, tales como:

1. Debates conceptuales entre educación multicultural e intercultural.
2. Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México.
3. Políticas públicas en educación indígena e intercultural.
4. Formación de maestros para la educación indígena e intercultural.

¹⁵ Las ideas de campo y área (por ende subcampo y subárea) se inscriben en una nomenclatura que no es definida explícitamente desde dónde se retoma. Incluso por momentos se toman por equivalentes cuando se enuncia un área y/o campo de conocimiento o un área y/o campo temático. Lo que sí es claro es que el Estado de conocimiento (1992-2002) se inclina por el uso de campo y subcampo; y por otro lado, el Estado de conocimiento (2002-2012) utiliza área y subárea respectivamente.

¹⁶ *Estado del conocimiento...* p. IX y X.

5. Lengua, cultura y educación bilingüe.
6. Infancia y juventud indígenas.
7. Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración.
8. Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante.
9. Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.
10. Universidades interculturales en México.
11. Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena.
12. Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia.
13. Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural.
14. Enseñanzas y aprendizajes socioculturales.

De la comparación de los materiales revisados, se inició el análisis de las características que nos interesan destacar, pudiendo escudriñar los aspectos que han servido para la construcción de la Educación Intercultural en México tal como la conocemos en la actualidad como un área específica de investigación e intervención pedagógica. Ahora corresponde “re-construir” el tránsito que en dichos discursos y prácticas ha tenido la idea de Educación Intercultural, tarea que sigue siendo titánica, pues a pesar que la Educación Intercultural es un asunto de primer orden, consideramos que no se le ha dado la importancia debida, y aunque se encuentra presente en diversos ámbitos de la vida social, cultural, política, institucional y educativa de México y el mundo, todavía existe la necesidad de insistir en su pertinencia para la atención de las realidades en que vivimos. Por ende, caminaremos paso a paso para no decir cualquier cosa, hacer una repetición o un refrito de lo que se ha dicho o en todo caso, una exacerbación de la misma.

En el Capítulo 1 trazamos un andamiaje histórico en el que damos cuenta cómo las *políticas indigenistas* en Nuestra América¹⁷ fueron proyectando una dinámica civilizatoria

¹⁷ "Otros términos fundamentales de nuestro léxico moderno que es necesario conocer, para penetrar en el proceso social y cultural de una época, son los conceptos de «patria» y «nación», pues el vocabulario es indicador del pensamiento de una comunidad. Es evidente que el alejamiento de la norma trae implícito o, a veces, explícito un nuevo sentido. Basta repasar la historia para darse cuenta que, en general, el comienzo de una ruptura social, política y cultural imprime un nuevo léxico [...] Pensamos que los trabajos sobre el léxico de una época son indispensables

que obedecía al orden hegemónico mundial expresado en las intervenciones imperialistas europeas en el territorio que ahora llamamos América. Posteriormente planteamos un ejercicio de acercamiento a la interculturalidad desde *nombrarla o significarla* con un ejercicio crítico descriptivo de cómo la geopolítica se ha utilizado para introducirnos en una lógica de adecuación a un pensamiento que invisibiliza otras formas de ver, entender y decir el mundo.

Todo este entramado se convierte entonces en la problematización de la investigación, porque entender el funcionamiento histórico de un proyecto civilizatorio permite preguntarnos sobre la realidad de la educación intercultural actual, mostrando que su construcción como idea está cargada de una valoración ideológica y política desde la imposición de una particular hegemonía. Dicha educación intercultural parece darse por conocida, sin embargo, su polivalencia conceptual sigue causando confusión, incluso, en las políticas educativas que se implementan en diferentes países. Por ello, se vuelve fundamental conocer los diferentes *sujetos de la enunciación* que participan en su elaboración; *las características* de la interculturalidad y la educación intercultural a la que apelan; y finalmente poder rastrear ese tránsito discursivo.

El camino teórico-metodológico que elegimos para acercarnos a nuestro objeto de estudio es la Historia de las Ideas, porque permite meternos en lo que el filósofo argentino Arturo Andrés Roig desarrolla como *Universo discursivo*, ahí donde el lenguaje utilizado revela los posicionamientos de una época, su tránsito ligado al contexto y por ende, la comprensión de un sujeto histórico en el que se envuelven diferentes capas que a su vez parecen diluir un sentido profundo de pertenencia, apropiación y resignificación de la identidad y la cultura dentro de una sociedad, así es posible dilucidar cómo se ha conformado la idea¹⁸ de educación intercultural.

para el conocimiento de las ideas sociales y políticas, ya que pueden ser conceptos claves para penetrar en la complejidad ideológica de una época, [tal como lo es] la aparición del adjetivo posesivo «nuestra» antepuesto al nombre «América», en Sara Almarza. “La frase Nuestra América: historia y significado”, en *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*. p. 6.

¹⁸ “La idea se ha convertido en un contenido semántico de un signo que, como todo signo, exige un desciframiento. El lugar de la “idea” no es ya el “mundo de las ideas”, sino el “mundo del lenguaje”, con lo que ha quedado confirmada, por otra vía, la problemática del valor social de la idea”, en Arturo Andrés Roig. 1993. *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. p.21. (A partir de aquí, *Historia de las ideas...*).

En el Capítulo 2 nos adentramos al análisis del primer Estado de Conocimiento (1992-2002) del COMIE, en el que se congrega un *corpus* de recuperación de la investigación educativa donde la interculturalidad y la educación intercultural apenas se abrirá paso y se le vinculará como una continuación de lo que se entendía por Diversidad Cultural. Pasar por los siete subcampos que componen la compilación permite rastrear los vestigios de una agenda temática que demandaba su atención, a saber:

- 1) educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano; 2) etnicidad en la escuela; 3) los indígenas en la historia de la educación; 4) sociolingüística educativa; 5) procesos socioculturales en interacciones educativas; 6) las ONG y las redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión; y 7) formación de docentes en y para la diversidad¹⁹.

En el Capítulo 3 analizamos el segundo Estado de Conocimiento del COMIE (2002-2012), en cual se haya la discusión más amplia sobre la interculturalidad y la educación intercultural pues se convierte en una política pública educativa cobijada por el Estado mexicano. La adopción por parte de la educación nacional le otorgó cierto estatus autónoma para llevar a cabo propuestas de adecuación intercultural en la que participan todos los actores del escenario educativo.

La proliferación de conceptos, referencias y significaciones que da la interculturalidad y por ende la educación intercultural, ha tenido una recepción instrumentalista y otra práxica, en las que todavía no se resuelve la atención integral de las necesidades y demandas históricas que todavía están pendientes para los sujetos indígenas, afrodescendientes y mestizos que forman los sectores de atención de este tipo de educación, según se verá. Continuamos con el esclarecimiento del lugar de enunciación de los discursos de interculturalidad, los sentidos en que es percibida la educación intercultural, así como el nombramiento de los sujetos de su atención.

En el capítulo 4 retomamos ambos Estados de Conocimiento para desentrañar los discursos que subyacen en ellos, entendidos como *Universos Discursivos* en que se objetivan todos los discursos posibles de una época en un determinado tema, en nuestro caso la interculturalidad y la educación intercultural. A partir de ello, hacemos una

¹⁹ “Educación, derechos sociales... p. XVI-XVIII

distinción de la Multiculturalidad, la Pluriculturalidad y la Interculturalidad, denotando el sentido ético político y pedagógico que estas tienen.

Contiguamente realizamos un concentrado específico de cada Estado de Conocimiento, a partir de las enunciaciones de interculturalidad y educación intercultural, en las que detectamos la forma en que ha circulado conceptualmente la idea que intentamos reconstruir.

Cerramos con los núcleos de problematización a partir de la exploración y análisis para responder nuestras preguntas de investigación, dejando explícitamente evidentes los sujetos de la enunciación, las características de significación y el sentido que se reconstruye de la idea de educación intercultural. Hacemos una relación de las diferentes formas en que se ha entendido la interculturalidad y la educación intercultural en la investigación educativo de México y proponemos algunos ejes que son necesarios atender para posteriores investigaciones sobre el tema, así como el siguiente estado de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Finalmente, presentamos un Anexo que sirve de guía para entender los posicionamientos que tienen los investigadores que participaron en cada subcampo y subárea, ya sea como coordinadores, como investigadores implicados en la temática o como referencias adicionales.

Nota: es necesario leer por completo la investigación para comprender la articulación del análisis central; si bien cada capítulo puede leerse por separado, la parte no es el todo y pueden apresurarse las conclusiones.

*El conocimiento de las palabras
es obligación del que escribe
como . . . del que lee.*

CAPÍTULO

1



ANTECEDENTES: LAS POLÍTICAS INDIGENISTAS

Si no se cuenta el origen, no se puede hablar de él.

Proverbio antiguo.

En este capítulo desarrollaremos una revisión histórica que permitirá anclar la educación intercultural en un problema de viejo cuño como lo fue y sigue siendo, la implementación de ciertas prácticas que tienen como centro la adecuación cultural, social y política de la población que habitaba el territorio del ahora continente americano. Mirar en retrospectiva con los lentes de la Pedagogía ayuda a situar la interculturalidad como un paradigma²⁰ que necesita ser nombrado desde los lugares explícitos que tienen los diferentes sujetos que intentan dar cuenta de ella.

Sostenemos que la forma de nombrar y de enunciar las cosas contiene y son recargadas de diversos sentidos y matices con los cuales atendemos la realidad que vivimos. Analizar críticamente la forma del decir de la interculturalidad y la educación intercultural se vuelve entonces una problemática de atención inmediata para nuestro presente porque ésta construye mundos por vivir.

Para nuestro cometido fue necesario utilizar la Historia de las ideas como herramienta metodológica y de análisis, dado que la forma en la cual se introduce en el pensamiento y las ideas que exploramos, da pie a tejer un hilo conductor para dilucidar las expresiones de un *corpus* específico como lo son los Estados de Conocimiento del COMIE.

La travesía que a continuación presentamos, da cuenta de los aspectos históricos que a partir de su problematización, permitieron asirnos de entramados teórico-metodológicos para entender las significaciones que se asumen en la interculturalidad y la educación intercultural como lo veremos en los capítulos dos y tres. Así las cosas, emprendamos este viaje²¹.

Desde la llegada de pobladores ibéricos y anglosajones a esta masa continental que en principio fue “nombrada” como *Terra Incognita o Indias Orientales* en un ejercicio de lo

²⁰ Vid. Thomas Kuhn. 2004. *La estructura de las revoluciones científicas*.

²¹ “El viaje es, más bien, una metáfora para pensarse uno en el estudio, en la investigación, pero también en el proceso de acompañar el proceso del otro, es como navegar, con sus dificultades y altibajos, con sus naufragios”, en Carlos Enrique Ruíz. 2008. “María Esther Aguirre-Lora, educadora de pensamiento libre”, en *Revista Aleph*.

que ellos llamaron *Conquista*²² y *Colonización*, se les fue otorgando a los originarios²³ de estas tierras, un estatus que en nada correspondía a la comprensión propia de sus pueblos en la más elemental de las características como seres humanos; su estar²⁴ en el mundo se fue idealizando desde prácticas muy concretas ejercidas a partir de políticas y reformas establecidas por las características de organización que cada gobierno en turno impuso. Hasta nuestros días, estas prácticas continúan construyendo un andamiaje civilizatorio tomando como base profunda la economía y sin duda, atravesando aspectos inherentes a toda sociedad, hablamos de su política, ética, historia, cultura y sin duda lo que hoy nos convoca, su educación y pedagogía.

En 2015, se calculó una población total en México de 121 millones de habitantes aproximadamente, además de considerarse como uno de los países con mayor población indígena en Nuestra América, con más de 16 millones de pobladores²⁵, sin embargo, en la Encuesta Intercensal del Consejo Nacional de Población (CONAPO) 2015²⁶ de México, presenta que se consideran indígenas o parte indígenas más de 25 millones de personas y de ellas, casi 8 millones de hablantes de alguna de las 68 lenguas autóctonas con más de sus 364 variantes²⁷.

²² A esta creación de paradigma como un todo englobante y que se entremete en los intersticios más profundos incluso, de la ideología, el lenguaje y las vivencias, ha sido nombrada como “Geopolítica”, hechos políticos en relación con el suelo y el territorio. A partir de ella se genera toda una dinámica donde se pretende tomar como “única verdad” aquella que se postra desde la hegemonía; siendo así que lo que hoy llamamos “occidente” o “eurocentro” ha tomado esa posición respecto de los países, pueblos y culturas que se encuentran en su periferia. Vid. Rubén Cuellar Laureano. “Geopolítica. Origen del concepto y su evolución” en *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*.

²³ “Los pueblos originarios son entidades dinámicas, cambiantes y pueden transformarse, según sean sus condiciones socio-históricas, pueden desaparecer o transformar su realidad. Estos grupos que por *error convencional social* son llamados “indígenas o indios” desde 1492 como una forma de burla y de desprecio que les tiene la sociedad *hispana* y *novohispana*, son definidos por Carlos Montemayor de tal manera que los dignifica ante estas guasas y siguiendo a Aguirre Beltrán, que a su vez seguía a Alfonso Caso, comenta que “Indio es quien vive en una comunidad indígena y una comunidad indígena es un todo integral en el que el hombre y la tierra se complementan (...)”, en Carlos Montemayor. 2008. *Los pueblos indios de México hoy*. p.83. (A partir de aquí, *Los pueblos indios...*). Montemayor esclarece etimológicamente el concepto “indígena” de su origen latino en dos vocablos: “inde” que significa de allí y “genus” que significa originario, obteniendo “el originario de” y en este sentido todos tenemos un origen que nos lo da el lugar donde nacimos y por ende todos seríamos “indígenas” y no solamente los que inventaron los europeos.

²⁴ Vid. “Hacia una pedagogía del estar” en Núria Torres Latorre. 1999. *Alfarería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes “...mujer que hace ollas y comales...”*. p. 85-115.

²⁵ Vid. Banco Mundial. 2015. *Latinoamérica indígena en el siglo XXI*. p. 17-27.

²⁶ Vid. CONAPO. *Infografía. Población Indígena*. Consultado (08/08/16) en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf

²⁷ Akateko, Amuzgas, Awakateco, Ayapaneco, Chatinas, Chichimeco jonás, Chinantecas, Chocholtecas, Ch’oles, Chontales de Oaxaca, Chontales de Tabasco, Chuj, Coras, Cucapá, Cuicatecas, Guarijías, Huastecas, Huaves,

Se estima que en México existían para el año 1518 una población de aproximadamente 25 millones de habitantes y que fue reducida a 700 mil personas en 1623; esto muestra la atrocidad con que la Corona Española actuó, haciendo ejercicio de sus políticas en lo que nombró como Nueva España, si bien no se dirigían a exterminar a la población autóctona, sí pretendían cambiar e imponer su cultura y con ello a la sociedad. Durante más de 500 años, la mayoría de los pueblos originarios de México fueron convertidos en una minoría, peyorativamente llamada “indígena” en la actualidad. Estos pueblos han vivido la exclusión en todas sus formas con relación a la cultura hegemónica en turno, debido a las políticas ejercidas para ellos, sin embargo, también ha ocasionado la posibilidad de configurar proyectos alternativos de resistencia.

Desde el llamado “Descubrimiento de América”²⁸, en México se han detectado 4 grandes políticas²⁹ culturales o para indígenas (indigenistas) que se han implementado sincrónicamente en toda Nuestra América, tomando distintos cauces; aquí presentamos brevemente su implementación en México para entender el trasfondo de la necesidad de los pueblos por su emancipación y liberación:

1. Política castellanizadora, integracionista o asimilacionista

Esta política instrumentada “para indios”, es llamada así por ser originada desde los Reyes de España, se inicia en el siglo XVI y se extiende hasta el siglo XX, según Montemayor su objetivo era “(...) redimir a los pueblos indios mediante el recurso de eliminar su cultura para integrarlos en la nación cristiana”³⁰, ya que la salvación y la condición civilizatoria sólo se lograría mediante la religión.

Huicolas, Ixcateco, Ixil, Jakalteco, Kaqchikel, K’iche’s, Kickapoo, Kiliwa, Ku’ahl, Kumiai, Lacandón, Mam, Matlatzinca, Maya, Mayo, Mazahuas, Mazatecas, Mixes, Mixtecas, Nahuas, Oluteco, Otomíes, Paipai, Pames, Pápago, Pimas, Popolocas, Popoluca de la sierra, Purépecha, Q’anjob’al, Qato’k, Q’echi’, Sayulteco, Seri, Tarahumaras, Teko, Tepehuas, Tepehuano del norte, Tepehuanas del sur, Texistepequeño, Tlahuica, Tlapanecas, Tojolabal, Totonacas, Triquis, Tseltal, Tsoltzil, Yaqui, Zapotecas y Zoques. Vid. INALI. 2008. *Catálogo de lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*.

²⁸ Se utilizó sobre todo en España, para referirse a la llegada de un grupo de europeos comandados por Cristóbal Colón el 12 de octubre de 1492 a una isla del Caribe llamada Guanahani representando a los Reyes Católicos.

²⁹ “(...) acción que ha ejercido el Estado mexicano de carácter pedagógico educativo dirigido a las etnias nacionales originarias de México, como medidas remediales nunca preventivas o implementadas en tiempo y forma con la finalidad de querer la solución del problema con puros paliativos”, en Rogelio Velázquez Vargas. 2010. *La etnopedagogía, un horizonte en construcción*. p. 18.

³⁰ *Los pueblos indios...* p. 82.

Dicha estrategia que los españoles implantaron durante la *Conquista* y posteriormente en el momento histórico llamado Colonia, donde se acentúan las medidas ilustradas del siglo XVIII que desde España van a condicionar la política novohispana, entre estas la de la castellanización³¹, que significa emplear elementos culturales y de lenguaje castellano/español como base de la enseñanza del “indio” sin ninguna referencia a las lenguas de las culturas originarias de México. Se impulsó en cumplir los intereses de la clase dominante que tenía la intención de evangelizar y culturizar como su finalidad primordial.

Se considera integracionista por partir de que los indígenas carecen de cultura y en el momento de castellanizarlos se les posibilita su participación para que se integren con mayor rapidez a la producción y desarrollo de la sociedad novohispana. Respecto a que es homogeneizadora, se pretendía que los rasgos diversos y diferentes que les causaba su “inferioridad” desaparecieran y con ello su cultura, logrando la unidad para la construcción del Virreinato de la Nueva España³².

La convicción de lograr la Unidad Nacional ha prevalecido hasta nuestros días, llamándole “indigenismo” y definiéndose por el Estado Mexicano como una preocupación por los pueblos indígenas. Montemayor nos dice que desde 1911 en “la Ley de Instrucción Rudimentaria se estableció el compromiso de enseñar a hablar, leer y escribir en español a la población indígena”³³, lo que posteriormente se desarrollaría con una estrategia nacional en todo el país con las Misiones Culturales encabezadas por José Vasconcelos (1882-1959).

¿Qué desencadenaría para el Siglo XX ésta primer política?, la formación de una Nación Progresista Moderna, de una Nación *monocultural* y *monoidentitaria* desde los parámetros de *Occidente*. En educación, planes y programas de estudio homogéneos en “español”, contenidos desde los planteamientos europeos, negación de los procesos comunicativos y del pensamiento indígena. Todo era creado desde una perspectiva

³¹ Vid. Doroty Thank Estrada. 1999. *Pueblos de indios y educación en el México colonial 1750-1821*.

³² Vid. Bartolomé de las Casas. 2014. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Trinidad Barrera (ed.).

³³ *Los pueblos indios...* p. 95.

ajena, desde el afuera centralizado. Así podemos decir: cuando los europeos impusieron normas, reglas, instituciones, ideologías, culturas e identidades, empezaron a *nombrar* todo lo que se encontraron en Nuestra América, comenzando oficialmente nuestra historia como una continuidad de la de Europa³⁴.

2. Política Bilingüista

Los primeros en utilizar el *bilingüismo* no como política sino como método de aprehensión de la cultura externa y como método de evangelización, fueron los frailes y sacerdotes de las Misiones Religiosas a partir de 1493³⁵; entre ellas: Dominicos, Franciscanos, Agustinos y Jesuitas en la mayor parte de Nuestra América, perdurando en su funcionamiento, incluso, hasta la actualidad.

En 1921 cuando se crea la Secretaría de Educación Pública en México y se impulsan las Casas del Pueblo que posteriormente se convertirían en las Escuelas Normales Rurales, donde las Misiones Culturales y las Brigadas de Mejoramiento Indígena pretendían no sólo alfabetizar (en español), también enseñar artes/oficios para el desarrollo integral y mejoramiento de la economía de las comunidades indígenas en pro de la sociedad mexicana, a través de la educación se promovería un cambio cultural³⁶; estos intentos fueron la segunda imposición para consolidar la integración nacional.

Con esta política se pensó que la integración sería más fácil si primero se enseñaba en español y después en la lengua original, pero los maestros no estaban instruidos en otra

³⁴ “La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "des-cubierto" como Otro, sino que fue "encubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el momento concreto del "origen" de un "mito" de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de "encubrimiento" de lo no europeo”, en Enrique Dussel. 1994. *1492, El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*. p. 7-12.

³⁵ “La Primera Bula «Inter caetera» que el papa Alejandro VI dirige el 3 de mayo de 1493 hacia los Reyes Católicos de España decía que (...) os mandamos en virtud de santa obediencia que haciendo todas las debidas diligencias del caso, destineis a dichas tierras e islas varones probos y temerosos de Dios, peritos y expertos para instruir en la fe católica e imbuir en las buenas costumbres a sus pobladores y habitantes (...)”, en Alejandro Remeseiro Fernández. “Bula Inter- Caetera de Alejandro VI (1493) y las consecuencias político administrativas del descubrimiento de América por parte de Colón en 1492”, en *Archivo de la frontera*. Colección Galeatus. p. 5-6.

³⁶ *Vid.* Sonia Segura García. “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P’urhepecha, Michoacán, México”, en *Revista mexicana de investigación educativa*.

lengua, sólo en español, provocando que la enseñanza y el aprendizaje quedaran imposibilitados, sumando que los contenidos no estaban contextualizados a las realidades de la comunidades. En algunas ocasiones se seleccionaban maestros de las mismas comunidades, pero la capacitación era usando los contenidos occidentales.

Los materiales de estudio utilizados estaban escritos en español y sólo utilizaban los mitos, cuentos y leyendas locales de las comunidades para complementar los ejemplos o ejercicios, pero con una lógica diferente, ocasionando que las características correspondientes a las lenguas maternas se desvirtuaran o en el peor de los casos, se perdieran. Nunca se tomó en cuenta el impacto y choque cultural que esta política ocasionaría en los pueblos y comunidades indígenas.

3. Política Bilingüe-Bicultural

Entre la política bilingüe y la bilingüe-bicultural, a inicios de 1940 en el gobierno de Ávila Camacho se separó la enseñanza agrícola de la enseñanza normal, y a disposición de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se igualaron planes y programas de estudio en el ámbito rural y en el urbano³⁷, esto con la intención de homogeneizar los planes de educación en todo México, quedando nuevamente sin reconocerse las diversidades y también como pretexto para que no avanzara el “socialismo”³⁸ en las escuelas rurales, pues la lógica progresista de *izquierda* no iba acorde a los nuevos intereses alineados más a la centro derecha de la clase política mexicana en ascenso.

³⁷ *Los pueblos indios...* p. 98-99.

³⁸ “La educación socialista fue uno de los emblemas de campaña de Lázaro Cárdenas, recuperando los preceptos de José Vasconcelos en cuanto a que el futuro de la educación tenía que dirigirse al campo. La educación tendría que atender a las necesidades propias de las comunidades, de los ejidos y de los pueblos, la educación socialista perseguía “identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de la solidaridad y crear para México, de esta manera, la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural”, en Luz Elena Galván Lafarga. 2006. “Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1940)”, en Lesvia Oliva y Rosas Carrasco (coord.). *La Educación Rural en México en el Siglo XXI*. p. 59. “Constitución de 1934 (reforma): Artículo 3°. - La educación que imparta el Estado será **socialista**, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”, en DIARIO OFICIAL. *Órgano del gobierno constitucional de los estados unidos mexicanos*. México jueves 13 de diciembre de 1934. Tomo LXXXVII. Núm. 35. p. 849. Consultado (25/09/16) en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/legislacion/federal/reformas/rc020.pdf>. (El resaltado es nuestro).

Será hasta la década de 1970 que se reconoce el bilingüismo como austero para lograr la educación uniforme y se piensa en la necesidad de tomar en cuenta los contextos sociales y culturales de los pueblos originarios para que sirvan al proyecto de Estado; así surge la tercera política: bilingüe-bicultural.

En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena y refiriéndose al Diario Oficial del 11 de septiembre de 1978 sobre el objetivo de esta política, María Bertely comenta que es "...fortalecer la integración sociocultural étnica por medio de la revitalización de la lengua nativa, favoreciendo la integración geopolítica con el dominio del castellano"³⁹.

Una de las características es que el castellano (español) pasa a utilizarse como segunda lengua, y se reconocen las lenguas indígenas como importantes para la configuración de la Nación mexicana, se habla de "(...) una enseñanza no centralizada y un aprendizaje paralelo [...] no supone –necesariamente- su asimilación a la cultura mayoritaria."⁴⁰, dándose aparentemente un espacio de cooperación a lo autóctono, debido a la insistente lucha por participar en su propia educación; sin embargo es reiterativa la imposición desde lo *mono*, único y verdadero, no se rebasa el etnocentrismo imperante del español/castellano.

4. Política Intercultural-Bilingüe

Así llegamos a la cuarta política: Intercultural bilingüe. Ésta se origina en la década de mi 1980⁴¹, años en que México hará la petición al Fondo Monetario Internacional (FMI) para acceder a las nuevas condiciones económicas del proyecto Neoliberal⁴² con la intervención de Organismos Internacionales, vía ONU y UNESCO para sus países miembros.

³⁹ Eduardo Forero, Ernesto Guerra y Ricardo Contreras. (coord.). 2010 *Educación Intercultural en México*. p. 63. (A partir de aquí, *Educación Intercultural en México...*).

⁴⁰ María Bertely Busquets. 1992. "Adaptaciones docentes para una comunidad mazahua", en *Nueva Antropología*. Vol. XII. No. 42. p. 102.

⁴¹ Vid. Beck, Ulrich. 1998. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*.

⁴² Carlos Guerra Martínez. 2009. *Análisis del neoliberalismo en México desde una perspectiva histórica*. Publicación verde impresión digital. Consultado (29/06/2016) en <http://es.scribd.com/doc/30253106/Neoliberalismo-en-Mexico>

La fuerte e indiscriminada apertura de América Latina para el capital internacional en las décadas de los 70, 80 y 90 tuvo como resultado el agravamiento de todos los problemas ligados al subdesarrollo de la región, [...] se retrasó el avance tecnológico y científico y la capacidad de generar conocimiento propio, **se mantuvieron las condiciones desfavorables de educación y sociales en general**⁴³. (Dos Santos, 2004).

En México se encuentra integrada en origen a la Política para la Modernización Educativa en el Plan Nacional de Desarrollo establecido en el sexenio de Salinas de Gortari⁴⁴.

Las comunidades indígenas ya participan en la elaboración de materiales didácticos y en su misma ejecución, los saberes locales logran concretarse con la teoría y la práctica, estableciendo canales de comunicación entre etnias para fortalecer su identidad y su organización sociopolítica. Para los años 90 se crea el Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (PMEI) y el Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1991-1994 (PN DPI), que constituirían el futuro de la Educación Indígena sustentándose en el marco Constitucional que señalaba en el Artículo 4°:

...la nación mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado⁴⁵

En 1993, la Ley General de Educación del Estado mexicano, señala en su artículo 38°, para la atención educativa de los pueblos indígenas: "(...) tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios"⁴⁶. De esta manera se ha construido una idea de la Educación Intercultural en México. Tomando como base estas políticas culturales surgen una pregunta nodal para trazar el sendero de los siguientes momentos de la investigación, ¿será posible que

⁴³ Theotonio Dos Santos. 2004. *Otra teoría económica es posible*. Consultado (27/08/16) en: <http://latinoamericana.org/2004/textos/castellano/Teotonio.htm> (El resaltado es nuestro).

⁴⁴ *Vid. Educación Intercultural en México...*

⁴⁵ Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

⁴⁶ Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. *Ley General de Educación*.

estas políticas históricamente excluyentes por fin han consolidado el rumbo de un proyecto educativo Intercultural o en la suma de estas políticas seguimos encontrando debajo, un proyecto institucional, asistencialista, que nos conduce de nuevo a una práctica monolingüe y monocultural desde la hegemonía del Estado?

La respuesta a esta pregunta en primera instancia sigue siendo difícil, sin embargo, desde otras instancias han surgido proyectos llamados de *educación alternativa*, por ejemplo, con la insurgencia del movimiento armado del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) en México, desde 1994, han sido enfáticos en emplear acciones anti-neoliberales en las que destaca la propuesta de una Pedagogía Autónoma o lo que ellos llamaron “un sistema educativo autónomo rebelde”, llevado a cabo en los Caracoles Zapatistas de Chiapas.

Ésta apuesta de educación tiene en sus bases cuatro principios a saber, autonomía, rebeldía, mandar obedeciendo, lengua materna y tierra:

Es autónoma porque no depende de la educación de los organismos oficiales [...] por lo tanto depende de una responsabilidad colectiva que elabora sus propios planes y programas; todos los que intervienen en la construcción del nuevo sistema educativo, trabajan por voluntad y no a cambio de un salario y están en resistencia.

Es rebelde, porque rompe las reglas de la educación oficial, por lo tanto, se crea con un nuevo sistema; cuenta con sus propios principios, objetivos; utiliza una currícula creada dentro de la misma escuela y también porque nace del mismo pueblo en rebeldía.

Se basa en “enseñar-obedeciendo” a cargo de los promotores de la educación, que lejos de ser una etiqueta jerárquica la figura del promotor alude a una función más igualitaria basada en la convicción de que todos tienen algo para contribuir en el entendimiento y enseñanza de cualquier tema y así favorecen un aprendizaje más rico cuando la perspectiva y la experiencia de todos son valoradas y compartidas

La lengua materna y la tierra forman las bases de la cultura indígena y por lo tanto sobre ellas se construye la resistencia.

Esta tierra, la historia y la dignidad forman en conjunto el significado que para los zapatistas tiene la libertad y por ende si en su lucha diaria éste es su máximo objetivo la educación debe ser capaz de llevarlo a cada uno de los niños, las semillas del futuro, para seguir construyendo la resistencia⁴⁷.

⁴⁷ María Carolina Martín. 2009. “Sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional (SERAZLN): educación en resistencia”, en *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. p.12- 15.

Si bien, el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) no retoma en su núcleo la interculturalidad ni la educación intercultural, ha sido un parte aguas para otros proyectos educativos en México y el mundo. Su importancia radical, en el marco de las políticas indigenistas abordadas, es por su carácter subversivo e insurgente, que a la fecha, es un ejemplo digno de educación.

La suma de estas cuatro políticas son en cierto sentido, el tránsito necesario desde el cual debemos partir para entender la forma en que se ha constituido un tema, un escenario, un discurso como el de la interculturalidad y la educación intercultural. Sin ser exhaustivos en ellos, es previsible ir denotando los diferentes sujetos que han estado inmiscuidos en su accionar, lo que permite fijar un antecedente a la problemática que aún hoy nos compete.

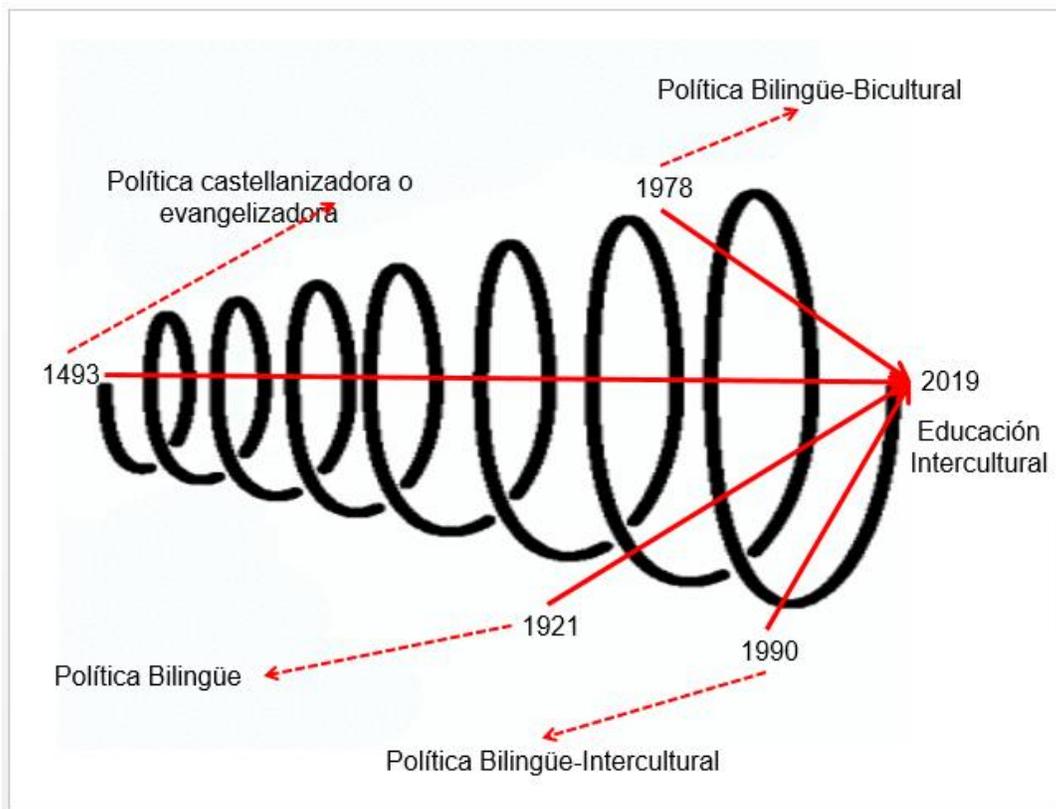


Figura 1. Políticas indigenistas. Gabriel García.

1.1 Para nombrar la Interculturalidad hay que significarla

Al proponer perspectivas que trastoquen las diferentes fibras en las sociedades es necesario hacer nuestro pensamiento trashumante, de nuestra palabra un sendero y, en conjunto, una vivencia a compartir; así nos entretejemos en las tramas y urdimbres de la Interculturalidad para lo cual es necesario realizar un análisis crítico de lo dado desde el discurso hegemónico; empezando por nombrar, por significar todo lo que vivimos, con lo que vivimos, en lo que vivimos y para lo que vivimos, siguiendo las enseñanzas mayas tojolabales en voz de Carlos Lenkersdorf, decimos:

Ahora bien, «dar nombre» a las «cosas» del mundo no se refiere sólo al vocabulario de cada lengua, sino también a las relaciones que los hablantes establecen entre las cosas que «nombran». Por esta razón, los hablantes de algunos idiomas ven y nombran las relaciones por la vinculación sujeto-objeto, porque así les parece que son las cosas. Hablantes de otros idiomas, en cambio, registran las mismas relaciones con una percepción diferente, esto es, como el enlace de dos clases de sujetos; es decir, perciben la intersubjetividad⁴⁸.

A través de construir miradas otras, vivencias otras que nos permitan ya no sólo hablar de *cosmovisión*, podremos hablar de *cosmosensaciones* y *cosmovivencias*, trazando un camino diferente y a su vez, otras formas de relacionarnos. Siguiendo a Carlos Lenkersdorf⁴⁹ y las propuestas del pueblo maya-tojolabal, se comprende que todo está vivo en el cosmos y convivimos con esos vivientes, tenemos certezas que nos dan experiencia de ello y que nos sirve en nuestra vida; es decir, nos situarán de una manera más aprehensiva en las realidades cotidianas de Nuestra América, porque estableceremos formas más propias, más humanas de relacionar-nos, de construir un Tik⁵⁰, un Nosotros:

(...) el NOSOTROS, vinculado con la corporeidad, proporciona una base para un filosofar de los hombres de una sola humanidad, enfocada y encontrada en su totalidad orgánica de carne, razón y corazón⁵¹

⁴⁸ Carlos Lenkersdorf. 2005. *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. p. 51-52. (A partir de aquí, *Los hombres verdaderos...*).

⁴⁹ Carlos Lenkersdorf. 2002. *Filosofar en clave tojolabal*. (A partir de aquí, *Filosofar en clave...*)

⁵⁰ “el NOSOTROS desempeña la función de un principio organizativo.” p. 12; “tik es una desinencia, que quiere decir NOSOTROS.” p. 25, en *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.* p.57.

En ese entendido, queremos mencionar como es que mediante el nombrar algo nos permite construir distintas perspectivas de nuestra realidad, siendo así que cuando hacemos referencia a este territorio, ya no lo haremos sólo como América, América Latina⁵² o Nuestra América, sino, como Abya Yala⁵³, la consecuente dinámica de la significación desencadena formas nuevas de relacionarnos.

Abya Yala es el nombre propuesto por el pueblo Kuna del Panamá para llamarle a esta masa continental; en español significaría “tierra en plena madurez o tierra de sangre vital” y en esa significación está la reivindicación de la conjunción entre ser humano y tierra, es decir, conjunción de naturaleza y cultura, una división originada en “occidente” para atender a sus dualismos contruidos como categorías. Abya Yala, actualmente, es la recuperación de un nombre a partir de una lucha sostenida por más de 500 años por

⁵² “[El chileno Francisco] Bilbao instalaría el nombre con motivo de la intervención norteamericana en Nicaragua en 1856 y, después, dejaría de emplearlo con motivo de la intervención francesa en México en 1862”, p. 18 en Alvaro García San Martín. “Francisco Bilbao y el difícil nombre de América Latina”, en Alvaro García, Rafael Mondragón y Alejandro Madrid. 2014. *Francisco Bilbao. Edición de las obras completas. Tomo 4. Iniciativa de la América. Escritos de filosofía de la historia latinoamericana*. Chile: El Buena Aire/El desconcierto; “Hasta donde está averiguado, la expresión ‘América Latina’ se inventó en 1856 para ser lanzada en son de reivindicación identitaria y de manifiesto político. Surgió con motivo de la invasión de Nicaragua por los mercenarios de William Walker, y como protesta contra la misma y también contra la potencia que, bajo ese disfraz, trataba de llevar a cabo su gran designio expansionista a expensas del Sur, después de haberlo logrado hacia el Oeste a expensas de México. En París fue — eso sí, y no es casual — donde brotó el término de ‘América Latina’ del cerebro de unos latinoamericanos conscientes del peligro del Norte, conscientes de la urgencia de la unión del Sur, conscientes de la necesidad de un concepto definidor y unificador después de decenios de indecisión en la América, antes española y aún sin nombre genuino. El 22 de junio de 1856, en París, delante de más de treinta ciudadanos de casi todas las repúblicas del Sur, en un acto de repudio a la agresión a Nicaragua, el chileno Francisco Bilbao calificó de ‘latina’ a la América que defendía y promovía y evocó ‘la raza latino-americana’, oponiéndolas clara y únicamente a los Estados Unidos de América y al ‘yankee’. Fechado en 26 de septiembre de 1856 y motivado por la misma y prolongada agresión, el poema *Las Dos Américas* del colombiano, exiliado también en París, José María Torres Caicedo, las enfrenta del todo: ‘La raza de la América latina / Al frente tiene la sajona raza. / Enemiga mortal que ya amenaza / Su libertad destruir y su pendón’. Por aquellas fechas, nadie en el mundo usaba tal denominación, ni siquiera en Francia entre los adeptos de la ‘latinidad’ incipiente”, en Paul Estrade. 1994. “Observaciones a Don Manuel Alvar y demás académicos sobre el uso legítimo del concepto de América Latina”, en: *Rábida*, núm. 13, Huelva. p. 79-80; en *Ibíd.* p.19.

⁵³ “La cultura kuna sostiene que ha habido cuatro etapas históricas en la tierra, y a cada etapa corresponde un nombre distinto de la tierra conocida mucho después como América: Kualagum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala, Abia Yala. El último nombre significa: territorio salvado, preferido, querido por Paba y Nana, y en sentido extenso también puede significar tierra madura, tierra de sangre”. Así esta tierra se llama “Abia Yala”, que se compone de “Abe”, que quiere decir “sangre”, y “Ala”, que es como un espacio, un territorio, que viene de la Madre Grande. Es así como hoy en día, diferentes organizaciones, comunidades e instituciones indígenas y representantes de ellas de todo el continente, han adoptado su uso para referirse al territorio continental, en vez del término “América”. Es por esto que el nombre de ABYA YALA es utilizado en sus documentos y declaraciones orales. Como símbolo de identidad y de respeto por la tierra que habitamos”, en *ABYA YALA, el verdadero nombre de este Continente*. Consultado (28/10/16) en <http://cronicasinmal.blogspot.mx/2013/03/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este.html>

parte de los pueblos originarios, es la reivindicación de las identidades y de las culturas ancestrales, así como de su territorio; es la construcción de una nueva geopolítica que atienda realmente sus necesidades. Como lo mencionamos anteriormente, dependiendo de la hegemonía particular del momento histórico, se construyen diferentes geopolíticas que se anclan, de entrada, en uno de los símbolos más significativos para cualquier ser humano: el nombre y reconocimiento de su territorio de pertenencia.

Se le atribuye al cartógrafo alemán Martín Waldseemüller (1470-1520) la primera utilización de “América” para nombrar el territorio al que llegó Cristoforo Colombo (1451-1506) y que fueron referidas como “Indias Orientales”; esto debido a que Américo Vesputio (1454-1512) detectó la equivocación del genovés. Aquí encontramos la génesis para todos sabida porque es lo primero que se enseña en cualquier institución de educación primaria. En un contrasentido, retomamos la primer intervención a este nombre-símbolo en la reflexiones de Josef Estermann⁵⁴ cuando dice que “Amerika” pudo haber sido desde el lenguaje Tolteca para referirse al “país con montañas en su centro” y que se modificó para darle el hallazgo a Américo Vesputio.

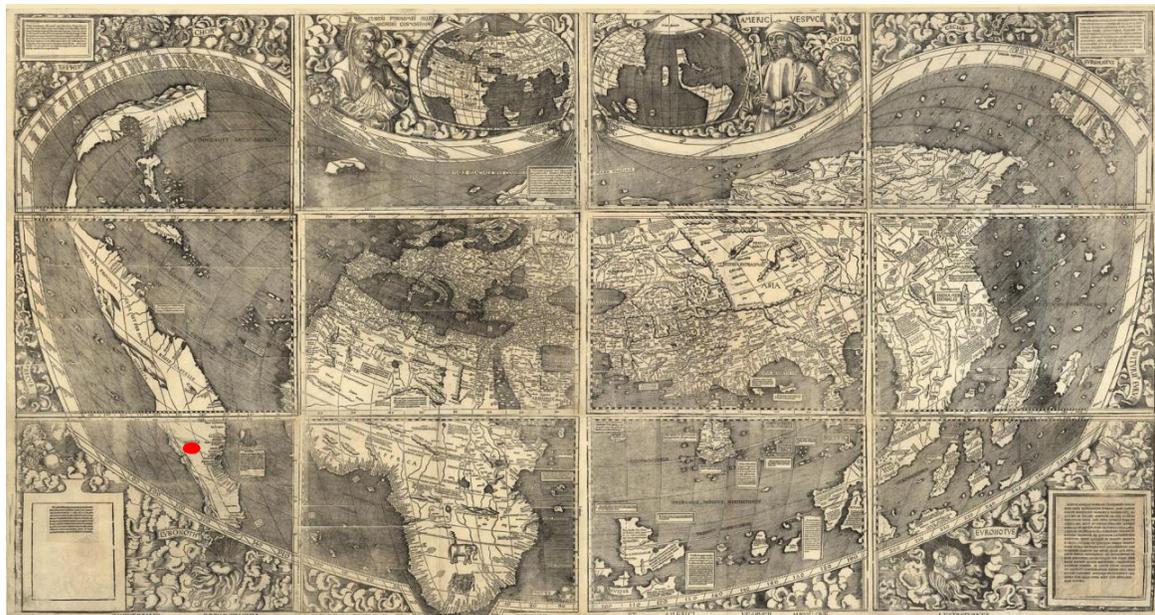


Figura 2. Mapa de Martin Waldseemüller (1507)

⁵⁴Josef Estermann. 2011. “El mediterráneo y el Titiqaqa. El eurocentrismo en la perspectiva de la filosofía andina”, en *Eurocentrismo, eurototalidad y eurototalitarismo*. p.8



Figura 3. Mapa de Martin Waldseemüller (1507)

Desde entonces se ha ido modificado el nombre-símbolo de nuestra región para dotarlo de sentido según sea quien lo enuncie, dado que la enunciación produce representaciones y prácticas que le sean afines, albergándose en una realidad cultural y a veces, modificándola. Así tenemos que ha sido llamada Indias Occidentales, América Boreal y Meridiana, América Latina, Amerindia, América profunda, Nuestra América⁵⁵. Cada una de estas *invenciones* se llena de una carga ético-política e histórica que refleja las identidades de los pueblos y que, en mucho, su tránsito contiene un impulso dignificante y de compleja significación.

⁵⁵ Vid. Edmundo O’Gorman. 1995. *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir.*

Así, por ejemplo, el mapa con el que se nos enseña Geografía en el nivel primaria, contiene una de las características que se pone en crisis a partir de la crítica Intercultural, nos referimos al etnocentrismo y de manera específica al “eurocentrismo”. Como ejemplo, retomamos la proyección de Gerardus Mercator (1512-1594) quien ideó en 1569 la forma de elaborar mapas de la superficie terrestre utilizando una proyección cilíndrica. Dicha técnica fue utilizada en el siglo XVIII y XIX, mostrándonos sutilmente un *mapa mundi* que tiene en el centro a Europa y en donde también se plasman unas dimensiones que no atienden a alguna escala de aproximación de las proporciones reales del territorio de los continentes, quedando “inequívocamente” mayores las del norte respecto del sur, como podemos observarlo en la siguiente figura.

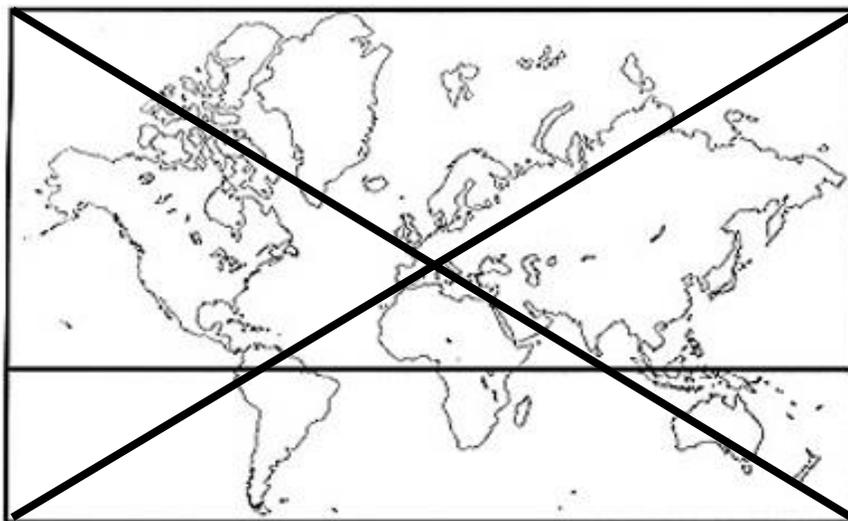


Figura 4. Proyección de Mercator (1569)

Fue hasta la proyección llamada de Gall-Peters⁵⁶ de 1974, que basada en un mapa de 1856, muestra un modelo que atendía a una escala más aproximada a la real de los territorios y una equidistancia con relación a la línea horizontal llamada “eje del Ecuador”. Con ello, los territorios toman una conformación muy distinta respecto a la proyección de Mercator, pero lo que nos interesa recalcar es que Europa deja de ser el centro del mundo.

⁵⁶ Cartografía realizada por el escocés James Gall (1808-1895) y retomada por el alemán Arno Peters (1917-2002).

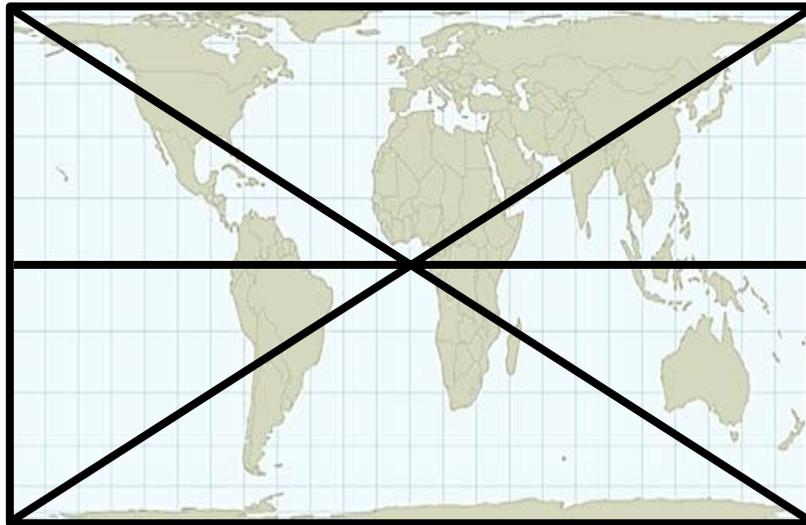


Figura 5. Proyección de Gall-Peters (1974)

Con este ejemplo mostramos como la cartografía se convirtió en la primera herramienta para encubrir una tendencia jerarquizante, donde el “norte geográfico” es más prominente que el “sur *apenas* descubierto y colonizado”, quedando evidenciado un montaje “ideológico” en una sutil estrategia geográfica.

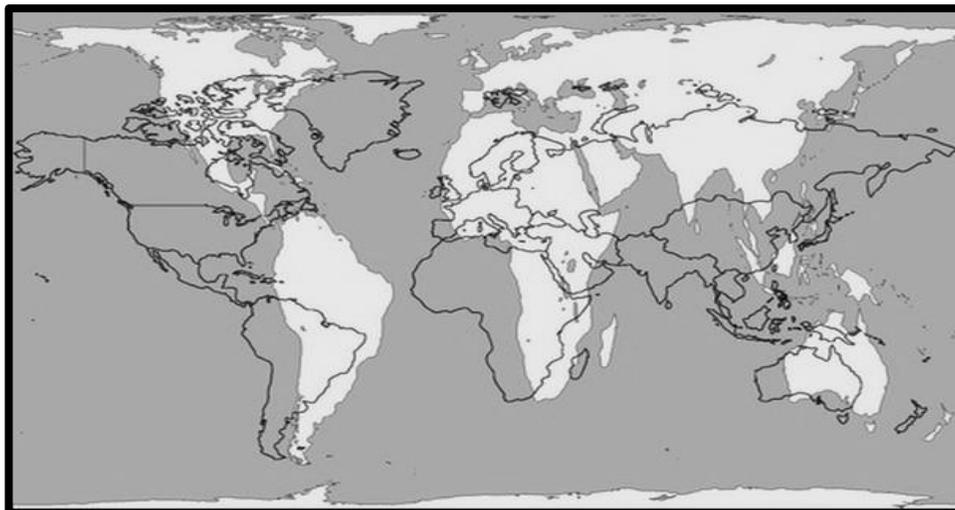


Figura 6. Proyección de Mercator superpuesta a la de Gall-Peters

A través de presentar estos mapas, mostramos la forma en que se han visto y construido ideas sobre Nuestra América con el paso del tiempo, además de insistir en la forma en que se “inventa, descubre o encubre” una idea, en este caso mediante el territorio y con ello a sus habitantes. El “Norte” y el “Sur” geográficos son convenciones sociales a partir

de intereses propios de quién los establece y por ende, quién los enuncia⁵⁷.

Finalmente, retomamos la propuesta estético-política del uruguayo Joaquín Torres García (1874-1949)⁵⁸ que en 1936 dibuja América del Sur de forma invertida (según el convenio social), al cual le agrega la leyenda “nuestro norte es el sur”, como forma de crítica a la ferviente postura del “arte europeo” como Arte puro, porque jerárquicamente, lo desarrollado fuera de esa concepción es *artesanía*.

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte⁵⁹



Figura 7. “América” de Joaquín Torres García

Con ella damos cuenta de una crítica y reivindicación del nombrar las cosas. Como mencionamos anteriormente, dicha práctica intenta dirigir intenciones, ideas y prácticas, siendo tarea de la interculturalidad develar los sentidos *otros* que también son constituyentes de nuestra realidad.

⁵⁷ Vid. 1492, *El encubrimiento...*

⁵⁸ Vid. Alicia Muzante y Rosario Moyano. 2009. “<<Nuestro norte es el sur>>. Joaquín Torres García (1874-1949)” en *Quehacer Educativo*.

⁵⁹ *Ibíd.* p. 52.

1.2 Problematización. El acercamiento a la Interculturalidad

Los distintos campos de estudio y parcelas disciplinares como la geografía, la historia, la antropología, la demografía y la sociología han dado cuenta del tránsito geopolítico y de las políticas culturalistas, que parecen tener una continuidad lineal sin rupturas, coyunturas o quiebres; en ellas la pedagogía siempre queda en un segundo plano respecto de las investigaciones que se hacen, pero también, lo educativo subsumido como una característica o dimensión más de aquello que se estudia, lo que lleva a una visión reduccionista de ella.

En esta misma perspectiva, parece ser que no sólo los enfoques responden a cierta lógica que funciona a un orden mundial, también los actores sociales que participaron de las políticas indigenistas (que revisamos con anterioridad), parecen estar determinadas en identidades estáticas y esenciales, es decir, por un lado los europeos y criollos, y, por otro los mestizos, los indígenas y más recientemente los afrodescendientes. Así es como se ha dado razón de la linealidad histórica de quienes han participado en estos distintos momentos y con miradas disciplinares que minimizan lo hecho por otras, lo que a nuestro entender, ha invisibilizado y subordinado otros tipos de participaciones que parecieran estar fuera de la construcción de esta *historia oficial*.

En este marco, hemos tomado como principio y punto de arranque para nuestras reflexiones y críticas, el Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el área *Multiculturalismo y Educación* realizado en 2013, donde se denotan ya distintos aspectos que hemos mencionado, lo que nos indica que nuestra reflexión no es lejana respecto de lo que se ha investigado hasta el momento. Implica una fuente y base para conjugar esfuerzos respecto de esta investigación.

Desde que vemos el nombre del área con el título *Multiculturalismo*, nos hace sospechar de entrada el enfoque, porque el ejercicio de *nombrar o significar*⁶⁰ las cosas del mundo es asunto primario de la *Interculturalidad*. Lo segundo; los actores sociales nombrados en el área no son todos los que caben en la *interculturalidad*, como si justo aquellos que

⁶⁰ “Ahora bien, <dar nombre>” a las <cosas> del mundo no se refiere sólo al vocabulario de cada lengua, sino también a las relaciones que los hablantes establecen entre las cosas que <nombran>”, en *Los hombres verdaderos...* p. 51-52.

se han nombrado como indígenas fueron los únicos destinados a esta educación. Tercero; no es claro cuál es el *lugar de enunciación* de quienes realizan las investigaciones, lo que permite la duda razonable sobre los referentes teórico-metodológicos de fondo y el campo disciplinario que subyace, lo que permite decir cualquier cosa sobre *interculturalidad*. Y cuarto; entrevemos la necesidad de abrir el margen de reflexión desde la misma Pedagogía, porque sus objetos de estudio se convierten otra vez en una característica más de otros tipos de investigaciones, dejando lo educativo desdibujado pudiendo ser un potencializador de investigaciones transdisciplinarias.

Esta investigación es impulsada por la pregunta permanente sobre las formas en que construimos las ideas sobre nuestra identidad, nuestra cultura y las prácticas en que éstas han sido objetivadas. Nosotros nos preguntamos por la identidad y retomamos a Arturo Roig cuando pregunta:

¿Identidad de qué? Volvemos a preguntarnos y ahora nos damos cuenta de que esa pregunta corre el riesgo de dejarnos en un vacío. ¿El 'qué' incluye la interrogación? ¿Señala, sin mediaciones, algo 'objetivo', en el sentido liso y llano del término? ¿No habrá que preguntar ineludiblemente por el 'quién' que interroga por el 'qué'?" Dicho de otra manera, ¿quién es el que ha preguntado y pregunta por nuestra identidad? ¿No será que el denostado argumentum ad-hominem forma parte, y muy justificable, del conjunto de argumentos científicos?"⁶¹

Y es que parece que esas preguntas no han sido respondidas, lo que si nos corresponde es no ignorar la conflictividad existente en ello, entonces, la pregunta por la identidad no debe hacerse en un nivel individual, sino, en colectivo, donde la pregunta será por las identidades y por los quiénes, así en plural.

Si utilizamos el “complejo simbólico cultural: cultura-identidad-territorio” que propone Gilberto Giménez⁶², tendremos la pauta para engarzar mediante una cadena de significaciones a la Pedagogía y la Educación⁶³ como características inherentes en la

⁶¹ *Historia de las ideas...* p. 87

⁶² Vid. Gilberto Giménez. 1999. “Territorio, cultura e identidad. La región sociocultural”, en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*.

⁶³ Vid. “Identidad”, en Edgar Gabriel García Rodríguez. 2015. *La arena de Lucha Libre: escenario educativo informal, creador y recreador de identidades*. p .69-74.

apropiación de sentidos y significaciones que a partir del diálogo y la praxis permiten transformar la realidad en la que nos incrustamos respecto de específicos *complejos simbólicos culturales*.

Durante más de 30 años, la Educación Intercultural se ha convertido en un escenario donde aún convergen múltiples manifestaciones para su entendimiento, pero además, transitan formas particulares de abordarla; esto implica un exacerbado mundo de *decires*. Una vez establecido esto y ante la inagotable fuente de posibles enunciaciones que se han hecho de la educación intercultural, nos acotaremos a la revisión desde los discursos manifiestos en un cuerpo documental restrictivo a la Investigación Educativa, entendida como el campo de producción de conocimiento que deriva de los procesos de indagación respecto de un “tema de desarrollo educativo, conjunto de temas de conforman un campo, *problema de conocimiento*”⁶⁴, en el que la Multiculturalidad y la Pluriculturalidad tendrán que revisarse críticamente.

1.2.1 Preguntas de Investigación

Se vuelve entonces indispensable arrancar con la revisión de cómo se concibe la “idea de Educación Intercultural” enunciada desde los Estados del Conocimiento que ha desarrollado el COMIE, pues de ellos se desprenden las agendas institucionales y las políticas públicas educativas, es decir, la necesidad de revisar las características de sus discursos porque la Investigación Educativa establece conceptualmente ideas para nombrar la realidad, así como el tipo de producción del conocimiento que se desarrolla, no sólo en la educación superior, sino en otros espacios formativos que tienen impacto en la sociedad.

Siendo a partir de ello que nuestras inquietudes quedan plasmadas en cuatro preguntas que sustentan nuestro trabajo, éstas son:

1. ¿Quiénes son los sujetos que enuncian los discursos en las producciones académicas de y sobre la educación intercultural en México?

⁶⁴ COMIE. 2003. “La investigación educativa en México: usos y coordinación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. p.864-866.

- 2. ¿Cuáles son los sujetos que son enunciados en la educación intercultural desde las producciones académicas en México?**
- 3. ¿Qué características tienen los discursos en las producciones académicas de la educación intercultural en México?**
- 4. ¿Cómo se re-construye la idea de educación intercultural, tomando en consideración sus sentidos y significaciones que derivan de ella?**

A partir de que la Interculturalidad se volvió un tema central y/o transversal en distintos países de Nuestra América, entre ellos México, y con ello, su normalización educativa y académica que derivó en la actualidad como Educación Intercultural, pareciera ser que están ya definidos, incluso históricamente, dichos sujetos (su identidad y su cultura), sus discursos, sus prácticas, teorías y metodologías que emanan del estudio de sus formas de vivir, contextos y exclusivamente, la educación que determina sus vidas; lo que sigue implicando un cuestionamiento que abarca más allá de los propios intereses que la Pedagogía pueda tener.

El tema de la Interculturalidad derivado en problema de investigación y campo de estudio como Educación Intercultural se inscribe en una agenda mundial que tiene sus matices y particularidades en los contextos de cada continente, país y territorio; donde se ha intentado describir y explicar las realidades por medio de documentos, soportes materiales y fuentes que permitan discutir la centralidad en la que todavía se encuentra el debate del llamado *indigenismo*, *indianismo*, *neoindigenismo* (del que previsiblemente emergió la Educación Intercultural) y *decolonialidad*; y en un espectro más amplio, sobre la *negritud* y los afrodescendientes (específicamente con los debates de la neocolonialidad, la diáspora africana y los sujetos subalternos), como si dichos sujetos fueran exclusivos para ser nombrados desde la Educación Intercultural.

La problemática de la educación intercultural, ahí donde la Academia, las Instituciones Estatales y los Organismos Internacionales han llevado la partida y en la que los Movimientos Sociales, los pueblos y comunidades e incluso los propios sujetos enunciados nos encontramos, se convierte en un debate álgido y de amplias posibilidades de creación e invención, de contraposición de discursos y reinención de

sentidos y significaciones distintas a las que hegemonícamente han prevalecido.

De forma tal que, de principio, la Educación Intercultural que se plantea en algunos discursos de la actualidad (políticas de integración, intervención de sujetos migrantes, etnoeducación, inclusión de sujetos con discapacidad y otros), entran en contradicción con su significación más básica, ésta es “la convivencia de las culturas”, puesto que niega y ha negado (históricamente) otras identidades, otras culturas y otras prácticas que no se insertan “positivamente” en los proyectos civilizatorios de los Estados-nación liberales y neoliberales, destacando la fuerte insistencia discursiva en que la educación intercultural sólo es un derivado de la llamada educación indígena y conceptualmente, una evolución de la diversidad cultural.

Justo entonces, es que el posicionamiento de *lo radical o la radicalidad* al que nos ceñimos, reivindicamos y apelamos cobra sentido y, aunque esta *radicalidad* puede ser entendida como algo peyorativo (intransigencia, sectarismo, fundamentalismo), su etimología nos acerca al carácter prioritario que refiere a la *raíz* de algo en contraposición con cualquier esencialidad. Como un apunte que orientó la construcción metodológica de este estudio, retomamos al filósofo Arturo Andrés Roig, cuando dice que el camino radical o de raíz es aquello que como método “capta la inserción de [razonamientos] en una realidad conflictiva y heterogénea como lo es toda realidad social”⁶⁵.

Entonces, la *radicalidad* tiene como base el compromiso con los *principios* sin que esto nos polarice hacia un purismo, en este caso, de lo identitario y lo cultural o mejor dicho, de lo *intercultural* como pareciera ser, lo propio de lo indígena y en otros contextos, también de lo *afro*, como discursos históricamente determinados y determinantes.

La re-construcción de la idea de Educación Intercultural que es posible hacer a partir del rastreo documental, a decir de Arturo Andrés Roig, se vuelve entonces *radical* porque intenta insertarse críticamente en la raíz discursiva de las realidades conflictivas y heterogéneas que se diluyen en las descripciones de sus enunciadores. Se vuelve

⁶⁵ *Historia de las ideas...* p. 135.

*radical*⁶⁶ porque intenta poner nuevamente al centro del debate el diálogo, la praxis y a los sujetos heterogéneos, radicalmente históricos que viven y se configuran en “conflictividad”⁶⁷, resignificándose a partir de “identidades disímiles, oscilantes, heteróclitas”⁶⁸, es decir, no sólo dicotómicas de los “blancos” por un lado y los “indios y negros” por otro.

1.2.2 Objetivos

En este marco, el estudio que realizamos tiene como objetivos de investigación los siguientes puntos de anclaje desde los cuales se construye el trabajo:

GENERAL

- ▶ Re-construir críticamente los sentidos y las significaciones de la idea de Educación Intercultural en producciones académicas en México, localizando sus núcleos problemáticos para la identificación específica de su lugar de enunciación.

ESPECÍFICOS

- ▼ Situar la circulación conceptual en que se fundamenta la idea de Educación Intercultural en México implicado en sus fuentes documentales.
- ▼ Analizar las construcciones teórico-conceptuales en que se ha fundamentado la idea de Educación Intercultural en México a partir de su estudio documental.
- ▼ Construir una cartografía de las significaciones de la idea de Educación Intercultural en México a partir de los discursos en que se sustentan, relacionan y diferencian.

Dichos objetivos, han permitido precisar el objeto de estudio como un ejercicio constante de adecuación entre articulaciones y tensiones que derivan del ir y venir entre la problematización y elaboración que se despliega a lo largo del proceso de investigación. Queda mejor explicado con algunos esquemas que presentamos a continuación.

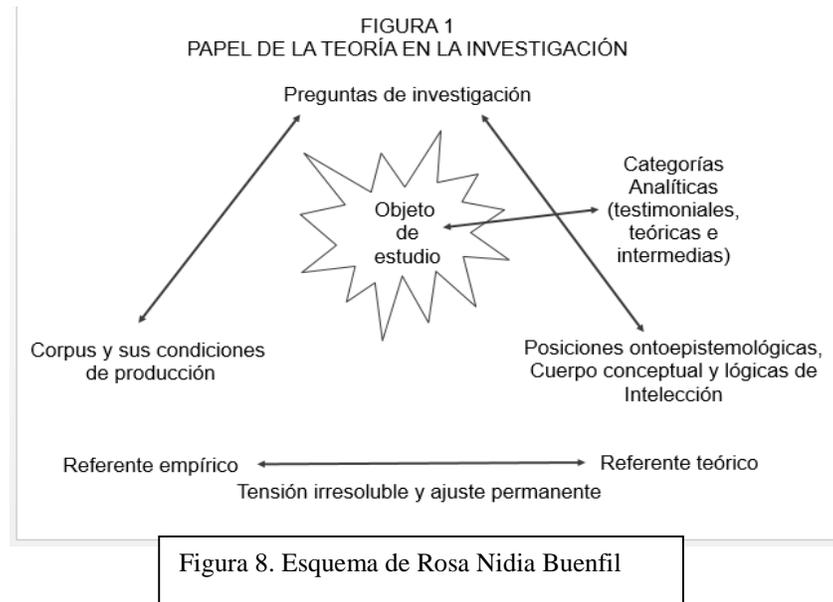
⁶⁶ “Decir las cosas tratando de radicalizar el pensamiento, sin que esto signifique que el pensamiento se desvirtúe por ser radicalizado sino al contrario. Una radicalización que hace que ese pensamiento tenga más fuerza, que apunte mejor al diálogo, que sirva para algo en este mundo cada vez más podrido, cada vez más lleno de injusticias”, en Horacio Cerutti. 2007. “Entrevista a Arturo Roig” en *Pensares y Quehaceres. Revista de Políticas de la Filosofía*. p. 194.

⁶⁷ Antonio Cornejo-Polar. 2003. *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. p. 7.

⁶⁸ *Ibíd.* p. 14-15

Objeto de Estudio:

- La idea de Educación Intercultural que se ha construido y reconstruido en México como un discurso dentro del “Universo Discursivo”⁶⁹ que es conformado por la Interculturalidad.



En la Figura 8, utilizamos la propuesta de definición del Objeto de estudio que propone Rosa Nidia Buenfil⁷⁰ en la que hemos puesto los elementos de nuestra investigación en correlación con: a) las preguntas de investigación; b) las categorías analíticas (testimoniales, teóricas e intermedias); c) el *corpus* y sus condiciones de producción; d) las posiciones ontoepistemológicas, cuerpo conceptual y lógica de intelección; e) el referente teórico y; f) el referente empírico. La relación que se establece con dichos componentes permite ir ajustando el objeto de estudio a partir de las demás correlaciones.

⁶⁹ “Para una época y para una sociedad existe un «universo discursivo» que da cuenta de la realidad en la que está se desenvuelve, desde dos posibles cortes espacio-temporales, el sincrónico (estudiar la circunstancia que se hace o produce al mismo tiempo) y el diacrónico (estudiar la circunstancia desde un proceso más largo, histórico o evolutivo). En este universo discursivo, existen otros discursos, es decir, no es un monólogo, sino, se compone de una diversidad que da cuenta de lo macro pero también de lo microdiscursivo”; en *Historia de las ideas...* p. 130-131.

⁷⁰ Rosa Nidia Buenfil Burgos. 2012. “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico de la investigación” en Marco Antonio Jiménez. (coord.) *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas*. p. 61.

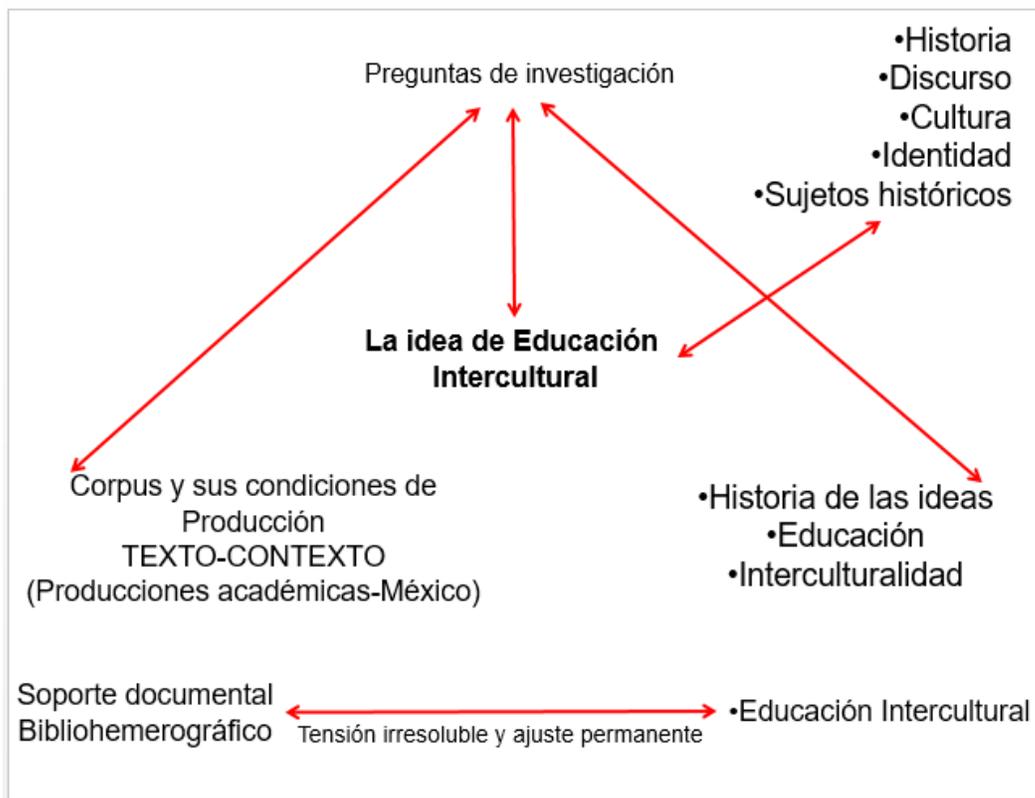


Figura 9. Esquema de interpretación. (Gabriel García)

De esta manera, poniendo al centro del esquema “la idea de Educación Intercultural”, se convierte en un puente que permite dinamizar las relaciones que podemos establecer entre todas las características que ayudan a definir un Objeto de Estudio, mismo que se vuelve un pretexto de interpretación más que algo definitivo esencialmente.

Las preguntas de investigación que anteriormente mencionamos se convierten en nuestros horizontes de intelección, sin que ello sea impedimento a que en algunos momentos crucemos algunos límites que *per se* pueden o no estar considerados en la investigación. *Des-bordar*, entonces, es más un atrevimiento y apuesta, que un error u omisión.

1.3. La dimensión metodológica y zona de abordaje

“Romparamos el pacto infame y tácito de hablar a media voz. Dejemos la encrucijada por el camino real, y la ambigüedad por la palabra precisa.”
Manuel González Prada⁷¹

Somos partícipes de un cambio paradigmático en el que múltiples giros (sujeto, lingüístico, histórico, simbólico, epistémico, decolonial e intercultural) se han construido como un “huracán”⁷² que revuelve y devuelve todo a su paso, siendo necesario rastrear vestigios de lo que aún no ha *sido* y de lo que *está siendo* en ese tránsito. Hemos visto y vivido el movimiento de sucesos y acontecimientos en los que nuevas inquietudes y problemáticas retoman y resignifican antiguos asideros para re-comenzar y re-plantear el lugar desde el cual intentamos emitir gruñidos que una vez que se vuelvan sonidos, construyan voces que den cuenta de palabras para ser escuchadas.

El trajín acelerado de un *cronotopo*⁷³ llamado modernidad o posmodernidad,

⁷¹ Manuel González Prada. 2004. *Pensamiento y librepensamiento*. p.19.

⁷² Entre los indios, el huracán no era sólo el típico ciclón, sino también la tempestad en general, con todo el séquito de sus estragos. Ciertos indios llaman al huracán el «padre de los vientos». Sin duda, para ellos era una deidad todopoderosa, la cual raras veces se manifestaba en su plenitud colérica, sirviéndose generalmente de númenes subalternos, sobre todo en los equinoccios y en la estación de lluvias. La complejidad del fenómeno meteórico del huracán se acrecía para el indio por cuanto éste relacionaba el huracán con otros fenómenos celestiales de carácter igualmente rotatorio, aparte de los tornados y trombas, como ciertos movimientos astrales y estelares, muy ostensibles y por ellos bien observados; particularmente con los de la Osa Mayor y de la Osa Menor alrededor de la Estrella Polar. El sol, la luna y las estrellas aparentemente giraban en la bóveda celeste invariablemente de la derecha hacia la izquierda para el individuo, egipcio, asirio, griego, romano o indoamericano, que en el hemisferio septentrional miraba hacia el Norte, hacia la Estrella Polar, por donde estaba el centro del cosmos. Aquéllos parecían movidos por la misma fuerza invisible del viento, cuyo impulso sinistroverso parecía ser la directriz de los movimientos estelares, regidos todos ellos, sin excluir los del mismo sol, por una entidad suprema como así lo entendieron en sus mitologías los antiguos pueblos euroasiáticos; en Fernando Ortiz. 2005. *El Huracán. Su mitología y sus símbolos*. p. 55-56.

⁷³ Su traducción literal es “tiempo-espacio”, sin embargo, Jan Gustafsson siguiendo a Mijaíl Bajtín, el cronotopo es “la organización del tiempo y el espacio en un universo textual dado [...] El cronotopo cultural, pues, podría calificarse como un tipo de universo (o género) discursivo y narrativo que organiza el mundo del «nosotros», frente a los diferentes «otros», según las dimensiones espacial y temporal, así como mediante una serie determinada de categorías semánticas. Dentro de este género, el estereotipo juega un papel importante ya que proporciona una cantidad específica de elementos semánticos con los que evaluar el «estado del mundo». La organización espacial habitual se define según las categorías del «aquí» o («acá») y el «allá» y el (allá) i.e., de lo interior y de lo exterior, donde, comúnmente, en tal relación binaria, el «aquí» se identifica con el «centro». Por su parte, el tiempo se organiza, paralelamente, según las categorías del «presente», el «pasado» y el «futuro» siendo probablemente las dos primeras las de mayor uso (Lotman, 1990: 133). El presente temporal normalmente se asimila al «aquí», de modo que se establece una localización espacio-temporal de doble presencia, el «aquí y ahora». Las visiones etnocéntricas colocan al «nosotros» en tal localización, como ocurre con un gran número de discursos culturales que siguen la lógica deíctica de estos «shifters»: la primera persona le corresponde el presente espacial y temporal. Sin embargo, el discurso cultural no necesariamente sigue la lógica lingüística según la cual el significado de los «shifters» espaciales y temporales depende completamente de su posición en la enunciación, de modo que a la primera persona le correspondería por fuerza el «aquí y ahora». En efecto, el discurso o cronotopo cultural sobre un «nosotros» determinado puede colocar

neocolonialidad o poscolonialidad, según se esté pensando un presente que deviene de momentos y procesos ya nombrados con pretensiones englobantes, ha producido que hagamos “la suerte de paso de la muerte”⁷⁴ en el que intentamos subirnos cuando ya está en marcha. Sin embargo, los cronotopos no son unidireccionales, lo que significa en términos conjeturales, están siendo en otras trayectorias en las que existe una probabilidad de empatar, conjuntar o simplemente ir en un sentido direccional contrario o distinto, lineal o espiral.⁷⁵

En el “re-flexionar y re-pensar” este situar -de sitio y de situación-, nos permite transitar a ritmo propio, con la implicación de que aquello a lo que intentamos asirnos, nos rebase por la dinámica propia que le es característica y que no obedece a cánones establecidos *a posteriori* del pensar humano. Es decir, situarnos no significa detener o manipular todo aquel sitio que nos rodea y así poder “subirnos o engancharnos” con calma y conveniencia. El ritmo propio conlleva saber que existen ritmos ajenos e intentar establecer una compartición con sus inherentes tensiones y contradicciones. Des-andar el camino también es una forma de tránsito que no implica retroceso o involución.

Estudiar un tema del presente implica enfocar la mirada en asideros que han sido montados con anterioridad, puertos de anclajes ya establecidos y explorados, pero con escenarios aún por visitar; probablemente con ello pueda ser más claro nuestro énfasis

a ese «nosotros» en una posición descentrada, como si se situase en un pasado y/o espacio lejano; en Gustafsson, Jan. 2004. “El cronotopo cultural, el estereotipo y la frontera del tiempo: la preterización como estrategia de representación del «Otro»”, en *Cultura, Lenguaje y Representación*. p. 141-142.

⁷⁴ Consiste en que el jinete, montado en pelo un caballo domado y educado, corre paralelamente a una yegua bruta que salida del cajón y, emparejándose con ella, se pasa del caballo en que va montado a la yegua. El jinete debe sostenerse únicamente de las crines, tanto de su caballo, como de la yegua a la que ha de pasar. El charro que ejecutará esta faena será auxiliado por tres ayudantes, quienes se encargarán de hacer correr a la yegua alrededor del ruedo. El jinete dispondrá de tres oportunidades para realizar esta suerte. Su primera oportunidad será a puerta de cajón, ayudado por sus arreadores. En el segundo y tercer intento, los arreadores le pasarán la yegua en el lugar en que él espera. Como la yegua no está acostumbrada a llevar jinete alguno en su lomo, al momento de ser montada repara, se levanta sobre las patas, brinca y repara, tratando siempre de librarse del pasador, pero éste a su vez tratará de permanecer montado, bien sujeto de las crines hasta haber calmado al animal. Consultado (25/02/17) en: <https://www.mexicodesconocido.com.mx/las-suertes-de-la-fiesta-charra.html>

⁷⁵ El modelo en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente, y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneamente. En un modelo en espiral, el conocimiento y los procesos históricos pueden comenzar en cualquier punto de la espiral y nunca tendrán un fin. El modelo de pensamiento y acción en espiral es incluyente, y permite conectar el presente con el pasado y en el caso de los pueblos originarios permite comprender la factibilidad de construir futuro volviendo al pasado; vale decir a las raíces de su desarrollo como pueblo; en Víctor Gavilán Pinto. 2012. *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos Indígenas*. p.18.

de estudio. Para poder hablar de nuestra cultura, de nuestra identidad y de nuestra educación, es necesario revisar las formas en que se ha hablado sobre ellas, ya sea como pensamientos, ideas, sistemas y formas de investigación, teorías o metodologías, debido a que éstas inciden en los contextos y las realidades con distintas funciones sociales en sus diferentes manifestaciones formales y no formales.

El intento es, entonces, pensar la Educación Intercultural desde Nuestra América⁷⁶. Apelo al lugar de enunciación *contextual*, aquel que permite pensar lo propio sin subsumir ni negar lo ajeno, ahí donde lo cotidiano, lo inmediato de nuestras realidades son emergencia de atención; lo contextual que es *ocupación* de *denuncia*⁷⁷ para su *comprensión* y no sólo preocupación como anuncio y explicación; la exigencia de aquello que empezamos a problematizar, nos reclama de principio, según Arturo Andrés Roig y Horacio Cerutti Guldberg “un ejercicio crítico-creativo, una mirada “sureña” o “surear” la mirada y pensar la realidad”⁷⁸.

Por ello es que comenzamos a utilizar como herramienta historiográfica de interpretación la “Historia de las Ideas”, ideas vistas como “hechos sociales históricos, y a su vez, como expresión o manifestación de comunidades nacionales, en ansiosa búsqueda de su propia identidad”⁷⁹. Si bien la filiación de la “Historia de las Ideas” e incluso su nacimiento está arraigado a la Filosofía, a la historia de las ideas “filosóficas” -al menos la vertiente llamada “latinoamericana”-, nos interesa trabajar las ideas desde ese *locus enuntiationis*, conduciéndola para mirar críticamente la Educación y la Pedagogía, entendiendo éstas con una profunda base filosófica, antropológica y didáctica, ético-política y no sólo psicológica o sociológica.

⁷⁶ Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas; en José Martí. *Nuestra América*. p.34.

⁷⁷ Orlando Lima. 2013. *Historia de las ideas en nuestra América hoy. El pensamiento de Horacio Cerutti Guldberg*. p.35-37. (A partir de aquí, *El pensamiento de Horacio...*)

⁷⁸ *Filosofar desde...* p. 5-39.

⁷⁹ *Historia de las ideas...* p. 15.

Parece que siempre partimos del supuesto que hay una HISTORIA UNIVERSAL, (así con mayúsculas), que es la que nos enseñan desde la primaria; una *continuidad lineal* que nos es contada con hechos, fechas y personajes *determinados*, sustentada a su vez en un principio y en un fin (léase Grecia como origen y las potencias de cada momento histórico, Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Japón, como el final) que sirven para hacer las periodizaciones históricas. Montada sobre ésta, nos enseñan la Historia Nacional (con inicial mayúscula) que es una articulación o ramificación de esa *historia mayor*. Esta, sigue el patrón de la primera pero con la intención de imprimir un *sustento patriótico-nacionalista* como proyecto de homogeneización y consolidación de un Estado-nación.

Cuando se comienza a problematizar sobre de ellas, damos cuenta de una gran falta de *voces y narraciones* de las que no se sabe o que han sido *invisibilizadas*; en respuesta a ello surgen las propuestas historiográficas con diferentes “tradiciones”, entre las que encontramos por mencionar algunas: *historia de la cultura, historia social y cultural, historia oral y biográfica, historia de las mentalidades e historia de las ideas*.

Su intención ha sido mostrar las *rupturas, encuentros, relaciones y tensiones* entre los vacíos que aún dejan la HISTORIA y la Historia, abriéndose a la reconfiguración, reconstitución, resignificación y aventura de aquello que dijeron “es” nuestro pasado. Esto implica hacer un ejercicio de “*reptar* (arrastrarse pegado a la tierra, al suelo); *perseguir* (seguir el rastro, señales o indicios) y *acechar* (observar con cautela con un propósito)” respecto de aspectos (no sólo hechos, personajes o fechas) entre los que encontramos ideas y pensamientos específicos, dar razón y seguimiento de su articulación (micro y macro) con el contexto, revisar en los ejes diacrónico y sincrónico, material e ideal, subjetivo y objetivado.

Las tradiciones historiográficas que hemos mencionado, corresponden a 3 paradigmas y lugares de situación o enunciación, éstos son la universalista, el particularista y el contextual; de los cuales daremos cuenta en el siguiente apartado. En síntesis, las historiografías tienen el quehacer de *esclarecer esa densidad* en la que nos encontramos inmersos.

En concreto, y con lo anteriormente mencionado, abordaremos la Historia de las Ideas como una metodología para poder comprender el tránsito de una idea, en nuestro caso la “idea de Educación Intercultural”, respecto de un contexto y una cotidianidad, reales y vivenciales, en la que se articulan enclaves y comisuras que podrían *pasar desapercibidas*.

El uso (quehacer) de la Historia de las Ideas

Debemos sabernos situados para desde ahí comprender las problemáticas en cuestión y proponer soluciones a “las realidades contextuales y cotidianas” en las que vivimos. Es necesario partir de dos conceptos básicos para entender la realidad que atenderemos desde la Historia de las Ideas: historicidad e historicismo.

Para el filósofo argentino Andrés Roig, somos “*entes históricos*”⁸⁰ aunque no estemos *metidos* en la “*historia mundial*”, en esa historia de nombres (hombres), acontecimientos y fechas que niegan cualquier otra participación que no esté legitimada por medio del poder. Roig retoma de los planteamientos de su compatriota Rodolfo Agoglia la idea de que no se necesita necesariamente la “*toma de conciencia histórica*” para tener historicidad, sino, basta sólo la “*forma elemental y primaria*” de aquella conciencia⁸¹ y parafraseándolo, entendemos que es en cada ser humano en su hacerse y gestarse, por existir.

Entonces, ya que tenemos una *conciencia a priori a la toma de conciencia histórica*, comenzamos a preguntarnos sobre nuestra identidad que descansa en un tiempo y un espacio, nos sabemos ahí, pero, los empezamos a cuestionar para comprendernos cultural, lingüística, intelectual e históricamente; de esta manera, nuestro actuar toma su particularidad y las ideas que surgen de ahí se concretan en construir su propia historia.

⁸⁰ Concepto que se recupera a través de una categoría fundamental y que atraviesa todo el trabajo de Roig: “El a priori antropológico hace referencia a la problemática del sujeto y a los criterios que de ello se derivan. [...] Connota el reconocimiento y autorreconocimiento del sujeto como sujeto radicalmente histórico y social: la temporalidad y la contingencia definen el proceso en el que el ser humano se afirma o se niega en función de su praxis”; en Horacio Cerutti, *et al.* (coord.). 2000b. *Diccionario de Filosofía Latinoamericana*. p.13-14. (A partir de aquí, *Diccionario*...).

⁸¹ Arturo Andrés Roig. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. s/p.

Así, las ideas filosóficas tienen una textura histórica a la que puede accederse desde la comprensión de la circunstancia concreta que en su gestación o adopción las han rodeado. Cada idea filosófica manifiesta una vivencia humana que tiene un valor particular e intransferible dentro del devenir cultural de las sociedades. Este supuesto del historicismo que remarca la conexión de hombre, pensamiento⁸² y circunstancia fue el basamento sobre el que erigió el proyecto continental de la historia de las ideas.⁸³

La intención de que las ideas filosóficas tuvieran su propia historia (historia de las ideas), discerniendo de la historia de la filosofía tiene sus *primeros pasos* con José Ortega y Gasset (1883-1955), pues, propone que las ideas se muestren, operando en su “función social”⁸⁴ como participantes y existentes en diversidad de historias, con una intencionalidad (no sólo filosófica). Desde este momento, la intención (consciente o inconsciente) se basará en la problematización de la siempre general HISTORIA UNIVERSAL.

El filósofo *transterrado*, José Gaos (1900-1969), quien fuera discípulo de Ortega y Gasset, llega a México a fundar una vertiente de historia de las ideas y junto a su, también, discípulo más avanzado, Leopoldo Zea (1912-2004), van esbozando una “historia de las ideas [donde] la conformación de lo nacional y lo continental [sea] a partir de una postura fuertemente hispanizante y latinoamericanizante, donde se rescatará para América Latina todo este tipo de pensamiento historicista, que respondiera a la búsqueda de lo propio, lo autóctono, lo nacional”.⁸⁵

⁸² En ese sentido es importante recuperar la idea de José Gaos sobre el pensamiento entendido como aquel “que no tiene por fondo los *objetos sistemáticos y trascendentes* de la filosofía, sino objetos *inmanente*, humanos, que por la propias naturaleza de las cosas, históricas, éstas, no se presentan como los eternos temas posibles de un sistema, sino como problemas de *circunstancias*, es decir, de las de lugar y tiempo más inmediatas, y por lo mismo, como problemas de resolución urgente (...)” José Gaos. 1993. *Obras completas: El pensamiento hispanoamericano. Antología del pensamiento de lengua española en la edad contemporánea*. Volumen 5. p. 26-27.

⁸³ *Diccionario...* p. 192.

⁸⁴ *Ibíd.* p.189.

⁸⁵ Vilma Figueroa Casas. 2000. “Arturo Andrés Roig y la metodología de la historia de las ideas en América Latina”, en *Revista ISLAS*. p.133. (A partir de aquí, “Arturo Andrés...”).

Francisco Romero (1891-1962)⁸⁶ desarrolló en Argentina la otra vertiente de historia de las ideas, dónde su propuesta era más *panamericanista*. Hilda Naessens, queriendo conjugar las visiones de México y Argentina, les nombra “una visión continentalista de la filosofía” por las anotaciones de distintos autores para referirse a Gaos y Romero⁸⁷, lo que podría causarnos confusión por las diferencias tan marcadas (hispanizante y panamericanista), empero, deja mirarse la llegada de la “(...) necesidad de la búsqueda de las raíces de lo nacional, de lo autóctono de América Latina.”⁸⁸, lográndose un esfuerzo de *pensamiento original latinoamericano* (no hispano, no panamericano ni continentalista).

Los estudios e investigaciones que realizó Leopoldo Zea fueron de gran importancia para el desarrollo de la historia de las ideas, dado el esfuerzo de convocatoria y encuentro entre filósofos, historiadores e interesados en los trabajos a realizar para las historias de las ideas en América Latina, un trabajo que inicia en 1947 (junto a Gaos) con un Seminario sobre Historia de las Ideas de América en la Universidad Nacional Autónoma de México y que en 1956 con el Primer Seminario de Historia de las Ideas en América realizado en Puerto Rico, tomó riendas propias.

Para 1960 han pasado alrededor de dos décadas desde que la *aventura* de historia de las ideas se echó a andar⁸⁹, y posteriormente, se concretarían procesos en búsqueda de la originalidad, autoafirmación, diferenciación y recuperación de diversas historias, no sólo de ideas ni tampoco sólo de filosofías, sino, de los sujetos (mujeres y hombres), de

⁸⁶ “Francisco Romero fue, en su momento y en el mundo de habla hispana, una de las figuras más reconocidas [...] parte de su labor fue de difusión para elevar el nivel de los estudios filosóficos en América Latina, en cuyo futuro demostró gran esperanza, y con la misma motivación se ocupó de la historia del pensamiento latinoamericano”; en Enrique Dussel, *et al.* (coord.). 2011. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*. p.870. (A partir de aquí, *El pensamiento filosófico...*). “(...) la llamada historia de las ideas no es historia especial, sino general: de las ideas en general. No es cosa sencilla a primera vista comprender cuál sea su asunto, porque las ideas siempre tienen calificación y entran así en alguna de las historias dichas: son ideas políticas, filosóficas, científicas, religiosas, económicas, estéticas, etc.”; en Hilda Naessens. “Una “visión continentalista” de la filosofía: José Gaos y Francisco Romero”, en *Revista de Estudios Latinoamericanos*. p. 140.

⁸⁷ *Ibíd.* p. 138-141.

⁸⁸ “Arturo Andrés... p.133.

⁸⁹ No podemos dejar de mencionar a quienes formaron parte del *primer* (si es que le podemos llamar así) proceso en construcción de historia de las ideas (y que tampoco son los únicos): Ricaurte Soler (1932- 1994), Francisco Miró Quesada (1918), João Cruz Acosta (1904-1978), Arturo Ardao (1912-2003), José Luis Romero (1909- 1977), Medardo Vitier (1886-1960).

las utopías, de las maneras del filosofar, de las resistencias y demás posibilidades que hasta entonces no se tenían contempladas.

A partir de la fecha mencionada podemos rastrear a Arturo Andrés Roig⁹⁰ en Argentina (con estancias en México y Ecuador) como continuador del trabajo referente a historia de las ideas en América Latina, de quien se desprende la inquietud de su discípulo Horacio Cerutti⁹¹ en México para continuar trabajando historia de las ideas, pero también, de poder elucubrar un *modus operandi* del filosofar desde *nuestroamericano*, que a la postre se convierte en un intento *problematizador* del trabajo histórico y filosófico que contempla los años, desde que se pensó en un *auténtico* y *creativo* quehacer (tanto de recuperación como de creación) de ideas y filosofía en Nuestra América, hasta la actualidad.

Con estos antecedentes partimos en llevar la historia de las ideas (filosóficas) a la Educación y la Pedagogía porque en la forma del pensar, del *filosofar latinoamericano* se encuentra intrínsecamente ligado a la forma de enseñar y aprender en su significación más básica, ceñida por lógica a estas disciplinas y campos del conocimiento. La aprehensión del mundo, la realidad y el contexto sin duda plasma el íntimo carácter didáctico, práxico de los seres humanos, o resignificando un sentido propio de hacer filosofía-pedagogía. Entonces, las ideas trabajadas desde lo que Orlando Lima llamo *núcleo estructural-discursivo*⁹² donde está inserto Arturo Roig, permitirá dilucidar aquellos sujetos que participan en la creación, significación, resignificación y semantización de las ideas vistas como discursos como lenguajes, tal cual lo abordaremos más adelante.

⁹⁰ “Su labor como maestro se expresa en forma contundente e ininterrumpida en la formación de jóvenes investigadores e investigadoras [...] La filosofía tal como la entiende Arturo Roig parte de un compromiso vital y se nutre del deseo de emancipación. Su filosofar está atravesado por una antropología de la emergencia que tiende a reconocer como factor dinamizador de los procesos sociales. Su pensamiento y magisterio fecundo se evidencia en la producción de nuevas reflexiones y creaciones. En ese sentido, su obra es un impulso para pensar y para comprometernos en un horizonte común de dignidad humana”, en *El pensamiento filosófico...* p. 880-883.

⁹¹ Horacio Cerutti Guldberg: “Es reconocido por su pensamiento crítico y estimulante, su apasionamiento por la realidad sociohistórica y el respeto profundo por sus alumnos y colegas. Su enseñanza es fecunda en los múltiples lugares de América, Europa y Asia [...] Asumió con radicalidad la historicidad y situacionalidad del pensamiento filosófico, siendo uno de los mejores filósofos contemporáneos de Historia de las Ideas *en y para* Nuestra América. Continúa, crítica y creativamente, una larga tradición filosófica latinoamericana emancipatoria.”, en *El pensamiento filosófico...* p. 857-858.

⁹² *El pensamiento de Horacio...* p.25-43.

Para entender la dimensión metodológica de la historia de las ideas

“Según sea la metodología, será la historia y aquella metodología a su vez dependerá tanto de lo que entendamos como sujeto histórico (...)”
Arturo A. Roig.⁹³

En las primeras décadas del siglo XX surgió un proceso de institucionalización (academicismo y profesionalización⁹⁴), de la enseñanza e investigación universitaria de la Filosofía que trastocó directamente a la Pedagogía y con ello, la agenda que posteriormente atravesaría su *quehacer y pensar*⁹⁵. El término utilizado para describirlo fue llamado “normalización filosófica”⁹⁶, que básicamente significaba un pensar académico, específicamente universitario en el cual se podía pensar lo *nacional* y la *identidad* como búsquedas del conocimiento *propio* americano.

Si bien, el uso *normalizado* de la Historia de las Ideas se alimentó de los Estudios Críticos Literarios, la Teoría de la Dependencia y de los Estudios Latinoamericanos, no será hasta 1960 que “las ideas en su circunstancia”⁹⁷, como dijera José Gaos, sea el nodo problemático del que se desprenderán diversas discusiones, entre ellas, la epistemológica, pero además, se abrió su espectro de estudio a otras ciencias humanas. Posteriormente con los aportes de la Filosofía Política, la Semiótica y la Teoría de la Comunicación se daba un *giro* al interior de la “Historia de las Ideas” pues según Roig:

ha venido a desplazar la problemática de la “idea” hacia la más importante del lenguaje. La idea se ha convertido en un contenido semántico de un signo que, como todo signo, exige un desciframiento. El lugar de la “idea” no es ya el “mundo de las ideas”, sino el “mundo del lenguaje”, con lo que ha quedado confirmada, por otra vía, la problemática del valor social de la idea [...]⁹⁸.

Así entonces, los primeros pasos para retomar la Historia de las Ideas y llevarla al terreno de la Pedagogía y con ello al de la Educación Intercultural, es porque existe una influencia

⁹³ *El pensamiento latinoamericano...* p. 131.

⁹⁴ Faz negativa en Historia de las Ideas, ya que implicó para ésta “reducir su trabajo a una exposición de doctrinas, de señalamiento de fechas, y de periodizaciones y sobre todo a un rastreo cuidadoso y exigente de influencias, olvidando la necesaria investigación de la función social de las ideas, que es uno de los aspectos que más define a la historia de las ideas”, en Arturo Andrés Roig. *Historia de las Ideas...* p. 20.

⁹⁵ El 1 de abril de 1957 se aprueba la carrea de Pedagogía, adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

⁹⁶ Horacio Cerutti Guldberg. *Experiencias en el tiempo.* p. 37-66.

⁹⁷ Arturo Andrés Roig. *Historia de las Ideas...* p. 19.

⁹⁸ *Ibid.* p. 21.

de sus postulados para trabajar las ideas (ya no sólo filosóficas), y como campo de estudio e investigación se abre a las posibilidades de interrelación con otros campos (ya no necesariamente la filosofía), pero además, retomando a Roig⁹⁹, porque coincidimos con su inherente principio de *confraternidad* con todas las sociedades del mundo, así como la *liberación* de su humanidad, la lucha contra toda forma de explotación y dependencia, así como la posibilidad de transformarse hacia un saber crítico al servicio del Mundo y que consideramos, son parte de la *educación intercultural* a la que las sociedades previsiblemente pueden llegar.

Queda claro que utilizar Historia de las Ideas para nuestro trabajo tiene toda una intencionalidad, posición ideológica, teórica y metodológica que están imbricadas entre ellas, lo que nos da una suerte de tejido para una pedagogía *otra*, una educación *otra*, que justo utiliza modos y formas (que no tienen menor valor por no ser o haberse construido en el campo específico de la Pedagogía) que les ayuden a comprender sus propios problemas, con raíces que son menos ajenas al haberse gestado en un lugar de enunciación más cercano, esto es, Nuestra América.

Entre los recursos metodológicos que la Historia de las Ideas ha tomado como herramientas, está el análisis del discurso que mira modos de funcionamiento y decodifica sus formas en las que existen connotaciones del orden ideológico que no son explícitas, dado que su intencionalidad traza las funciones de las ideas en sociedad. Contiene como actitudes de su quehacer el *autoconocimiento* y el “compromiso”¹⁰⁰ antes citado.

El comienzo metodológico es la *periodización histórica* o mejor dicho la *historia episódica*, según Roig, retomando a Antonio Gramsci dice:

La historia de las clases subalternas –dice- es necesariamente disgregada y episódica. Fijémonos bien: no habla de una “historia periódica”, sino de una “historia episódica”. ¿Y qué es un “episodio”? Pues un *epesíodion* es, en lenguaje griego, una parte no integrante o una acción secundaria respecto de la acción principal dentro de un poema épico o dramático, o de una novela (...) ¹⁰¹.

⁹⁹ *Ibíd.* p. 22.

¹⁰⁰ *Ibíd.*

¹⁰¹ *El pensamiento latinoamericano...* p. 138.

Resalta como un aspecto a considerar, mismo que debe ser un parámetro movable, en el sentido de que las tradiciones o generaciones de cierto pensamiento son invenciones sociales en el que se establecen ciertos componentes de compartición para definirlos, sin que intencionalmente se haya decidido de tal forma. En ese entendido, los dos Estados de conocimiento (1992-2002) y (2002-2012) conforman corpus épocales con hitos propios que persiguen la descripción y análisis de las realidades históricas en las que expresan a partir de conceptos e ideas, reflejo de las vivencias contextuales y sociales en las que están inmersas.

Continuando con la precisión Metodológica de Historia de las ideas, para Arturo Roig, una de las primeras tesis a considerar es la que se refiere a la “comprensión del lenguaje”¹⁰² como vía de objetivación y forma básica de mediación, en la que previsiblemente la idea de interculturalidad y educación intercultural es la objetivación de un *corpus* histórico en el que se subsumen las ideas de educación popular y educación indígena; y con ello, las posibilidades del *sujeto indígena* con las atenuantes que de ello deriva.

La segunda tesis es que este *lenguaje* se afirma como un “hecho histórico, manifestación de una sociedad dada”¹⁰³ en las que las diversas formas de su significación se manifiestan y que Roig llama “lenguaje cotidiano o de la vida cotidiana”, mismo que configura la tercer tesis, donde el lenguaje se confirma como un “discurso político”¹⁰⁴ explícito e implícito, en todas (hipotéticamente) las manifestaciones discursivas del lenguaje en las que es posible leer lo “ideológico”¹⁰⁵ en su contexto.

¹⁰² “El lenguaje se nos presenta como el lugar del encuentro y del desencuentro, de la comunicación y de la incomunicación reflejo de todo aquello sin duda, de la naturaleza misma de los signos en los que la categoría de ‘ausencia y presencia’, tal como lo señaló en su momento Saussure los define en lo que tienen de más propio”; en *Historia de las Ideas...* p. 108.

¹⁰³ “Por ello, el lenguaje no es únicamente un fenómeno que puede ser analizado desde el punto de estructuras formales profundas o de superficie, sino que es asimismo un ‘tesoro’, una realidad compuesta de signos, que son a la vez necesariamente significantes y significados. Todos ellos orgánicamente relacionados sobre la base de múltiples formas codificadas por esa misma sociedad. De esta manera es el lenguaje un ‘reflejo’ que contiene, de manera mediatizada, la realidad social misma”; en *Ibid...* p. 108.

¹⁰⁴ “lo ‘político’ debe tomarse como una toma de posición en relación con las diversas manifestaciones conflictivas sobre las que se organizan las relaciones humanas”; en *Ibid...* p. 109.

¹⁰⁵ *Ibid...* p. 109.

La concreción de estas tesis metodológicas permite construir lo que Arturo Roig llama “**universo discursivo** como la totalidad posible discursiva de una comunidad humana concreta, no consciente para dicha comunidad como consecuencia de las relaciones conflictivas de base, pero que el investigador puede y debe tratar de alcanzar”¹⁰⁶.

Este *universo discursivo*, surge de específicos *textos-discursos* de análisis, es decir, las manifestaciones contenidas en ese Universo como niveles contextuales de profundidad en los que de principio puede mirarse “un discurso contrario”¹⁰⁷ potencialmente, por ejemplo, discursivamente una *interculturalidad apolítica y armónica* desarrollada vía Organismos Internacionales; y por otro lado la *interculturalidad conflictiva* de las Organizaciones Indígenas; o la *interculturalidad oficial e institucional* de la que habla el Estado e instituciones gubernamentales; y la *interculturalidad crítica* que trabajan los movimientos campesinos, indígenas y afrodescendientes.

Cuando tomamos la idea de interculturalidad como Universo Discursivo queremos decir que está conformada y conforma una diversidad de *textos-discursos*, en este caso los Estado del conocimiento del COMIE, en el que las investigaciones educativas intentan analizar y describir una realidad en la que al menos existe un sujeto central de la investigación, el llamado *sujeto indígena*, aunque como veremos más adelante se irán integrando más sujetos, por ejemplo, el campesino, los afrodescendientes, mujeres, niños y jóvenes, docentes, mestizos. Estos sujetos serán nombrados a partir del enfoque discursivo en que los investigadores como la contraparte o el sujeto que enuncia al otro, emitan una significación que obedecerá al *discurso vigente* o al *discurso contrario*, según sea el caso.

Los Estados de Conocimiento al ser recortes *episódicos* de una historia y una época, permiten aproximarnos a recuperar la totalidad (posible) de las manifestaciones conceptuales y de pensamiento de una sociedad, dado que su intención es concentrar todas las investigaciones nacionales de México en un área del conocimiento educativo, en nuestro caso la interculturalidad, en general, y en particular, la educación intercultural.

¹⁰⁶ *Ibid...* p. 110. El resaltado es nuestro.

¹⁰⁷ *Ibid...* p. 110-111.

Cuando Roig habla de encontrar un *discurso político* que dé cuenta de lo *ideológico* en ese *Universo discursivo*, significa que podemos entender las matrices de origen de las que se sugieren ciertos conceptos en referencia a una idea, por ejemplo, no es igual adscribir la interculturalidad desde la antropología, la sociología, la historia o la pedagogía, aunque todas estas disciplinas puedan y hablen de ella.

Por esto es imprescindible ceñir los datos de formación de los investigadores (ver Anexo), ya que son los enunciantes de un discurso que se legitima y es legitimado por el campo o disciplina de su adscripción, así como por las redes, grupos e instituciones de las que forman parte. El *lugar de enunciación* siempre es determinado y determinante, aunque en ocasiones se omita o pase desapercibido.

La *Interculturalidad* se vuelve un discurso multirreferencial que nos interpela directamente con las preguntas de nuestra investigación que traemos nuevamente:

- ¿Quiénes son los sujetos que enuncian los discursos en las producciones académicas de y sobre la educación intercultural en México?
- ¿Cuáles son los sujetos que son enunciados en la educación intercultural desde las producciones académicas en México?
- ¿Qué características tienen los discursos en las producciones académicas de la educación intercultural en México?
- ¿Cómo se re-construye la idea de educación intercultural, tomando en consideración sus sentidos y significaciones que derivan de ella?

A continuación, con base en todo lo anterior, pasaremos a la revisión de los Estados de Conocimiento desarrollados por el COMIE (1992-2002) y (2002-2012). Detectaremos en cada caso, los diferentes enfoques y puntos de inflexión en los que se ubica la interculturalidad y la educación intercultural como eje de la Investigación Educativa en México. Aportaremos información que nos parece relevante para mirar el vacío de lo “dado por hecho y por conocido” e integraremos nuestras reflexiones, análisis y puntos de vista en todo el desarrollo. Ubicaremos a los sujetos que enuncian los discursos y también los sujetos que son nombrados, destacando las formas en que es referida la educación intercultural para que a partir de lo que quieren dar a entender como “forma de sentido y significación” mostremos sus núcleos problemáticos.



Capítulo 2

LA INTERCULTURALIDAD, UN EJE TRANSVERSAL EN LA EDUCACIÓN DE MÉXICO

En éste capítulo mostraremos la pretendida articulación de la educación intercultural desde las políticas públicas de los Organismos Internacionales y el caso específico en México con los Planes Nacionales de Desarrollo (PND). La intención de *Interculturalizar* la educación ha recaído en un discurso que no está decantando en las situaciones sociales reales pese a la proliferación de instituciones e investigaciones del tema.

Todo lo anterior nos servirá de marco para iniciar la revisión y análisis del Estado de Conocimiento (1992-2002). Cómo veremos, el campo de la interculturalidad y la educación intercultural se fraguará al calor de la nombrada *diversidad cultural*, lo que a la postres significará el posicionamiento de un área propia de la investigación educativa con sus propios sujetos.

Comenzamos diciendo que el 27 de junio de 1989 fue modificado y actualizado el “Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes” por parte de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en la Septuagésima Sexta Reunión de la Conferencia General. Sintéticamente, el convenio n° 169 establece y ratifica los derechos fundamentales de pueblos indígenas y tribales en materia de derecho al trabajo, derecho a la tierra, acceso a recursos naturales, salud, educación y formación profesional, así como a la participación plena en todos los niveles de toma de decisiones que les sean concernientes. De igual forma, al respeto de sus lenguas y culturas, así como a la autodeterminación de sus modos de vida.

Dicho convenio tiene como antecedentes la creación de instituciones de orden continental y mundial que iban creando disposiciones y normativas en pro de la organización social y nacional, entre las que destacamos a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) creada en 1945, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) en el mismo año, Instituto Indigenista Interamericano (III)¹⁰⁸ creado en 1942 y la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1948.

¹⁰⁸ Del cual desprendió el Congreso Indigenista Interamericano y los Instituto Indigenistas Nacionales, en el caso de México, creado en 1948.

El 13 de agosto de 1990 el convenio n°169 de la OIT fue signado por México, en consecuencia, la adecuación al artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1992 y su posterior tránsito al artículo 2° constitucional, reflejando el interés por la diversidad inherente a un proyecto de Nación. A la letra dice:

Artículo 2o. La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico¹⁰⁹.

El convenio fue ratificado por México en el año 2000 y con ello, la implementación de nuevas políticas y creación de instituciones encargadas de la materia en cuestión. En el año 2001 con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se puso en marcha el proyecto de adecuación e implementación de las políticas interculturales de orden internacional, entre las que destacamos la educativa. Posteriormente, el Instituto Nacional Indigenista (INI) se convirtió en 2003 en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y junto al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) se coordinaron para la creación de estrategias, prácticas y programas dirigidos a pueblos y comunidades indígenas.

Es importante establecer que hay una articulación que atraviesa al menos 3 documentos que son importantes para el emprendimiento del desarrollo sostenible estimado de los

¹⁰⁹ 2016. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Estados Unidos Mexicanos, no sólo en materia económica, social, ecológica, tecnológica y de derechos humanos, sino, también la educativa que es la que nos convoca.

Por un lado, hablamos de la Alianza Estratégica del País con los Estados Unidos Mexicanos 2014-2019 (AEP) que contiene un plan y programa basado en las investigaciones del grupo del Banco Mundial (BM). Y por otro lado, la AEP que está alineada directamente al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) de México y este, a su vez, contiene las directrices de la nueva agenda de la ONU y UNESCO con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el 2030.

Si retomamos el esquema del PND 2013-2018, veremos plasmadas las metas generadas a partir de los desafíos que conllevó la evaluación y diagnóstico del BM realizado en 2011-2012:

- (a) incrementar la productividad **y** asegurar la disseminación de sus beneficios, (b) asegurar que los segmentos más pobres de la sociedad obtengan los beneficios de los servicios sociales básicos **y** contribuyan al crecimiento económico, (c) fortalecer las finanzas públicas **y** mejorar la eficiencia del gobierno **y** (d) combinar los aspectos económicos **y** ambientales del desarrollo sostenible¹¹⁰.

FIGURA 1.1. ESQUEMA DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018.



Figura 10. Esquema del Plan Nacional de Desarrollo de México (2013-2018)

¹¹⁰ 2013. Alianza Estratégica por País entre el Banco Mundial y los Estados Unidos Mexicanos. p.14

Ahora bien, el PND supuestamente se basó en la consulta de todos los sectores poblacionales que les competirá en lo sucesivo, el emprendimiento de dichos planes y programas. En lo que respecta al sector indígena, no sólo en materia educativa, se establece que:

[...] una política adecuada para la acción indígena debe ser concebida desde la interculturalidad y el diálogo entre todos los pueblos originarios, donde la diversidad sea motivo de armonía, respeto, igualdad y justicia, y en la que se escuchen las necesidades de este sector de la población. De lo contrario, se corre el riesgo de implementar políticas de tutelaje y asistencialismo que poco ayuden al desarrollo integral de los pueblos indígenas¹¹¹.

Entonces, el 3er rubro como meta nacional hacia el 2018 es “México con educación de calidad”, este, contiene 4 áreas estratégicas que el AEP señala como prioritarias para incrementar la prosperidad y el fortalecimiento de la eficiencia social y pública, nos referimos a *inclusión y equidad en la educación; educación de calidad; ciencia, tecnología e innovación; y, acceso a cultura y deportes.*

En ese sentido, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la ONU-UNESCO se conjugan con la educación para coadyuvar al cumplimiento de cada uno, veamos los siguientes cuadros de relación:



Figura 11. Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU-UNESCO

¹¹¹ 2013. *Plan Nacional de Desarrollo*. México. p. 46.

CUADRO 1:

Relación de la educación con los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

ODS1	La educación es crucial para salir de la pobreza	ODS10	La igualdad de oportunidades en el acceso a la educación ha demostrado su eficacia contra la desigualdad social y económica
ODS2	La educación es fundamental para avanzar hacia unos métodos agrícolas más sostenibles y adquirir conocimientos sobre nutrición	ODS11	La educación puede aportar las competencias necesarias para contribuir a configurar y mantener unas ciudades más sostenibles y alcanzar la resiliencia en situaciones de desastre
ODS3	La educación puede aportar una contribución decisiva para muchas cuestiones relativas a la salud, como la mortalidad prematura, la salud reproductiva, la difusión de las enfermedades, el bienestar y los estilos de vida saludables	ODS12	La educación puede influir decisivamente en los patrones de producción (p. ej., respecto a la economía circular) y en la información de los consumidores sobre la producción de bienes más sostenibles y la limitación de los desechos
ODS5	La educación de las mujeres y las niñas es particularmente importante para lograr la alfabetización básica, desarrollar las competencias y capacidades participativas y mejorar las oportunidades vitales	ODS13	La educación es clave para la comprensión de los efectos del cambio climático por el público en general, así como para la adaptación y la mitigación, especialmente en el plano local
ODS6	La educación y la formación aumentan las competencias y la capacidad para usar los recursos naturales de forma más sostenible y pueden contribuir a promover la higiene	ODS14	La educación es importante para concienciar sobre el entorno marino y fomentar un consenso proactivo respecto a su uso racional y sostenible
ODS7	Los programas educativos, especialmente los no formales y los informales, pueden promover una mejora en la conservación de la energía y el uso de fuentes de energía renovables	ODS15	La educación y la formación desarrollan las competencias y la capacidad para garantizar medios de subsistencia sostenibles y conservar los recursos naturales y la biodiversidad, especialmente en entornos amenazados
ODS8	Hay una relación directa entre la vitalidad económica, la iniciativa empresarial, las competencias para el mercado laboral y el nivel educativo	ODS16	El aprendizaje social es vital para propiciar y promover unas sociedades participativas, inclusivas y justas, así como la coherencia social
ODS9	La educación es necesaria para desarrollar las competencias que permiten construir unas infraestructuras más resilientes y lograr una industrialización más sostenible	ODS17	El aprendizaje permanente desarrolla la capacidad para entender y promover las políticas y prácticas de desarrollo sostenible

Fuente: ICESU y CICS (2015).

Figura 12. Relación de la educación con los demás ODS de la ONU-UNESCO

Aunque desde el año 2006 ya habían sido establecidas las directrices que alimenta esta propuesta, fortaleciendo los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio¹¹² (ODM) planteados en el año 2000, es con esos aspectos que se logra conformar una relación interesante, al menos discursivamente, entre educación e interculturalidad:

- La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
- La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
- La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.¹¹³

Si bien se ha establecido la relación de los documentos abordados, los sujetos de la población a los que están dirigidas las acciones, no son exclusivos de las tareas, es decir, nosotros destacamos la población indígena dentro de las políticas de educación

¹¹² 1) Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) lograr la enseñanza primaria universal; 3) promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer; 4) reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años; 5) mejorar la salud materna; 6) combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades; 7) garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; y 8) fomentar una alianza mundial para el desarrollo. Consultado (15/06/17) en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/gender.shtml>

¹¹³ Consultado (10/09/16) en: <http://eib.sep.gob.mx/CGEIB/wp-content/uploads/2015/06/147878s.pdf>

intercultural, sin embargo, se ha hecho manifiesto en documentos como la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* que “[...] los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales [...]”¹¹⁴; lo que en sentido estricto implicaría, la sujeción de cualquier población sin una específica denominación étnica, tanto en derechos, como en obligaciones, dentro de cualquiera de las políticas públicas que implemente el Estado Nacional, así como a las propias de los Estados Autónomos.

Aunque se ha intentado revertir la política de educación intercultural *asimilacionista* y se ha avanzado hacia una posición crítica, se siguen afirmando ciertos factores de centrificación de la educación tradicional.

En 2015, México tenía una población total de 119 530 753 millones de habitantes, dividido en 48.6% de hombres y 51.4% de mujeres, ubicándolo en el 11° país más poblado del mundo. Donde la población indígena sumaba 12 025 947 millones, siendo el 10% de la población total mexicana aproximadamente. Cabe mencionar que 7 382 785 millones de personas son hablantes de alguna de las 72 lenguas indígenas reconocidas en México, según estadísticas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

El modelo educativo para México en 2016 en materia de educación intercultural en principio propone “atender de manera más adecuada y pertinente a la población indígena, teniendo en cuenta la diversidad correspondiente a sus culturas y contextos geográficos y sociales”¹¹⁵

En México, según la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) existen en el periodo 2015-2016, 11 universidades interculturales dadas de alta en el sistema de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre las que encontramos enumeradas a la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad

¹¹⁴ Declaración de las Naciones Unidas. 2007. p. 1. Consultado (19/06/17) en: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

¹¹⁵ Modelo Educativo de México. Secretaría de Educación Pública. 2016. p.17.

Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Veracruzana Intercultural (UV-I), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIIMQROO), Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP) y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Todas ellas atendiendo a una población total de 14 007 estudiantes.



Figura 13. Universidades Interculturales en México.

La presencia de población indígena en todos los estados de la República Mexicana, es constancia de la necesidad de implementación de educación intercultural en todo el territorio. El margen de población entre los 5 y 29 años que está en posibilidad de entrar a la escuela en los niveles educativos de Primaria, Secundaria, Media Superior y Superior, está muy cercano a los 6 millones. Pero si consideramos que las Universidades Interculturales atienden población de 11 estados y en su caso los Bachilleratos Interculturales en 5 estados (Chihuahua, Guerrero, Puebla, Sinaloa y Yucatán) con una matrícula de 1182 estudiantes, nos da un total de 15 189 jóvenes que reciben educación Media y Superior Intercultural. Esta cifra representa menos del 1.5% de población indígena entre los 15 a 29 años que puede acceder a un sistema escolar intercultural.

Si apelamos al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, entraríamos en una fuerte problemática, ya que dadas las cifras habría un vacío de opciones educativas para la población indígena, sin mencionar sus demás fracciones, el artículo dice:

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias¹¹⁶.

A pesar de las propuestas y distintas iniciativas de impulso de concreción de una educación intercultural en México, siguen existiendo inconsistencias dentro del proyecto educativo nacional. Se ha llamado desde los organismos internacionales e instituciones nacionales a *interculturalizar* la educación en sus diferentes niveles, lo ha convoca a diferentes especialistas e investigadores a realizar las adecuaciones necesarias con la articulación de los diferentes desafíos, metas, estrategias y objetivos que se han planteado hasta el momento, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Si bien, los proyectos de educación intercultural han cambiado la forma de construir conocimiento en los diferentes niveles educativos, a más de 15 años de su institucionalización y puesta en marcha de escuelas e instituciones interculturales, faltan necesidades concretas que atender, respecto de la población a la que destina la educación intercultural.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de México 2014-2018 se inscribe el *Programa Especial de Pueblos Indígenas*, ahí se establece una ruta de 6 objetivos, 17 estrategias, 73 líneas de acción y estrategias transversales; todas ellas enmarcadas en la Meta nacional número 2 “México incluyente”, sin embargo, dado que se ha insistido desde la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, y pese a que no se cumplen aun los objetivos trazados por las directrices que marcan las instituciones encargadas de su cumplimiento, fue preponderante articular y enmarcar dicho programa en la Meta nacional número 3 “México con educación de calidad” y además, educación intercultural.

¹¹⁶ 2016. Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos.

Con esta instrumentalización y articulación directa, no transversal, se atacaría el asunto de la educación, desde un amplio panorama que atañe al fondo y no sólo a la forma. Los ejes que se anotan continuación deberían permitir hacer operativos los objetivos internacionales y las políticas públicas de los países en sus diferentes formas de gobierno, podrían implementarse para asegurar y abarcar un espectro poblacional más amplio, aunque siguen quedando en el discurso oficial, a saber:

1. Incrementar las Universidades Interculturales con extensiones o subsedes en cada Estado del país.
2. Anexar las Instituciones Interculturales que ya están funcionando, pero no tienen el registro, ni estatal ni federal.
3. Priorizar el vínculo Universidad-Comunidad, así como la adecuación de la oferta académica a las necesidades reales del contexto y los pueblos adyacentes a la Institución Intercultural.
4. Incorporar el enfoque intercultural en las demás Instituciones de Educación Superior y Media Superior, ya que son trampolín de articulación.
5. Ampliar la concepción del sujeto central de la educación intercultural. Los indígenas no son los únicos a los que está destinada la interculturalidad, existen los afroamericanos y los mestizos como identidades y sujetos de educación.
6. Articular los existentes programas compensatorios de educación a una Institución Intercultural, por ejemplo, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) o el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Hace falta, independientemente de la revisión puntual de cada uno de los planes y programas de estudios de las distintas Universidades e Instituciones Interculturales, la construcción propia de un fundamento filosófico y pedagógico intercultural. Una base que permita a cada uno de los participantes de la educación intercultural, vincularse con mayor ahínco en los quehaceres que la educación intercultural requiera dentro del marco de su comunidad, así como una reflexión crítica que pueda ponerse en marcha. La contextualidad en la que se implementan los proyectos de educación intercultural es el piso mínimo para que crezcan integralmente las poblaciones destino.

La pedagogía como otras disciplinas de humanidades, artes y sociales, dogmatizadas por el modelo epistemológico dominante de corte occidental, les ha sido impuesta una sola manera de producir conocimiento e infundida una metodología a *modo*; reduciendo su praxis disciplinar a lo instrumental, invadiendo con conocimientos al servicio de la lógica del mercado, logrando la desvalorización social de las disciplinas y la pérdida identitaria de sus saberes y haceres. La pedagogía se *incluye* como no importante y vistas sus acciones como superfluas, negándose la posibilidad de lo pedagógico en la producción, reproducción, atención y desarrollo integral de lo humano.

Entonces, podemos entender que la pedagogía en esta nueva configuración del mundo y de nuestro país desde el enfoque neoliberal y como resultado de la globalización de las políticas del mercado, no tiene un espacio propio y sus objetos de estudio no son muy claros, en consecuencia, su tarea se vuelve difusa, superflua y no importante para el proyecto de mundo y de humanidad que se impuso a nuestro país, proyecto hegemónico que desde la tradición occidental pretende reducir y silenciarla, respondiendo al interés ideológico neoliberal de garantizar un predominio cultural, financiero, económico, político y social para contar con poblaciones con cierto tipo de concepción de ser humano y mundo que garantizará la reproducción única de relaciones sociales de producción y de apropiación.

Por esto es urgente replantear el quehacer de la pedagogía y hacer de ella, una multiplicidad de pedagogías. Recuperar pedagogías es partir de las formas de vida, de las maneras de cómo están integradas en lo social, con esto se transforma su enfoque parcial y reducido, alimentándose de enfoques *colectivos, comunales y nosótricos*. Hay que construir un proyecto educativo que sea alternativo a los enfoques actuales y permita como característica fundante, que pedagogas y pedagogos no impongan concepciones e ideas de un sólo mundo, sino, mundos donde el cosmos exista con armonía y equilibrio entre sus elementos diversos que lo componen.

El orden de ideas expuestas servirá de horizonte de intelección para transitar a la investigación educativa concentrada en el siguiente Estado de Conocimiento, en que iremos detectando los *sujetos de la enunciación* inmersos en los discursos educativos.

2.1 Acercamiento a los Estados de Conocimiento del COMIE

Como señalamos en el capítulo anterior, los Estados de Conocimiento que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)¹¹⁷ ha impulsado en 1992-2002¹¹⁸ y 2002-2012¹¹⁹, fueron los insumos primarios desde los cuáles construimos la problematización de nuestro trabajo, debido a la necesidad de revisar el tránsito en la investigación educativa con respecto al campo temático que nos atañe, la Educación Intercultural a partir de las perspectivas que los especialistas han construido mediante el estudio de situaciones concretas.

En la presentación de la primera colección “La Investigación educativa en México. (1992-2002) del COMIE, el coordinador general de los estados del conocimiento Mario Rueda, presenta un panorama amplio desde el que dicho consejo partió para la generación de los trabajos que en la época conformaron el Estado de Conocimiento de la producción en educación, estableciendo puntos clave que permitirían la concreción de redes de investigación para abarcar el mayor espacio posible y concentrar la información, se entiende que los Estados del Conocimiento son:

[...] análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción¹²⁰.

De igual manera, se plantearon los balances preliminares de los 7 propósitos paralelos a la creación de los estados del conocimiento como parte del fortalecimiento de la Investigación Educativa (IE), a saber:

Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE; Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones; Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas

¹¹⁷ Institución creada en septiembre de 1993 para hacerse cargo de la elaboración, evaluación, difusión y reconocimiento de la investigación educativa realizada en México.

¹¹⁸ María Bertely Busquets. (coord.). 2003. “Educación, derechos sociales y equidad”, en *La investigación educativa en México 1992-2002*. (A partir de aquí, “Educación, derechos sociales...”).

¹¹⁹ María Bertely Busquets, G. Dietz y M. D. Tepepa. (coord.). 2013. *Estado del conocimiento. Área 12. Multiculturalismo y educación*. (A partir de aquí, *Estado del conocimiento...*).

¹²⁰ “Educación, derechos sociales... p. IV.

instituciones; Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación; Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa; Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos; Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE¹²¹.

La tarea monumental que significa la realización de un Estado de Conocimiento en un área específica de la Investigación Educativa, así como la coordinación de otras instituciones participantes, principalmente universidades, ha servido durante más de 20 años para poder detectar las inflexiones y devenir de las temáticas que en la actualidad han consolidado una agenda prioritaria de atención y continua investigación que no se agota en lo investigado con anterioridad, sino, permite mirar retrospectivamente y formar nuevos nodos de proyección que sirve a la misma Investigación Educativa, así como a las comunidades implicadas en estos procesos.

No se trata de descalificar ni de evaluar con parámetros contemporáneos que no estaban previstos en dichos cortes temporales en los que se constituyen; básicamente es analizar las continuidades, discontinuidades y rupturas de los aspectos que nos interesan y los traemos nuevamente para no perdernos, a saber, lo señalado desde las preguntas de investigación como *los sujetos enunciadores y enunciados del discurso de la educación intercultural, las características de dichos discursos y cómo la articulación y diferencia de ellos nos permite re-construir históricamente su tránsito e interacción hasta la actualidad.*

A continuación, avanzaremos sobre el Estado de Conocimiento (1992-2002) en cada uno de los sub-campos que permitirán saber el lugar de enunciación desde el cual los investigadores esgrimen sus discursos. Destacaremos los aportes más relevantes de aquellos que sean pertinentes en cuanto a la enunciación de los sujetos de su discurso y al concepto de interculturalidad que sean expuestos, según sea el caso. Dichas menciones permitirán realizar un concentrado de interpretaciones que han sido base para que la Educación Intercultural pueda constituirse como tema, problema y área de conocimiento.

¹²¹ *Ibíd.* p. VII-XV.

Sin caer en una obviedad, la Investigación Educativa en México, al menos en los años de este Estado de conocimiento, sobresale la “visión” del investigador, pero permite dentro la forma en que elabora su discurso, seguir las pistas de la impronta intercultural para entender el tránsito de la idea de educación intercultural en México.

Finalmente, podrá consultarse en el Anexo de éste trabajo la adscripción institucional educativa de cada investigador mencionado, así como los espacios y campos en los que se educaron los investigadores. Tener presente esa información permitirá elucidar el enfoque desde el cual se pensó el desarrollo y coordinación de cada capítulo del Estado de Conocimiento abordado, que a su vez son sub-campos específicos.

2.2. El Estado de Conocimiento (1992-2002): área “Educación, derechos sociales y equidad”

El prólogo del Estado de Conocimiento (1992-2002) es escrito por María Bertely Busquets, quien fungió como la coordinadora del área VIII sobre “Educación, cultura y sociedad”. Al inicio puntualiza que “(...) las dimensiones culturales, sociales y valorales que intervienen en la configuración de los procesos educativos y de escolarización. En particular [señala la especialista], nos dedicamos a identificar estudios acerca de estos procesos en **pueblos y grupos lingüística y étnicamente distintivos (...)**”¹²². Destaca el cuestionamiento sobre las políticas educativas *indigenistas* generales para los pueblos indígenas de México, así como al modelo de educación intercultural y bilingüe. Se menciona el acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT¹²³) y los Acuerdos de San Andrés Larrainzar como parámetros viables y pertinentes en la construcción de modelos educativos diferenciados (en el planteamiento nacional) que se sostengan en la autonomía y la autodeterminación de los pueblos.

¹²² *Ibíd.* p. XXX. (El resaltado es nuestro).

¹²³ “El Convenio núm. 169 tiene dos postulados básicos: el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan. Estas premisas constituyen la base sobre la cual deben interpretarse las disposiciones del Convenio”. Organización Internacional del Trabajo. 2014. *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.* p. 8.

María Bertely recupera las nociones de *sujeto y contexto* como puntos de intersección para toda el área del referido Estado de Conocimiento, así como los estudios de *identidades sociales y culturales intersectadas* donde converge la relación cultural: lengua y naturaleza. Con ello, se amplía el marco de los sujetos estudiados a mujeres, niños, jóvenes y adultos, es decir, para todo ser humano, así como a la discusión ética (valores) y política (derechos) en las relaciones y procesos interculturales. Asimismo en *dificultad o síntomas*¹²⁴ del estudio en el campo temático “Educación y diversidad cultural” se hace énfasis en el estudio crítico sobre la relación “diversidad cultural e *indianidad*” en el margen de las políticas educativas *indigenistas* estatales, los derechos humanos y la *cultura* como concepto universal.

Un segundo *síntoma* (a favor del campo) para situar las particularidades como lo precisa Bertely es el que caracteriza como *habitus universitario*, que en términos de Pierre Bourdieu se refiere a las “disposiciones” de los sujetos, en este caso de los investigadores, para realizar ciertas prácticas, como lo son las disciplinas de adscripción a las que están ceñidos (historia, lingüística y antropología), la pertenencia al Sistema Nacional de Investigación (SNI) como parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) así como a los apoyos, becas y estímulos institucionales. Por otra parte, ese *síntoma* (en contra del campo) concentraba un *habitus* distinto, identificado con el normalismo, la formación docente, la burocratización y jerarquización de la gestión educativa, así como la disminución de los apoyos y estímulos para la investigación.

El tercer *síntoma* planteado por Bertely es el que refiere al *lugar de enunciación* del material revisado para el Estado de Conocimiento (en el que a partir de las indagatorias que los investigadores realizaron respecto de América Latina), donde básicamente plantea dos perspectivas: de “los planificadores y de los actores”; es decir, los que hacen las políticas interculturales de educación y los sujetos específicos de las etnias y los pueblos en los que recaen dichas políticas. Refiere una fuerte tendencia al estudio de la interculturalidad en la región centro de México, a diferencia obvia, del norte y sur del país.

¹²⁴ “Educación, derechos sociales... p. XLI-XLII.

No es menor la última decisión que toma la coordinadora del Estado de Conocimiento que revisamos, ya que se redefinió y renombró el área como “Educación, derechos sociales y equidad” a partir de una categoría transversal que permitía la relación de los diversos campos temáticos que la componen. *Equidad en educación* constituyó la categoría que les permitió, en su momento, inscribir e impulsar en el debate la reflexión en el marco internacional, debido a la necesidad de fortalecer el área respecto de otras que previsiblemente estarían más consolidadas, permitiendo así que los campos temáticos que aglutina sean potencializadores ya no como campos, sino, puedan constituirse en áreas de la investigación educativa nacional y de otras latitudes.

Es necesario precisar esto último que menciona Bertely, debido a que parece existir una relación jerarquizada entre *área*, *campo* y *subcampo*, incluso, a veces se utilizan como sinónimos. Por ejemplo, se habla de “área de conocimiento, campo de investigación educativa, campo temático, área temática, área y/o campo temático”. Finalmente, la denominación *subcampo* fue la elegida por la coordinación del *área* para el desarrollo de cada uno de los capítulos que a continuación presentamos; diremos entonces que serán los temas específicos y especializados los que denominarán si es *área*, *campo* o *subcampo*.

2.3 Educación y diversidad cultural como campo temático

Ya en el campo temático “Educación y diversidad cultural”, María Bertely Busquets, coordinadora del mismo, señala que *diversidad cultural* en la época: “suele aplicarse al conjunto de atributos identitarios relacionados con el género, la adscripción religiosa y la diversidad de culturas y modos de vida, que de alguna forma pueden limitarse al mundo indígena”¹²⁵. Claramente podemos observar el recorte que define el concepto de diversidad cultural *al mundo indígena*; sitúa la *arqueología del saber* como metodología de adscripción para dar cuenta del proceso de investigación; “en sentido *foucaultiano*, definida como el conjunto de conocimientos y posiciones teóricas, conceptuales y

¹²⁵ *Ibíd.* p. 3.

metodológicas que se expresan en los debates principales acerca de la relación entre la educación, la diversidad cultural y los pueblos indígenas de México”¹²⁶.

Dicho planteamiento muestra entonces un primer eje fundamental, la restricción del binomio educación y diversidad cultural focalizado principalmente *para estudiar* a los indígenas y establecer *para ellos* las políticas de adecuación escolar de profundo impacto en lo identitario y en lo cultural. Además observamos que el cuestionamiento por el *locus de enunciación* muestra una disparidad de los discursos oficiales (el Estado, instituciones, etc.) con respecto a las voces propias de los sujetos implicados en la configuración de discursos *no oficiales*.

El corpus documental y el estudio del campo temático les permitieron a los investigadores participantes, focalizar 7 subcampos de intelección de la cuestión sobre la diversidad cultural, a saber:

- 1) educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano; 2) etnicidad en la escuela; 3) los indígenas en la historia de la educación; 4) sociolingüística educativa; 5) procesos socioculturales en interacciones educativas; 6) las ONG y las redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión; y 7) formación de docentes en y para la diversidad¹²⁷.

De estos segmentos del campo temático y por ende del área, sobresale la ubicación de cierta mirada y de diálogos comparativos de realidades tanto de México como de Nuestra América; un énfasis histórico-antropológico; la situación escolar (docencia, *currículum*); instituciones y políticas públicas (Organismos Nacionales e Internacionales, Estados-nación, ONG); y la conjunción sociedad-cultura-lengua (lo intercultural-bilingüe). Todos ellos puntualizando “lo indígena y lo étnico (*etnicidad*)” como una generalidad, como una totalidad (aunque subyacen los estudios particulares y contextuales).

(...) el concepto de etnicidad se define a partir de la relación que se establece entre los pueblos indígenas y el Estado nación, las investigaciones acerca de los paradigmas en la historia de la educación muestran la transformación de las perspectivas que han manipulado lo étnico a favor de los intereses del indigenismo institucionalizado, a enfoques que definen la interculturalidad en educación como un derecho¹²⁸.

¹²⁶ *Ibíd.* p. 4.

¹²⁷ *Ibíd.* p. 6-7.

¹²⁸ *Ibíd.* p. 26.

Y aunque hay una diversidad de sujetos heterogéneos, “campesinos indígenas, indígenas migrantes, jornaleros agrícolas migrantes, indígenas citadinos, indígenas jóvenes, indígenas adultos, así como mujeres y artesanas indígenas”¹²⁹, lo sustancial es *enmarcar lo indígena como unicidad*.

Parte de las conclusiones preliminares a las que llega Bertely y que dan perspectiva al planteamiento que hacemos respecto de quién enuncia, queda como tarea futura al observar que los enunciadores del discurso son principalmente *externos, no pertenecientes a las realidades estudiadas*; es decir, los *productores del conocimiento* quedan subsumidos a la interpretación de quienes los estudian, quedando cosificados como objetos de la investigación.

Bertely también expresa el uso conceptual diferenciado de lo intercultural en México y otros países, mostrando que lo *bilingüe intercultural* (Perú y Ecuador), la *etnoeducación* (Colombia) y lo *intercultural bilingüe* (México y Bolivia) son distinciones que hay que atender para la comprensión de sus realidades.

Subcampo: Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano

Continuando con la revisión de los capítulos subsiguientes del primer gran Estado de Conocimiento (1992-2002), toca analizar el texto del subcampo titulado “Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano” que se realizó bajo la coordinación de Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez, donde miran la problemática de la educación intercultural bilingüe en una revisión de América Latina.

Al respecto, focalizan la atención en los espacios iniciales en los que se empezó a discutir y poner piso a la situación de la interculturalidad, destacando la participación de la editorial Abya Yala¹³⁰ del Ecuador.

¹²⁹ *Ibíd.* p. 11.

¹³⁰ “Abya-Yala es un proyecto editorial de carácter internacional colectivo y al servicio de los pueblos indígenas y afroamericanos. Con más de 40 años de vida y presencia ininterrumpida, Abya-Yala es considerada hoy una de las mayores productoras de ciencias sociales de América Latina y su línea editorial se relaciona con las siguientes áreas: Pueblos y nacionalidades indígenas, afroamericanos e identidades emergentes; Modelos de desarrollo y participación

Comboni y Núñez organizan la exposición en 3 rubros: “1) reformas educativas; 2) interculturalidad, diversidad y educación; y 3) experiencias en educación intercultural bilingüe”¹³¹, situándose en el enfoque de que no todo (sujeto) que es bilingüe es intercultural ni todo lo intercultural (como vivencia) es bilingüe. Además, denotan la implicación de lo indígena como referente directo y la necesaria vuelta a la revisión de significados de lo intercultural y lo bilingüe, por un lado desde las instituciones y por otro, desde los pueblos.

El trabajo de Ruth Moya Torres es el primero en enfatizar que la noción de interculturalidad “(...) parte del reconocimiento de lo diverso y de la identidad. Originalmente también suponía el diálogo cultural entre iguales buscando de manera intencionada una relación de equilibrio y de –dialogística- a pesar de reconocer las desigualdades”¹³²; posteriormente menciona que la relación Estado-nación/pueblos indígenas es importante por la exigencia del cumplimiento de las necesidades sociales que *per se* el Estado no ha cubierto históricamente y se espera que las resarza.

Por otra parte, Wolfgang Küper¹³³, destaca su posición “pro desarrollo” de los pueblos indígenas y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como integración a “la unidad nacional y sociedad moderna”¹³⁴ y en otro sentido, el reconocimiento de su cultura y la diversidad. Su propuesta decanta en las Reformas Educativas Nacionales (principalmente en el ámbito escolar), resaltando el sistema educativo de Bolivia, el cual se fundamenta en una ley “intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos hombres y mujeres”¹³⁵.

social; Políticas públicas y derechos humanos; Textos de enseñanza universitaria en ciencias sociales elaborados desde la perspectiva de la interculturalidad.” Consultado (16/04/18) en: <https://abyayala.org/Abyayala2018/>

¹³¹ “Educación, derechos sociales... p. 40.

¹³² *Ibíd.* p. 41.

¹³³ Miembro de la Agencia Alemana de Cooperación Técnica. La GTZ (por sus siglas en alemán). “Como empresa federal, asistimos al Gobierno de la República Federal de Alemania en su labor para alcanzar sus objetivos en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo sostenible; asimismo, actuamos a nivel mundial en el ámbito educativo internacional”. Consultado (16/04/18) en: <http://finanzascarbono.org/colaboradores/agencia-alemana-de-cooperacion-tecnica-giz/>

¹³⁴ “Educación, derechos sociales... p. 44.

¹³⁵ *Ibíd.* p. 45.

Como síntesis del rubro sobre *reformas educativas* de este apartado, destacan:

Los análisis y las visiones teóricas se mueven entre las posiciones que miran la integración en términos de una forma de modernización y a la escuela como instrumento para ello, hasta aquellas que implican el fortalecimiento y la permanencia de las culturas de acuerdo con su propio desarrollo y la definición de la escuela como espacio de diálogo equivalente entre culturas.¹³⁶

Respecto al rubro *experiencias en educación intercultural bilingüe* se pone de manifiesto, nuevamente, la ligazón inherente entre lo escolar y lo indígena pero ahora como experiencias situadas en América Latina, enfocándose en lo cultural y lingüístico como los enfoques preponderantes en los cambios históricos y sociales de las poblaciones indígenas, tal como lo anota Luis Enrique López, Ruth Moya y Madeleine Zúñiga.

Por su parte Ingrid Jung¹³⁷, recupera los avances de la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú, en los que “no obstante la discriminación del indígena fue una imposición colonial, no explica la vigencia actual de las mismas prácticas discriminatorias. La pedagogía intercultural no sólo debe orientarse hacia el grupo discriminado, sino que tiene que incluir al grupo privilegiado”¹³⁸.

El texto “Indígenas en la escuela” coordinada por Adriana Robles Valle y María Bertely, fue un trabajo pionero de la recuperación de las investigaciones sobre interculturalidad en México, al albergar los matices históricos, lingüísticos, etnográficos y educativos en el estudio de la población indígena, además de traer la visión de Jorge Gasché Suess, quién se convirtió en un referente comparativo de la educación intercultural entre México y Perú.

¹³⁶ *Ibíd.* p. 47.

¹³⁷ Lingüista alemana, responsable de InWent (del alemán Internationale Weiterbildung und Entwicklung). “(Capacitación y Desarrollo Internacional) es una sociedad consagrada a la tarea de desarrollar recursos humanos y organizaciones dentro de la cooperación internacional. Sus ofertas van dirigidas a cuadros técnicos y directivos, como a personas con poder decisorio en el ámbito económico, político, administrativo y de la sociedad civil (...) Los programas y proyectos de InWEnt buscan promover un cambio en las competencias a tres niveles: fortalecen la capacidad individual de actuar, aumentan el rendimiento de empresas, organizaciones y administraciones y, en la esfera política, mejoran la capacidad de actuar y decidir. Las herramientas metodológicas están disponibles en un diseño modular y se adaptan a las exigencias correspondientes, a la altura de la solución deseada. Además del aprendizaje a través de situaciones de cara a cara practicadas durante eventos de formación, intercambio y diálogo, se concede un amplio espacio a la creación de redes mediante el aprendizaje electrónico”. Consultado (16/04/18) en: <https://gc21.giz.de/ibt/es/opt/site/ilt/ibt/programme/nachhaltigkeitsmanagement/xhtml/inwent.sxhtml>

¹³⁸ “Educación, derechos sociales... p. 50.

María Luisa Jáuregui y Luis Enrique López puntualizan parte de sus propuestas de educación intercultural en mujeres y niños, respectivamente, debido al alto impacto de la transferencia cultural como práctica desarrollada por las mujeres en su comunidad, así como el énfasis de viabilidad de la educación intercultural en el nivel de enseñanza primaria y secundaria prioritariamente. El colofón de este apartado, marca la necesaria vinculación de lo escolar con el medio social, los conocimientos culturales y lingüísticos locales y universales como paralelos a la fortificación de los saberes propios de los pueblos indígenas en los procesos de enseñanza-aprendizaje como metodologías dentro de la escuela.

En el último rubro subtítulo “Interculturalidad, diversidad y educación”, Jorge Gasché introduce la *concepción de la interculturalidad como eje transversal en la educación*, proponiendo 3 tipos de relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional: “la dominación política, la dependencia económica y la alienación ideológica¹³⁹. Asume la determinación de una cultura dominada y otra dominante a la que no hay que rechazar; sin embargo, la adecuación o posible diálogo que se pueda establecer con ésta será condicionada por la *recuperación y revaloración* de la primera. De ahí que su concepción de la interculturalidad en la educación de cabida a las propuestas de modificación curriculares, enfatizando en la modernización y práctica de la escritura como regulación entre la política nacional y la autonomía de los pueblos, al menos, el peruano.

Gastón Sepúlveda retoma las propuestas de Gasché a partir de la interculturalidad de lo que llama “habitar mundos de vida diferentes”¹⁴⁰, que implica una articulación de los saberes de la vida cotidiana y las realidades vividas hacia los contenidos escolares, criticando la transferencia cultural que se asume “simétrica” en la interculturalidad.

Por su parte, Ruth Moya continua insistiendo en las relaciones de poder supuestas en la interculturalidad, para lo cual precisa en concebirla como “una noción que recubre aspectos referidos a la opresión nacional y a la explotación social”¹⁴¹ entre las diferentes

¹³⁹ *Ibíd.* p. 52.

¹⁴⁰ *Ibíd.* p. 53.

¹⁴¹ *Ibíd.* p. 54.

etnias y sujetos heterogéneos que componen la sociedad. Para ella, la Educación Intercultural Bilingüe, al ser y tener una concepción dinámica de sí misma, debe asumir una crítica a la postura cultural nacionalista y comprometerse a la diversidad cultural, identitaria y lingüística propia de cada etnia, en *pro* de la pluralidad y los derechos concebidos en las diferentes leyes de Estado.

Luis Enrique López, María Inés Arratia y Juan Carlos Godenzzi, concuerdan en la relación asimétrica, desigual y conflictiva establecida entre la cultura indígena y la cultura “occidental, criolla, nacional”¹⁴². Godenzzi concibe la interculturalidad como “una interacción y diálogo entre los miembros de diferentes culturas, y no como yuxtaposición de contenidos ya hechos”¹⁴³. Úrsula Klesing- Rempel siguiendo a Jorge Gasché, a diferencia de Ruth Moya y Godenzzi, reconoce a las sociedades multiculturales como bastiones de afirmación cultural, sostenida por la consciencia de lo *diferente*, los procesos mutuos de aprendizaje y la apertura de lo *propio*.

Como colofón del capítulo que estamos analizando, contundentemente se afirma la ambigüedad de precisión sobre la educación intercultural en México por parte de la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la otrora Dirección General de Educación Indígena (DGEI); dado que el *sujeto indígena* aludido se refiere principalmente a niños y niñas, así como a las adecuaciones curriculares y escolares como parte de las políticas educativas que se impulsan a nivel nacional, es decir, el apego a las propuestas y objetivos en materia de la Educación Intercultural Bilingüe en México fácilmente pueden traducirse a cualquier tipo de educación (no es privativa de la llamada educación indígena) en los diferentes espacios y territorios mexicanos. Dicho posicionamiento expresado en términos legislativos, dista mucho de lo vivencial y de las necesidades de las propias comunidades, lo que a la postre ha generado la puesta en marcha de proyectos y prácticas de educación intercultural alternativas o no oficiales.

¹⁴² *Ibíd.* p. 55.

¹⁴³ *Ibidem.*

Subcampo: Etnicidad en la escuela

En el subcampo intitulado “Etnicidad en la escuela” coordinado por María Bertely Busquets y Erika Gonzáles Apodaca, las autoras apuestan de inicio por la concepción de *etnicidad* en contraposición a la noción de identidad entendida como núcleo duro de la cultura, sustentando dicha propuesta en el Acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)¹⁴⁴, en lo que para ellas es una “yuxtaposición de agregados étnicos más que cambios identitarios”¹⁴⁵. Esto, además les permite esclarecer su posicionamiento al diferenciar *territorio étnico y pueblo indígena*. Traemos a continuación el texto del Acuerdo señalado pues exhibe una concepción que nos es pertinente comentar.

En la Parte I referente a la Política General del Acuerdo, en su punto número 1 del artículo 1 inciso “b” indica que se aplicará:

(...) a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas¹⁴⁶.

Queremos resaltar una característica fundamental para su interpretación, ésta es que se da por hecho *una época de la conquista o de la colonización* como sustento de identidad incuestionable, a la vez de invisibilizar lo que otras perspectivas nombran como *invasión, saqueo, aculturación* e incluso *genocidio* de los distintos pueblos, que son o han sido parte de nuestros países. Dicha invisibilización en el mundo también se da mediante las diferentes estrategias que generaron los colonizadores que arribaban a tierras desconocidas, particularmente desde el siglo XV y posteriormente, por ejemplo *el descubrimiento de América*, del cual hemos hecho mención en el capítulo uno del presente trabajo. Además, en el punto número 2 del mismo artículo del Acuerdo, se habla de una conciencia de *identidad indígena y tribal*, lo que implicaría poder cuantificar o

¹⁴⁴ El Acuerdo 169 de la OIT fue signado en junio de 1989 y ratificado en noviembre de 2014. En ambas ocasiones, México ratificó su adherencia y cumplimiento

¹⁴⁵ *Ibíd.* p. 58.

¹⁴⁶ *Convenio Núm. 169...* p. 20.

cualificar la *conciencia* de los sujetos y de los pueblos, lo cual nos plantea la cuestión de hasta dónde esto es posible.

Cuando Bertely y González citan la Parte II del Acuerdo referente a las Tierras, los artículos señalados mencionan las atribuciones de los pueblos indígenas respecto de sus tierras como territorios, es decir, como baluartes de su cultura, y aunque no dan una definición de lo *étnico*, los términos “etnia y étnico¹⁴⁷” son propios del siglo XX a partir del desarrollo de la Antropología moderna y la Etnología/Etnografía como disciplina y metodología que nace de ella. A veces parece un anacronismo su uso, con respecto a épocas anteriores del siglo XIX. Posteriormente, las autoras sostienen que:

(...) la etnicidad en la escuela se define como un entramado político y cultural donde lo intercultural objetiva tanto discursos opuestos y coincidentes, como formas de organización social y comunitarias históricamente configuradas y legítimas expresadas en los diversos recursos emblemáticos que utilizan los grupos lingüísticos y culturales para marcar sus distinciones y fronteras al interior del dispositivo escolar, sea en sus vínculos interétnicos¹⁴⁸

Es decir, una vez que lo étnico es categorizado distinto desde la interculturalidad, confiere matices diferenciados que la noción de identidad no necesariamente permite o al menos sus definición más esencialista; sin embargo, al hablar de etnias se intenta partir de un enfoque distinto, por ejemplo, desde lo que las autoras llaman *interculturalidad vivida*, que se vuelve un replanteamiento del ser indígena en los albores del siglo XXI, implicando para la investigación educativa, no sólo, un renovado objeto de estudio.

De dicho hito de investigación en *Educación y Pedagogía*, Bertely y González destacan 6 manifestaciones generales para su estudio, estas son: “1) imaginarios étnicos en la historia de la educación indígena, 2) escolarización e intermediación política, 3) apropiación escolar y etnogénesis, 4) etnicidad, escuela y ecosistema cultural, 5) escolarización y relaciones intra e interétnicas y 6) desterritorialización y fronteras étnicas”¹⁴⁹.

¹⁴⁷ Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, etnia o étnico se refiere a “Pertenciente o relativo a una nación, raza o etnia”. Derivado del griego *ethnos*, pueblo, nación.

¹⁴⁸ “Educación, derechos sociales... p. 59.

¹⁴⁹ *Ibíd.* p. 62.

En resumidas cuentas, el primero discute “los imaginarios oficiales que han intervenido en la construcción de las representaciones hegemónicas de la indianidad en México”¹⁵⁰, pero también los que surgen de los propios sujetos heterogéneos. La segunda revisa “investigaciones relacionadas con las dos grandes vertientes del indigenismo educativo como política social”¹⁵¹, así como la inclusión de la *intermediación corporativa y civil* que desarrollan “investigaciones enfocadas al estudio de la formación de los maestros e intelectuales como intermediarios políticos y culturales”¹⁵² y “documentan de modo indirecto el papel que están desempeñando los nuevos actores y agentes colectivos en la gestación de proyectos educativos étnicos e interculturales”¹⁵³ respectivamente.

La tercera manifestación general aborda “investigaciones relacionadas con el modo en que los pueblos indígenas, definidos como unidades sociales de identificación étnica, se han vinculado históricamente con las políticas educativas nacionales y, en la actualidad, con los procesos de globalización”¹⁵⁴. La cuarta “refiere a la relación que existe entre la etnicidad, el ecosistema cultural y la escuela, considerados como unidades socioambientales”¹⁵⁵. La quinta¹⁵⁶ ubica la importancia de la participación de la escuela como escenario/territorio de múltiples formas de relación intra e interétnica. La sexta¹⁵⁷ estudia los procesos de reconfiguración étnica y subjetivación del ser indígena en espacios que no son los propios, es decir, fuera del territorio.

Como última cuestión de este subcampo queda a consideración la necesidad de investigar aquellos otros espacios que desarrollan propuestas “desde abajo” como lo nombran Bertely y González, amén del emprendimiento por parte del Estado mexicano en materia de la EIB.

¹⁵⁰ *Ibíd.* p. 62-63.

¹⁵¹ *Ibíd.* p. 63.

¹⁵² *Ibíd.* p. 65.

¹⁵³ *Ibíd.* p. 66.

¹⁵⁴ *Ibíd.* p. 71.

¹⁵⁵ *Ibíd.* p. 77.

¹⁵⁶ *Ibíd.* p. 78.

¹⁵⁷ *Ibíd.* p. 79.

Subcampo: Los indígenas en la historia de la educación

En el subcampo “Los indígenas en la historia de la educación”, su coordinador Carlos Escalante Fernández propone un enfoque distinto de la investigación educativa en la Educación Intercultural Bilingüe, dado que trasciende y especifica un proceso que resulta importante. Al respecto Escalante menciona como:

[la] historia de la educación indígena se está transitando al estudio de los indígenas en la historia de la educación, identificándose por una parte productos en torno a las políticas gubernamentales destinadas a la población indígena y/o rural, las instituciones o proyectos educativos específicos y las regiones con presencia significativa de pueblos indígenas y, por otra, investigaciones que buscan profundizar en el papel de los indígenas en la historia de la educación y en la relación histórica que han construido con las instituciones gubernamentales¹⁵⁸.

Con ello, se hace visible un giro en la investigación, al poner en el centro a los sujetos protagónicos según sea el ejercicio historiográfico desde el que se realiza la revisión del pasado, a la vez que reposiciona y construye la posibilidad de una historia renovada y que no deja de dar cuenta de las prácticas, saberes y memorias ancestrales de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

La panorámica que nos ofrece Escalante no menciona ningún proyecto de investigación relacionado a la Educación Intercultural Bilingüe, se detiene en los márgenes de la llamada educación indígena y las formas en que han sido abordadas sus diversas expresiones, queriendo decir con esto que la perspectiva intercultural de hacer historiografía de la educación intercultural, constituirá uno de los referentes importantes del quehacer de los investigadores de la educación.

Si bien las investigaciones recuperadas dan cuenta de un largo proceso en que se encontraron los pueblos indígenas en los diferentes proyectos de educación para la conformación del ahora Estado mexicano, sigue siendo insuficiente el replanteamiento de éstas, dado que la perspectiva antropológica e histórica principalmente se ciñe a la óptica de su propio objeto de estudio, dejando al margen la especificidad que puede hallar la historia de la educación realizada desde el campo pedagógico.

¹⁵⁸ *Ibíd.* p. 86.

Subcampo: Sociolingüística educativa

En lo que respecta al subcampo “Sociolingüística educativa” desarrollado por Rossana Podestá Siri y Elizabeth Martínez Buenabad estudian los procesos lingüísticos en términos de la Educación Intercultural Bilingüe. Al respecto sus coordinadores precisan que su trabajo tiene como eje “El estudio de las lenguas indígenas y del español en distintos ámbitos, sobre todo nos referimos al uso de las lenguas en la escuela y a los trabajos lingüísticos acerca de los entornos sociales”¹⁵⁹, donde los sujetos en los que se focalizan las investigadoras son principalmente *indígenas* y en el que se subraya la participación de organizaciones internacionales como la Agencia de Cooperación Alemana (GTZ) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) para su financiamiento, además de editoriales prolíficas de la temática como *Terra Nuova* en Nicaragua y *Abya-Yala* en Ecuador para su difusión.

El tránsito que han tenido los estudios de las lenguas indígenas principalmente en México y otras regiones de Nuestra América, responde directamente a lo que mencionamos en el capítulo uno de este trabajo, respecto de las políticas bilingüe, bilingüe bicultural, bilingüe intercultural e intercultural bilingüe. Podestá y Martínez afirman que la política lingüística actual en términos de la educación indígena, no corresponde a la intercultural, sino, a la de viejo cuño, bicultural, donde es la lengua de los sujetos la que interesa para insertarlos a un proyecto civilizatorio de homogenización nacional, no así lo que implicaría el momento intercultural en el que nos situamos, ya que la lengua (como diálogo) es una característica central subyacente a la cultura y la identidad de los pueblos.

El fuerte impacto que este quehacer tiene en la actualidad, desemboca y se articula con las modificaciones curriculares promovidas para las escuelas en las que las propuestas interculturales están presentes, entre las que cabe citar las estudiadas por Jorge Gasché. En México, a partir del trabajo desarrollado con niños y niñas indígenas e hijos de migrantes, se han propuesto modificaciones metodológicas de recuperación de los saberes desde ellos mismos, haciendo más horizontal, participativo y dialógico el trabajo,

¹⁵⁹ *Ibíd.* p. 105.

transitando a propuestas interculturales en las que los actores estén implicados de forma activa y más contundentes y aunque siguen siendo insuficientes las estrategias y métodos de enseñanza, aunado al deficiente seguimiento de las leyes y políticas nacionales e internacionales, de protección y fortalecimiento de las lenguas indígenas en las que México participa, el tema migratorio sigue siendo una problemática que no se resuelve a través de dichas propuestas.

Por su parte, Héctor Muñoz Cruz ha participado continuamente en el debate de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en contextos interculturales, así como su discusión en la educación indígena actual, obteniendo un balance negativo¹⁶⁰, específicamente, en las modificaciones escolares que permitirían una mejora en términos de cultura, lengua e identidad.

Al final, el subcampo de la “sociolingüística educativa” recoge un abanico de escenarios de atención, entre los que sobresalen la escuela con las especificaciones de las modificaciones curriculares, procesos de enseñanza aprendizaje, relación maestro-alumno y formación de profesores; por otro lado, los derechos humanos imbricados en las políticas culturales, nacionales e internacionales, especialmente con respecto a la preservación y revitalización de las lenguas indígenas y la migración poblacional. Por ello nos parece importante resaltar la necesidad de nuevas metodologías y estrategias en el mismo horizonte de la inter y transdisciplinariedad para el trabajo de la educación intercultural.

Subcampo: Procesos socioculturales en interacciones educativas

Los “Procesos socioculturales en interacciones educativas” coordinado por Adriana Robles Valle y Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky conforman el cuarto subcampo, en el que se recuperan trabajos con “un enfoque cultural que, aunque nombrado de diferentes formas, considera los contextos socioculturales como base para entender, explicar e intervenir, en algunos casos, en diversas situaciones educativas”¹⁶¹.

¹⁶⁰ *Ibíd.* p. 114.

¹⁶¹ *Ibíd.* p. 125.

La puntualización sobre que entender por diversidad cultural abre el margen de acción e interacción en las investigaciones rastreadas, debido a que no centra lo indígena en su estudio, partiendo entonces de “diferentes concepciones de mundo que ponen en práctica los miembros de grupos culturalmente diferenciados o también de las diversas cosmovisiones al interior de un mismo grupo, no necesariamente indígena”¹⁶². Aunque debido a la temática, se pone bajo relieve la particularidad en los *sujetos indígenas*, bajo 3 rubros a desarrollar “1) investigaciones desde la antropología educativa, el enfoque sociocultural y la psicología cultural; 2) indagaciones acerca de los saberes socioculturales inspiradas en la pedagogía; y 3) proyectos de recuperación y apropiación curricular de conocimientos locales”¹⁶³.

En el primer rubro, los coordinadores de este subcampo mencionan trabajos realizados por Ruth Paradise, María Bertely, Adriana Robles, Gabriela Czarny y Mariette De Haan que en conjunto, focalizaron sus estudios en una comunidad mazahua de México, interesándose por las prácticas dentro y fuera de la escuela, las relaciones familiares y los entornos culturales de aprendizaje, las adecuaciones de los saberes comunitarios en la vida escolar (regular e intercultural), así como los modelos de socialización, el desempeño escolar y la incidencia docente.

El segundo rubro se liga directamente, debido a la incidencia específica de la Pedagogía en términos teóricos y prácticos de su quehacer; aquí los trabajos de Nuria Torres Latorre, Patricia Medina Melgarejo y Sarah Corona Berkin, analizan las implicaciones de las prácticas comunitarias con sujetos indígenas, migrantes y campesinos, así como sus representaciones sociales como factores de vivencialidad dentro y fuera de la escuela.

En el tercer rubro se recuperan estudios de los saberes locales con niños, mujeres y jóvenes en espacios sociales que determinan prácticas culturales específicas de su contexto, como la asamblea comunitaria, la crianza maternal y los aprendizajes en secundarias y bachilleratos. Al finalizar, la tendencia de este subcampo es *pedagogizar* los conocimientos y las experiencias referidas de atención a la diversidad cultural para su posible uso y modificación de las políticas educativas.

¹⁶² *Ibíd.* p. 126.

¹⁶³ *Ibíd.* p. 127.

Subcampo: ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión

Pasando al subcampo “ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión” coordinado por Patricia Medina Melgarejo, se hace una revisión de “la producción en materia de investigación e intervención educativa generada por las organizaciones no gubernamentales en el ámbito de la diversidad sociocultural”¹⁶⁴.

Se especifica el tipo de organizaciones que participan de la discusión sobre educación intercultural e interculturalidad debido a que alguna de ellas son parte de la elaboración de la agenda de investigación, Medina menciona “Los sectores que le dan origen son el eclesiástico, el empresarial, grupos de profesionistas y sujetos emergentes producto de las movilizaciones sociales, lo cual condiciona en parte las características que cobra la organización”¹⁶⁵.

Los Organismo No Gubernamentales (ONG) han crecido considerablemente desde la década de 1990, a consecuencia de la pobre aplicación efectiva de las políticas de Estado, sobre todo en el caso de los pueblos y comunidades indígenas. Al respecto, Medina precisa que “Estas organizaciones se caracterizan por no contar con experiencia ni tradición en la intervención pedagógica popular, rural y urbana en sectores indígenas [...] identificadas con un *nuevo indigenismo integrador*”¹⁶⁶, es decir, el uso del término intercultural para algunas ONG se hace indistintamente de su implicación real en el contexto de participación y ejercicio vivencial, lo que muchas veces ocasiona tergiversación de su implicación con los diferentes sujetos involucrados.

La focalización de las investigaciones recuperadas en este subcampo, responde a los intereses de participación de las diferentes organizaciones que se enumeran a continuación:

CESDER–PRODES (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural es la forma organizativa de la asociación civil Promoción y Desarrollo Social); IIZ-DVV

¹⁶⁴ *Ibíd.* p. 139.

¹⁶⁵ *Ibíd.* p. 140.

¹⁶⁶ “Organizaciones que he encontrado con estas características son muchas, las cuales son las más proclives a utilizar indistintamente los concepto de interculturalidad y de diversidad.”, en *Ibíd.* p. 143.

(Asociación alemana para la educación de adultos en cooperación con el Instituto de Cooperación, con sede en Bonn, Alemania); COMEXANI (Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez); SEDEPAC (Servicio, Paz y Desarrollo); UCIEP (Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación); DECA (Equipo Pueblo) y AJAGI (Asociación Jalisciense de Apoyo a los Grupos Indígenas)¹⁶⁷.

Respecto a los trabajos de investigación desarrollados por estas organizaciones y que son los que se analizan, utilizan el término interculturalidad y diversidad cultural en 4 rubros de interés:

1) los procesos de identidad cultural y social de los sujetos de intervención; 2) las experiencias pedagógicas y de formación y capacitación de agentes educativos; 3) la construcción de modelos educativos alternativos formales y procesos de mediación pedagógica; y 4) la discusión filosófica, epistemológica y antropológica actual de las identidades sociales y el multiculturalismo¹⁶⁸.

En el primer rubro se encuentran agrupados los sujetos participantes y de interés de las ONG, entre ellos, mujeres, niñas y niños, jóvenes, indígenas, campesinos, jornaleros, población de calle, pobres y migrantes; siendo el enfoque teórico en el que se fundamenta la investigación, el que abra la posibilidad de hacer visibles a los sujetos, sus condiciones, sus prácticas, su cultura e identidad, lo cual puede constituir una posibilidad o una limitación para los mismos sujetos como para las investigaciones que se realicen sobre este ámbito del conocimiento de lo educativo.

El segundo rubro recoge las experiencias que hacen énfasis en la educación intercultural o interculturalidad como *intervención* hacia una participación social, comunitaria en escenarios escolares o de vida cotidiana en medios rurales e indígenas. La sistematización de las experiencias se autodefinen como *alternativas* y se enfocan principalmente a la capacitación y formación de los sujetos como agentes principales de las actividades pedagógicas o de la educación.

En el tercer rubro se trabaja con la interculturalidad como “reflexión de la cultura local y el diálogo con las prácticas escolarizadas”¹⁶⁹ y como modelos educativos enfocados al

¹⁶⁷ *Ibíd.* p. 144-145.

¹⁶⁸ *Ibíd.* p. 147.

¹⁶⁹ *Ibíd.* p. 152.

trabajo y la capacitación de campesinos e indígenas, en las que se vinculan directamente las experiencias locales de vida comunitaria con los factores de modificación en las escuelas.

Resalta el trabajo emprendido por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) debido a la implicación directa con la comunidad y el proyecto educativo que desarrolla como resistencia, reconocimiento, resignificación y desarrollo amplio de modificaciones escolares, tanto en el *currículum*, como en la didáctica, las estrategias pedagógicas, el diseño de modelos teóricos y metodológicos con implicación en la comunidad.

El cuarto rubro centra su atención en la compilación de un trabajo en el que se realizaron reflexiones sobre las *experiencias prácticas* desde enfoques filosóficos y antropológicos, denotando la falta de producción académica específicamente pedagógica.

Por último, en la segunda parte de este subcampo que coordina Medina Melgarejo se recupera la reflexión de las redes de ONG y sus actividades como vehículos de producción y difusión de las investigaciones sobre interculturalidad en formatos tradicionales y con la participación y auge de los medios digitales. También se mencionan las redes nacionales e internacionales a iniciativa de las ONG y los Organismos Internacionales.

La prospectiva a la que se llega, critica el trabajo de las ONG desde la forma en que trabaja la educación intercultural e interculturalidad, desdibujándose en la práctica el interés legítimo desde el que nacen dichas organizaciones; es decir, se vuelve cuestionable el ejercicio pedagógico y educativo que realizan estos organismos, como respuesta a la poca y pésima atención del Estado mexicano para atender y dar respuesta a los requerimientos de estas poblaciones. Se marca puntualmente la necesidad de escucha a los nuevos actores sociales, así como el fortalecimiento y profundización en los anclajes teóricos y metodológicos. Se insiste en la búsqueda y construcción del sentido y del trabajo desde la educación intercultural que exige un tratamiento riguroso de las realidades de los pueblos indígenas.

Subcampo: Formación de docentes en y para la diversidad

El último subcampo “Formación de docentes en y para la diversidad” coordinado por Gisela Victoria Salinas Sánchez y María Victoria Avilés Quezada, se sustenta en la necesidad de formar docentes para la integración de los pueblos indígenas en el marco de la educación indígena mexicana. Los matices de dicha formación han obedecido al avance de las políticas indigenistas, primero como asimilación dentro de un proyecto nacional, después como reconocimiento e importancia de las lenguas y culturas propias de los pueblos, ésta última promovida posteriormente al in-surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que trajo consigo una visibilización de los asuntos y problemas indígenas que habían sido normalizados por el Estado mexicano.

Salinas y Avilés sostienen que la EIB, antes y después del levantamiento zapatista, ha sido un discurso y una postura política más que práctica en las escuelas indígenas y en los espacios de formación. La lucha y discusión por la profesionalización del servicio docente se convertía entonces en una necesidad que no había sido cubierta pero que si fue estudiada por los especialistas, permitiendo entonces proponer algunas estrategias para su atención. La siguiente definición permite entender el marco de recuperación de las investigaciones en este subcampo:

Es importante señalar que entendemos por formación docente el proceso por el cual un sujeto se apropia de las competencias —saberes, actitudes y habilidades— propias de la profesión de enseñar. Este proceso permite la constitución de un docente capaz de reflexionar, reconstruir y sistematizar situaciones y conocimientos generados en su propio trabajo, que le permitan tomar las mejores decisiones para reorientar su acción pedagógica¹⁷⁰.

Los sujetos aludidos, son en su mayoría profesores de educación preescolar y primarias indígenas, por lo que el tema del diseño curricular se constituye en uno de los ejes implicados en los procesos de formación docente en México. La revisión de los programas de formación, así como las guías, manuales y antologías, materiales de apoyo para los docentes deja entrever la incorporación de lo intercultural incluso antes de su legislación afirmativa después de 1994.

¹⁷⁰ *Ibíd.* p. 167.

El crecimiento de la demanda de la profesionalización y la formación docente en materia indígena e intercultural produjo en desfase entre las posibilidades reales de su atención y las realidades de las escuelas y comunidades que requerían el servicio en todo el país. De ahí surgió una necesidad de alto impacto para las posteriores investigaciones del rubro, esto es que los docentes podían ser objeto de su propio estudio; es decir, realizar investigación de su propia práctica educativa, así como de las propuestas y estrategias de enseñanza aprendizaje que desarrollaban y también, las modificaciones curriculares que impulsaban y las vías posibles de reformas a la legislación educativa en materia indígena.

Investigadores y teóricos como Guillermo Bonfil Batalla, Rodolfo Satavenhagen, Salomón Nahmad Sittón, Nancy Modiano Rubinova, Uta Von Gleich, Madeleine Zúñiga, María Bertely, Patricia Mena, Arturo Ruiz, María Eugenia Vargas, Jorge Gasché, Luis Enrique López, Ernesto Díaz-Couder, Héctor Muñoz Cruz, Elsie Rockwell, Ruth Mercado, Etelvina Sandoval, Marcela Tovar, Antonia Candela y Patricia Medina Melgarejo, entre otros, se volvieron imprescindibles en el estudio del área.

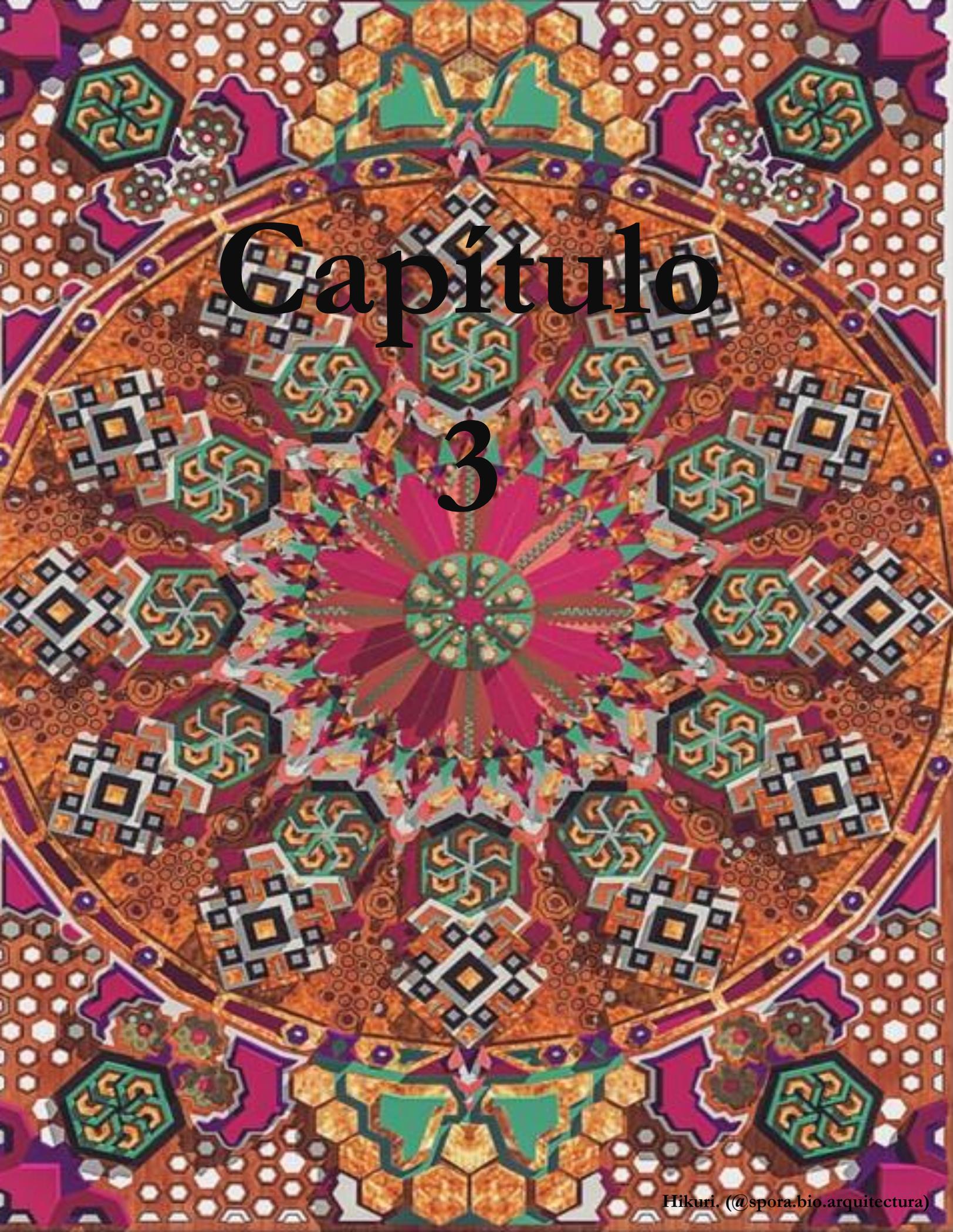
Se destaca que los trabajos son principalmente descriptivos, al ser la educación intercultural un tema en ciernes que implicará para la época una discusión más amplia y álgida, no sólo para los docentes de educación indígena, sino, para todo el magisterio nacional. La formación docente para indígenas y no indígenas estaba diferenciada a principios de 1990, en todo caso, se problematizaba dicho sistema y programas de formación, incluyendo a los institutos, escuelas y organizaciones, de ahí se puede pensar las previsibles modificaciones curriculares así como la posterior creación de instituciones (normales y universidades) interculturales para la formación de maestros.

Tránsito

Hasta aquí se han revisado los siete subcampos del Estado del Conocimiento (1992-2002), en los que hemos podido ubicar los atisbos concernientes la educación intercultural en la última década del siglo XX, en los que sirvió el ejercicio de mirada retrospectiva al interior de la investigación educativa en México. Previsiblemente hemos notado como la “diversidad cultural” y el proyecto “indigenista” fungió como arquetipo desde el cuál fue constituyéndose un lugar de enunciación que al momento estaba gestándose, preparando el espacio para nuevas interpretaciones de la realidad mexicana. Todavía no existía una claridad con respecto al concepto de interculturalidad y por ende la educación intercultural apenas será concebida como una posibilidad a la que hay que llegar. Se puede notar que se comenzaba a dialogar sobre la necesidad de aperturarse a nuevas experiencias, que si bien eran conocidas y trabajadas en México, todavía distaban mucho para insertarse en un espacio que crecerá exponencialmente en la siguiente década.

El llamado sujeto *indígena* prevalecerá como el centro en el que gira la categoría de *diversidad cultural*, su raigambre antropológica y etnográfica fungirá como paradigma hasta inicios del año 2000. Los investigadores tendrán una voz discursiva definitiva a la hora de describir y explicar la realidad, ésta será nombrada a partir de sus propias concepciones y si bien se insistirá en la apertura de espacios para la participación de los *sujetos indígenas*, las políticas públicas que emprenderá el Estado mexicano apenas serán un leve esfuerzo por atender a un sector históricamente desfavorecido.

En términos educativos, se avanzará sobre la recuperación y participación de los saberes, lengua y cultura de los pueblos indígenas como contenidos en los planes y programas dentro de las escuelas, sin embargo, seguirá existiendo un distanciamiento con las comunidades aunque sean proyectos contextuales. Surgirán propuestas de educación intercultural alternativas a los proyectos que vienen de los organismos internacionales y se posicionará la disyuntiva entre la *interculturalidad crítica* en contra de la *interculturalidad oficial*. Así las cosas, prosigamos en la revisión del Estado de Conocimiento 2002-2012.



Capítulo 3

EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO (2002-2012):

ÁREA “MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN”

En el siguiente capítulo continuaremos con la revisión del Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) publicado en 2013 en el Área 12 “Multiculturalismo y Educación”¹⁷¹, coordinado por María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa.

Para la primera década de siglo XXI, la interculturalidad y la educación intercultural crecerán en sus alcances, pues la proliferación de su estudio tomará riendas propias al constituirse como un área específica dentro de la investigación educativa en México. Además, como lo observamos en el capítulo 2, surgirán instituciones, universidades y proyectos interculturales en los cuales se trabajarán las diferentes visiones, tendencias y alcances que ésta tiene.

La interculturalidad ya no será tomada sólo como una variante de la diversidad cultural, ni tampoco sólo como un diálogo entre culturas, tomará matices ético políticos, será bandera de diferentes movimientos sociales y también se asumirá como una política pública de atención inmediata, mismas que decantará en la modificación estructural en materia educativa, en algunos casos se mantendrá su sentido meramente discursivo y en otros, potencializará la voz de los sujetos a los que supuestamente está destinada.

De igual manera, como en el anterior Estado de Conocimiento, veremos los enfoques que tienen los coordinadores y participantes de cada subárea, permitiendo entender el *locus enuntiationis* desde el cual se plantean los conceptos teóricos y metodológicos de su estudio y enunciación. Finalmente destacaremos las menciones explícitas de la educación intercultural con las características que cada autor le acuña.

Comenzamos diciendo que debido a la oficialización e implementación del enfoque intercultural y bilingüe como elemento central y transversal del sistema educativo mexicano ha aumentado la expansión, consolidación, fortificación y producción académica del área de educación intercultural. La *interculturalización* de la educación en

¹⁷¹ María Bertely Busquets, G. Dietz y M. D. Tepepa. (coord.). 2013. *Estado del conocimiento. Área 12. Multiculturalismo y educación.* (A partir de aquí, *Estado del conocimiento...*).

México, convertida en una política pública por el Estado mexicano, es actualmente un referente importante para construir las vías de desarrollo en ámbitos escolarizados y no escolarizados. Las categorías “Multiculturalidad, interculturalidad y diversidad” son las que nos permitirán transitar en este enfoque debido a su prolífico uso en el Estado del Conocimiento anterior.

También hay que destacar una distinción que será importante esclarecer más adelante, ésta es que existe la llamada *Educación Indígena* (como subsistema) que es propia de los *indígenas* y por otro lado, la *Educación Intercultural* que es para todos (incluso los mismos indígenas) -aunque en el texto dice “Todos al resto”¹⁷², lo que nos indica un primer cuestionamiento ¿quiénes son el resto?--; sin embargo, en el seguimiento de los resúmenes de los 14 capítulos y la Mirada prospectiva “el *objeto de estudio* son los indígenas”; es decir, el foco de atención seguirá siendo el sujeto definido y determinado como indígena.

Entre los años 2000-2006 se implementaron reformas políticas en materia educativa que derivaron en la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), aumentando considerablemente la participación de las diferentes disciplinas que integran las Ciencias Humanas y Sociales, así como la producción de investigación en el área.

El cuadro comparativo 1992-2012, área 12: Multiculturalismo y Educación¹⁷³ de la figura 12, permite mirar el tránsito de las temáticas que han compuesto los Estado del Conocimiento durante 30 años y a partir de ellos, la construcción de la agenda de investigación propuesta y desarrollada en los 14 capítulos que componen el volumen que revisaremos a continuación.

En esta ocasión, ya no son subcampos en los que se divide el área, ahora serán subáreas las que le darán cuerpo al conjunto. Precisamos mencionar que no se encuentra dicho explícitamente esta nomenclatura, por lo tanto, tal como lo mencionamos con anterioridad, creemos que obedece únicamente a un orden de jerarquización y especificidad.

¹⁷² *Ibíd.* p. XVI. Parecen querer decir que el “resto” son todos aquellos que no son considerados indígenas.

¹⁷³ *Ibíd.* p. IX-X.

Cuadro comparativo 1992-2012
Área 12: Multiculturalismo y Educación

1982-1992	1992-2007	2002-2012
Educación, sociedad, cultura y políticas educativas	Educación, derechos sociales y equidad	Multiculturalismo y Educación
1. Políticas educativas y científicas 2. Planeación educativa. 3. Calidad de la educación 4. Educación y valores 5. Comunicación y Cultura Comunicación, educación indígena y género en México 6. Educación y trabajo	1. Educación y diversidad cultural Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano Etnicidad en la escuela Los indígenas en la historia de la educación Sociolingüística educativa Procesos socioculturales en interacciones educativas Las ONG y las redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión Formación de docentes en y para la diversidad 2. Educación y medio ambiente 3. Educación y género. 4. Educación de jóvenes y adultos. 5. Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. 6. Educación, valores y derechos humanos.	1. Debates conceptuales entre educación multicultural e intercultural. 2. Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México. 3. Políticas públicas en educación indígena e intercultural. 4. Formación de maestros para la educación indígena e intercultural. 5. Lengua, cultura y educación bilingüe. 6. Infancia y juventud indígenas. 7. Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. 8. Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante. 9. Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. 10. Universidades interculturales en México. 11. Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. 12. Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. 13. Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural. 14. Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular.

Fuentes: La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa; Cuadernos de Estados del conocimiento 19-25; Educación, sociedad, cultura y políticas educativas (1993); 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: SNTE; Bertely, María (coord.) 2003, *Educación, derechos sociales y equidad, Tomos I y II, La investigación educativa en México, 1992-2002*, México: COMIE; Bertely, María, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.) 2013, *Multiculturalismo y Educación, La investigación educativa en México, 2002-2012*, México: COMIE.

Figura 14. Cuadro comparativo 1992-2012. Área 12 Multiculturalismo y educación.

Subárea: Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural

Introduciéndonos a la subárea “Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural” desarrollado por María Bertely Busquets, se mencionan nuevos actores que desarrollan investigación educativa en torno a la Educación Intercultural, destacando al filósofo cubano-alemán Raúl Fonet-Betancourt¹⁷⁴.

Una primera definición que recoge Bertely es la de *interculturalismo* en voz de Erica Elena González Apodaca, ella dice que “se ha diferenciado del enfoque multicultural por subrayar enfáticamente las dimensiones relacional, dinámica e histórica de las relaciones interculturales, y por plantear el problema de las asimetrías de poder que las cualifican históricamente”¹⁷⁵, posteriormente González recupera la perspectiva de Hugo Zemelman:

la interculturalidad puede ser un concepto descriptivo, definir políticas de asistencia social donde la diversidad y el multiculturalismo neoliberal suelen estar presentes o, desde la perspectiva de las organizaciones, intervenir en la constitución de sujetos no homogéneos. Además, el impulso hacia la interculturalidad puede resultar coyuntural o contener una carga histórica y cultural¹⁷⁶.

María Bertely recoge la inquietud de Luis Enrique López-Hurtado sobre la necesidad inmediata de mirar *el locus de enunciación* de las posturas y posiciones que hablan de interculturalidad desde 1970, entre las que se encuentran las tendencias convencionales de unificación, por un lado, y las de autodeterminación de los pueblos, por otro. Bertely propone entonces mirar la *direccionalidad* de la Investigación Educativa desde dos enfoques “de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba” en las que básicamente se ve trastocado el *objeto de estudio* y el lugar que los investigadores asumen (las temáticas siguen siendo las mismas mencionadas en el Estado del Conocimiento anterior). Esto nos conduce nuevamente a dos posicionamientos que identifica Bertely *una*

¹⁷⁴ “Figura Pionera del paradigma filosófico liberador intercultural. [...] La interculturalidad es *una postura o disposición*, por la cual el ser humano se capacita *para*, y se habitúa a vivir “sus” referencias identitarias *en relación* con y *compartiéndolas* con los “otros”. Este proceso, siempre abierto impulsa el reaprendizaje y recolocación cultural y contextual. Capacita a dejar seguridades teóricas y prácticas, permitiendo percibir el analfabetismo cultural, al que le basta la “propia” cultura para leer o interpretar el mundo y fomenta la práctica de una traducción cultural continua”, en *El pensamiento filosófico...* p. 980-982.

¹⁷⁵ *Estado del conocimiento...* p. 2.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

interculturalidad apolítica y armónica (relaciones de poder y asimetría no atendidas) desarrollada vía OCDE y UNESCO; y por otro lado la *interculturalidad conflictiva* (sustentada en legislación y convenios de derechos indígenas) en la que confluyen las organizaciones indígenas¹⁷⁷, en las que se mencionan ejemplos representativos como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) en México.

Estos posicionamientos empatan directamente con la llamada *interculturalidad oficial o institucional* que propone el Estado y los Organismos Internacionales; y la *interculturalidad crítica o decolonial*¹⁷⁸ que trabajan actualmente los movimientos campesinos, afrodescendientes e indígenas.

Bertely cita el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que habla sobre la Nación mexicana, en la que se sustenta el proyecto de *interculturalización educativa*, a la letra dice:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas,

y en su párrafo B, fracción II. dice:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Apoyada en el artículo, Bertely refiere a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como “los procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de *personas* [indígenas y no indígenas] capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas

¹⁷⁷ *Ibíd.* p. 5.

¹⁷⁸ María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina. (coord.). 2016. *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces.*

culturales e intervenir en procesos de transformación social que respeten y beneficien la diversidad cultural”¹⁷⁹. La problematización aludida, reposiciona el conflicto en un eje geopolítico, en el sentido que lo multi e intercultural toma matices *transcontinentales*.

Respecto de los enfoques de la educación intercultural *desde arriba y desde abajo*, Bertely comenta que la academia ha tendido a la *pedagogización de la diversidad cultural* en las que retomando a Gunther Dietz y a Mateo Cortés se sintetizan bajo los rubros siguientes “Educar para asimilar y/o compensar, Educar para diferenciar y/o biculturalizar, Educar para tolerar y/o prevenir el racismo, Educar para transformar, Educar para interactuar, Educar para empoderar y Educar para descolonizar”¹⁸⁰. En la cuestión de las metodologías emergentes destaca la participación de Catherine Walsh y Walter Mignolo, así como Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez, con el llamado “giro decolonial”¹⁸¹.

Cerrando ésta subárea, Bertely comenta que sigue habiendo tareas a resolver, entre ellas prioriza el estudio sociolingüístico, investigaciones en historia social y cultural de los pueblos, estudios de los pueblos afrodescendientes, así como la enseñanza de ciencias y tecnologías interculturales. Además de apuntalar una serie de criterios para fortalecer la Investigación Educativa intercultural, desde cualquiera de los espacios donde se desarrolle.

Subárea: Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México

En la subárea “Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México” desarrollado por Salvador Sigüenza Orozco y Graciela Fabián Mestas, siguen los pasos del subcampo trabajado en el Estado del Conocimiento anterior, desarrollado por Carlos Escalante.

¹⁷⁹ *Ibíd.* p. 5.

¹⁸⁰ *Estado del conocimiento...* p. 10.

¹⁸¹ Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. (ed.). 2007. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.*

En principio de cuentas, se establece una crítica a la forma en como se ha *inventado* una idea de nacionalismo y con ello de ciudadanía, a partir del Siglo XIX y XX con el auge de los Estados-nación liberales. Esto ha implicado procesos desfasados en los que sujetos aludidos como *indígenas* han sido sometidos a la inscripción de progreso y legitimación de una sociedad soberana con base en pautas culturales y lingüísticas, principalmente institucionales, a decir de Mónica Quejada.

Sigüenza y Fabián dicen que los conceptos recurrentes que encontraron en su revisión son “apropiación, etnicidad, experiencia, alteridad, indigenismo, exclusión, civilización y ciudadanía, etnogénesis, identidad, vigilancia y política educativa”¹⁸² y sin embargo, no se ve el de interculturalidad o educación intercultural. Las diversas investigaciones concentran el recorrido clásico de la escuela como proyecto de validación nacional en el que se incluyera a los *indios o indígenas*. Recuperan el trabajo de Elisa Ramírez Castañeda por la mirada indígena que está presente en su investigación.

Se hace la mención de distintos trabajos más específicos de las regiones en México, bajo la perspectiva historicista y cronológica de la Historia de México, que significa en el fondo una revisión homogénea de los procesos educativos para indígenas. Se destaca la inserción significativa de los trabajos de Gonzalo Aguirre Beltrán, pionero de los estudios afroamericanos, así como promotor crítico de las culturas indígenas.

Dentro de esta recuperación, cabe mencionar los trabajos de Elsie Rockwell Richmond y Oresta López, que a partir del reconocimiento del propio desarrollo educativo de los pueblos indios y campesinos, se visibiliza *otra* forma no hegemónica de revisar la historia de la educación indígena.

Por último, se hace mención de los trabajos de Cecilia Greaves Lainé y María Bertely, que muestran el tránsito de un análisis más prolífico del llamado indigenismo hacia el pluriculturalismo de la última década del siglo XX; entre los personajes que mencionan como parte de esa camada crítica están Pablo González Casanova¹⁸³, Guillermo Bonfil

¹⁸² *Ibíd.* p. 10.

¹⁸³ Pablo González Casanova. 2003. *Colonialismo interno (Una redefinición)*.

Batalla¹⁸⁴ (1935-1991), Rodolfo Stavenhagen¹⁸⁵ (1932-2016) y Ricardo Pozas (1912-1994).

Subárea: Políticas públicas en educación indígena e intercultural

Respecto a la subárea “Políticas públicas en educación indígena e intercultural” coordinado por Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska, recuperan al menos 3 niveles en la Investigación Educativa que toman como centro las políticas públicas de educación intercultural: 1) las políticas educativas como políticas públicas; 2) el contraste de las políticas educativas interculturales entre las oficiales y las alternativas; y 3) políticas educativas interculturales institucionales en contraste con las que no promueve el Estado.

Como ejemplo del primer nivel está el trabajo de Gunther Dietz¹⁸⁶ y Selene Mateos¹⁸⁷ en el que se propone la *interculturalización de la educación* a partir de ciertos procesos “evolutivos” de las históricas demandas indígenas, donde las políticas públicas inciden pero también han sido reapropiadas por los actores y contextos específicos en las que nacen propuestas y enfoques distintos para pensar la interculturalidad.

Por su parte, Jablonska desarrolla unos de los matices preponderantes en el estudio de las políticas públicas en México, esto es, el enlace que tienen con los organismos internacionales, específicamente con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), pero además detecta la cuasi invariabilidad de los términos en que sustentan la interculturalidad y de cómo el enfoque compensatorio ha regido principalmente la dirección de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, incluyendo los propios estudios que la UNESCO ha desarrollado en la región Latinoamericana detectando el *integracionismo* como práctica que el Estado sigue promoviendo, pese a que los distintos programas e instituciones

¹⁸⁴ Guillermo Bonfil Batalla. 1990. *México Profundo. Una civilización negada*.

¹⁸⁵ Rodolfo Stavenhagen. 2010. *Los pueblos originarios: el debate necesario*.

¹⁸⁶ Gunther Dietz. 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*.

¹⁸⁷ Gunther Dietz y Selene Mateos. 2011. *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*.

especializadas encargadas de la difusión, promoción y desarrollo de estas han intentado modificar los fundamentos de la interculturalidad según lo vaya exigiendo el devenir propio de la realidad.

Una deficiencia a tomar en consideración es la que propone el trabajo de Saúl Velasco Cruz, donde las políticas públicas no se acompañan de su instrumentación, es decir, dicen el por qué y para qué, pero no dicen el cómo. Velasco insiste en la escisión que los distintos sujetos promueven desde sus propias iniciativas, al margen de las políticas públicas (federales y estatales). Jesús Aguilar Nery y Silvia Schmelkes coinciden en que todavía a principios del siglo XXI, específicamente en 2004, no existía la *consolidación de la interculturalidad ni de la educación intercultural como campo de investigación*.

El segundo nivel de investigación de la subárea estriba según los trabajos de Marcela Rosa María Coronado Malagón en las nuevas estrategias del estado, revestidas de políticas públicas para seguir privilegiando formas de dominación a partir del pensamiento que ya se denotaba en el *primer indigenismo mexicano* en el que lo intercultural y lo multicultural se contradicen ideológicamente, nuevamente entre lo *oficial* y lo *crítico liberador*. Por su parte Benjamín Maldonado y sus estudios sobre la *educación comunalista* expone que la educación intercultural es un tránsito que el mismo Estado mexicano desarrolla como una continuidad lineal, donde lo *comunal* es descrito como un discurso “hueco y confuso”¹⁸⁸; sin embargo, dichos posicionamientos se sustentan en una base crítica, dónde la *comunalidad* desmonta el ejercicio escolarizado que el sistema educativo sostiene y encierra la educación, en este caso la indígena, como un subsistema. La propuesta de *educación comunalista* en la que trabaja Maldonado, se arroja de 3 ejes para su proceder:

propone; a) cambiar la educación dentro de la escuela misma, transformando, entre otras cosas, lo que consideran sus promotores son sus fines colonizadores, b) orientarla hacia las comunidades, y c) construir en ella y con ella una interculturalidad que aborde los problemas de la desigualdad tanto socioeconómica como cultural. De ahí que esta propuesta se defina como promotora de otra educación y a la vez de otra interculturalidad¹⁸⁹.

¹⁸⁸ *Estado del conocimiento...* p. 63.

¹⁸⁹ *Ibíd.* p. 64.

Por su parte, el tercer nivel de investigación de la subárea enfatiza el ejemplo del caso chiapaneco con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y las comunidades zapatistas, los trabajos de Stefano Claudio Sartorello, Alejandro Cerda García y Bruno Baronnet. Básicamente se concentran en mostrar como la educación oficial no responde a los intereses de las comunidades mayas, pero además, cómo estas han implementado sus propios proyectos educativos desde una resignificación propia de sí mismos y de su cultura. Se prioriza el rescate y promoción de sus saberes y conocimientos, así como la revitalización de su lengua y por ende las formas de comunicarse y relacionarse con los otros.

En el último apartado de este capítulo y después del desarrollo de los 3 niveles de análisis de las políticas públicas en educación intercultural, se abre un espacio al estudio dentro de la educación superior, a partir de tres tendencias principales:

- a) Los estudios comparativos sobre el diseño y la implementación de las políticas de educación superior intercultural en diversos países en América Latina,
- b) Las investigaciones sobre la política de las *acciones afirmativas* inaugurada en México en 2001 con el apoyo de la Fundación Ford y
- c) Las que se ocupan de las universidades interculturales que empezaron a crearse en nuestro país en 2003 por las agencias del gobierno federal y las que se independizaron de la tutela oficial¹⁹⁰.

En general, Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska concluyen que el estudio sobre las políticas públicas en educación indígena intercultural¹⁹¹ en México sigue siendo una tarea inacabada; que persiste la multirreferencialidad del término interculturalidad, lo que sigue implicando causa de debates y distintos matices de análisis y afinidades teóricas y metodológicas. Se cierra ésta subárea invitando a los distintos actores que trabajan la educación intercultural a reconocerse como importantes en los escenarios donde disponen su práctica, sin menoscabo del impulso crítico que han tenido durante las últimas décadas.

¹⁹⁰ *Ibíd.* p. 68.

¹⁹¹ Cabe mencionar que así definida la educación intercultural como “indígena” pudo ser un *lapsus*, sin embargo, también la dota de una particularidad que en muchos de los casos se asume acríticamente.

Subárea: Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural

Para la subárea “Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural” coordinado por Maren von Groll, Ulrike Keyser Ohrt y Elías Silva Castellón, se establecen una serie de supuestos de la educación intercultural que vale la pena introducir, dado que no es casual el enfoque que suscriben:

Oficialmente, la interculturalidad se concibe como la educación intercultural para toda la población [...] El propósito de esta educación es que todos los alumnos del país conozcan aportes, conocimientos, valores, producción artística y cosmovisión de los pueblos indígenas que viven en el país, que descubran la riqueza cultural y que, como consecuencia de ello, aprendan a respetar y a valorar a los culturalmente diferentes¹⁹².

La primera cuestión que resalta de este posicionamiento es la del impacto directo a la formación docente para atender dicha educación (donde sigue siendo lo mismo educación indígena y educación intercultural); se pone en duda que el Estado cumpla con los requerimientos necesarios para atender esta realidad pese a que es lo que *oficialmente* se concibe como interculturalidad. En un segundo momento se recupera la visión *ideal* de la interculturalidad:

la educación intercultural se configura como propuesta para la transformación educativa y social, o sea, una verdadera escuela democrática-crítica e incluyente que admite el pluralismo sociocultural como elemento dinamizador y enriquecedor de sí misma y de su entorno, que procura la justicia, participación, colaboración, solidaridad y la autodeterminación de las acciones realizadas [...], así como la construcción de una sociedad democrática, igualitaria y equitativa¹⁹³.

Si observamos detenidamente, es claro que se contraponen las visiones *ideales* con las *oficiales*; de cualquier manera, las múltiples carencias (desde políticas públicas, pasando por el curriculum hasta las condiciones precarias de los escenarios escolares) siguen siendo determinantes en la formación docente para la educación intercultural. Esto ha generado que los docentes en diferentes espacios del territorio mexicano (y también internacionalmente) se articulen con proyectos y movimientos sociales que intentan

¹⁹² *Ibíd.* p. 84.

¹⁹³ *Ibíd.* p. 85.

activar otras formas de ser y proceder en la práctica educativa; a la par que el Estado, se han generado simultáneamente mecanismos de solvencia y atención a dicha necesidad de capacitación y preparación, siendo una de las necesidades más apegadas la referida al bilingüismo.

Si bien la Investigación Educativa en este subcampo es apenas significativa, según lo refieren los coordinadores del mismo, la recuperación de los trabajos en términos de las definiciones de interculturalidad son las mismas que han sido abordadas con anterioridad, tal vez sólo con el matiz de la construcción ciudadana, la crítica al racismo encubierto y la discriminación positiva.

En el marco de la formación profesional e intelectual de los docentes en general, y los bilingües e interculturales, en lo particular, se vuelve preponderante una formación sólida, integral y bien cimentada para atender esa realidad, dado que, en tanto “praxis educativa”¹⁹⁴ con otros sujetos en formación, es importante para la satisfacción de necesidades y transformación de la sociedad con sus pueblos y comunidades.

Sin embargo, la formación docente sigue siendo de carácter escolarizado en el sentido más tradicional, es decir, los esquemas solamente adaptan cuestiones conceptuales, pero en la práctica no distan mucho de lo que anteriormente se hacía como capacitación del profesorado en las escuelas normales y para maestros de educación indígena.

Respecto de las *diferencias conceptuales y tensiones de educación indígena e intercultural*, las definiciones oscilan entre los enfoques ya desarrollados anteriormente, sin embargo se percibe a la educación intercultural como una perspectiva *alternativa al sistema tradicional de enseñanza, un proyecto político pedagógico que recae en la transformación de la sociedad*. Los coordinadores de la subárea están de acuerdo en la visión de Medina Melgarejo cuando esta dice que “Lo étnico se considera como una categoría anterior, que es calificada de atrasada frente al supuesto avance de las políticas educativas de la última década, las cuales implican lo *intercultural* como soporte y reemplazo de lo *etno*”¹⁹⁵.

¹⁹⁴ *Ibíd.* p. 89.

¹⁹⁵ *Ibíd.*

La formación de docentes para la interculturalidad ha sido un desafío de las normales rurales y de las posteriores normales indígenas, en las que se ha intentado vincular nuevamente a las comunidades con el proceso educativo llevado a cabo en las escuelas. La difícil tarea de enfocar el *currículum* a las identidades y culturas, ha hecho de estos esfuerzos un anclaje primordial en la educación intercultural, entre esos trabajos los de Bruno Baronnet, dado que pone entredicho el andamiaje institucional oficial nacional, es decir, *se establece una tensión de poder y resistencia que hace la interculturalidad una negociación más que un diálogo*.

Es de resaltar la experiencia de los pueblos zapatistas que se diferencian de la educación intercultural (institucional o alternativa), refiere el mismo Baronnet que "En vez de recurrir a prácticas discursivas interculturalistas en boga, los pueblos zapatistas experimentan modos originales de articular conocimientos culturales que son políticamente significativos y subjetivamente relevantes para las familias de militantes indígenas y campesinos"¹⁹⁶, es decir, la educación indígena, *autónoma y rebelde* como ellos la nombran, toma otros cauces, dado que las condiciones en las que surgió y ha crecido el movimiento zapatista tiene particularidades que otras comunidades indígenas no han aprovechado o que el mismo Estado ha limitado.

En general, la formación docente en la educación intercultural sigue teniendo sus desafíos, lograr establecer que la educación indígena y la educación intercultural, en la *praxis*, son dos cosas distintas, para lo cual, el campo de conocimiento *práctica docente* ha recuperado los debates al respecto. Lograr empatar la realidad áulica con la formación y práctica del magisterio educativo en los diferentes contextos de México, ha sido un desfase que ha generado los matices de la implementación de la *interculturalización* en los diferentes medios y niveles educativos. Finalmente se convoca a la investigación educativa a poner atención en el detalle de la profesionalización de docentes en la interculturalidad y el bilingüismo, fortaleciendo diferentes herramientas teóricas y metodológicas, se estima que puede posicionarse el todavía subcampo de la llamada educación indígena.

¹⁹⁶ *Ibíd.* p. 96.

Subárea: Multilingüismo y educación bilingüe

Continuando con la subárea “Multilingüismo y educación bilingüe” coordinada por Nicanor Rebolledo Recéndiz y María del Pilar Miguez Fernández, avanzan sobre la recuperación de la educación intercultural bilingüe, un subcampo que por sí mismo conlleva un sinnúmero de dificultades, partiendo de que su estudio ha sido una problemática abordada desde hace más de 500 años. La investigación educativa al respecto creció considerablemente a partir de la ampliación del paradigma intercultural en México y el mundo, no sólo con la temática indígena, sino, con las migraciones y las políticas internacionales de inclusión.

Sin embargo, institucionalmente se ha vinculado directamente a la temática de las lenguas indígenas en el campo educativo, la educación intercultural bilingüe ha sido además una política de Estado con implicaciones específicas en el *currículum* escolar, las metodologías de enseñanza y como herramienta de aprendizaje en los diferentes niveles escolarizados.

Se comienza nombrando los trabajos de Ernesto Díaz-Couder con la relación “lengua-cultura” desarrollada por Edward Sapir que propone la hipótesis de que las “lenguas determinan inconscientemente las cosmovisiones”¹⁹⁷, esto con una nueva revaloración crítica que trascienda el relativismo cultural y enriquezca los enfoques de la interculturalidad a partir de diálogo de las cosmovisiones.

En ese mismo orden de ideas, se retoman los trabajos del alemán-mexicano-tojolabal Carlos Lenkersdorf¹⁹⁸ (1926-2010) que desarrolla en sus trabajos la premisa de lengua-cosmovisión a partir de palabras-clave en los tojolabales. Profundiza sobre el *Tik* (nosotros) o *nosotridad* en la que está implicado el sentido máximo de la comunidad y relacionalidad maya-tojolabal, mismo que puede rastrearse en las demás lenguas indígenas. En un orden de ideas similares se encuentran los trabajos de Benjamín Maldonado y la *comunalidad*, donde la relación lengua-educación-cultura es partícipe de las relaciones sociales y de organización, así como de la identidad.

¹⁹⁷ *Ibíd.* p. 117.

¹⁹⁸ Carlos Lenkersdorf. 2002. *Filosofar en clave tojolabal.*; 2004. *Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo.*; 2008. *Aprender a Escuchar.*

En relación a la enseñanza de las lenguas y la educación intercultural bilingüe, el ámbito se ha visto cruzado profusamente por la enseñanza de la lengua materna, la lengua oficial y las lenguas extranjeras (especialmente el inglés), vinculada directamente con el apartado anterior respecto de la formación docente en el área. En México, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) es el que se ha encargado de llevar las directrices, mostrando que han sido insuficientes los esfuerzos por atender la problemática.

Específicamente, la educación intercultural bilingüe se ha destacado por atender transversalmente las diferentes concepciones que se tienen de interculturalidad, es decir, contemplar los enfoques que sitúan las lenguas indígenas como elemento cultural intrínseco en la enseñanza normal de las escuelas; siendo un aspecto a desarrollar dentro de las llamadas competencias interculturales “el reconocimiento de las diversas necesidades de los estudiantes y la consolidación de los elementos multiculturales dentro de la instrucción, son claves”¹⁹⁹. La revitalización de las lenguas también ha sido parte del programa intercultural de educación, dado que paulatinamente se está perdiendo el uso, aunado a la muerte de hablantes, sin embargo, se sigue discutiendo la aplicación efectiva de dichas acciones, en el sentido que no han modificado la pérdida de la lengua.

Finalmente, el estudio de las lenguas indígenas en el marco de la educación intercultural bilingüe está siendo un tema urgente de la investigación educativa, proponiendo estudios interdisciplinarios con los que se hagan estudios más pertinentes a los contextos educativos de las respectivas lenguas, además de atender el flujo migratorio de las lenguas-culturas al centro del país en México.

Subárea: Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales

Respecto de la subárea “Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales” que trabajaron Zulema Gelover Reyes y Pedro Antonio da Silva Abrantes, analizan los trabajos sobre niños y jóvenes indígenas como sujetos

¹⁹⁹ *Estado del conocimiento...* p. 126.

nucleares de las comunidades y pueblos originarios. El interés recae en la incidencia curricular y las políticas estatales de educación que requiere retomarlos para su adecuación.

La subárea la dividen en tres tópicos: procesos migratorios, escolarización y derechos infantiles; dentro de los cuales la *infancia indígena* es el centro de reflexión intercultural de los trabajos de investigación. Destacan las reflexiones sobre el tránsito *campo-ciudad* en los que recaen a su vez, problemáticas de migración, inserción escolar, prácticas de discriminación, reconfiguración identitaria y políticas educativas en los que la reflexión y propuesta de educación intercultural no solventa los problemas educativos, dado que hay un desfase entre la articulación del discurso y su práctica.

En ese sentido, la socialización desde un enfoque constructivista tiene relevancia de problematización porque los diferentes actores del escenario educativo: maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-padre de familia, alumno-padre de familia, se encuentran en una tensión irresoluble donde la educación intercultural implicada en esos espacios aún no resuelve su atención. Conceptualmente González Casanova desarrolla el término “colonialismo interno”²⁰⁰ para hacer referencia a aquellas prácticas de “discriminación positiva” que se encuentran insertas en las tramas sociales, no sólo las educativas.

Otro de los binomios a considerar es el que respecta al de la escuela-trabajo, retomando las discusiones sobre trabajo y explotación infantil, derechos de la niñez y prácticas culturales de las comunidades indígenas, puesto que existe una discusión sobre las necesidades que llevan a los niños a realizar ciertos tipos de trabajo, siendo conflictivo escindirlo como una práctica cultural de reforzamiento colectivo y de valores con respecto a una necesidad adquisitiva en términos de exclusión y pobreza.

En lo que respecta al enfoque de las representaciones sociales de la infancia indígena, los trabajos de Rossana Podestá, favorece el estudio a través del lenguaje, la interacción y las metodologías *in situ* para captar las representaciones de la niñez y con ello desentrañar los conflictos interculturales en la cotidianidad vivida.

²⁰⁰ Pablo González Casanova. 2003. *Colonialismo interno. (Una redefinición)*.

Por su parte Valentina Glockner Fagetti desde la etnografía, posiciona a los niños como agentes y autores de su propio conocimiento y expresión, principalmente en un ambiente migratorio, en el que ella propone un enfoque diferente de los sujetos:

Los niños no necesitan que les expliquemos cómo es el mundo, porque ellos lo están viviendo. No necesitan tampoco que los ayudemos a decir cosas, porque nadie las dice mejor que ellos. Necesitan, que guardemos silencio y sepamos escuchar para luego poder entender²⁰¹.

Estas perspectivas sobre la infancia indígena se han convertido en un asidero “crítico a la conceptualización hegemónica de la infancia”²⁰² desde la pedagogía, la antropología, la historia y recientemente con la etnopsicología. Se ha intentado darle el valor puntual a los *sujetos* “niños y jóvenes indígenas” a partir del análisis de su entorno en el que cotidianamente se desenvuelven, así como a los *modelos culturales* que son “conocimiento asumido por los individuos, y que forma parte del marco de referencia en contra del cual describen sus experiencias, establecen sus metas, tratan de manipular su ambiente y de anticipar lo que los otros harán”²⁰³.

Estas investigaciones en espacios interculturales, como lo mencionan las coordinadoras de la subárea, han propiciado una mirada que problematiza el *deber ser* de la infancia indígena en la sociedad mexicana, en la que el énfasis atraviesa ámbitos como la ciudadanía, la identidad y la cultura, derechos humanos, políticas institucionales (especialmente las educativas), sexualidad y género, sistema económico, los medios masivos de comunicación y la migración.

Finalmente, es peculiar el énfasis de las conclusiones del subcampo, dado que pareciera existir una dinámica de “integración” al proyecto de educación intercultural institucional, así como a la sociedad establecida en el Estado mexicano; y aunque se esté abogando por una participación activa por parte de los actores mencionados, el reto por democratizar y hacer fluir transversalmente la interculturalidad en la vida cotidiana de los pueblos indígenas no deja de recaer en la práctica, un ejercicio crítico y propositivo de todos los involucrados en el ámbito educativo, especialmente de los investigadores.

²⁰¹ *Estado del conocimiento...* p. 145.

²⁰² *Ibíd.* p. 147.

²⁰³ *Ibíd.*

Subárea: Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración

La subárea “Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración”, coordinada por Gabriela Czarny Krischkautzky y Elizabeth Martínez Buenabad; documentan que la actual visibilización del fenómeno migratorio, principalmente el binomio “campo-ciudad”²⁰⁴, ha permitido darle cuerpo propio a ésta subárea, situación que en el Estado de Conocimiento anterior apenas era mencionada, sin embargo, se trabaja conceptualmente desde 1970. Los trabajos de María de Lourdes Arizpe Schlosser son pioneros desde la antropología.

Bajo el viejo problema dualizado sobre *civilización y barbarie* se ciñe la discusión sobre las identidades ciudadinas y las rurales e indígenas, mismas que desde el enfoque etnohistórico han mostrado que los modelos civilizatorios han criticado lo hegemónico de las formas del nombrar; todavía el enfoque de *territorio* (campo-ciudad) constriñe las particularidades en el que las identidades se forman, tal como lo desarrollan los trabajos de Gilberto Giménez²⁰⁵.

La producción de la investigación educativa en este subcampo retoma las directrices *escolarización indígena en contextos urbanos y de migración y escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante*, en las que es importante resaltar el sujeto “migrante” aunque se trabaja en el orden de análisis de escenarios educativos indígenas, en las que básicamente se centran en las Escuelas interculturales y bilingües interculturales.

El problema identificado en ambos casos, son los procesos de definición, reconfiguración y autodefinición étnica²⁰⁶ en los centros escolares, con todas las atenuantes identificadas en los capítulos anteriores (exclusión, racismo, etc.). Otra de las vertientes reportadas en las investigaciones son las relativas a la escolarización y profesionalización de jóvenes indígenas en los contextos urbanos, principalmente en las grandes capitales como la

²⁰⁴ *Ibíd.* p. 169-170.

²⁰⁵ Gilberto Giménez. 1999. “Territorio, cultura e identidad. La región sociocultural”, en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*.

²⁰⁶ *Estado del conocimiento...* p. 179.

Ciudad de México, Guadalajara o Monterrey. Las principales investigaciones recaen en estudios antropológicos y sociológicos, mostrando al bilingüismo escolar como deficiente, aún los programas institucionales de Educación Intercultural Bilingüe en las que su implementación es una cuestión compensatoria y no atiende las realidades socioculturales, territoriales y étnicas de las culturas y pueblos representados en las aulas.

Así han surgido nuevas categorizaciones sobre las identidades indígenas, por ejemplo los *indígenas urbanos*²⁰⁷, en las que se asimila a los posicionamientos hegemónicos las asimetrías y jerarquizaciones que en el discurso se manejan como horizontales. Estas adjetivaciones del sujeto indígena no resuelve de fondo los conflictos internos y externos del ámbito escolar, al contrario, vuelve a invisibilizar cotos de poder que se encuentran en las diferentes dimensiones del espectro social, especialmente en la escuela.

Si bien, las dificultades de nombrar las realidades que surgen a partir de problemáticas específicas se vuelve un ejercicio importante, se deben tomar en cuenta los aspectos propios de los sujetos que están en el centro del debate, no sólo como objetos de la investigación, sino, como reales actores capaces de nombrarse a sí mismos, con las contrariedades que ello supondría, la investigación educativa en esta subárea, apenas está disponiendo del campo para realizar anotaciones más contundentes y puntuales que previsiblemente estarán más acotadas en el siguiente apartado.

Subárea: Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante

Elizabeth Martínez Buenabad y Gabriela Czarny Krischkautzky son las coordinadoras de la subárea “Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante”, en el que accedemos a especificaciones más contundentes sobre los sujetos referidos, incluso, en las anteriores subáreas, en este caso la definición de *población jornalera agrícola migrante* como el “grupo de personas campesinas que se desplazan anualmente a regiones de alta producción agrícola empresarial, cuya relación con el mercado de trabajo

²⁰⁷ *Ibíd.* p. 184.

es históricamente reproducida por la constitución de redes de traslado migratorio en ciertos periodos del año”²⁰⁸, permite pensar en las problemáticas sociales que tienen cuño en el ámbito educativo.

Destaca el *Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas* (PAJA), del que desprenden las políticas de atención a este sector, en el que recaen las agraviantes a considerar sobre rezago educativo, deserción escolar, deficiencia en planes y programas educativos, así como condiciones contextuales de vulnerabilidad, exclusión social y pobreza.

Los trabajos de Teresa de Jesús Rojas Rangel, Beatriz Canabal Cristiani y Patricia Medina Melgarejo en el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas Jornaleros Migrantes (PRONIM) han sido importantes para entender la dinámica en la que se encuentra este sector, principalmente en la atención desde la educación intercultural, en el que se consideran como principales limitantes de la investigación, las sedes de trabajo respecto a los lugares de origen escolar de los sujetos participantes, así como la falta de estrategias y metodologías de atención situada.

Los campamentos de los jornaleros migrantes se convierten en espacios multiétnicos que confieren una diversidad que atenúa entre otras cosas la calidad de vida, en la que la lógica asistencialista de los programas no es suficiente para sufragar las necesidades educativas que se tienen. La situación deviene nuevamente en el multiculturalismo y la discriminación cultural, identitaria y de la lengua.

Como lo indican las coordinadoras de ésta subárea, en el Estado del conocimiento 1992-2002, apenas se estaba gestando la agenda de atención a los *sujetos migrantes, infantes y jóvenes indígenas*, lo que ha implicado un ejercicio crítico sobre la atención educativa que reclama esta población y sus circunstancias. Parece que en términos de interculturalidad todavía hay mucho que trabajar, pues los aspectos que apenas son tomados en cuenta son las políticas públicas, derechos humanos, la formación docente, la educación y profesionalización de niños y jóvenes indígenas, así como la de migrantes jornaleros, viéndose afectados dentro de la pauperización del sistema económico actual.

²⁰⁸ *Ibíd.* p. 192.

Subárea: Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional

Laura Selene Mateos Cortés, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Gunther Dietz coordinan la subárea “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional”. Comienzan con un planteamiento que es importante destacar, dada la implicación del campo de la educación intercultural:

(...) el enfoque intercultural, que se parece *oficializar* en los dos sexenios pasados en México, surge primero dentro de las universidades y desde un debate académico-pedagógico, pero —a diferencia de otros países— no se aplica primeramente a las propias universidades, a la educación superior, sino —en continuación de la tradición indigenista— a la educación básica. De la misma forma que el indigenismo clásico era un planteamiento mestizo, no-indígena sobre la cuestión indígena, el enfoque intercultural parece surgir como un planteamiento universitario sobre la educación no-universitaria. Mientras que en los países sobre todo anglosajones el debate sobre el multiculturalismo se centra tempranamente en las universidades, generando políticas de acción afirmativa (...) ²⁰⁹

En esta idea se sintetiza una de las problemáticas que ha aquejado al campo educativo intercultural en el que dicho *enfoque* no ha logrado introducirse en los intersticios de su marco de acción del que previsiblemente actúa la investigación sobre interculturalidad.

Es claro para estos coordinadores que la Educación Superior se integra tarde a las acciones emprendidas desde la interculturalidad, iniciando como una *acción afirmativa* que obedece a las políticas educativas que retoman las discusiones y tratados internacionales al respecto, en el que la *población indígena y rural* son los sujetos en los que recaen los protocolos, programas e iniciativas de intervención.

Los trabajos de Pedro Alejandro Flores Crespo y Juan Carlos Barrón Pastor presentan una evaluación del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEIIES) por encargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Es importante éste programa porque es de los primeros en atender a estudiantes indígenas en educación superior, teniendo como conceptos claves de su evaluación “multiculturalismo, interculturalidad y pueblos indígenas”²¹⁰.

²⁰⁹ *Ibíd.* p. 212.

²¹⁰ *Ibíd.* p. 215.

La discusión sobre la pertinencia de la educación intercultural en esta población, ha servido para revisar los avances del combate al racismo y la discriminación, la *acción afirmativa de la inclusión*, la convivencia intercultural, la identidad y la diversidad étnica; ejes que desde las políticas internacionales enfocadas para América Latina tienen, discursivamente, un fuerte énfasis en la crítica contrahegemónica y de-colonial.

Flores Crespo y Barrón Pastor, critican las condiciones de desigualdad, exclusión y racismo que sucede en las instituciones de educación superior, principalmente en el ámbito urbano²¹¹; y por otro lado, reivindican “la construcción de una interculturalidad *desde abajo* por medio de la participación activa de los indígenas”²¹².

Las diferentes Universidades e Instituciones de Nivel Superior en México, han creado y modificado sus programas de atención a la población indígena y rural de su comunidad académica, ya no sólo como paliativos de la deserción escolar, aprovechamiento o atención especializada (becas), sino, con intereses genuinos de resolución de conflictos en las realidades que les tocan atender, así como a la incorporación en temáticas de equidad de género, revitalización de las lenguas, oferta laboral, formación profesional y educación de calidad.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) han utilizado la interculturalidad como un *enfoque*, he intentado hacerlo *transversal* en sus prácticas, sin embargo, todavía dista mucho el objetivo concreto de generar una educación intercultural capaz de converger en las necesidad del capo educativo, ya no sólo para los *indígenas, migrantes, población rural y afrodescendientes*, sino, *para toda la sociedad mexicana*.

En ese sentido, las Escuelas Normales y las Universidades Interculturales han tomado la batuta propositiva en el nivel teórico y en el práctico; en ese sentido, los trabajos de Mateos Cortés permiten mirar la tensión hasta ahora irresoluble de los posicionamientos académicos sobre interculturalidad, volviendo a abrir el debate dentro de estos centros educativos, en el que los profesores deciden la perspectiva que se trabaja en aula.

²¹¹ *Ibíd.* p. 217.

²¹² *Ibíd.*

Mateos Cortés identifica como problema, la herencia del *indigenismo normalista*, al decir que:

En el análisis de los discursos recopilados se muestra cómo los maestros oscilan entre dos tipos de discursos de la interculturalidad, por un lado, una visión indigenista de la interculturalidad (que tiene como base las lenguas indígenas y los *contenidos étnicos*) y, por otro, una visión pedagógico-actitudinal de la interculturalidad que valora lo diverso como enriquecedor, vivencial y pedagógicamente aprovechable para promover actitudes de tolerancia frente al *otro*²¹³.

Sergio Iván Navarro Martínez y Antonio Saldivar Moreno también detectan uno de los puntos sustanciales de la educación intercultural, este es que teóricamente se maneja un conocimiento profundo de cómo la interculturalidad podría resolver las necesidades educativas situadas, sin embargo, en la dimensión práctica se opta por acciones tradicionalistas desde la *multiculturalidad*²¹⁴, entrando en contradicción con los postulados interculturales. Por su parte, Tonatituth Mosso Vargas parece reducir la interculturalidad a un aspecto lingüístico, sin embargo, dice que es un proceso complejo *mal interpretado* el cual tiene que basarse en el “respeto, la tolerancia y equidad”²¹⁵.

Los coordinadores refieren investigaciones de algunas Normales Interculturales como la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) en la que el factor docente y el armatoste curricular retoman factores como el *saber comunitario* para la implementación de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, también acuñan dificultades para hacer ese traslado en sus planes y programas, así como en términos prácticos del aula.

Manuel Filiberto Apodaca Soto añade la necesidad de incluir *estudiantes mestizos*²¹⁶ en las prácticas de la población indígena de las escuelas, no sólo como una cuestión de sensibilización, sino como reconocimiento, comprensión y desarrollo de competencias interculturales.

²¹³ *Ibíd.* p. 225.

²¹⁴ *Ibíd.*

²¹⁵ *Ibíd.* p. 226.

²¹⁶ *Ibíd.* p. 228.

Un problema generalizado a destacar en ésta subárea es la dificultad de la formación docente en educación intercultural, dada la falta de estrategias y metodologías. La enseñanza de la lengua y cultura de los pueblos se vuelve fundamental en las escuelas, convirtiéndose en un espacio de reflexión, capacitación e instrucción que deviene positivo para la aprehensión de la interculturalidad. En algunos casos la educación intercultural trasciende el ámbito escolar, permitiendo la formación de traductores, gestores, intérpretes, orientadores y coordinadores en sus comunidades y en los espacios institucionales donde se requiera su participación.

Bruno Baronnet critica la forma de conducir la interculturalidad transversalmente en las Escuelas Normales, en las que dichas disposiciones siempre vienen *desde arriba*²¹⁷, es decir, desde los organismos internacionales, el Estado u otros, que si bien tienen una incidencia en el campo educativo, jamás toman en cuenta a los reales actores y sujetos centrales de la educación intercultural.

Finalmente, la reflexión sobre la interculturalidad todavía contiene una profundidad que no se resuelve en lo teórico, siendo uno de sus principales detractores la práctica situada. La investigación de la educación intercultural ha hecho visibles los matices, dimensiones y escenarios en los que todavía hay mucho por decir y hacer, donde *no se resuelve con decir que es un enfoque, práctica o saber polisémico, contextual, dialógico, horizontal, armonioso, relacional, comunitario* aunque si destacando su “no “exclusividad en lo indígena”²¹⁸.

La integración del sujeto *mestizo* se vuelve fundamental en la discusión intercultural, siendo uno de los avances más considerables. La formación docente también ha modificado su planteamiento, ya no sólo en el ámbito rural, sino, también en el urbano, recuperando el inter-aprendizaje como una práctica elemental en el aula. De forma que, la investigación en educación intercultural sigue descubriendo nichos desde los cuales se ofrezca un conocimiento integral para todos y no únicamente para aquellos sujetos históricamente definidos para tal encomienda.

²¹⁷ *Ibíd.* p. 229.

²¹⁸ *Ibíd.* p. 232.

Subárea: Universidades Interculturales en México

En subárea “Universidades Interculturales en México”, Laura Selene Mateos y Gunther Dietz ahondan sobre la educación intercultural específicamente en las Universidades Interculturales que surgieron como proyectos en la primera década del siglo XXI para atender a “jóvenes indígenas y de esferas sociales marginadas”²¹⁹, no sólo por la demanda de educación superior para los pueblos y comunidades indígenas, sino como una demanda permanente de los movimientos sociales indígenas y *afros* gestados desde 1994 en el marco de *V Centenario del Descubrimiento de América*. Simplificar el surgimiento de estas instituciones educativas a una petición que *per se* el Estado debe asumir como compromiso y responsabilidad, demerita el componente ético-político-pedagógico que las luchas de resistencia y proyectos alternativos de educación han llevado a cabo paralelamente.

La estrategia de asimilación educativa dentro del proyecto civilizatorio continúa operando, pese a ello, no significa que las Universidades Interculturales tengan en su interior un desarrollo crítico y autocrítico de su quehacer²²⁰. Los rubros que la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México dio para su implementación son los siguientes:

- a) tienen como misión principal formar profesionales e intelectuales comprometidos con sus regiones, b) establecen como eje central la investigación, c) su oferta educativa se desarrolla desde las necesidades y potencialidades de la región, promoviendo un curriculum flexible, d) sus alumnos no son seleccionados por criterios académicos, y e) establecen una relación cercana con las comunidades y/o regiones²²¹

²¹⁹ *Ibíd.* p. 245.

²²⁰ Es preponderante anotar el nombre de las Universidades que existían cuando se elaboró este Estado de Conocimiento, a saber: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), Universidad Indígena Ayuuk, la Organización civil Servicios del Pueblo Mixe, el Sistema Universitario Jesuita de la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Loyola del Pacífico, Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red), y la Universidad de la Tierra.

²²¹ *Ibidem.*

Éstas características bien analizadas, no distan de los quehaceres de las Universidades convencionales, a excepción de la selección de ingreso; siendo que la marginalidad y segregación que se combate es creada por ellas mismas. Silvia Schmelkes²²² fue la principal impulsora para la creación de estas entidades educativas y aunque partía de propuestas críticas no paternalistas, la lógica operatoria de las Universidades Interculturales se consideraron *apuestas incluyentes de acción afirmativa* que en vez de abrir las Universidades convencionales, serían reflejo constante de las poblaciones y comunidades en las que se centra su atención, permitiendo que la cobertura de la *educación Indígena* no fuera únicamente para en el sector básico y media superior.

El sujeto *indígena* conceptualmente se encuentra en un debate álgido dentro de la Educación Intercultural, pues este puede ser entendido desde enfoques clasistas en ambos polos, por un lado como un marginado y excluido, por otro como un privilegiado. Para las Universidades Interculturales esto ha significado una serie de retos pues las condiciones sociales en que se originan dichas instituciones, pese a ser adverso, se convirtió en una acción vanguardista en tema de derechos indígenas.

Juan Bello Domínguez plantea que el proyecto curricular de las Universidades Interculturales son una continuidad del *indigenismo* pero ahora bajo el nombre de interculturalidad, significando que la lógica de adecuación en materia de oferta académica sirve a una continuidad homogeneizadora que realiza los planteamientos desde *arriba*²²³ y en ese entendido, no atiende las necesidades específicas de la población a la que está destinada la educación intercultural.

Con el mismo énfasis crítico, Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla, Eduardo Andrés Sandoval Forero, Ernesto Guerra García y Alberto Padilla Arias, sostienen que la participación de los indígenas en los proyectos de adecuación de las Universidades Interculturales debe ser real, no sólo como sujetos depositarios de ellas, sino, como gestores u organizadores en materia escolar y académica, porque los *sujetos no indígenas* continúan teniendo el control administrativo, lo que remite a la lógica

²²² *Ibíd.* p. 247.

²²³ *Ibíd.* p. 247-248.

paternalista del *indigenismo*²²⁴ que remite a los orígenes de la educación indígena y no la educación intercultural que se persigue.

En esa misma línea, han servido los trabajos coordinados por Daniel Mato como estudios comparativos de las Instituciones de Educación Superior en América Latina para contrastar las realidades de la educación intercultural, percibiendo además las posibilidades del campo educativo en cuanto a su función, instrumentalización, definición y debate dentro de la interculturalidad.

Por otra parte, el ámbito docente ha tenido un lugar preponderante en la construcción y consolidación de las Universidades Interculturales, siendo partícipes importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se plantean severas críticas en su proceder didáctico, destacando la “visión occidental y convencional del currículo, el discurso acrítico y prejuicioso”²²⁵. En cuanto a las fortalezas o aspectos favorables a desarrollar están las que se refieren a la *modificación integral de la práctica docente, reaprendizaje basado en la diversidad del enfoque intercultural, el posicionamiento ético-político-pedagógico, la búsqueda de metodologías, herramientas y didácticas interculturales, así como el rescate de las lenguas indígenas*²²⁶.

Joaquín Peña Pina y Stefano Claudio Sartorello comparten la necesidad de explorar una *didáctica intercultural*²²⁷ acorde a una participación colectiva por parte de los docentes, pudiendo ser más horizontal y participativo como un espacio de inter-aprendizaje. Aunado a los planteamientos de Selene Mateos cuando menciona la interculturalidad referida a los docentes:

procuran dotar de sentido biográfico y propio los *topoi* en ocasiones más convencionales — cercanos al indigenismo, al normalismo y/o a la educación rural mexicana—, en ocasiones más autonómicos, innovadores y empoderadores de la noción de interculturalidad que desarrollan los profesores²²⁸.

²²⁴ *Ibíd.* p. 249.

²²⁵ *Ibíd.* p. 253.

²²⁶ *Ibídem.*

²²⁷ *Ibíd.* p. 255.

²²⁸ *Ibídem.*

Por otro lado, las investigaciones que son referidas directamente a los *alumnos indígenas y mestizos*, intentan desentrañar el espacio de su participación en las Universidades Interculturales, proponiendo como temas la identidad, la discriminación, *la invención de la juventud*²²⁹, la exclusión y las formas de resolverlas. La cuestión de la *identificación simbólica*²³⁰ atravesadas por las historias de vida y las experiencias vivenciales se constituyen como ejes de recuperación de saberes no reconocidos en la dimensión formal de la educación. Los trabajos de Medina Melgarejo permiten contrastar estos conceptos de autodeterminación identitaria²³¹ que los estudiantes hacen de ellos mismos alrededor de las concepciones conceptuales de interculturalidad.

Finalmente, para ésta subárea es importante destacar la vinculación que tienen las Universidades Interculturales con los territorios, población y comunidades indígenas en las que éstas se encuentran y también en los que están representados sus estudiantes, así como los lugares en que llevan a cabo sus investigaciones y trabajos.

La resignificación de ciertas prácticas en torno a la interculturalidad se vuelve preponderante al dotar de nuevos sentidos a las formas tradicionales en el campo educativo, por ejemplo el *diálogo de saberes*, las alternativas *desde abajo*, *el desarrollo autosustentable y comunitario*, *la investigación acción participativa*, *las asambleas locales y regionales*²³², entre otras formas del *entretejer* la educación intercultural.

La educación Intercultural “para todos” mencionada Por Bertely desde la introducción y el Estado de conocimiento anterior, ha posibilitado que las Universidades Interculturales, las Instituciones de Educación Superior convencionales y las Escuelas Normales se abran a trabajar un enfoque y una propuesta transversal, que en principio critica la forma tradicional en que se piensa la educación hegemónica.

En síntesis, todavía existe una deuda histórica con las poblaciones que atiende la educación intercultural; las políticas educativas, a pesar de sus modificaciones, siguen sin ser atendidas a cabalidad; el reconocimiento de la diversidad cultural debe atravesar

²²⁹ *Ibíd.* p. 256.

²³⁰ *Ibíd.*

²³¹ *Ibíd.* p. 257.

²³² *Ibíd.* p. 258-259.

obligatoriamente toda la estructura educativa nacional; *se debe favorecer y recoger el conocimiento y los saberes lingüísticos, culturales e identitarios de las comunidades referidas; fortalecer la investigación educativa realizada por los propios sujetos indígenas, reivindicar las demandas y las luchas de los movimientos sociales en las que se alberga la petición de una educación intercultural integral y para el bien vivir*²³³.

Subárea: Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena

En la subárea “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena” coordinado por Erica González Apodaca y Angélica Rojas Cortés se recuperan las investigaciones que parten de un *episteme* particular, a decir de ellas:

de abajo hacia arriba, esto es, desde los actores indígenas individuales y colectivos que participan en una estructura históricamente desigual de relaciones de poder y hegemonía. Este *locus* de enunciación de los proyectos reportados, conlleva asumir implícita o explícitamente una posición política frente a la propuesta escolar e intercultural del Estado, y establecer los límites y alcances de su relación con este²³⁴.

Desde el anterior Estado de Conocimiento ya se tenían detectados algunos proyectos que ubicaban la tensión de las relaciones interculturales en las que la *ciudadanía étnica* o la *ciudadanía intercultural*²³⁵ pone al centro de la discusión su apuesta educativa en contraste con la institucional o del Estado. Por ende, ahora como un subcampo específico se profundiza el estudio de las diferentes dimensiones de dichos proyectos, con la intención de puntualizar aquellas características implicadas en su desarrollo intercultural.

La incorporación de un *eje político*²³⁶ transversal conformó una dimensión que acompaña los procesos locales y comunitarios, escolares y extraescolares, colocándose como un factor que trastoca todo el ámbito educativo y con ello los proyectos interculturales que discuten el ámbito del *poder* que se juega en todos los niveles de la participación social.

²³³ *Ibíd.* p. 260-261.

²³⁴ *Ibíd.* p. 273.

²³⁵ *Ibíd.*

²³⁶ *Ibíd.* p. 275-276.

El uso conceptual de la *etnicidad política*²³⁷ dentro de los proyectos educativos alternativos sitúan la problemática de las tensiones mencionadas como desmontaje crítico de la historia, la cultura, lo pedagógico, lo social y el *poder*, como una apuesta contrahegemónica que ponga un piso común a las *relaciones y educación intercultural* para que sea entendida desde su particularidad:

más allá de la retórica enunciativa de la diversidad, en sus finalidades etnopolíticas y reivindicativas de derechos colectivos y/o autonomías fácticas, o bien es identificada como el nuevo rostro del posindigenismo oficial e intencionalmente omitida como categoría empírica, en cuyo caso se opta por hablar de *educación comunitaria, educación comunal, o educación de los pueblos*²³⁸.

Es decir, la interculturalidad no se juega sólo como aspecto teórico-metodológico, sino como un foco para ver los paradigmas sociales donde lo político converge con un énfasis colaborativo para realizar los proyectos que impactan en la educación intercultural.

Proyecto como el propuesto por Jorge Gasché en el que la *interculturalidad vivida* sustentada en la Metodología Inductiva Intercultural²³⁹ permite desarrollar procesos de *colaboración y co-participación* horizontales con las comunidades indígenas, garantizando un *inter-aprendizaje* que ha sido propuesto por Bertely Busquets, en el que la educación intercultural influye contundentemente en todas las dimensiones escolares y extraescolares, convirtiéndose además en una *co-autoría* indígena y no indígena y una *co-teorización intercultural* según Sartorello.

Otra experiencia de investigación es la realizada por Sonia Comboni y José Manuel Juárez, en la que participan de la construcción de una *metodología espiral* que permite hacer una recuperación de la memoria historia, la cultura, la lengua y los saberes de las comunidades de participación, en la que siguiendo a Comboni:

lo intercultural se asume como proceso de diálogo entre las diversas culturas, resignificante de las relaciones establecidas entre la sociedad hegemónica y los sujetos indígenas hacia una condición de respeto mutuo, y a la vez, como proyecto democratizador y condición para una educación pertinente²⁴⁰.

²³⁷ *Ibíd.* p. 276.

²³⁸ *Ibíd.*

²³⁹ *Ibíd.* p. 278.

²⁴⁰ *Ibíd.*

Por su parte, Benjamín Maldonado ha sido enfático en señalar que aunque nominalmente se utilice en el discurso el concepto de interculturalidad o educación intercultural, el componente ético-político, para él, es la *educación comunal o la comunalidad* como “orientación filosófica y etnopolítica”²⁴¹, dado que *significativamente le es más propio el concepto a las comunidades por haber nacido en su seno e incluso haberse expuesto con anterioridad a la interculturalidad*, lo que no necesariamente contradice la educación intercultural *desde abajo*, sino, que lo sitúa en un origen diferenciado con sus matices propios.

Estos matices en la nomenclatura, por ejemplo, el caso de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), le permitió posicionarse como un proyecto intercultural y descolonizador, en el que se incluye a los sujetos *afrodescendientes* como una identidad participante en los movimientos de resistencia y demanda educativa, históricamente confluyendo con las luchas indígenas.

Los trabajos de González Apodaca analizan la configuración *etnopolítica* de la educación intercultural dentro de las tramas de conflicto y negociación propias de las relaciones interculturales tanto en los movimientos sociales que sustentan dichas propuestas alternativas de educación como en aquellas que propone el Estado y el oficialismo, tanto a nivel comunitario, local y regional, en la que estas *arenas*²⁴² políticas marcan cierta jerarquización, dominio, poder y hegemonía, para llevar a cabo sus quehaceres educativos con una interpelación muy fuerte en lo social.

Los proyectos nombrados *desde abajo y desde arriba* no solamente en el discurso, muestran la asimetría con la que se problematizan dichas experiencias permitiendo que las dimensiones en esos contextos sean discutidas y trabajadas desde su estructura, utilizando entonces el factor *político* para reconocer las contradicciones vivenciales de la cotidianidad en la que se desenvuelven los proyectos educativos de la educación intercultural.

²⁴¹ *Ibíd.* p. 279.

²⁴² *Ibíd.* p. 281-282.

Subárea: Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia

Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet coordinan la subárea “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia”. Recurren, en principio, al llamado “Giro Des-colonial” para criticar el proyecto de la modernidad-colonialidad desde sus formas hegemónicas establecidas en el Ser, Saber y Poder²⁴³, tomando como referente obligado a Aníbal Quijano; dicho posicionamiento reflexiona sobre la realidad de América Latina en las coyunturas y transformaciones sociales de impacto en lo educativo, donde los sujetos *indígenas* y *afrodescendientes* emergen como actores con propia voz.

Con este referente se analizan los trabajos de investigación educativa que lo utilizan como parte de su andamiaje epistémico; tal es el caso de Mateo Cortés y Gunther Dietz a partir de la *migración discursiva*²⁴⁴ en la que se vincula con la *pedagogía intercultural a partir de sus actores y marcos políticos, además de su articulación con la llamada interculturalidad crítica y sus procesos de transformación educativa*.

Cabe precisar que en la elaboración intelectual de dicho *giro* participan intelectuales de diversos países de Nuestra América, conformando la Red/grupo modernidad-colonialidad²⁴⁵, entre los que destacan Aníbal Quijano, Walter D Mignolo, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado, Catherine Walsh, Eduardo Restrepo, Edgardo Lander, Zulma Palermo, María Lugones y Freya Schiwy; y otros pensadores que si bien no pertenecen directamente a la Red/grupo, han participado activamente en el debate y discusión al respecto, entre ellos, Immanuel Wallerstein, Fals Borda, Boaventura De Sousa Santos, Rita Laura Segato, Silvia Rivera Cusicanqui, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Claudia Briones, Agustín Lao-Montes, Daniel Mato; y

²⁴³ *Ibíd.* p. 299.

²⁴⁴ *Ibíd.* p. 300.

²⁴⁵ *Ibíd.* p. 301-303.

también recuperando los trabajos de una vertiente paralela de pensadores que analizan los estudios poscoloniales y de la subalternidad, por ejemplo Aimé Césaire, Frantz Fanon, Edward Said, Stuart Hall, Homi Bhabha, Gayatri Spivak y Paulo Freire, entre los más renombrados.

La heterogeneidad de disciplinas y campos teóricos de adscripción en la que se ciñen estos intelectuales, ha permitido la concreción de análisis en diferentes ejes de las problemáticas sociales nacionales e internacionales en las que se encuentra la educación intercultural, lo que ha propiciado para ellos que “la inter-culturalidad surja como valor, recurso y dato diagnóstico para la fijación de políticas sociales globales y domésticas”²⁴⁶.

Resalta el trabajo de Catherine Walsh desde la Pedagogía Intercultural pues su adscripción se incrusta directamente en el ámbito educativo, entre otras definiciones sobre interculturalidad, ella dice que:

Más que un concepto de interrelación o comunicación (como típicamente suele entenderse en el contexto europeo), la interculturalidad en esta región del mundo, significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales otros; una forma otra de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad²⁴⁷.

El pensamiento decolonial y el intercultural son dos matrices que se encuentran entrelazadas al proponer desde sus principios epistémicos, solucionar las problemáticas que la modernidad-colonialidad montó desde su universalismo estructural. Walsh hace coincidir a Aníbal Quijano con Paulo Freire desde la *praxis liberadora* en la que confluye una visión intercultural, pedagógica, emancipadora y crítica con respecto al entramado eurocéntrico totalizador; para ella:

la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos *otros* del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural²⁴⁸.

²⁴⁶ *Ibíd.* p. 302.

²⁴⁷ *Ibíd.* p. 303.

²⁴⁸ *Ibíd.* p. 304.

De tal forma que la educación intercultural se encuentra envuelta en estos posicionamientos radicales que le permiten luchar por una *soberanía epistémica* que haga énfasis en la lectura de, para y en los pueblos y territorios, principalmente americanos.

Para la coordinadores de ésta subárea, la interculturalidad se enmarca en la genealogía²⁴⁹ que acompaña los movimientos sociales históricos provenientes de posicionamientos pedagógicos-educativos que deben leerse en plural, tales como la *educación popular, la educación rural, la educación propia, el comunitarismo, la comunalidad o comunalismo, la educación indígena, la pedagogía crítica, la etno-educación, las políticas gubernamentales, la pedagogía intercultural y recientemente, la pedagogía decolonial.*

Investigaciones como las de Benjamín Maldonado, Gunther Dietz y Laura Mateos muestran las interacciones de las orientaciones educativo pedagógicas de los pueblos indígenas y *afros*, orientados a la interculturalidad con el enfoque decolonial y que tienen un impacto en los marcos institucionales del Estado mexicano, pues según ellos:

Una vez conceptualizada la posicionalidad y relacionalidad del discurso intercultural mexicano en relación con sus migraciones discursivas, “la necesaria crítica de las nociones esencializadas de cultura y etnicidad, y sus redefiniciones desde la perspectiva constructivista y poscolonial nos proporcionan una nueva base conceptual para reformular el tratamiento institucional de la diversidad y la interculturalidad²⁵⁰.”

Una vez que los conocimientos y saberes de los pueblos originarios logran tener un espacio dentro del currículo formal en los espacios institucionales, los proyectos alternativos y autónomos²⁵¹ que se gestan *desde abajo y adentro* se posicionan como fortalecedores de la cultura, la lengua, la historia propia, según Elsie Rockwell, Sarah Corona, Rocío de Aguinaga Vázquez y Comboni Salas.

²⁴⁹ *Ibíd.* p. 308.

²⁵⁰ *Ibíd.* p. 309.

²⁵¹ *Ibíd.* p. 310-311.

En la subárea, la educación intercultural vinculada con la decolonialidad y los proyectos autonómicos de educación, interviene en la forma de pensar y hacer los proyectos y las experiencias para *otras educaciones, otras pedagogías*. Por ejemplo el caso paradigmático de las investigaciones de Carlos Lenkersdorf y la *educación nosótrica*²⁵², la *educación verdadera, autónoma y rebelde* de las Comunidades Zapatistas²⁵³ con la enseñanza, por ejemplo, del *mandar obedeciendo*, investigaciones de Bruno Baronnet, Kathia Núñez Patiño, Raúl Gutiérrez Narváez, Horacio Gómez Lara permiten acercarse a esos procesos y proyectos alternativos en los que se busca que la educación intercultural, entre otras cosas, dignifiquen la sabiduría ancestral reflejada en el territorio, principios ético-políticos, prácticas de reconocimiento y valoración de lo propio.

Finalmente, es importante destacar la vinculación de las investigaciones educativas que entrelazan a México con todo el cono sur de América; gracias a ese diálogo, la interculturalidad se enriquece de las propuestas, proyectos, movimientos sociales y luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, donde la decolonialidad ha nutrido la educación intercultural.

Subárea: Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural

En lo que respecta a la subárea “Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural” coordinado por María Guadalupe Díaz Tepepa y Elías Pérez Pérez, se analizan los saberes de los pueblos indígenas, paralelamente con los saberes escolares no-indígenas, así como su legitimación; también la metodología de trabajo en la que se implica la interculturalidad como parte de las tareas educativas. Se revisa la llamada *epistemología indígena*²⁵⁴ en el entramado de la educación intercultural, misma que permitió el enfoque de este subcampo.

²⁵² *Ibíd.* p. 312.

²⁵³ *Ibíd.* p. 313-315.

²⁵⁴ *Ibíd.* p. 326.

La pugna por la diversidad y pluralismo cultural ha significado una lucha constante entre los proyectos civilizatorios de occidente con la conformación de los Estados-nación, y los pueblos y comunidades originarias. Particularmente en lo que refiere al campo educativo y la escuela, ha servido como un espacio de legitimación del conocimiento que sirve a los intereses de la hegemonía mundial, quedando relegadas aquellas matrices culturales étnicas que se toman por devaluadas y retrogradadas.

Por ello, la investigación educativa ha servido para visibilizar la sabiduría indígena y campesina para poder conocer otras formas de pensar y hacer que aún resiste a la lógica monocultural y tradicional que rige a la sociedad, por ende, la educación. En primera instancia se retoman los planteamientos de Pedro Antonio Ortiz Báez y Víctor Manuel Toledo Manzur al acertar sobre la *violencia epistemológica*²⁵⁵ que conlleva el falso dilema entre lo *tradicional* y lo *moderno* que se ha inventado la academia oficial para que los saberes indígenas y campesinos no tengan legitimidad, lo que Toledo llama *diálogo entre fantasmas*.

La discusión central de los trabajos en ésta subárea se ciñe a debatir el *estatus epistemológico* entre lo que es considerado como Ciencia y lo que no; visión que se construye desde parámetros verticales donde no existe el diálogo entre saberes y se ampara en la negación del otro.

Los trabajos de Gunther Dietz y Sylvia Schmelkes plantean que la epistemología campesina e indígena contienen en su seno todas las características científicas que marca el canon, pero la lógica de su planteamiento no sirve al sistema económico-político en el que se encuentra enmarcada la producción del conocimiento. Maya Lorena Pérez Ruíz y Arturo Argueta Villamar coinciden que la búsqueda de reconocimiento y legitimidad de estos saberes obedece a las luchas y demandas históricas²⁵⁶ que logran cobijo en los proyectos políticos interculturales, decoloniales y autonómicos.

²⁵⁵ *Ibíd.* p. 328-329.

²⁵⁶ *Ibíd.* p. 332-333.

Para estas pedagogías y epistemologías campesinas e indígenas²⁵⁷ es importante el territorio-naturaleza no sólo como habitad y alimento, sino, como un cuerpo de conocimiento social y cultural, que está imbricado en relación dialógica con los sujetos, sus prácticas, su ideas, su cosmovisión; un todo integral que conforma la sabiduría ancestral y en la que no hay una separación como la establece la visión occidental. La educación intercultural que emana de este planteamiento asume una *integralidad* constitutiva de este saber originario, colectivo, derivativo en *etno-conocimiento y ciencia y pedagogía indígena*²⁵⁸ como lo nombra Medina Melgarejo.

Finalmente, todavía es preponderante que la educación intercultural atraviese la educación escolar oficial de México. La educación y epistemología campesina e indígena que es rescata desde la investigación de la subárea apenas es un esfuerzo por su legitimación, no sólo para que se inserte en la lógica mundial, sino para que se respete, valore y resignifique en la práctica, en los hechos, en la realidad.

Subárea: Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular

En la último subárea “Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular” coordinado por Yolanda Jiménez Naranjo, Gialuanna Enkra Ayora Vázquez y Maike Kreisel Rahn trabajan la articulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el currículo del ámbito escolar bajo los ejes temáticos de la educación intercultural, multicultural, comunitaria o indígena.

La investigación educativa se acompaña de los múltiples debates teóricos donde la interculturalidad ha transitado, básicamente todo el Estado de Conocimiento abordado tienen cierta incidencia en la conformación del *currículum* escolar. La particularidad de estos trabajos reside, según las coordinadoras, en dos ejes, el prescriptivo - lo que se *debería hacer* - y el descriptivo - propuestas específicas sobre *el hacer* -²⁵⁹.

²⁵⁷ *Ibíd.* p. 335-338.

²⁵⁸ *Ibíd.* p. 340.

²⁵⁹ *Ibíd.* p. 346.

Dentro del eje prescriptivo están presentes principalmente las investigaciones realizadas bajo el auspicio de las instituciones encargadas de dotar las directrices de la educación intercultural en México; la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Se parte de que los procesos culturales no deben separarse de los lingüísticos, pues están imbricados recíprocamente; en ese entendido, la escuela debe aceptarlos como principios pedagógicos, según Eleuterio Olarte Tiburcio; por su parte David López Cardeña y Rubén Viveros Álvarez coinciden en que es necesaria la flexibilización curricular²⁶⁰ para que dé cabida a la incorporación de los diferentes procesos comunitarios de los estudiantes indígenas ya que son pertinentes para la educación intercultural.

Bajo el lema *Educación intercultural para todos*, parece que las propuestas institucionales propugnan la necesidad de que desde las políticas educativas que bajan al ámbito escolar, estén acorde a las realidades de las escuelas y el sistema educativo básico en el que se enfoca prioritariamente. La necesidad de que los saberes y conocimientos indígenas estén presentes en los planes y programas de educación, en la práctica, permitiría una configuración *ad hoc* de una educación intercultural transformadora y liberadora.

También se analizan los trabajos que vienen *desde abajo*, hechos por actores que no participan de las instituciones oficiales, en la que se pugna por la *interculturalización política del aparato curricular*. Las investigaciones de Bertely ponen énfasis en que sean las voces indígenas²⁶¹ la pertinencia de la educación intercultural y así las reivindicaciones étnicas tengan el suficiente sustento para impactar en las políticas educativas, así como en la investigación mediante los *interaprendizajes* y el sector escolar.

Esta participación activa de la comunidad permite resignificar conceptualmente la educación, lo que a su vez plantea una práctica escolar diferente a la establecida

²⁶⁰ *Ibíd.* p. 346-347.

²⁶¹ *Ibíd.* p. 350.

oficialmente y por ende una apropiación curricular de saberes y conocimientos con base en el diálogo intercultural; lo que a decir de Sartorello lo convierte en una propuesta política y social contrahegemónica que con vierte al *curriculum intercultural*²⁶², a partir de la mediación vivencial y cotidiana de las comunidades indígenas.

En aporte a este *curriculum intercultural*, Jiménez Naranjo dice que aunado a los procesos identitarios que se encuentran dentro de la educación intercultural, existen “espacios clandestinos”²⁶³ dentro de la cotidianidad escolar que no son tomados en cuenta como configuradores de experiencias interculturales aunque en ellos existan pautas culturales y lingüísticas que tienen impacto en el ámbito educativo y social.

En lo tocante al “eje descriptivo –*el ser*–”²⁶⁴, se analizan los trabajos que desarrollan propuestas de vinculación directa a lo escolar y la didáctica; es decir, los conocimientos de las comunidades indígenas en la especificidad de su uso educativo. Uno de los principales componentes de esta perspectiva es la relación “escuela-comunidad” pues el desligue es propio de la concepción occidental de educación; dicha relación permite recuperar los saberes comunitarios, por ejemplo, lo medicinal, la artística, la construcción, la agricultura, para que sean utilizados en la escuela.

La investigación educativa *desde afuera* ha permitido la sistematización de esos saberes para que sean provechados por los docentes y alumnos en ambos contextos. Schmelkes propone que dicha articulación permite mejorar los diferentes ámbitos escolares en los que la educación intercultural participa, especialmente los lingüísticos y culturales.

La conformación de materiales didácticos²⁶⁵ cobra especial atención, pues colaboran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el reforzamiento de la identidad y rescate de los conocimientos ancestrales, locales, escolares y extraescolares. En los trabajos realizados *desde afuera*, se enfatiza la importancia de que los indígenas sean “co-autores” de las investigaciones educativas, al ser los reales portadores del saber y conocimiento ancestral.

²⁶² *Ibíd.* p. 352-353.

²⁶³ *Ibíd.*

²⁶⁴ *Ibíd.*

²⁶⁵ *Ibíd.* p. 357-359.

Finalmente, ambo ejes “prescriptivo y descriptivo” coinciden en la necesidad de una modificación curricular que equilibre los saberes que pueden trabajarse en la escuela, para lo cual es necesaria una modificación total desde las políticas educativas hasta la práctica docente, donde las propuestas *desde abajo* continúen enriqueciendo la educación intercultural que necesita el país.

Tránsito

Hemos revisado los catorce subáreas que componen el Estado de Conocimiento 2002-2012 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en ellos nos encontramos la forma en que creció la interculturalidad como un campo específico de estudio. La consigna de *Interculturalizar* la educación en México fue la bandera que cobijó las incitativas de todos los sujetos involucrados. El *sujeto indígena* no dejó de ser el foco de atención pero se abrió a la inserción de los *sujetos afrodescendientes y mestizos*, sin embargo, la lógica de su inclusión todavía parte de una lógica asistencial y no integral.

La discusión con Nuestra América alimentó considerablemente el debate nacional, aunque focalizado en las políticas educativas que suscribe internacionalmente la Secretaría de Educación Pública (SEP). Surgen las Normales y Universidades Interculturales además de los proyectos de educación alternativa que venía gestándose junto a los movimientos sociales.

Sin embargo, existe una preocupación en la formación permanente dentro de las escuelas interculturales y las de corte convencional, dado que el espacio de interacción aún no termina de realizar sus adecuaciones curriculares. Se insistirá en la inserción y participación de la lengua y cultura de los pueblos dentro del ámbito escolar, pues en los hechos se continúa con un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional.

Conceptualmente la interculturalidad y la educación intercultural tomarán diferentes matices de interpretación teórica y metodológica, lo que enriquecerá el campo educativo, sin embargo, como se dijo, discursivamente se sabe mucho, pero en la práctica es muy poco lo que se atiende. En el siguiente capítulo, podremos observar más detalladamente la situación de la idea de educación intercultural en sus enunciaciones.

Capítulo

4

EL UNIVERSO DISCURSIVO DE LA INTERCULTURALIDAD

“Mi pensamiento y mi vida constituyen una sola cosa, un único proceso. Y si algún mérito espero y reclamo que me sea reconocido es el de –también conforme un principio de Nietzsche– meter toda mi sangre en mis ideas.”
José Carlos Mariátegui²⁶⁶

En este capítulo cuatro, una vez que hemos transitado por los Estados del Conocimiento del COMIE, pasaremos a la revisión de los discursos específicos sobre interculturalidad que se encuentran en su interior, podremos explicitar el lugar de enunciación de quienes elaboran las conceptualizaciones, así como la caracterización de los sujetos que son aludidos en las investigaciones. De igual manera, serán detectados los rasgos de las ideas que se tienen sobre interculturalidad y educación intercultural, lo que permitirá construir un panorama, bosquejo o cartografía con los nodos problemáticos que consideramos deben seguirse analizando para comprender su tránsito histórico y social. Comenzaremos definiendo nuevamente el concepto de *Universo discursivo* de acuerdo al filósofo Arturo A. Roig como:

(...) la totalidad actual o posible de los discursos correspondientes a un determinado grupo humano en una época dada (sincrónicamente) o a lo largo de un cierto período (diacrónicamente) y sobre cuya base se establece, para esa misma comunidad, el complejo mundo de la intercomunicación²⁶⁷.

Para él, estudiar la interculturalidad desde la filosofía, parte de entenderla como la “heterogeneidad de las culturas”²⁶⁸, rechazando un modelo único de hacer Filosofía y para nuestro análisis, de hacer Pedagogía. El discurso de la interculturalidad surge como oposición del discurso monocultural, anclado específicamente en aquello que hemos llamado como categoría *occidente* y en el que Europa Central ha montado un aparato, no sólo, cultural de dominación. Por ende, la interculturalidad surge como definición de lo “otro” que no es *occidental*, una autoafirmación de “otras culturas”, en este caso, las de Nuestra América, para hacer valer su cultura y con ello, una apuesta de resistencia de su identidad; lo que en otras palabras podríamos entender como la pugna entre un “discurso

²⁶⁶ José Carlos Mariátegui. 2007. *7 ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. p. 5.

²⁶⁷ Arturo Roig. 1984. *Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano*. p. 5.

²⁶⁸ Raúl Fornet Betancourt. 2004. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. p. 161. (A partir de aquí, *Crítica intercultural...*).

opresor” contra un “discurso liberador” dentro del “Universo Discursivo”²⁶⁹.

Entonces, el discurso de interculturalidad necesariamente es atravesado por el lenguaje, como lo abordamos en el Capítulo 1, por las formas del nombrar y significar la realidad, aquella que se vuelve “objetivación” a decir de Roig, porque posibilita la comunicación, negociación, intercambio e interrelación entre las culturas, es decir, se convierte en un hecho social. Los discursos posibles y existentes dentro de un *Universo Discursivo*, permiten detectar “presencias y ausencias”²⁷⁰ de diferentes “voces” que son “manifestaciones con las que las ideas aparecen”²⁷¹, permitiendo que esos discursos se posicionen, ya sea como repetición y reforzamiento monocultural o como recuperación e invención intercultural de ellas mismas.

Para Arturo Roig, existe “la necesidad de afianzar «la conciencia del pluralismo cultural» en «resguardo de la diversidad de lenguajes» (y de culturas) [...] estos reconocimientos de una y otra parte son tarea absolutamente imprescindible para establecer formas de relación intercultural”²⁷². Pero este quehacer no es privativo de las culturas originarias americanas, en tanto que aquello que es nombrado peyorativamente “mestizo o identidad mestiza”; en un sentido de “mestizaje cultural”²⁷³, ha conformado también las culturas de Nuestra América, es decir, en los discursos de interculturalidad convergen más culturas de las que previsiblemente quieren ceñir otros discursos e incluso algunos propios de la interculturalidad, porque “una cosa es lo que cada grupo *crea ser* y otra es lo que los demás sectores sociales determinan que *ha de ser*”²⁷⁴, convirtiéndose en un problema

²⁶⁹ “Ese “universo” es expresión, manifestación o reflejo de las contradicciones y de la conflictividad que son propias de la realidad social. Atendiendo a esto se puede afirmar que hay siempre un discurso actual o potencial, antitético respecto de otro, por lo general el vigente. Ahora, esa antítesis puede darse en dos planos cuya diferenciación es ciertamente importante: cuando el discurso antitético se construye por la simple inversión de la jerarquía de valores del discurso vigente –como sería el caso de invertir el racismo blanco por un racismo negro–, hablamos de “anti-discurso” o simplemente de “discurso en lugar de”; cuando el discurso antitético se organiza sobre la base de una determinación crítica de los supuestos del “discurso opresor”, no mediante una simple inversión valorativa, sino mediante una fundamentación axiológica superadora, hablamos de “discurso contrario” –en el sentido de “discurso liberador” propiamente dicho–”, en José Santos Herceg. (comp.). 2013. *Liberación, Interculturalidad e Historia de las Ideas. Estudios sobre el pensamiento filosófico en América Latina*. p. 168.

²⁷⁰ *Crítica intercultural...* p. 164.

²⁷¹ *Ibíd.*

²⁷² *Ibíd.* p. 167.

²⁷³ *Ibíd.*

²⁷⁴ *Ibíd.* p. 168. El resaltado es nuestro.

de ideología en su sentido más amplio.

Ahora bien, Arturo Roig define “texto” como el “nivel de manifestación, oral o escrito, del universo discursivo”²⁷⁵, lo que en ese entendido, nuestro *texto* serían los Estados de conocimiento del COMIE, el Universo Discursivo la Interculturalidad, y la Educación Intercultural uno de los discursos en su interior y, tomando como ejemplo de esas voces, un *discurso liberador* que intenta superar los postulados jerarquizantes de un *discurso opresor*. No obstante y como lo mencionamos con anterioridad, dentro del Universo Discursivo de la Interculturalidad existen aún posicionamientos, que si bien no reivindican un discurso superador de las contradicciones propias del monoculturalismo, intentan asumir desde ahí una lógica de continuación y coadyuvancia con el discurso opresor que apropia preceptos de la interculturalidad en términos de cosificación o vaciamiento de su sentido crítico, ético-político.

Y aunque algunos discursos de la investigación educativa en interculturalidad todavía sustentan sus trabajos bajo el siguiente enunciado “Seamos la ideología (indigenista) en teóricos y doctrinarios no indígenas”²⁷⁶. Actualmente se sigue luchando por la erradicación de este posicionamiento que perduró más de la mitad del siglo XX.

4.1 ¿Qué es la interculturalidad?

Ahora, partamos de que la Interculturalidad no existe o mejor dicho, partamos de que no sabemos qué es la interculturalidad, acabamos de conocer la palabra, recientemente oímos el concepto por primera vez. Lo inmediato que podríamos hacer es describirla a partir de parentescos, comparaciones, analogías, cosas en común o campos semánticos con que ligarla; es decir, *se parece a, es como a, viene de, me suena a, tiene tal, es parte de, contiene esto, aquello es similar*, etcétera. Entonces de principio resolveríamos dividiendo la palabra en sus dos componentes “inter” y “culturalidad o cultura”.

²⁷⁵ *Ibíd.* p. 175.

²⁷⁶ *Ibíd.* p. 170.

El “inter” inmediatamente nos refiere a algo *entre, en medio, la mitad de, a través, hilar, encadenar, unir, enlazar, atravesar, articulación, tránsito*, es decir, nos evoca incluso a la idea de “puente, camino, sendero, trayectoria”. Por otro lado, “cultura” nos implica mayor dificultad, ya que por mínima idea que tengamos de ella, diremos que es *costumbres, tradiciones, lenguajes, vestimentas, ideologías, cosmovisiones, filosofías, educación, valores, cultivo, cultivar, saberes, ideas, pensamientos, sueños, sentimientos, pueblos, sociedades, sujetos, prácticas, usos y también pedagogías*, entre otras más. Si ponemos atención en cada una de las significaciones que para cada quién tiene la palabra “cultura” se complejiza al extremo de llevarnos a otras derivaciones, como una enorme cadena de significaciones, como un complejo tejido.

Ahora bien, si le agregamos el sustantivo “educación”, la interculturalidad quedaría adjetivada, surgiendo la siguiente expresión “educación intercultural” incluso si modificamos el orden quedaría “interculturalidad educativa”. Ambas palabras corresponderían tanto a un hecho como a una acción, comprenderían un sujeto y un verbo, teoría y práctica, praxis. En ambas expresiones se muestran al menos dos sentidos que a partir de la significación que hagamos de “educación” nos conllevará a entender la forma en que la podemos entender, utilizar y reflexionar; sin querer decir que sea la única manera en que ésta se determine o sea determinada. Inmanentemente contiene una característica de dinamismo, incluso, expresado en su “inter”, en su “entre”. En ese mismo orden de ideas, tendríamos que hacer el ejercicio anterior con la palabra “educación”, obteniendo *lo que se enseña, lo que se aprende, maestro, alumno, la vida, escuela, aula, encausar, encaminar, sacar, alimentar, nutrir, criar*. Es decir, existe un ejercicio de conducción hacia algo que se quiere o se necesita y en ese entendido, retomando una reflexión de Patricio Guerrero, la educación intercultural y la interculturalidad son realidades que están en construcción, aún no existen, nos conducen a “una meta a alcanzar, que para que exista debe ser construida; lo que implica verla como resultado de prácticas y acciones sociales conscientes y concretas que son impulsadas por sujetos social, política e históricamente situados”²⁷⁷.

²⁷⁷ Patricio Guerrero Arias. 2004. *Usurpación simbólica, identidad y poder. La fiesta como escenario de lucha de sentidos*. p. 147. (A partir de aquí, *Usurpación simbólica...*).

En este sentido, la interculturalidad y la educación intercultural son proyectos que *están siendo*, lo que nos acerca al planteamiento de un “utópico viable” según Paulo Freire cuando dice que la educación se vuelve un dinamizador de la historia y el presente, con compromiso y responsabilidad social, ética política porque anuncia lo que aún no es pero puede llegar a ser:

lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida²⁷⁸.

La “concreción del futuro”²⁷⁹ es un quehacer que los sujetos imbricados en la educación intercultural y la interculturalidad deben asumir como acto de liberación a partir de la toma de conciencia de sus condiciones materiales, contextuales, vivenciales y espirituales de vida; en términos freirianos, transformar la realidad.

4.2 La multi, la pluri y la interculturalidad

Para transformar la realidad hay que aprender a leerla, aprender su lenguaje, conocer el origen de las palabras y construir su significado o en algunos casos desmontarlo para saber que se está diciendo, en todo caso, para nuestros fines es imprescindible mencionar a que obedecen 3 conceptos que en ocasiones se utilizan como sinónimos para nombrar la misma realidad, lo que consideramos como un desconocimiento del trasfondo que encierran, a saber, la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad.

La Multiculturalidad es un adjetivo para nombrar aquello que tiene por característica *lo multicultural*, en término llanos “muchas culturas”, intentando definir la diversidad como composición de algo único. Para Catherine Walsh este concepto surgió en el marco de una apuesta legislativa que intentaba resolver la composición cultural de los modernos Estado-nación como proyectos civilizatorios, ella dice que la Multiculturalidad:

²⁷⁸ Paulo Freire. 1981. *Educación como práctica de la libertad*. p. 88.

²⁷⁹ Paulo Freire. 1975. *Concientización y liberación*. p. 32.

(...) encuentra sus orígenes en los países occidentales, es más que todo descriptivo, y se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas.

Sus fundamentos conceptuales se encuentran en las bases del Estado liberal, de la noción del derecho individual y la supuesta igualdad. En este contexto, la *tolerancia del otro* es considerada como central; es un valor y una actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto.

Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje de la problemática multicultural oculta la permanencia de las desigualdades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre los otros²⁸⁰.

A decir de Patricio Guerrero, es un concepto sin componente político²⁸¹ que desmoviliza la diferencia, invisibilizando el potencial de la diferencia que tienen *per se* las culturas y las identidades en una sociedad determinada, lo que permite mantener un control sobre ellas desde la cultura hegemónica.

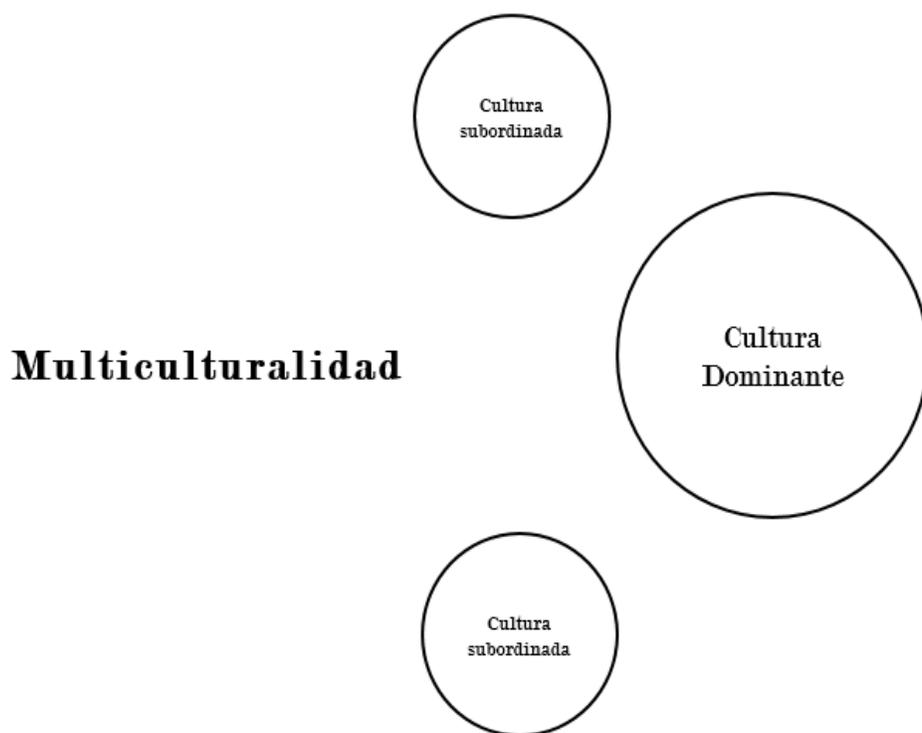


Figura 15. La “Multiculturalidad” basado en un esquema de Catherine Walsh

²⁸⁰ Catherine Walsh. 2004. “Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad”, en *Política e interculturalidad en la educación*. p. 23; 2005. “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”, en *Revista Signo y Pensamiento*. p.45.

²⁸¹ *Usurpación simbólica...* p. 146.

Por su parte, la Pluriculturalidad es definida como sinónimo de Multiculturalidad, es decir, no hay diferencia, lo *multi* y lo *pluri* son lo mismo, sin embargo conceptualmente se ha utilizado en los discursos de Nuestra América para desmontar su carácter integracionista y de asimilación fundado en las políticas indigenistas durante el siglo XX, Walsh dice que:

...es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de una convivencia histórica entre pueblos indígenas y pueblos afros con blancos-mestizos. Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde un punto de vista céntrico de la cultura dominante y “nacional”.

Desde esta perspectiva, las culturas indígenas y negras enriquecen al país, sin implicar o proponer un repensamiento de él o de sus instituciones y estructuras.

Así funciona como proceso de una vía, y se presenta como el modelo predominante en la mayoría de las reformas educativas, sobre todo porque su más fácil aplicación es sumar la diversidad cultural a lo establecido²⁸².

La Pluriculturalidad se convierte en un concepto de uso itinerante de las realidades sociales, manifestación cuantitativa de culturas, encontrando en la academia un uso peculiar caracterizado por una “diversidad exclusiva” del aparato escolar en el que los contenidos serán marcados y tomados en cuenta a partir de la participación de las culturas representadas en el aula, pero, alimentando la directriz de la cultura oficial e institucional.

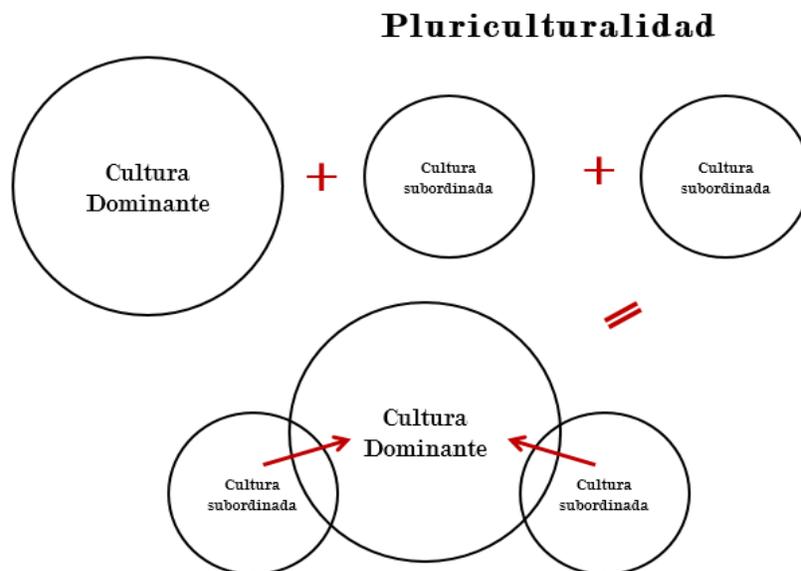


Figura 16. La “Pluriculturalidad” basado en un esquema de Catherine Walsh

²⁸² Catherine Walsh. 2004. “Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad”, en *Política e interculturalidad en la educación*. p. 23; 2005. “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”, en *Revista Signo y Pensamiento*. p.45.

Finalmente, la Interculturalidad encuentra su primicia como aquella relación *entre* culturas distintas, ya no es únicamente un factor calificativo de número sino de cualidades y características participes en una relación dialogal de las diferencias y las similitudes. En primera instancia, ya no es sólo el reconocimiento de lo *otro*, es la participación mutua para construir y transformar la realidad. Siguiendo a Patricio Guerrero la interculturalidad:

(...) no significa la simple constatación cuantitativa de múltiples y diversas culturas, tampoco de la mera co-existencia entre ellas, ni declarar su reconocimiento y tolerar la «insoportable diferencia del otro», o de esencializar identidades. Interculturalidad quiere decir «entre culturas», significa la con-vivencia de estas en la diversidad y diferencia. Al contrario del multiculturalismo, la interculturalidad construye puentes, articulaciones sociales de sentido; implica relaciones, interacciones, negociaciones, encuentros dialogales, construcción de nuevas formas de alteridad en las que se producen intercambios simbólicos de significados, significaciones y sentidos de actores con diferentes representaciones de la existencia, en las que no se sobredimensiona ni se anula la diferencia, tampoco se busca la simple mezcla –mestizaje o hibridación– de identidades despolitizadas; se establece una dialéctica entre la pertenencia y la diferencia, entre la mismidad y la otredad, entre la identidad y la alteridad, pero con contenidos políticos, lo que significa que tiene en claro la cuestión del poder y su ejercicio, así como de su impugnación²⁸³.

La interculturalidad obedece a una tarea ética, política y pedagógica que lucha contra una hegemonía cultural que subordina a las demás culturas y con ello a las identidades de los sujetos; de ahí que se hable de *interculturalizar* como verbo, como praxis permanente en todos los ámbitos en los que el ser humano participe, en el caso de esta investigación, la educación, por ello la necesidad de que exista una educación intercultural, una pedagogía intercultural que transite por los escondrijos más recónditos en los que se intenta seguir con una lógica monocultural, vertical, que somete al “otro” desde un poder que se considera absoluto y que trastoca la vida, la realidad, la sociedad y con ello, la escuela, el aula, los contenidos, la práctica docente, las políticas públicas, los derechos humanos, los diferentes sujetos, las relaciones entre ellos, su quehacer cotidiano y su pensamiento.

La interculturalidad en principio, es una actitud ante la vida, una apuesta de resistencia a partir de la toma de conciencia para la liberación de la subordinación en todas su formas,

²⁸³ *Usurpación simbólica...* p. 147.

una tarea que interpela a toda la humanidad para la construcción de una sociedad justa, equilibrada en la que la participación horizontal en todas sus estructuras permita vivir dignamente. Siguiendo a Walsh, la interculturalidad es un proceso activo para “construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”²⁸⁴.

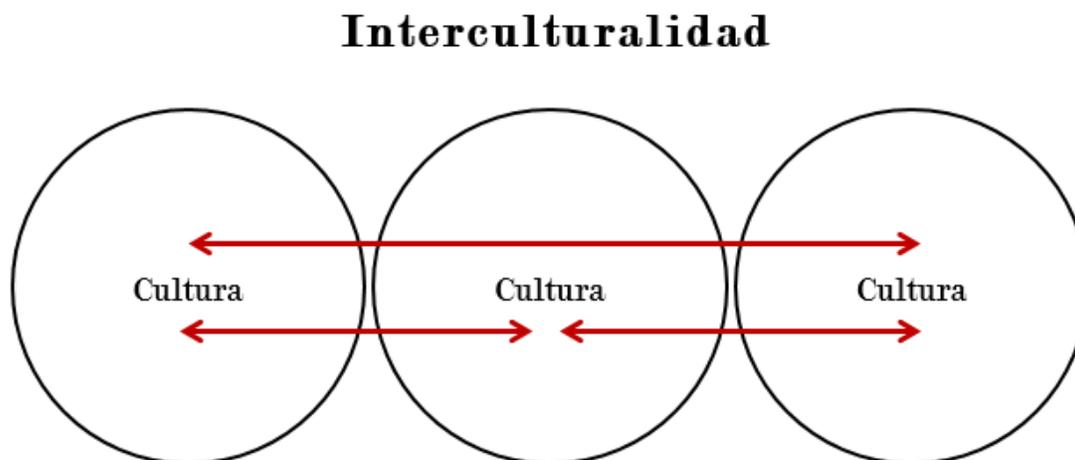


Figura 17. La “Interculturalidad” basado en un esquema de Catherine Walsh

El desmontaje crítico de las categorías de Multi, Pluri e Interculturalidad permite a quien las usa, poder resignificarlas y dotarles de un sentido propio desde el cual pueda proponer alternativas para resolver las necesidades que le aquejan. La construcción de las posibles propuestas se origina en el diálogo colectivo, en el que la palabra y la escucha se acompañan del respeto que permite articularnos con los demás en una relación Sujeto-Sujeto donde no existe una subordinación y todo es importante.

Culturalmente se nos ha enseñado la imposibilidad de llegar a acuerdos y establecer consensos/disensos, nuestra palabra parece estar siempre bajo un manto “ideológico” en el que tenemos que imponer nuestra decisión por sobre las demás; y sin embargo, siempre cabe la posibilidad y necesidad de atender, por ejemplo, a los 7 principios de

²⁸⁴ *Interculturalidad, conocimientos...* p. 45

pueblos indígenas zapatistas²⁸⁵ que son una apuesta contrahegemónica construida desde la autonomía, la interculturalidad y la educación intercultural; a saber:

1. Servir y no Servirse
2. Representar y no Suplantar
3. Construir y no Destruir
4. Obedecer y no Mandar
5. Proponer y no Imponer
6. Convencer y no Vencer
7. Bajar y no Subir.

Con esta sintética guía de diferenciación conceptual podremos avanzar en el desentrañamiento del uso de la interculturalidad y la educación intercultural al interior de los Estado de conocimiento del COMIE, dejando claro que nuestro posicionamiento ético-político-pedagógico transita por los senderos que acabamos de describir.

A continuación retomaremos única y específicamente de cada Estado de Conocimiento, los apartados exclusivos donde fue referida la interculturalidad y la educación intercultural, pues entre todo lo dicho en el capítulo dos y tres, es posible que nos extraviemos. De igual forma, recordamos remitirse al Anexo para mirar la particularidad formativa de cada uno de los investigadores que señalamos, pues servirá de guía para entender su enunciación.

4.3 De la Diversidad cultural a la Interculturalidad: un paso necesario

Con respecto al análisis del Estado de Conocimiento abordado en el Capítulo 2 de esta investigación adelantábamos que su coordinadora María Bertely Busquets, intentaba acercarse en lo general a estudiar los **“pueblos y grupos lingüística y étnicamente distintivos”**²⁸⁶, conceptos en los que básicamente cabe cualquier ser humano en el mundo; más adelante particularizará la definición con los “pueblos indígenas” de México

²⁸⁵ Consultado (25/03/19) en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/02/19/ellos-y-nosotros-vii-ls-mas-pequens/>

²⁸⁶ Ver nota 122.

que a decir del Acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), tendríamos que ser todos en cuanto a que pertenecemos a diferentes y diversos pueblos, en términos de igualdad de derechos.

La definición de “diversidad cultural” estaba atravesada por el campo Antropológico y la etnografía pues “suele aplicarse al conjunto de atributos identitarios relacionados con el género, la adscripción religiosa y la diversidad de culturas y modos de vida, que de alguna forma pueden limitarse al mundo indígena”²⁸⁷; situación que se tomó como referente en la época de finales del siglo XX en el que para entonces el *sujeto indígena* era tomado por objeto de estudio, para quienes eran dirigidas las políticas públicas indigenistas que aunque en materia legal y oficial podía ser para todos, se estableció desde los primeros acuerdos y convenios nacionales e internacionales la diferenciación y especialización educativa dirigida a ese sector, la llamada Educación Indígena era entonces un paliativo de inclusión y aparente no discriminación.

Otro aspecto a destacar es el que refiere a las perspectivas de las investigaciones, con dos vertientes “la de los planificadores y de los actores”, es decir, los que deciden que hacer y los que la hacen; y aunque la diversidad de los sujetos se abrió según la especialización de los subcampos de investigación, a saber, “campesinos indígenas, indígenas migrantes, jornaleros agrícolas migrantes, indígenas ciudadanos, indígenas jóvenes y niños, indígenas adultos, así como mujeres y artesanas indígenas”²⁸⁸, lo sustancial era lo indígena como punto y marco de referencia.

Para el subcampo *Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano* era de esperarse que hubiera algún tipo de tamización sobre la interculturalidad y educación intercultural; el enfoque sociológico y lingüístico de los coordinadores permite entender el énfasis sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en el que la lengua de los sujetos aunque inherente a su cultura e identidad, es percibida como una característica aparte que determina la particularidad exclusiva de lo indígena.

²⁸⁷ Ver nota 125.

²⁸⁸ Ver nota 129.

Existe una primera mirada a los estudios realizados en Ecuador por Ruth Moya, en los que pareciera que el diálogo intercultural resuelve la relación asimétrica y desigual entre las instituciones y los pueblos, en los que se espera que el Estado resuelva tales situaciones con un enfoque plural de reconocimiento étnico de la diversidad. Caso similar el posicionamiento de Wolfgang Küper en Bolivia, donde a partir de las reformas y modificaciones legales se integre a los indígenas a la sociedad moderna desde un enfoque nacionalista. Además puede leerse entre líneas la participación de las organizaciones transnacionales asistencialistas, que de maneras sutiles insertan una visión compensatoria, en ámbitos educativos, a poblaciones en vulnerabilidad.

Por su parte, Ingrid Jung en el Perú, desde un posicionamiento más crítico, problematiza una de las situaciones que a la fecha siguen permeando la educación intercultural; la discriminación hacia los indígenas, donde pone de manifiesto la necesidad que los grupos hegemónicos, desde una Pedagogía Intercultural, deben participar necesariamente en la erradicación de una práctica en la que se encuentran subsumidos. También en Perú, Jorge Gasché propondrá que la interculturalidad debe ser un eje transversal en y de la educación, en la que desde un posicionamiento crítico se hagan las modificaciones en los marcos legales y escolares, desde los *indígenas*. En sintonía con Gasché, Úrsula Klesing-Rempel afirma desde su conceptualización de *lo propio y lo diferente*, la posibilidad de autorreconocimiento y autoafirmación desde la emergencia de diferentes sociedades multiculturales.

En cuanto a Juan Carlos Godenzzi, dirá que la interculturalidad es “una interacción y diálogo entre los miembros de diferentes culturas, y no como yuxtaposición de contenidos ya hechos”²⁸⁹, en la que es posible resarcir la relación asimétrica entre las culturas indígenas y las blancas y criollas.

De acuerdo a los posicionamientos de María Luisa Jáuregui, Luis Enrique López y Gastón Sepúlveda, desde una perspectiva chilena, enmarcan la necesidad de convergencia entre lo escolar y el contexto, donde las prácticas externas deben ayudar a la consolidación del proceso enseñanza-aprendizaje al interior de las aulas, predominando su énfasis en la

²⁸⁹ Ver nota 142 y 143.

educación primaria y secundaria. Sepúlveda insiste en la *no neutralidad simétrica* que parece obviarse en la interculturalidad.

Para el subcampo *Etnicidad en la escuela* subyace un enfoque Sociológico y Antropológico, en el que la categoría “étnico” cobra relevancia por su desfase de uso y conceptualización inducido a la educación intercultural, porque contiene matices que la categoría “identidad” en su sentido más esencialista no permite tan fácilmente. María Bertely Busquets y Erika Gonzáles Apodaca coinciden en que el *sujeto indígena* debe repensarse desde algo que ellas llaman “interculturalidad vivida”, en el que se intenta resignificar el *ser indígena* en las nuevas realidad sociales y educativas del nuevo milenio.

Destaca la afirmación de una interculturalidad propuesta “desde abajo”, es decir, desde los sujetos que son actores sociales directos de la educación intercultural.

Para el subcampo *Los indígenas en la historia de la educación*, a partir del enfoque histórico y antropológico, destaca la necesidad del estudio riguroso del tránsito de la educación indígena hacia la educación intercultural, en el que pueda recuperarse la visión central de los actores indígenas, criticando la mirada que hasta el momento se le ha dado.

En el subcampo *Sociolingüística educativa* la prioridad es el enfoque Lingüístico desde el cual se desprenden las prácticas de socialización en entornos escolares y no escolares, específicamente en *sujetos indígenas*. Las coordinadoras Rossana Podestá Siri y Elizabeth Martínez Buenabad concuerdan que la interculturalidad no es el piso desde el que parten, sino el del bilingüismo y la biculturalidad como políticas institucionales, criticando dicha situación.

Amplían los sujetos a los que se destina la investigación hacia niños y niñas indígenas e hijos de migrantes, así como la elaboración de nuevas metodologías de investigación más participativas y que integren los conocimientos de los sujetos aludidos, pues la insuficiencia de los métodos y modos que existen no permiten hacer las adecuaciones integrales que se necesitan en el ámbito escolar; situación en la que coincide Héctor Muñoz Cruz y además agrega la necesidad de formar a los maestros en contextos interculturales,

En cuanto al subcampo *Procesos socioculturales en interacciones educativas*, las coordinadoras Adriana Robles Valle y Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky, participan de una mirada Sociológica y Antropológica, puntualizando que el *sujeto indígena* no es el exclusivo de atención en las investigaciones que analizan. Hacen jugar una concepción pedagógica en la atención de los contextos escolares y comunitarios, donde niños y niñas, jóvenes, mujeres, padres de familia y campesinos deben participar colectivamente a partir de sus saberes y prácticas propias. Destaca la idea de *pedagogizar* los conocimientos y las experiencias vivenciales para que tengan un impacto directo en toda la estructura escolar e institucional.

En lo referente al subcampo *ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión*, la visión desde la Pedagogía permite a Medina Melgarejo poner en la cuestión central el debate sobre las definiciones de interculturalidad por los diferentes actores participantes, observando el uso indiscriminado del término interculturalidad para algunas instituciones.

Amplía el marco de los sujetos a mujeres, niñas y niños, jóvenes, indígenas, campesinos, jornaleros, población de calle, pobres y migrantes; lo que significa la recuperación de propuestas alternativas no necesariamente sujetas a los límites procedimentales y metodológicos. Melgarejo dice que algunas instituciones trabajan la interculturalidad como “reflexión de la cultura local y el diálogo con las prácticas escolarizadas”²⁹⁰ en las que se hace partícipe el contexto comunitario con el escolar.

Destaca la apuesta de algunas instituciones comprometidas pedagógicamente con el desarrollo amplio de modificaciones escolares, tanto en el curriculum, como en la didáctica, las estrategias pedagógicas, el diseño de modelos teóricos y metodológicos con implicación en la comunidad. Cuestión que pone entredicho el actuar legítimo de algunas ONG y el Estado, pues al desdibujar su práctica intercultural en los hechos, la educación intercultural no obedece realmente a los sujetos que atiende.

²⁹⁰ Ver nota 169.

En el último subcampo *Formación de docentes en y para la diversidad*, Gisela Victoria Salinas Sánchez y María Victoria Avilés Quezada sostienen que la formación docente ha obedecido acríticamente la lógica indigenista de las políticas educativas para la interculturalidad, abriendo la necesidad de una profesionalización y formación docente adecuada desde la educación intercultural propia de los espacios donde se construye su posibilidad escolar.

No se reduce a las escuelas y ámbitos de la educación intercultural, sino, se persigue su necesidad de aprehensión en todo el ámbito nacional. El énfasis de este subcampo es socio pedagógico; además resalta la inserción de la propuesta de que los maestros sean su propio objeto de estudio, lo que paulatinamente se verá reflejado en las investigaciones posteriores de otros subcampos.

4.4 La interculturalidad y la educación intercultural en vías de desarrollo

En lo concerniente al capítulo 3 de este trabajo, donde revisamos el Estado de Conocimiento (2002-2012) coordinado por María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa, prima una visión Antropológico-pedagógica que atiende a la interculturalidad debido a la implementación legislativa de la misma en materia de educación. Se aclara que la Educación Indígena participa del subsistema educativo que intenta *interculturalizar* toda la educación en México, donde se ubica a cualquier sujeto posible, sin embargo, dirán más adelante que el foco de atención sigue siendo la población *indígena*.

Es importante aclarar que entrado el siglo XXI, se originó una reforma educativa que permitió la puesta en marcha de proyectos interculturales en todos sus niveles, constituyéndose así la apertura de Escuelas de nivel Media Superior, Normales y Universidades Interculturales.

La apertura de las subáreas la realiza María Bertely Busquets bajo el título “Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural”. En él se recogen diferentes definiciones sobre la interculturalidad, como la de Erica Elena González Apodaca que

desde el campo antropológico dice que “se ha diferenciado del enfoque multicultural por subrayar enfáticamente las dimensiones relacional, dinámica e histórica de las relaciones interculturales, y por plantear el problema de las asimetrías de poder que las cualifican históricamente”²⁹¹.

En otro sentido el sociólogo Hugo Zemelman dice que la interculturalidad tiene varias tareas, entre ellas:

la interculturalidad puede ser un concepto descriptivo, definir políticas de asistencia social donde la diversidad y el multiculturalismo neoliberal suelen estar presentes o, desde la perspectiva de las organizaciones, intervenir en la constitución de sujetos no homogéneos. Además, el impulso hacia la interculturalidad puede resultar coyuntural o contener una carga histórica y cultural²⁹².

Bertely también alude al filósofo cubano Raúl Fonet Betancourt impulsor de la Filosofía Intercultural, él dice que:

La interculturalidad es *una postura o disposición*, por la cual el ser humano se capacita *para*, y se habitúa a vivir "sus" referencias identitarias *en relación* con y *compartiéndolas* con los "otros". Este proceso, siempre abierto impulsa el reaprendizaje y recolocación cultural y contextual. Capacita a dejar seguridades teóricas y prácticas, permitiendo percibir el analfabetismo cultural, al que le basta la "propia" cultura para leer o interpretar el mundo y fomenta la práctica de una traducción cultural continua²⁹³.

Por su parte, el sociolingüista y educador peruano Luis Enrique López-Hurtado argumenta que la direccionalidad del *lugar de enunciación* de la interculturalidad permite mirar desde dónde se están realizando las propuestas de educación intercultural. Plantea que básicamente hay dos enfoques diferenciales que modificaran la investigación educativa, la visión del investigador y el objeto de estudio; estos son los enfoques “de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba”, es decir, y poniendo ejemplos, *una interculturalidad apolítica y armónica* desarrollada vía OCDE y UNESCO; y por otro lado la *interculturalidad conflictiva* en la que confluyen las organizaciones indígenas; o una *interculturalidad oficial o institucional* que propone el Estado y los Organismos

²⁹¹ Ver nota 175.

²⁹² Ver nota 176.

²⁹³ *El pensamiento filosófico...* p. 980-982.

Internacionales; y la *interculturalidad crítica* que trabajan los movimientos campesinos, afrodescendientes e indígenas.

María Bertely dirá que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) son “los procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de *personas* [indígenas y no indígenas] capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en procesos de transformación social que respeten y beneficien la diversidad cultural”²⁹⁴. Retomando los enfoques “desde arriba y desde abajo”, Bertely menciona que se han asumido posturas para *pedagogizar* la diversidad y recuperando Gunther Dietz y a Mateo Cortés, mencionan los rubros en los que se puede ver claramente la diferenciación de enfoques “Educar para asimilar y/o compensar, Educar para diferenciar y/o biculturalizar, Educar para tolerar y/o prevenir el racismo, Educar para transformar, Educar para interactuar, Educar para empoderar y Educar para descolonizar”²⁹⁵.

Finalmente, se puede observar que emerge un nuevo sujeto de la Educación Intercultural, este es la *población afrodescendiente* que no había sido nombrada en el Estado de conocimiento anterior, tal vez por la nula investigación al respecto o por desconocimiento, ya que los llamados *estudios afromexicanos*, aunque pocos nos pueden remitir a 1950 con los trabajos pioneros de Gonzalo Aguirre Beltrán desde la Antropología.

Para la siguiente subárea *Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México*, la perspectiva histórica permite mirar la configuración del sujeto indígena como una continuidad; todavía no incluye la interculturalidad como concepto en ese tránsito, pero si otros que dan horizonte a la cuestión, tales como “apropiación, etnicidad, experiencia, alteridad, indigenismo, exclusión, civilización y ciudadanía, etnogénesis, identidad, vigilancia y política educativa”²⁹⁶. Destacan los trabajos de Elsie Rockwell Richmond y Oresta López, que plantean una forma no hegemónica de revisar la historia de la educación indígena y campesina.

²⁹⁴ Ver nota 177.

²⁹⁵ Ver nota 180.

²⁹⁶ Ver nota 182.

En lo concerniente a la subárea *Políticas públicas en educación indígena e intercultural*, coordinada por Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska con una perspectiva sociológica plantean la invariabilidad en términos conceptuales de la interculturalidad, cuando las políticas vienen directamente de los organismos internacionales. Saúl Velasco Cruz, añade que las políticas públicas no se acompañan de su instrumentación, es decir, dicen el por qué y para qué, pero no dicen el cómo. En el mismo sentido María Coronado Malagón dice que aunque intercultural y lo multicultural se contradicen ideológicamente, entre lo *oficial* y lo *crítico liberador*, las políticas todavía atienden al indigenismo de mitades de siglo XX.

En otro sentido, Benjamín Maldonado le da respiro a la interculturalidad desde sus investigaciones sobre comunalidad, que tienen una génesis diferente pero a su vez paralela, es decir, los postulados educativos rescatan las mismas necesidades, a saber:

a) cambiar la educación dentro de la escuela misma, transformando, entre otras cosas, lo que consideran sus promotores son sus fines colonizadores, b) orientarla hacia las comunidades, y c) construir en ella y con ella una interculturalidad que aborde los problemas de la desigualdad tanto socioeconómica como cultural²⁹⁷.

En lo que respecta a la *Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural*, como lo dijimos en el Capítulo 2, se configuró como subárea ante la necesidad de que los docentes se profesionalizaran en educación intercultural y no sólo fuera un tratamiento curricular. Desde una perspectiva Sociológica y Pedagógica las coordinadoras Maren von Groll, Ulrike Keyser Ohrt y Elías Silva Castellón suscriben un enfoque particular:

Oficialmente, la interculturalidad se concibe como la educación intercultural para toda la población [...] El propósito de esta educación es que todos los alumnos del país conozcan aportes, conocimientos, valores, producción artística y cosmovisión de los pueblos indígenas que viven en el país, que descubran la riqueza cultural y que, como consecuencia de ello, aprendan a respetar y a valorar a los culturalmente diferentes²⁹⁸.

[...] la educación intercultural se configura como propuesta para la transformación educativa y social, o sea, una verdadera escuela democrática-crítica e incluyente

²⁹⁷ Ver nota 189.

²⁹⁸ Ver nota 192.

que admite el pluralismo sociocultural como elemento dinamizador y enriquecedor de sí misma y de su entorno, que procura la justicia, participación, colaboración, solidaridad y la autodeterminación de las acciones realizadas [...], así como la construcción de una sociedad democrática, igualitaria y equitativa²⁹⁹.

Claramente podemos mirar la crítica a la interculturalidad oficial desde un ideal crítico en el que la formación docente se inscribe por la necesaria tención integral que además vincula lo bilingüe dentro de su marco de adecuación y participación.

En otro orden de ideas, en la subárea *Multilingüismo y educación bilingüe*, elaborada por Nicanor Rebolledo Recéndiz y María del Pilar Miguez Fernández, se percibe un énfasis Antropológico y Pedagógico, en el que la Educación Intercultural Bilingüe ha transitado históricamente desde la Lingüística. La problematización al respecto se abre por las nuevas condiciones contextuales en las que la migración y las políticas internacionales de inclusión modifican las formas en que se venía trabajando este rubro. La relación *cultura-lengua* seguirá siendo una condición necesaria para el trabajo intercultural porque tanto la lengua materna, la lengua oficial y las lenguas extranjeras, como asignaturas diferentes en las escuelas, configuran parte de la Educación Intercultural Bilingüe.

Respecto a la subárea *Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales*, trabajada por Zulema Gelover Reyes y Pedro Antonio da Silva Abrantes, desde un enfoque Sociológico y Antropológico abordan los sujetos niños, niñas y jóvenes *indígenas*; y pese a que no hay una mención sobre la educación intercultural, esta es abordada como un “espacio intercultural” definido a partir del territorio donde se adscriben las investigaciones. Sin embargo, la problematización del *deber ser* de la infancia y juventud indígena, desencadena una serie de cuestiones del orden escolar y extra escolar, pues parece ser que la dinámica integracionista del primigenio indigenismo continua sucediendo a expensas de las propuestas interculturales.

La siguiente subárea *Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración*, coordinada por Gabriela Czarny Krischkautzky y Elizabeth Martínez Buenabad; revisan con una visión antropológica y sociológica las cuestiones educativas del “campo-ciudad”

²⁹⁹ Ver nota 193.

en el que el flujo migratorio a derivado en nuevas necesidades para los sujetos, en este caso el *sujeto migrante y el indígena urbano*; para lo cual la Educación Intercultural Bilingüe y las Escuelas interculturales han tomado las riendas de las necesidades educativas de este sector.

Caso similar en la siguiente subárea *Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante*, que las mismas coordinadoras de la subárea anterior trabajan, definiendo un nuevo sujeto como *población jornalera agrícola migrante* para lo que la educación intercultural ha sido insuficiente sus estrategias, pues parece que primero se tendrían que sufragar otro tipo de necesidades en esta población.

En lo relativo a la subárea *Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional* trabajada por Selene Mateos Cortés, Rosa Mendoza Zuany y Gunther Dietz con una perspectiva histórica, antropológica y pedagógica, revisan la adecuación de la interculturalidad en las Universidades convencionales a partir de las reformas educativas para la creación e implementación de Universidades Interculturales. Para ellos, la interculturalidad es un enfoque de estudio que no ha capitalizado su introducción en la educación convencional, incluso desde el nivel básico. Alejandro Flores Crespo y Juan Carlos Barrón Pastor dicen que en las propuestas de educación intercultural reales *desde abajo* deben participar los *sujetos indígenas*, porque pareciera que las investigaciones siguen siendo de no indígenas para indígenas

Mateos Cortés continúa diciendo que existe una tensión conceptual dentro de la academia, pues las filiaciones formativas tienen mucho peso, y aunque se maneje muy bien la interculturalidad desde la teoría, es en la práctica donde se opta por usar las tradicionales y convencionales, según lo mencionan Iván Navarro y Antonio Saldívar:

En el análisis de los discursos recopilados se muestra cómo los maestros oscilan entre dos tipos de discursos de la interculturalidad, por un lado, una visión indigenista de la interculturalidad (que tiene como base las lenguas indígenas y los *contenidos étnicos*) y, por otro, una visión pedagógico-actitudinal de la interculturalidad que valora lo diverso como enriquecedor, vivencial y pedagógicamente aprovechable para promover actitudes de tolerancia frente al *otro*.³⁰⁰

³⁰⁰ Ver nota 213.

Un sujeto que es introducido es el nombrado *estudiante mestizo*, como identidad aparte o incluso escindida de la compleja trama cultural. Manuel Filiberto Apodaca Soto dice que los procesos interculturales deben captar a este sujeto, porque la realidad escolar se ve afectada cuando las metodologías y estrategias de aprendizaje se focalizan únicamente a la población indígena, como funcionan actualmente. Esta modificación ha ayudado a proponer nuevas formas de integración social a partir de una educación intercultural más abierta, con *interculturalizar* la educación se recuperan todos los conocimientos presentes en el ámbito escolar, volviéndose un inter-aprendizaje colectivo con impacto en lo no escolar.

En la subárea *Universidades Interculturales en México* también coordinada por Laura Selene Mateos y Gunther Dietz la perspectiva educativa y antropológica continúa con los debates que ya hemos revisado con anterioridad; nuevamente se sigue criticando la forma en que las Universidades Interculturales han adoptado en su construcción una lógica indigenista revistada de discursos no paternalistas, en el mejor de los casos, las propuestas alternativas de modificaciones escolares surgen de los sujetos a los que están destinadas estas instituciones.

La apertura a la educación intercultural aún tiene el reto de atender a la población marginada de ciertos sectores de la población mexicana, teniendo algunos avances con respecto a una *didáctica intercultural y las competencias interculturales* en las que se intenta revitalizar las lenguas indígenas, los saberes comunitarios, y las estrategias y metodologías que nacen en el seno de los territorios donde están dispuestas las Universidades Interculturales.

Necesidades que son rescatadas en la subárea *Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena* coordinada por Erica González Apodaca y Angélica Rojas Cortés que desde un enfoque de Antropología Social, donde la construcción de proyectos interculturales *de abajo hacia arriba* conlleva un giro epistemológico con relación a la tradicional forma educativa en los espacios escolarizados y no escolarizados.

Uno de los componentes importantes de esta perspectiva intercultural es un *eje político* que parece obviarse o invisibilizarse en otras posturas. Este elemento revulsivo,

configurado como *etnopolítico* ha de considerarse en todas las dimensiones estructurales del ámbito educativo, como factor crítico a la hegemonía que predomina en toda la educación. Las relaciones interculturales y la educación intercultural no pueden desatender este foco de atención en lo teórico y en lo práctico, pues sólo desde se garantiza el uso ético de los saberes comunitarios e indígenas.

Para Jorge Gasché y Stefano Claudio Sartorello se debe atender a una *interculturalidad vivida* sustentada en la Metodología Inductiva Intercultural³⁰¹ para desarrollar procesos de *colaboración y co-participación* horizontales y *co-teorización intercultural* con las comunidades indígenas, garantizando un *inter-aprendizaje*, como ha sido propuesto también por Bertely Busquets.

Para Sonia Comboni y José Manuel Juárez repensar en otras formas metodológicas de la educación intercultural, permite construir los cómo del hacer intercultural, pues siempre es importante el rescate de la historia, la memoria, la lengua y la cultura indígenas, mismas que, desde lo que ellos llaman una Metodología Espiral, se puede realizar; definen lo intercultural como:

(...) proceso de diálogo entre las diversas culturas, resignificante de las relaciones establecidas entre la sociedad hegemónica y los sujetos indígenas hacia una condición de respeto mutuo, y a la vez, como proyecto democratizador y condición para una educación pertinente³⁰².

Por otro lado, aquello que ha sido nombrado interculturalidad discursivamente, para Benjamín Maldonado es más propio llamar y reivindicar como educación comunal o comunalidad, para él *la comunalidad* contiene ese componente etnopolítica y de reflexión filosófica que la intercultural crítica o *desde abajo* contiene, y aunque contiene matices propios desde su gestación, estos pueden reflejarse en la práctica de los procesos y proyectos comunales que caminan paralelamente con la educación intercultural, incluso a veces más radicales.

³⁰¹ Ver nota 239.

³⁰² Ver nota 240.

Ya en la subárea *Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia*, coordinada por Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet desde una perspectiva Pedagógica y Sociológica retoman los postulados del Giro de-colonial que ha sido retomado más recientemente a partir del desmontaje crítico de la hegemonía sustentada en el Ser, Saber y Poder del proyecto civilizatorio colonial.

En este enfoque, las voces de los sujetos indígenas y afrodescendientes cobran tal relevancia, pues desde ellos surgirán los proyectos desde los cuales debe afrontarse la verticalidad con la que ha funcionado el sistema educativo, propiciando un repensar la interculturalidad como “valor, recurso y dato diagnóstico para la fijación de políticas sociales globales y domésticas”³⁰³.

El trabajo que desde la Pedagogía Intercultural y Decolonial ha posicionado a Catherine Walsh como un referente obligado de lectura, pues permite construir desde sus investigaciones, algunas posibilidades alternativas y críticas, porque además pone en diálogo las ideas emancipadoras de Aníbal Quijano y Paulo Freire. Entre algunas definiciones que hace de la interculturalidad, está la siguiente:

(...) significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales otros; una forma otra de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad³⁰⁴.

La *soberanía epistémica* que permite pensar y hacer desde la interculturalidad con perspectiva decolonial ha generado planteamientos críticos en todo el ámbito educativo, donde las voces autonómicas han tenido cabida para tener un posicionamiento que atienda realmente a sus necesidades. Trabajos como el de Carlos Lenkersdorf con los mayas tojolabales, por un lado, y la Escuela Autónoma Zapatista, por otro, son algunos ejemplos considerables de estas posibilidades.

Respectivamente la subárea *Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural*, coordinada por María Guadalupe Díaz Tepepa y Elías Pérez

³⁰³ Ver nota 245 y 246.

³⁰⁴ Ver nota 247.

Pérez, desde la Pedagogía y la Antropología, analizan la crítica y debate del *status* epistemológico que la llamada *epistemología indígena y campesina*, se lleva a cabo en contextos de interculturalidad y educación intercultural.

El planteamiento de Medina Melgarejo concentra en algunas características del conocimiento y saber de los pueblos indígenas, como la educación intercultural constitutiva en su *integralidad*, deriva en lo que ella llama *etno-conocimiento y ciencia y pedagogía indígena*³⁰⁵. Dicha integralidad, además, corresponde a la relación inherente de los indígenas con el territorio-naturaleza como espacio colectivo y comunitario de aprendizajes y sociabilidad, diálogo y convivencia, lucha y resistencia. El rescate de la sabiduría ancestral conlleva la insistencia de modificación educativa en los espacios propios para la interculturalidad y la educación intercultural.

Por último, la subárea *Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular*, coordinada por Yolanda Jiménez, Enkra Ayora Vázquez y Maike Kreisel, desde una visión sociológica y pedagógica analizan como la interculturalidad ha incidido en la composición educativa, específicamente en el *currículum*.

Retoman las definiciones sobre cómo se construye la interculturalidad *desde arriba y desde abajo*, diferenciándolas también por dos perspectivas, *lo que se debería hacer y el hacer*. La intención de la consigna “Educación Intercultural para todos” sólo ha servido como atenuante de las exigencias y demandas que los pueblos indígenas hacen respecto a la flexibilización curricular que realmente atañe a sus intereses, consecuencia de la homogeneización educativa que siempre ha pretendido realizar la SEP a nivel nacional, diluyendo las diferencias culturales y lingüísticas que existen en todo el territorio. Las instituciones encargadas de la Educación Indígena y la Educación Intercultural, han manejado un discurso de atención prioritaria y exclusiva de estas poblaciones marginadas, incluso desde las políticas educativas nacionales e internacionales que se adoptan y suscriben, sin embargo, en los hechos dista mucho de lo que realmente requiere el proceso educativo contextualizado.

³⁰⁵ Ver nota 258.

A decir de Sartorello, la invención y apropiación de un *currículum intercultural* por parte de los sujetos de la educación, devendría en posibilidades emancipadoras y de liberación, así como la dignificación, recuperación y reforzamiento de las culturas y lenguas indígenas. También, volviendo a tejer la relación escuela-comunidad se provocarían modificaciones sociales en pro de una vida digna, fuera de la opresión en todas sus manifestaciones. La educación intercultural ha tenido un impacto positivo pese a todas las vicisitudes que todavía tienen que resolverse. *Interculturalizar la educación o la Interculturalización educativa* ha provocado cambios en toda la estructura educativa en México y el Mundo; más teóricamente que prácticamente, sin embargo, toca seguir trabajando en la consecución y resolución de la práctica liberadora milenaria más antigua: aprender-educar.

Tránsito

Hasta esta parte de nuestro trabajo, hemos ido refinando la idea de interculturalidad y educación intercultural, cada capítulo ha sido un tamiz desde los cuales hemos filtrado las partes esenciales de cada una de las enunciaciones sobre nuestro tema. Hemos sido enfáticos en destacar que los *sujetos* llamados *indígenas*, *afrodescendientes* y *mestizos* son los “exclusivos” en cada uno de los discursos (con sus variantes en cada subcampo y subárea). Los investigadores han ido modificando su visión vertical a una más horizontal y participativa, a partir de los enfoques que las disciplinas en que se formaron les permiten.

El campo específico de la Pedagogía y la Educación ya no es sólo una característica más de las grandes investigaciones, y comparte todavía con algunas atenuantes, una visión *multi y transdisciplinaria* que permite estudiar con más profundidad las realidades en que se inscribe la interculturalidad y la educación intercultural.

Ahora toca pasar el último cedazo analítico para concentrar en una especie de cartografía conceptual las ideas que de fondo están siendo enunciadas desde sus múltiples aristas, lo que a la postre significará tomar conciencia del lugar desde el cual nombramos las cosas ya que nos implican un posicionamiento ante la vida, el conocimiento y ante los demás. Continuemos entonces con el último momento de nuestra investigación.



Conclusiones

RE-CONSTRUYENDO LA IDEA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Hasta aquí, hemos hecho un recorrido de más de 20 años en la Investigación educativa en México (1992-2012) que el COMIE se ha encargado de concentrar en sus Estados de Conocimiento, donde la interculturalidad como eje temático abrió un campo de posibilidades de estudio en el que la educación intercultural se posicionó dentro de una realidad contingente.

Reflexionar -alrededor y entre- ese campo desde la Pedagogía, nos obligó a retomar otras formas de acercarnos y acceder a un conocimiento que parece implícito en los discursos que se elaboran sobre la educación intercultural; queriendo hacer evidentes y transparentes sus *locus enuntiationis* encontramos en la historia de las ideas esa posibilidad, a decir de Arturo Roig, pues desde ahí es posible leer la realidad nuestroamericana, ya que “es el pensar de un sujeto construido a partir de una afirmación constante de sus propia *subjetividad*, así como de su mundo a través del cual se objetiva”³⁰⁶, es decir, el análisis que se hizo de las formas en que se ha nombrado la educación intercultural en México, es porque estoy atravesado completamente en mi vivencia, existencia y circunstancia, no es azaroso reflexionar sobre el contexto en el que me encuentro presente. Es intentar darle un sentido a la historia y la memoria que se construye desde el futuro hacia el pasado, es develar la “continuidad lineal” que se asume como unívoca y permanente.

Asumir un orden cronológico de la historia, obedece entonces a una determinada forma de ligar ciertas características, componentes en las que el *sujeto histórico* se encuentra inserto, a decir de Roig:

(...) la periodización no consiste en un orden cronológico, en una mera sucesión según fechas –por ejemplo, las que concluyen con los siglos- sino en agrupamientos de hechos, dentro de ciertas fechas, que reciben una unidad desde una valoración que marca o señala una etapa. Es el **sentido** el que justifica las fechas y no viceversa³⁰⁷.

³⁰⁶ *El pensamiento latinoamericano...* p. 15.

³⁰⁷ *Ibíd.* p. 132. El resaltado es nuestro.

La agenda de atención que emana de los Estados de conocimiento del COMIE, pretende atender las problemáticas y necesidades nacionales, así como impactar en las políticas públicas del ámbito educativo para su posterior implementación en las escuelas, instituciones y universidades. Las transiciones políticas del Estado mexicano han partido de una lógica de adecuación de las problemáticas resultantes de los panoramas, alcances y horizontes que la investigación educativa concentra cada 10 años.

Aquí podemos encontrar un primer “sentido” del quehacer e intención de estas publicaciones, no así el de su periodización, sin embargo, sirve para entender que los trabajos realizados durante estos dos periodos (1992-2002 y 2002-2012), están enmarcados en los cambios políticos de México, mismos que conducen las reformas educativas y con ello, el surgimiento e implementación de una política intercultural sufragada, además, en los cambios de orden continental e internacional.

De ahí entonces que la educación intercultural se erigiera como un sub-campo de atención “prioritaria” que retomara las demandas y exigencias de los pueblos indígenas, dado que la llamada educación indígena se encontraba en cierto rezago educativo que sólo era vanguardia en el discurso, pero en la realidad y su practicidad, se manifestaban las precariedades que tenía, al ser considerado un sub-sistema de la educación nacional y las políticas educativas empleadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Recurrir al rastreo de la *idea de educación intercultural en México*, permite a este trabajo, *re-construir* los *sentidos* que actualmente siguen siendo necesarios, pues los trabajos elaborados por las investigadoras e investigadores educativos, apuntan a la urgente revisión de una todavía marginal y precarizada educación, particularmente la intercultural, pero en general, la educación convencional. “Interculturalizar la educación mexicana” ha funcionado como un perfecto *slogan*, sin embargo, como veremos a continuación, todavía hay mucho que decir y hacer para que la educación intercultural logre concretarse para todos, pues es claro que siguen existiendo discriminaciones de orden racial, sexual, de género y de edad; la *inclusión* sigue nombrándose desde un lugar privilegiado, y aunque discursivamente México parezca estar en la vanguardia, debajo esconde una profunda indiferencia a aquello *otro* que no se encuentra en su orden *normalizado*.

(1992-2002): NÚCLEOS DE PROBLEMATIZACIÓN

Nombrar las filiaciones disciplinares a las que están adscritas las voces de enunciación para la concreción del primer Estado de Conocimiento que analizamos en el Capítulo 2 y que en el Capítulo 4 concentramos, sirven para esclarecer aquellas características que subyacen en sus discursos y formas del nombrar la realidad, en la que la educación intercultural se construye, significa y re-significa.

Las principales disciplinas desde las que se habla de interculturalidad son la antropológica con un énfasis etnográfico; la sociología con énfasis en el estudio de los contextos y territorios; la lingüística, especialmente en el bilingüismo, por ende, la biculturalidad; la historia entendida como una continuidad; y en menor medida, la pedagogía y la educación, aunque se prioriza el ámbito escolarizado.

Desde esa intelección se concibe una “exclusividad del sujeto indígena” como depositario central de las propuestas de análisis e interpretación de las investigaciones. Sin embargo hay una apertura y cobijo a sujetos definidos y nombrados desde una fuerte asignación identitaria por su condición social y no necesariamente cultural, entre ellos: niños y niñas, hijos de migrantes, migrantes, jornaleros agrícolas migrantes, indígenas migrantes, campesinos, campesinos indígenas, jóvenes indígenas, indígenas ciudadanos, madres y padres de familia, mujeres y artesanas indígenas, profesores indígenas y no indígenas.

Respecto de la definición de educación intercultural, básicamente es nula, pues apenas se transitaba de la definición de “diversidad cultural” a “interculturalidad”; ésta última percibida como:

- Eje transversal en la educación
- Interacción y diálogo entre los miembros de diferentes culturas
- Apuesta educativa desde abajo
- Contexto comunitario.
- Reflexión de la cultura local y el diálogo con las prácticas escolarizadas

La *diversidad cultural* de cuño antropológico seguirá permeando la investigación educativa hasta inicios del siglo XXI, empero, permitió cierta intelección de la realidad.

(2002-2012): NÚCLEOS DE PROBLEMATIZACIÓN

Respecto del segundo Estado de Conocimiento que analizamos en el capítulo 3 y concentramos en el capítulo 4, donde vemos un crecimiento exponencial de trabajos sobre interculturalidad y educación intercultural ya como un espacio de investigación educativa definido, incluso, legislativamente establecido en el marco de las políticas públicas en educación de México.

Las disciplinas de adscripción de las investigadoras e investigadores oscilan cercanas a las anteriores, con la singularidad que lo pedagógico y educativa se vuelve un asidero que potencia las investigaciones, ya no es sólo un componente más de investigaciones con su propio objeto de estudio, sino, un referente transversal y de piso común. Lo antropológico retoma la discusión sobre lo étnico en un debate abierto de las culturas; lo histórico todavía no alcanza la interculturalidad como proceso histórico, pero retoma su impronta en la historia de México; la sociología abre su campo de percepción a matices que intervienen en los procesos interculturales, tales como la migración, los movimientos sociales, y la relación intrínseca entre campo-ciudad-naturaleza; desde la lingüística se problematiza el lenguaje como característica de la cultura, pero con las atenuantes de la enseñanza escolar de lenguas extranjeras, oficial, y materna.

Si bien todavía hay remanentes de una exclusividad del sujeto indígena, el enfoque ya no es sólo desde los investigadores, el surgimiento de intelectuales indígenas permite nuevas posibilidades de investigación e incluso, trabajo *de* indígenas *para* indígenas. Se recuperan los sujetos mencionados en el apartado anterior y se añaden de forma importante *los afrodescendientes y los mestizos* como identidades invisibilizadas desde la óptica excluyente que miraba en lo *indígena* la determinación de la interculturalidad y la educación intercultural.

Para nuestro beneplácito, la discusión sobre las posibilidades que tiene la forma en que debe nombrarse, atenderse, significarse y poner en práctica la interculturalidad, ha impacta en los sentidos que esta puede tener. Aunque todavía falta retomar otros asideros, la multiplicidad de propuestas trabajadas teórica y metódicamente permiten tener un esbozo desde el cual pensar la realidad que vivimos y que está por venir.

En este entendido, disponemos de principio, la forma en que es entendida la interculturalidad, pues, como concepto abierto, puede llenarse de diversos significantes, a saber, la interculturalidad como:

- Interculturalidad apolítica y armónica, oficial, institucional, desde arriba *versus* interculturalidad conflictiva, crítica, liberadora, desde abajo.
- Relaciones sociales que problematizan las asimetrías de poder
- Concepto descriptivo que define políticas asistenciales y constituye sujetos no homogéneos
- Postura o disposición para capacitar y habitar al ser humano a vivir sus referencias identitarias con los otros
- Proceso abierto que impulsa el re-aprendizaje y re-colocación cultural y contextual
- Proceso pedagógico intencionado para comprender la realidad e intervenir en procesos de transformación social
- Potencializador de prácticas y pensamiento comunal
- Espacio de reflexión de una epistemología indígena y campesina.
- Espacio donde se desarrollan investigaciones sobre interculturalidad
- Enfoque de estudio.
- Visión indigenista gestada en su linealidad histórica *versus* visión pedagógica actitudinal de valoración del otro.
- Perspectiva con un inmanente eje político, *etnopolítico*.
- Metodología para generar procesos de colaboración y co-participación horizontales y co-teorización intercultural
- Proceso de diálogo entre culturas y resignificante de las relaciones sociales, especialmente en la educación
- Posicionamiento epistemológico
- Forma de pensar, potencializadora de voces, saberes y prácticas otras.

Contiguamente, definir la interculturalidad sirve para dar cuerpo a la educación intercultural que también continúa construyéndose, *re-construyéndose* como hemos afirmado desde el principio. Su definición todavía se encuentra en ciernes, sin embargo,

permitirá que la Pedagogía y la Educación retomen en su seno su “imparcialidad” desde lo escolar, y el proceso enseñanza-aprendizaje; por lo pronto es entendida como.

- La acción de interculturalizar la educación,
- Los inter-aprendizajes colectivos no exclusivos de lo escolar
- Propuesta de didáctica intercultural y competencias interculturales, aspecto metodológico gestado en las Universidades Interculturales
- El etno-conocimiento y ciencia y pedagogía indígena
- Aprendizaje y rescate de la sabiduría ancestral
- Apuesta de modificación curricular, invención de un curriculum intercultural
- Posibilidad de conocer la cultura de los pueblos indígenas
- Propuesta de transformación educativa y social, democrática, crítica, solidaria,
- Pedagogía Intercultural y Decolonial soberana y autónoma.

Esta síntesis que presentamos de ambos Estados de Conocimiento da respuesta a las inquietudes plasmadas en el recorrido de nuestra investigación; ahora existen más certezas sobre el lugar desde el cual podemos ubicarnos para hablar de interculturalidad y educación intercultural, ya sea como:

- Enfoque: mirada para atender la realidad.
- Proceso: acciones encausadas
- Estrategia: planeación argumentada
- Horizonte: límite de intelección
- Dimensión: nivel de profundidad
- Política social: normatividad y legislación
- Proyecto social: ciudadanía y derechos humanos
- Programa social: compensatorio, asistencial
- Habitar: condición vivencial
- Meta: establecimiento de espacios
- Convivencia: forma de vida
- Paradigma: intelección del mundo

Situarse en cada uno de ellos involucra asumir ética, política y pedagógicamente un compromiso con el mundo, con los seres humanos, con la vida y con la educación. Ya no es solamente un decir mundano, éste será cargado de un sentido completamente implicado en la solución y respuesta de las necesidades y demandas que requieren atención inmediata. Para hablar de interculturalidad y de educación intercultural será totalmente obligatorio esclarecer, evidenciar y dejar totalmente explícito desde donde nos posicionamos para hablar de ello. Ya no será excusa para decir cualquier cosa o en todo caso, tenerla sobreentendida.

Para tenerlo más claro, a continuación disponemos de dos cuadros que permitan develar ciertas vinculaciones que hemos detectado.



Figura 16. Nodos de vinculación (I). Gabriel García



Figura 17. Nodos de vinculación (II). Gabriel García

Estos nodos permiten mirar la forma en que se van relacionando ciertos discursos con ciertas temáticas. Si bien la investigación educativa en materia de interculturalidad todavía tiene un campo muy abierto para trabajar, siguen quedando otros ítems que la educación intercultural en México no ha atendido, como lo sugieren investigaciones y trabajos que hemos detectado.

No hay que esperar el siguiente Estado de Conocimiento (2012-2022) para dar a conocer la existencia de estas voces que la interculturalidad cobija, pues la suma de otras perspectivas críticas ayudan a que se abra nuevamente el debate que se creía suficientemente discutido. La educación interculturalidad tiene la encomienda de convertirse en un revulsivo de alto poder para transformar la realidad y con ella, la humanidad.

A manera de prospectiva, a continuación nombramos algunos trabajos a considerar por la referencialidad desde la cual puede mirarse la interculturalidad y la educación intercultural con perspectivas críticas, no son exclusivos de hacerse en México o de hablar de la realidad mexicana.

- Achille Mbembe. 2016. *Crítica de la razón negra*. Buenos Aires: Futuro Anterior ediciones.
- Adolfo Albán Achinte. (comp.) 2006. *Tejiendo textos y saberes: cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Boris Marañón Pimentel. (coord.). 2014. *Buen Vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: UNAM- Instituto de Investigaciones Económicas.
- Catherine Walsh. 2009. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: ediciones Abya Yala-UASB.
- Cynthia Pech Salvador y Marta Rizo García (coord.). 2014. *Interculturalidad: miradas críticas*. Bellaterra: Institut de la Comunicació-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Eduardo Devés-Valdés. 2012. *Pensamiento Periférico. Asia-África-América Latina-Eurasia y algo más. una tesis interpretativa global*. Santiago de Chile: Ideas-USACH.
- Eduardo Restrepo. 2013. *Etnización de la negridad: La invención de las 'comunidades negras' como grupo étnico en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Fausto Reinaga. 2010. *La revolución India*. Cuarta edición. La Paz: MINKA.
- Fernando Potro Gutiérrez. (comp.). 2015. *FILOSOFÍA MESTIZA I. Interculturalidad, Ecosofía y Liberación*. Segunda edición. Buenos Aires: Editorial Abierta FAIA.
- Fidel Tubino. 2015. *La interculturalidad en cuestión*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Jorge Viaña, et al. 2009. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

- León Olivé, et al. *Pluralismo epistemológico*. La Paz: Muela del Diablo editores-Comuna-CLACSO-CIDES-UMSA.
- Luis Enrique López Hurtado. 2009. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes-Plural editores.
- Marisol de la Cadena. (ed.). 2007. *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Colombia: Envión.
- Néstor Cortez Ochoa. 2015. *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Medellín: UNAULA.
- Patricio Guerrero Arias. 1999. *Reflexiones sobre Interculturalidad*. Quito: ediciones Abya Yala.
- Pedro Canales Tapia, Carmen Rea Campos. (ed.). 2013. *Claro de luz. Descolonización e “intelectualidades indígenas” en Abya Yala, siglos XX-XXI*. Santiago de Chile: IDEA-USACH.
- Salvador Schavelzon. 2015. *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes*. Quito: ediciones Abya-Yala-CLACSO.

Las incidencias de la interculturalidad y la educación intercultural parece estar en boca de todos, es una necesidad de urgente atención en la que cada día se suman más propuestas. El internet y las redes sociales³⁰⁸ también han permitido conocer y acercar las experiencias de otras realidades en las que se camina para conseguir establecer una sociedad donde la interculturalidad sea una condición de vida digna, ya no necesariamente específica y exclusiva de un sector de la población, sino, de toda la humanidad.

Finalmente, puntuaremos algunas pautas de visibilización de la interculturalidad y la educación intercultural, que percibimos no están mencionadas o problematizadas en el análisis que hicimos de los Estados de Conocimiento, a saber:

- Todavía hay una exclusividad del indígena o lo indígena, y recientemente lo afro, como objetos de estudio exclusivo de la interculturalidad y la educación intercultural.

³⁰⁸ En Facebook existe un perfil público llamado “Diseño del sur”, en el que hay una gran cantidad de materiales sobre interculturalidad de descarga gratuita. Vid. <https://www.facebook.com/disenodelsur/>

- El sujeto indígena es considerado como un todo homogéneo, pese a los estudios locales, contextuales, situados que se han hecho. No hay una reflexión amplia de distinción particular de las familias indígenas (tentativamente, al menos en lo lingüístico).
- Ninguno de los términos multi, pluri e interculturalidad, surgió en el seno de las comunidades indígenas o afro. Siempre son nombrados desde afuera/arriba.
- La interculturalidad como comprensión y práctica no es exclusiva de los *sujetos oprimidos* (como se sugiere en algunas investigaciones); es un deber ético político de todo ser humano que vive en sociedad.
- Hay una predilección por entender el ámbito escolarizado como el espacio privilegiado del estudio de lo pedagógico y lo educativo.
- No hay recuperación (pondremos algunos ejemplos de cada rubro) de los feminismos indígenas³⁰⁹, adscripciones políticas (anarquismo³¹⁰, comunismo), religiosas (indígenas musulmanes³¹¹, judíos, etc.), musicales (indígenas reggae³¹², hip-hop, rock), tribus “urbanas” o las llamadas identidades juveniles (mazahucholoeskatopunk³¹³), identidades sexuales (homosexualidad³¹⁴) expresiones artísticas (música, poesía, pintura, artesanías), propuestas pedagógico educativas de educación propia³¹⁵.
- Existe una ausencia de estudios de la interculturalidad y la educación intercultural (aunque los hay) desde disciplinas y campos de estudio como la Filosofía, la

³⁰⁹ Francesca Gargallo Celentani. 2014. *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección.

³¹⁰ Benjamín Maldonado. 1994. *La utopía de Ricardo Flores Magón. Revolución, anarquía y comunalidad india*. Oaxaca: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca; Carlos Taibo. 2018. *Anarquistas de Ultramar. Anarquismo, indigenismo, descolonización*. Madrid: Editorial Catarata.

³¹¹ Vid. “Musulmanes en el corazón maya”, en *El País*. 25/10/17.

³¹² Richards Alberto Monroy Acosta. 2018. *Transmisión de un legado: la experiencia del Colectivo Cultura y Resistencia en los procesos de apropiación y revitalización de la comunalidad ayuujk*. Tesis de Maestría en Posgrado en Pedagogía. Ciudad de México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

³¹³ Federico Gama. 2009. *Mazahuacholoeskatopunks*. México: Imjuve.

³¹⁴ Edson Hurtado. 2014. *Indígenas homosexuales. Un acercamiento a la cosmovisión sobre diversidades sexuales de siete pueblos originarios del Estado Plurinacional de Bolivia. (Moxeños, Afrobolivianos, Quechuas, Ayoreos, Guaraníes, Tacanas y Aymaras)*. La Paz: Conexión Fondo de Emancipación.

³¹⁵ Arturo Vilchis Cedillo. 2014. “La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”, en *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*. Vol. 1. No. 1. abr-sep. Ciudad de México: Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos-UNAM.

Comunicación, las Letras y Artes, la Ciencia Política, Estudios Culturales, el Derecho, la Teología, Ambientalismo y Desarrollo sostenible, Economía solidaria, entre otros.

- Falta una vinculación más contundente con los trabajos e investigaciones sobre interculturalidad y educación intercultural que se desarrollan en Nuestra América, específicamente con Centro y Sur América.

Finalmente estamos de acuerdo en que la interculturalidad y la educación intercultural han sido tomadas como moneda de cambio en la actualidad, sin embargo la *reconstrucción de múltiples sentidos* por parte de todos los sujetos posibles de apropiarlo como discurso y práctica, es inminente. Somos enfáticos en establecer que la interculturalidad y la educación intercultural, en cualquiera de sus significaciones, no es exclusiva de algún sujeto, con la salvedad de que es imprescindible una postura ético política pedagógica a favor de la vida, la dignidad, la naturaleza, la humanidad y el mundo. Si no se parte de éste principio y se utiliza para invisibilizar intenciones unvocistas, monológicas, raciales, discriminatorios o supremacistas, en ningún sentido estaremos hablando de interculturalidad ni de educación intercultural.

Terminaremos diciendo que éste trabajo es apenas un pequeño esfuerzo por acercarnos a la interculturalidad, su elaboración nos ha permitido tener un piso mínimo para trabajos posteriores en los que podamos concretar desde la Pedagogía enfoques más abiertos, propuestas más plurales y construir el sentido de *pluripedagogías, interpedagogías*, incluso, *Pedagogías interculturales que sean totalmente propias de las voces que las enuncian y que puedan entenderse como el conjunto de sentipensares/corazonares intencionados que se surean a la conducción de la formación colectiva y a la educación comunitaria de seres humanos capaces de comprender y atender las diversas realidades desde la pluralidad de tradiciones vivenciales y experienciales, así como sus herencias culturales para la transformación social y de realidad en pro de satisfacer las necesidades contextuales y situadas que habitan en el pasado, presente y futuro. Las Pedagogías Interculturales serán entonces la utopía que nos hará caminar para encontrarle, su quehacer será conducirnos por las veredas universales de nuestra existencia, será movimiento, será revolución.*

FUENTES Y REFERENCIAS

2013. *ABYA YALA, el verdadero nombre de este Continente*. Consultado (28/10/16) en <http://cronicasinmal.blogspot.mx/2013/03/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este.html>
- Aguirre, Ma. Esther. 2001. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: Fondo de Cultura Económica. UNAM-CESU.
- Aguirre, Ma. Esther. 2005. *Mares y Puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. México: Plaza y Valdés. UNAM-CESU.
- Aguirre, Ma. Esther. (coord.). 2011. *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*. México: UNAM-IISUE, Bonilla Artigas Editores.
- Aguirre, Ma. Esther. (coord.). 2015. *Narrar historias de la educación. Crisol y Alquimia de un oficio*. México: UNAM-IISUE, Bonilla Artigas Editores.
- Alí, Sara. (s/f). "Proyecto: El pensamiento argentino del siglo XX ante la condición humana. Rodolfo Mario Agogliá: filosofía, historia y cultura nacional", en *Pensamiento Latinoamericano Alternativo 2010-2011*. Buenos Aires: CECIES Consultado (08/12/17) en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=77>
- Almarza, Sara. 1984. "La frase Nuestra América: historia y significado", en *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*. No. 43. Toulouse: Presses universitaires du Mirail. pp. 5-22.
- Bello, Andrés. 1848. "Modo de estudiar la historia." *Periódico El Araucano*, Núm. 913, Santiago de Chile, Chile. Consultado (08/12/17) en: <http://www.ensayistas.org/antologia/XIXA/bello/index.htm>
- Bertely, María. 1992. "Adaptaciones docentes para una comunidad mazahua" en *Nueva Antropología*. Vol. XII. No. 42. México. pp. 101-120.
- Bertely, María. (coord.). 2003. "Educación, derechos sociales y equidad" en *La investigación educativa en México 1992-2002*. Vol. 3. Tomo I. México D.F.: COMIE-SEP-CESU.
- Bertely, María, Dietz, G. y Tepepa, M. (coord.). 2013. *Estado del conocimiento. Área 12. Multiculturalismo y educación*. México: COMIE.
- Buenfil, Rosa Nidia. 2012. "La teoría frente a las preguntas y el referente empírico de la investigación", en Marco Jiménez. (coord.). *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas*. México: Juan Pablos Editor. pp. 51-71.
- Camnitzer, Luis. 2008. *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista Latinoamericano*. Uruguay: Casa Editorial HUM-CENDEAC.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. (ed.). 2007. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CDI. 2014. *Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014 – 2018*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

- Cerutti, Horacio. 1997. *Hacia una Metodología de la historia de las ideas (filosóficas) en América Latina*. México: UNAM/Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos-Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Cerutti, Horacio. 2000a. *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: Porrúa-UNAM.
- Cerutti, Horacio, et al. (coord.). 2000b. *Diccionario de Filosofía Latinoamericana*. México: UAEM.
- Cerutti, Horacio. 2001. *Experiencias en el tiempo*. Colección Fragmentario. México: Red Utopía A.C. Jitanjáfora-Morelia Editorial.
- Cerutti, Horacio. 2007. "Entrevista a Arturo Roig", en *Pensares y Quehaceres. Revista de Políticas de la Filosofía*. Núm. 4. Marzo. México: SECNA-Ediciones EÓN. pp. 193-206.
- CGEIB-SEP. 2014. *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: SEP-CGEIB.
- COMIE. 2003. "La investigación educativa en México: usos y coordinación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8. núm. 19. septiembre-diciembre. México: COMIE pp. 847-898.
- CONAPO. 2016. *Infografía. Población Indígena*. Consultado (08/08/16) en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf
- Cornejo, Antonio. 2003. *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. Perú: Latinoamericana Editores.
- Corona, Sarah y K., Olaf. (coord.). 2012. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. España: editorial Gedisa.
- CPEUM. 2016. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- Cuellar, Rubén. 2012. "Geopolítica. Origen del concepto y su evolución" en *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*. núm. 113, mayo-agosto. México. pp. 59-80.
- Dager, Joseph. 2003. "Poner en claro los hechos es escribir la Historia: la metodología de la investigación del pasado según Andrés Bello." *Revista electrónica de historia Pensamiento Crítico*. Núm. 3. p. 1-28. Chile. Consultado (08/12/17) en: http://www.pensamientocritico.cl/attachments/089_j-dager-num-3.pdf
- De las Casas, Bartolomé. 2014. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Trinidad Barrera (ed.). Madrid: Alianza editorial.
- De Sousa, Boaventura. 2007. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES - UMSA, Plural editores.
- De Sousa, Boaventura. 2010. *Descolonizar el poder. Reinventar el poder*. Uruguay: Universidad de la República. Ediciones Trilce.
- De Sousa, Boaventura y Meneses, María Paula. (ed.). 2014 *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. España: editorial Akal.
- Di Caudo, María Verónica, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina. (coord.). 2016. *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito: Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana.

- Diéguez, Antonio. 2006. "La ciencia desde una perspectiva postmoderna: Entre la legitimidad política y la validez epistemológica." Acta de las II Jornadas de Filosofía: Filosofía y política. Coín, Málaga, 2004. pp. 177-205. Málaga, España. p. 1-17. Consultado (08/12/17) en: <http://webpersonal.uma.es/~DIEGUEZ/hipervpdf/CIENCIAPOSTMODERNA.pdf>
- Dietz, Gunther y M., Laura. 2011. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Dietz, Gunther. 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dos Santos, Theotonio. 2004. *Otra teoría económica es posible*. Brasil: Universidad Fluminense, Consultado (16/03/2016) en <http://latinoamericana.org/2004/textos/castellano/Teotonio.htm>
- Dussel, Enrique, et al. (coord.). 2011. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*. México: Editorial Siglo XXI.
- Dussel, Enrique. 1994. *1492, El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Bolivia: UMSA/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Plural editores.
- Escobar, Arturo. 2007. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Fundación editorial el perro y la rana.
- Estermann, Josef. 1998. *Filosofía Andina. Estudio Intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Ediciones Abya Yala, Primera edición. Quito, Ecuador. 359 pp.
- Estermann, Josef. 2011. "El mediterráneo y el Titiqaqa. El eurocentrismo en la perspectiva de la filosofía andina", en J. Manuel Contreras (coord.). *Eurocentrismo, eurototalidad y eurototalitarismo*. México. (Manuscrito).
- Fals-Borda, Orlando. 2009. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colombia: CLACSO/Siglo del Hombre Editores.
- Figueroa, Vilma. 2000. "Arturo Andrés Roig y la metodología de la historia de las ideas en América Latina", en *Revista ISLAS*. Núm. 42. julio-septiembre. Cuba: Editorial Feijóo. pp. 132-149.
- Forero, Eduardo, G., Ernesto y C., Ricardo. (coords.). 2010. *Educación Intercultural en México Tomo I*. México: Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2004. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. España: editorial Trotta.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2006. *La interculturalidad a prueba*. Alemania: Universidad de Aachen.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2009. *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Consorcio Intercultural.
- Freire, Paulo. 1975. *Concientización y liberación*. Argentina, Rosario: Editorial Axis.
- Freire, Paulo. 1982. *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Galván, Luz Elena. 2006. "Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1940)", en Lesvia Oliva y Rosas Carrasco (coord.). *La Educación Rural en México en el Siglo XXI*. México: Centro de Estudio Educativos, México.

- Gaos, José. 1993. *Obras completas: El pensamiento hispanoamericano. Antología del pensamiento de lengua española en la edad contemporánea*. Volumen 5. México: UNAM-Nueva Biblioteca Mexicana.
- García Rodríguez, Edgar Gabriel. 2012. "Interculturalidad: aquello otro que está en nosotros", en *V Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Filosofía. La filosofía como instrumento de interpretación y transformación social en América Latina*. Manuscrito. Panamá: Universidad de Panamá.
- García Rodríguez, Edgar Gabriel. 2013a. "Diatriba Pedagógica intercultural", en *Diplomado en "Historia, pensamiento y problemáticas contemporáneas en América Latina*. Manuscrito. México: UACM.
- García Rodríguez, Edgar Gabriel. 2013b. "Construyendo nosotros: una diatriba intercultural", en *II Coloquio Latinoamericano: Colonialidad/Decolonialidad del Poder-Saber-Ser. Educación, Pedagogía y Cultura*. Manuscrito. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- García Rodríguez, Edgar Gabriel. 2013c. "Interculturalidad: construyendo nosotros", en *I Jornada Nacional de Pensamiento Crítico desde los Dilemas de la Modernidad/Colonialidad. Descolonizar el saber, por los senderos de un pensamiento no eurocéntrico*. Manuscrito. Metepec: Instituto Universitario Franco Inglés de México, S.C.
- García Rodríguez, Edgar Gabriel. 2015. *La arena de Lucha Libre: escenario educativo informal, creador y recreador de identidades*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM/FES Aragón.
- García Rodríguez, Edgar Gabriel. 2017. "Contextos y pretextos de la educación intercultural. Observaciones y experiencias en la Universidad de Antioquia", en *Estancia de Investigación en la Universidad de Antioquia*. Manuscrito. Medellín: Facultad de Artes.
- García, Alvaro, Rafael Mondragón y Alejandro Madrid. 2014. *Francisco Bilbao. Edición de las obras completas. Tomo 4. Iniciativa de la América. Escritos de filosofía de la historia latinoamericana*. Chile: El Buena Aire/El desconcierto.
- García, Néstor. 2004. *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. España: Editorial Gedisa.
- Gavilán Pinto, Víctor. 2012. *El pensamiento en espiral. EL paradigma de los pueblos Indígenas*. Santiago de Chile: Ñuke Mapuförlaget, Working Paper Series 40.
- Giménez, Gilberto. 1999, "Territorio, cultura e identidad. La región sociocultural", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Época II. Volumen V. número 9. Junio. México: Universidad de Colima/Centro Universitario de Investigaciones Sociales. pp. 25-57.
- Giménez, Gilberto. 2005. *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales.
- González Casanova, Pablo. 2003. *Colonialismo interno (Una redefinición)*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.
- González, Manuel. 2004. *Pensamiento y librepensamiento*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

- Guerra Martínez, Carlos. 2009. *Análisis del neoliberalismo en México desde una perspectiva histórica*. Publicación verde impresión digital. Consultado (29/06/2016) en <http://es.scribd.com/doc/30253106/Neoliberalismo-en-Mexico>
- Guerrero, Patricio. 2004. *Usurpación simbólica, identidad y poder. La fiesta como escenario de lucha de sentidos*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya Yala-Corporación Editora Nacional.
- Guerrero, Patricio. 2010. *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas "otras" desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Ecuador: ediciones Abya Yala.
- Guerrero, Patricio. 2011. *Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- INALI. 2008. *Catálogo de lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: Diario Oficial.
- INEE. 2006. *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos. Informe para la Reunión Ministerial del Grupo E-9 (UNESCO)*. México: INEE
- Jan, Gustafsson. 2004. "El cronotopo cultural, el estereotipo y la frontera del tiempo: la preterización como estrategia de representación del «Otro»", en *Cultura, Lenguaje y Representación*. Vol. I. España: Revista de Estudios Culturales de la Universitat de Jaume I. pp. 137-147.
- Kuhn, Thomas. 2004. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lasala, Malena. 1992. "La filosofía en su lugar: Un intento de pensar con Rodolfo M, Agoglia", en *Revista de Filosofía y Teoría Política*. Núm. 28-29. Argentina: Actas del V Congreso Nacional de Filosofía. Memoria Académica. Universidad Nacional de la Plata. pp. 96-105. Consultado (08/12/17) en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1340/pr.1340.pdf
- Lenkersdorf, Carlos. 2002. *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Lenkersdorf, Carlos. 2003. *Cosmovisión Maya*. México: Centro de estudios Antropológicos, Científicos, Artísticos, Tradicionales y Lingüísticos -Ce-Acatl-.
- Lenkersdorf, Carlos. 2005. *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI.
- Lenkersdorf, Carlos. 2008. *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya tojolabales*. México: Plaza y Valdés editores.
- Lima, Orlando. 2013. *Historia de las ideas en nuestra América hoy. El pensamiento de Horacio Cerutti Guldberg*. Tesis de Licenciatura. México: FFyL-CELA, UNAM.
- López, Luis. (ed.). 2009. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes-Plural Editores.
- Mariátegui, José. 2007. *7 ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Martí, José. 2005. *Nuestra América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

- Martín, María Carolina. 2009. "Sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional (SERAZLN): educación en resistencia", en *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Bariloche: Universidad Nacional del Comahue.
- Mato, Daniel. (coord.). 2009a. *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, Daniel. (coord.). 2009b. *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, Daniel. (coord.). 2012. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mejía, Marco. 2011. *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografías de la educación popular)*. Perú: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Montemayor, Carlos. 2008. *Los pueblos indios de México hoy*. México: Editorial Planeta.
- Mundial, Banco. 2013. *Alianza Estratégica de País con los Estados Unidos Mexicanos para el Periodo 2014-2019 [versión en español]*. México: Banco Mundial.
- Mundial, Banco. 2015. *Latinoamérica indígena en el siglo XXI*. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial.
- Muzante, Alicia y M., Rosario. 2009. "<<Nuestro norte es el sur>>. Joaquín Torres García (1874-1949)", en *Quehacer Educativo*. No. 98. Diciembre. Uruguay: Federación Uruguaya de Magisterio-Trabajadores de Educación Primaria. pp. 52-59.
- Naessens, Hilda. 2009. "Una "visión continentalista" de la filosofía: José Gaos y Francisco Romero", en *Revista de Estudios Latinoamericanos*, núm. 48, enero-junio. México: UNAM. pp. 137-159.
- Nicolescu, Basarab. 2009. *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín A.C.
- O'Gorman, Edmundo. 1995. *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OEI. 2015. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes*. España: OEI-IESME.
- Oficial, Diario. 1934. *Órgano del gobierno constitucional de los estados unidos mexicanos*. México jueves 13 de diciembre de 1934. Tomo LXXXVII. Núm. 35. p. 849. Consultado (25/09/16) en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/legislacion/federal/reformas/rc020.pdf>
- Olivé, León. et.al. 2009. *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: CLACSO-CIDES/UMSA-Muela del diablo editores.
- Ortiz, Fernando. 2005. *El Huracán. Su mitología y sus símbolos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, Fernando. 2008. "Los factores humanos de la cubanidad" en *Perfiles de la cultura cubana*. Mayo-Diciembre. Cuba: Instituto Cubano de Investigación Juan Marinello. pp. 1-15.
- Panikkar, Raimon. 2002. "La interpelación intercultural", en Arnaiz González. (coord.). *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- PND. 2007. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.
- PND. 2014. *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.
- Quijano, Aníbal. 2000. *Colonialidad del poder y clasificación social*. Estados Unidos: Universidad de Binghamton.
- Quijano, Aníbal. 2014. *Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*. Argentina: CLACSO.
- Ramaglia, Dante. 2011. "Integración y diversidad. Aportes desde el pensamiento y la historia de las ideas latinoamericanas", en Dante Ramaglia y Violeta Guyot (editores), *Ideas e imaginarios para una política actual de integración de América Latina*. Argentina: Instituto de Filosofía Argentina y Americana, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
- Ramírez, María del Rayo. 2004. "Utopología desde nuestra América", en *Revista de la Universidad del Azuay*. N°34. Agosto. Ecuador: Universidad del Azuay.
- Remeseiro, Alejandro. 2004. "Bula Inter-Caetera de Alejandro VI (1493) y las consecuencias políticoadministrativas del descubrimiento de América por parte de Colón en 1492", en *Archivo de la frontera*. Colección Galeatus, Centro Europeo para la Difusión de las Ciencias Sociales (CEDCS)-Banco de recursos históricos. 14/09/2004. pp. 1-16.
- Rendón, José. 2011. *La Flor Comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios*. México: CNEII.
- Restrepo, Eduardo. 2012. *Antropología y Estudios Culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Rivera, Silvia. 2010. *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Argentina: Tinta Limón.
- Rodríguez, Javier. 2008. *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: UPN.
- Roig, Arturo. 1984. *Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano*. Quito: Editorial Belen.
- Roig, Arturo. 1985. *Acotaciones para una simbólica latinoamericana*. México: Universidad de Guadalajara.
- Roig, Arturo. 1993. *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Colombia: Universidad de Santo Tomas.
- Roig, Arturo. 2004. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano. Capítulo VII. El desconocimiento de la Historicidad de América*. Marisa Muñoz y Pablo E. Boggia. (ed.). Edición digital, actualizada por el autor, basado en la 1 ° edición del libro México: Fondo de Cultura Económica. 1981. Consultado (08/12/17) en: <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/7.htm>
- Roig, Arturo. 2008. *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego.
- Roig, Arturo y B., Hugo. 2008. *Diccionario del pensamiento alternativo*. Argentina: Ediciones de la UNLa.

- Ruíz, Carlos Enrique. 2008. "María Esther Aguirre-Lora, educadora de pensamiento libre", en *Revista Aleph*. 6 de octubre de 2008. México.
- Santos Herceg, José. (comp.). 2013. *Liberación, Interculturalidad e Historia de las Ideas. Estudios sobre el pensamiento filosófico en América Latina*. Chile: Instituto de Estudios Avanzados.
- Segura, Sonia. 2004. "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P'urhepecha, Michoacán, México", en *Revista mexicana de investigación educativa*. Enero-marzo, año/vol. 9, número 020. México: COMIE. pp. 61-81.
- SEP-CGEIB. 2009. *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. Serie Documentos. México: SEP.
- Sosa, Margarita y Henríquez, Cristina. 2012. *Instituto Nacional Indigenista. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948-2012*. México: CDI-INI.
- Thank Estrada, Doroty. 1999. *Pueblos de indios y educación en el México colonial 1750-1821*. México: COLMEX.
- Torres Latorre, Núria. 1999. *Alfarería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes "...mujer que hace ollas y comales..."*. Tesis de Licenciatura. UNAM: Colegio de Pedagogía.
- Ulrich, Beck. 1998. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. España: Paidós.
- UNESCO. 2016. *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*.
- Valdés Bernal, Sergio. 2014. "«Cuba es un ajiaco», sentenció Fernando Ortiz" en *Espacio laical*. Año 10, Nº 4. Cuba: Proyecto del Centro Cultural Padre Félix Varela. pp. 69-74.
- Velázquez, Rogelio. 2010. *La etnopedagogía, un horizonte en construcción*. Tesis de Maestría. México: UNAM/FES Aragón.
- Viaña, Jorge, et.al. 2009. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Bolivia: Instituto internacional de Integración del Convenio André Bello (III-CAB).
- Walsh, Catherine. (ed.). 2003. *Estudios Culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región Andina*. Ecuador: UASB/Abya Yala.
- Walsh, Catherine. 2004. "Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad", en *Política e interculturalidad en la educación*. México: Memoria del II encuentros multidisciplinario de educación intercultural, CEFIA-UIC-CGEIB.
- Walsh, Catherine. 2005a. "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad", en *Revista Signo y Pensamiento*. Nº 46. Vol. XXIV. Enero-Junio. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. pp. 39-50.
- Walsh, Catherine. 2005b. *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación-Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural-UNICEF.
- Walsh, Catherine. (ed.). 2013. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Ecuador: editorial Abya Yala.
- Zea, Leopoldo. 2004. *El Transterrado*. Primera Edición. UNAM. México. 96 pp. Consultado (08/12/17) en: http://books.google.com.mx/books?id=jCUjxiS6-k0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&fe

ANEXO

Índice alfabético de autores mencionados en los Estados de Conocimiento.

(Abreviaturas)

Benemérita Escuela Nacional de Maestros: BENM

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: BUAP

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe: CREFAL

Centro de Estudios Latinoamericanos: CELA

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados: CINVESTAV

Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos: CIDHEM

Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social: CIESAS

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: CRIM

Colegio de la Frontera Sur: ECOSUR

Colegio de México: COLMEX

Departamento de Investigaciones Educativas: DIE

Escuela Nacional de Antropología e Historia: ENAH

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: FLACSO

Instituto Politécnico Nacional: IPN

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey: ITESM

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente: ITESO

Universidad Autónoma Chapingo: UACH

Universidad Autónoma de Aguascalientes: UAA

Universidad Autónoma de Chiapas: UNACH

Universidad Autónoma de Nuevo León: UANL

Universidad Autónoma de Querétaro: UAQ

Universidad Autónoma de Tlaxcala: UATX

Universidad Autónoma de Yucatán: UADY

Universidad Autónoma del estado de México: UAEM

Universidad Autónoma Metropolitana: UAM

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas: UNICACH

Universidad de las Américas Puebla: UDLAP

Universidad de Xalapa: UX

Universidad Iberoamericana: IBERO

Universidad Intercontinental: UIC

Universidad Nacional Autónoma de México: UNAM

Universidad Pedagógica Nacional: UPN

- Aguilar Bobadilla, Mariana del Rocío. Licenciada en Educación Primaria (BENM); Licenciada en Sociología (UAM); Maestría y Doctorado en Estudios Latinoamericanos (UNAM). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Universidades Interculturales en México.*
- Aguilar Nery, Jesús. Licenciado en Antropología Social (UAM); Maestría en Antropología Social, (CIESAS); Doctorado en Ciencias, especialidad Educación (DIE-CINVESTAV-IPN). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Políticas públicas en educación indígena e intercultural.*
- Apodaca Soto, Manuel Filiberto. Licenciado en Educación Primaria (Escuela Normal Rural "Lázaro Cárdenas del Río"). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.*
- Argueta Villamar, Arturo. Licenciado en Biología (UNAM); Maestría en Ciencias, especialidad Enseñanza e historia de la Biología (UNAM); Doctorado en Ciencias, especialidad Biología (UNAM). Investigador del CRIM, UNAM. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural.*
- Arizpe Schlosser, María de Lourdes. Licenciada en Historia (UNAM); Maestría en Etnología (ENAH); Doctorado en Antropología Social (London School of Economics and Political Science). Profesora-investigadora del CRIM, UNAM. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración.*
- Arratia, María Inés. Profesora de la Universidad de Tarapacá, República de Chile. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano*
- Avilés Quezada, María Victoria. Licenciada en Profesor de Educación Media, especialidad Lengua y Literatura Española. (ENSM); Profesora de la UPN. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Formación de docentes en y para la diversidad.*
- Ayora Vázquez, Gialuanna Enkra. Licenciada en Pedagogía (UV); Maestría en Investigación Educativa (UV); Doctorado en Investigación Educativa (UV). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular.*
- Baronnet, Bruno Jean James. Licenciado en Ciencias Políticas (Institut National Polytechnique de Toulouse, Francia); Maestría en Estudios Latinoamericanos (Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle, Francia); Doctorado en Ciencias Sociales, especialidad Sociología (COLMEX). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subáreas Políticas públicas en educación indígena e intercultural; Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural; Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional; Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia.*
- Barrón Pastor, Juan Carlos. Licenciatura en (UNAM); Maestría Estudios del Desarrollo de Educación (Universidad de East Anglia, Reino Unido); Doctorado en Filosofía del Desarrollo Internacional (Universidad de East Anglia, Reino Unido). Investigador en el Área de Estudios Estratégicos y del Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN) y profesor de la Facultad de Contaduría y Administración, UNAM. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.*
- Bello Domínguez, Juan. Licenciatura, Maestría y Doctorado en Sociología (UNAM). Profesor-Investigador de la UPN. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Universidades Interculturales en México.*

- Bertely Busquets, María. Licenciatura en Sociología (UNAM), Maestría en Ciencias, especialidad Educación (DIE-CINVESTAV-IPN); Doctorado en Educación (UAA). *Coordinadora general de los Estados de Conocimiento 1992-2002 y 2002-2012.*
- Canabal Cristiani, Beatriz. Licenciada en Sociología; Doctorado en Sociología (Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París). Profesora-investigadora de la UAM. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante.*
- Cerda García, Alejandro. Maestría en Antropología Social (ENAH). Profesor-investigador en el posgrado en Desarrollo Rural y Ciencias Sociales de la UAM. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Políticas públicas en educación indígena e intercultural.*
- Comboni Salinas, Sonia. Licenciada en Sociología (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica); Licenciada en Letras (Universidad de París V, Francia); Maestría en Letras, sección Ciencias de la Educación (Universidad de París V, Francia); Doctorado en Sociología (Instituto de Altos Estudios en América Latina, París III, Francia); Postdoctorado en Sociología de la Educación y de la Cultura (Escuela Práctica de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Francia). Profesora-investigadora de la UAM. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano.*
- Corona Berkin, Sarah. Doctora en Comunicación. Investigadora del CELA, UNAM. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Procesos socioculturales en interacciones educativas.*
- Coronado Malagón, Marcela Rosa María. Licenciatura en Sociología (UNAM); Maestría en Antropología Social (ENAH); Doctorado en Antropología (ENAH). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Políticas públicas en educación indígena e intercultural.*
- Czarny Krischkautzky, Gabriela Victoria. Licenciada en Antropología Social (Universidad Nacional de Rosario, Argentina); Maestría y Doctorado en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN). Profesora de la UPN. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Procesos socioculturales en interacciones educativas; Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración; subárea Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante.*
- Da Silva Abrantes, Pedro Antonio. Licenciatura y Doctorado en Sociología (Instituto Universitário de Lisboa, Portugal). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales.*
- De Aguinaga Vázquez, Rocío. Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos (ITESO); Doctorado en Educación (ITESO). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia.*
- De Haan, Mariette. Doctora en Ciencias Sociales y educación, investigadora de la Universidad de Utrecht en Holanda. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Procesos socioculturales en interacciones educativas.*
- Díaz Tepepa, María Guadalupe. Licenciada en Pedagogía (UNAM); Maestría en Ciencias, especialidad Educación (DIE-CINVESTAV-IPN); Doctorado en Filosofía, especialidad Ciencias de la Educación (Universidad de Navarra, España). Profesora investigadora de la UPN. *Coordinadora general del Estado de Conocimiento 2002-2012 y subárea Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural.*

- Díaz-Couder, Ernesto. Antropólogo y lingüista. Profesor de la UPN. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Formación de docentes en y para la diversidad.*
- Dietz, Gunther. Licenciado en Antropología Social, Antropología de América, Filosofía y Filología Hispánica (Universidad de Gotinga y Universidad de Hamburgo, Alemania); Magister y Doctorado en Antropología (Universidad de Hamburgo, Alemania). Profesor investigador de la UV. *Coordinador general del Estado de Conocimiento 2002-2012.*
- Escalante Fernández, Carlos. Licenciado en Sociología (UNAM); Doctorado en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN). Profesor-investigador del Colegio Mexiquense. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Los indígenas en la historia de la educación.*
- Fabián Mestas, Graciela. Profesora en Educación Primaria (Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca); Maestría y Doctorado en Historia y Etnohistoria (ENAH). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México.*
- Flores Crespo, Pedro Alejandro. Licenciatura en Administración (UNAM); Maestría y Doctorado en Ciencia Política y Desarrollo (Universidad de York, Reino Unido). Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.*
- Gasché Suess, Jorge. Antropólogo y lingüista. Investigador del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano.*
- Gelover Reyes, Zulema. Licenciatura en Filosofía (Universidad La Salle); Maestría en Antropología Social (CIESAS); Doctorado incompleto en Ciencia Social, especialidad Sociología (COLMEX). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales.*
- Glockner Fagetti, Valentina. Licenciada en Antropología Cultural (UDLAP); Maestría y Doctorado en Ciencias Antropológicas (UAM). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales.*
- Godenzzi, Juan Carlos. Lingüista peruano. Profesor de la Universidad de Montreal, Canadá. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano.*
- Gómez Lara, Horacio. Licenciado en Antropología Social (UNACH); Maestría en Culturas e Identidades en Sociedades Contemporáneas (Universidad de Sevilla, España); Doctorado en Antropología Social (Universidad de Sevilla, España). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia.*
- González Apodaca, Erica Elena. Licenciada en Relaciones Internacionales (UNAM); Maestría en Antropología Social (CIESAS); Doctorado en Ciencias Antropológicas (UAM); Posdoctorado en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural; subárea Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena; subárea Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena.*
- Greaves Lainé, Cecilia. Historiadora. Investigadora del COLMEX. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México.*

- Guerra García, Ernesto. Licenciado en Física (UANL); Maestría en Economía (UANL); Doctorado en Enseñanza Superior (CIDHEM). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Universidades Interculturales en México.*
- Gutiérrez Narváez, Raúl. Licenciado en Economía Política (UNACH); Maestría en Antropología Social (CIESAS). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia.*
- Jablonska Zaborowska, Aleksandra. Licenciada en Sociología (UNAM); Maestría en Sociología (UNAM) e Historia del Arte (UAEM); y Doctorado en Historia del Arte (UAEM). Profesora investigadora de la UPN. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Políticas públicas en educación indígena e intercultural.*
- Jáuregui, María Luisa. Especialista del CREFAL en la República de Chile. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano.*
- Jiménez Naranjo, Yolanda. Licenciada en Sociología (Universidad de Granada, España); Doctorado en Educación (UX). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular.*
- Juárez Núñez, José Manuel. Licenciado en Sociología (Universidad de Paris VIII, Francia); Maestría en Sociología de la Educación (Universidad de Paris VIII, Francia); Doctorado en Sociología Urbana (Universidad de Paris III, Francia). Profesor-investigador de la UAM. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano.*
- Jung, Ingrid. Lingüista alemana, responsable de InWent (del alemán Internationale Weiterbildung und Entwicklung), Capacitación y Desarrollo Internacional. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano.*
- Keyser Ohrt, Ulrike. Licenciatura y Maestría en Antropología Social (Georg-August-Universität, Göttingen, Alemania); Doctorado en Educación (UPN). Profesora investigadora de la UPN. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural.*
- Klesing-Rempel, Úrsula. Gestora del Instituto Paulo Freire de Berlín, Alemania. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano.*
- Kreisel Rahn, Maike. Licenciada en Ciencias de la Educación (ITESO); Doctorado en Investigación Educativa (UV). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular.*
- Küper, Wolfgang. Miembro de la Agencia Alemana de Cooperación Técnica. La GTZ (del alemán, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit). *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano.*
- Lenkersdorf, Carlos. Lingüista, historiador y filósofo alemán, mexicano, tojolabal. Investigador del Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Multilingüismo y educación bilingüe; subárea Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia.*
- López Cardeña, David. Licenciado en Antropología (UV). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular.*

- López Hurtado, Luis Enrique. Profesor boliviano de la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia y colaborador de la GTZ. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano; subcampo Formación de docentes en y para la diversidad y Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural*
- López, Oresta. Profesora en Educación Primaria (Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”); Licenciatura en Historia (ENAH); Maestría en Antropología Social (ENAH); Doctorado en Ciencias Sociales, especialidad Historia (CIESAS). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México.*
- Maldonado, Benjamín. Licenciado en Antropología Social (ENAH); Doctorado en Estudios Amerindios (Universidad de Leiden, Holanda). Profesor-investigador en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, México. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea: Políticas públicas en educación indígena e intercultural; subárea: Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena.*
- Martínez Buenabad, Elizabeth. Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica (BUAP); Maestría en Antropología Social (Colmich); Doctorado en Antropología (CIESAS). Profesora investigadora de la BUAP. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Sociolingüística educativa y Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración; subárea Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante.*
- Mateos Cortés, Laura Selene. Licenciatura en Filosofía (UV); Maestría en estudios Avanzados del Tercer Ciclo (Universidad de Granada, España); Doctorado en Historia y Estudios Regionales (Universidad de Granada, España). Posdoctorado (Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados, Argentina). Profesora-Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.*
- Mato, Daniel. Licenciado en Economía (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Doctorado en Ciencias Sociales (Universidad Central de Venezuela). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Universidades Interculturales en México; subárea Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia.*
- Medina Melgarejo, Patricia. Licenciada en Pedagogía (UNAM); Maestría en Ciencias, especialidad Educación (DIE-CINVESTAV, IPN); Doctorado en Pedagogía (UNAM) y Doctorado en Antropología (ENAH). Profesora investigadora de la UPN. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Procesos socioculturales en interacciones educativas; Subcampo: ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión; subcampo Formación de docentes en y para la diversidad y Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural; subárea Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante; Subárea Universidades Interculturales en México; Subárea: Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia.*

- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe. Licenciatura en Relaciones Internacionales (ITESM); Maestría en Ciencias Antropológicas (UADY); Doctorado en Historia y Estudios Regionales (Universidad de York, Reino Unido). Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.*
- Miguez Fernández, María del Pilar. Licenciatura en Psicología (UNAM); Maestría en Ciencias de la Educación (UAQ); Doctorado en Investigación Psicológica (IBERO). Profesora-Investigadora de la UPN. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Multilingüismo y educación bilingüe.*
- Mosso Vargas, Tonatituth. Licenciado en Educación Primaria (Escuela Normal Urbana Federal "Rafael Ramírez"). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.*
- Moya Torres, Ruth. Lingüista y pedagoga ecuatoriana. Directora de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano*
- Muñoz Cruz, Héctor. Sociolingüista. Profesor-investigador de la UAM. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Sociolingüística educativa; subcampo Formación de docentes en y para la diversidad.*
- Navarro Martínez, Sergio Iván. Licenciado en Sociología (UNACH); Doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas (UNICACH). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.*
- Núñez Patiño, Kathia. Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UIC); Maestría en Antropología Social (CIESAS). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia.*
- Olarte Tiburcio, Eleuterio. Licenciado en Etnolingüística (CIESAS); Maestría en Lingüística Indoamericana (CIESAS). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea: Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular.*
- Ortiz Báez, Pedro Antonio. Licenciado en Antropología Social (UAM); Maestría y Doctorado en Ciencias Antropológicas (UAM). Profesor-investigador del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional de la UATX. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural.*
- Padilla Arias, Alberto. Licenciado en Psicología (UNAM); Maestría y Doctorado en Sociología (UNAM). Profesor-investigador de la UAM. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Universidades Interculturales en México.*
- Paradise, Ruth. Maestría en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN); Doctorado en Antropología (Universidad de Pennsylvania, E.E.U.U.) Investigadora del DIE-CINVESTAV. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Procesos socioculturales en interacciones educativas.*
- Peña Pina, Joaquín. Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural (ECOSUR); Doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable (ECOSUR). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Universidades Interculturales en México.*
- Pérez Pérez, Elías. Profesor de la UPN, Sede San Cristóbal de las Casas, México. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural.*

- Pérez Ruíz, Maya Lorena. Licenciatura, Maestría y Doctorado en Antropología Social (ENAH). Investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología social del Instituto Nacional de Antropología e Historia. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural.*
- Podestá Siri, Rossana. Doctorada en Ciencias Antropológicas (UAM). Investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP y Profesora de la UPN. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Sociolingüística educativa.*
- Quejada, Mónica. Investigadora del Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en Madrid, España. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México.*
- Quijano, Aníbal. Bachiller, Facultad de Letras (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú); Maestría en Ciencias Sociales (FLACSO); Doctorado (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia.*
- Rebolledo Recéndiz, Nicanor. Licenciatura en Antropología Social (ENAH); Maestría y Doctorado en Antropología (IBERO). Profesor-Investigador de la UPN. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Multilingüismo y educación bilingüe.*
- Robles Valle, Adriana. Licenciada en Sociología (UPN); Doctorado en Antropología Social (IBERO). Investigadora del DIE-CINVESTAV. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano; subcampo Procesos socioculturales en interacciones educativas.*
- Rockwell Richmond, Elsie. Bachiller en Artes, mención en Historia (Pomona College, California); Maestría en Artes, mención en Historia (Universidad de Chicago, Illinois); Doctorado en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN). *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Formación de docentes en y para la diversidad y Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México; subárea Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México; subárea Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia.*
- Rojas Cortés, Angélica. Licenciada en Administración (ITESO); Maestría en Antropología Social (CIESAS); Doctora en Ciencias Sociales especialidad en Antropología Social (CIESAS). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena.*
- Rojas Rangel, Teresa de Jesús. Maestría en Planeación y Desarrollo Educativo (UAM); Doctorado en Ciencias Sociales y Políticas (IBERO). Profesora-investigadora de la UPN. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante.*
- Saldívar Moreno, Antonio. Licenciado en Geografía (UNAM); Maestría en Ciencias en Desarrollo Rural Regional (UACH); Doctorado en Comunicación, Cultura y Educación (Universidad de Salamanca, España). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.*
- Salinas Sánchez, Gisela Victoria. Licenciada en Antropología Social (ENAH); Maestría en Antropología Social (ENAH); Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente (UPN). Profesora de la UPN. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Formación de docentes en y para la diversidad.*

- Sandoval Forero, Eduardo Andrés. Licenciado en Antropología Social (ENAH); Maestría en Estudios Latinoamericanos (UAEM); Doctorado en Sociología (UNAM). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Universidades Interculturales en México.*
- Sapir, Edward. Antropólogo y lingüista estadounidense. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Multilingüismo y educación bilingüe.*
- Sartorello, Stefano Claudio. Licenciado en Ciencias Políticas (Università degli Studi di Milano, Italia); Maestría en Antropología Social (CIESAS); Doctor en Educación (IBERO). Investigador del Instituto para la Investigación y el Desarrollo de la Educación de la IBERO. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Universidades Interculturales en México; subárea Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena; subárea Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular.*
- Sepúlveda, Gastón. Lingüista. Profesor de la Universidad de la Frontera en Temuco, República de Chile. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano.*
- Sigüenza Orozco, Salvador. Licenciado en Historia (UNAM); Profesor en Educación Primaria, (Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca); Doctorado en Historia (Universidad Complutense de Madrid, España). Profesor Investigador del CIESAS. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México.*
- Silva Castellón, Elías. Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (UPN); Maestría en Desarrollo Educativo (UPN); Doctorado en Educación (UPN). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural.*
- Toledo Manzur, Víctor Manuel. Licenciado en Biología (UNAM); Maestría y Doctorado en Ciencias, mención Biología (UNAM). Profesor investigador del Instituto de Biología de la UNAM. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural.*
- Torres Latorre, Nuria. Licenciada en Pedagogía (UNAM), investigadora del CREFAL. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Procesos socioculturales en interacciones educativas.*
- Velasco Cruz, Saúl. Licenciado en Educación Primaria (Escuela Normal Rural “Lázaro Cárdenas”); Licenciado en Sociología (UNACH); Doctorado en Sociología (UNAM). Profesor investigador de la UPN. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Políticas públicas en educación indígena e intercultural.*
- Viveros Álvarez, Rubén. Licenciado en Antropología (UV). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea: Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular.*
- Von Groll, Maren. Licenciada en Psicología (UNAM). Coordinadora de Preescolar, Colegio Alemán Campus Poniente. *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural.*
- Zemelman, Hugo. Licenciado en Derecho (Universidad de Concepción, Chile); Maestría en Sociología (FLACSO); especialización en Sociología Rural (Universidad de Wageninge, Holanda). *Estado de Conocimiento 2002-2012, subárea Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural.*
- Zúñiga, Madeleine. Coordinadora Nacional de la Campaña Peruana por el Derecho a la Educación en Perú. *Estado de Conocimiento 1992-2002, subcampo Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano.*



SUR TIERRA

Vengo de un país que nació dentro de mí
ola sur que va desnudando al sol mi raíz
y canto por no llorar
bajo una luna de sal
en la noche sin límites
bordea un verso feliz.

Soy jinete de las estrellas en el zaguán
brújula, gentil horizonte por alcanzar
y estalla alegre mi voz
bajo un aroma que en flor
acaricia su soledad y comienza a crecer.

Sur tierra mariposa enamorada
devuelve a los obreros su mirada
abriga esta oración llena de amor
y en la frágil estrella del sudor
Hágase la luz, hágase la luz.

Caminando voy hacia el pueblo y su corazón
por mis venas va navegando un río mayor
y estalla en mi geografía
cultivando el nuevo día
un labriego infinito
cargado de ilusión.

Soy volcán y mar cordillera llena de luz
en mis venas va navegando la Cruz del Sur
y enamoradas mis manos
volverán al polvo y al barro
renaciendo para alcanzar mi canción sideral.
...hágase la luz, hágase la luz...

(Grupo Putumayo)