



# Educaciones Interculturales en México

Eduardo Andrés Sandoval Forero



---

# **EDUCACIONES INTERCULTURALES EN MÉXICO**

Eduardo Andrés Sandoval Forero

Sandoval Forero, Eduardo Andrés

Educaciones interculturales en México. - 1a ed. - Buenos Aires  
: Estudios Sociológicos Editora, 2013.  
E-Book.

ISBN 978-987-28861-1-0

1. Políticas Educativas. 2. México. 3. Sociología. I. Título  
CDD 370.1

Fecha de catalogación: 15/04/13

Diseño de Tapa: Romina Baldo

Diagramación: Carla Blanco

Imagen de tapa: Bordado indígena tradicional Mazahua.

Simboliza la vida, la alegría, la diversidad, la historia,  
la naturaleza, el cosmos, la paz

© 2013 Estudios Sociológicos Editora

Mail: [editorial@estudiossociologicos.com.ar](mailto:editorial@estudiossociologicos.com.ar)

Sitio Web: [www.estudiossociologicos.com.ar](http://www.estudiossociologicos.com.ar)

Primera edición: abril de 2013.

Hecho el depósito que establece la Ley 11723.

Libro de edición argentina.

---

# EDUCACIONES INTERCULTURALES EN MÉXICO

Eduardo Andrés Sandoval Forero

 ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS  
EDITORIA

### **Estudios Sociológicos Editora:**

Estudios Sociológicos Editora es un emprendimiento de Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (Asociación Civil – Leg. 1842624) pensado para la edición, publicación y difusión de trabajos de Ciencias Sociales en soporte digital. Como una apuesta por democratizar el acceso al conocimiento a través de las nuevas tecnologías, nuestra editorial apunta a la difusión de obras por canales y soportes no convencionales. Ello con la finalidad de hacer de Internet y de la edición digital de textos, medios para acercar a lectores de todo el mundo a escritos de producción local con calidad académica.

### **Comité Editorial / Referato**

- Adrian Scribano (Dr. En Filosofía – UBA, Investigador CONICET, Director del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos)
- Angélica de Sena (Dra. En Ciencias Sociales – UBA. Docente de la Universidad de Buenos Aires)
- Pedro Robertt (Dr- en Sociología - Universidad Federal de Rio Grande del Sur, Coordinador Adjunto de la Maestría en Ciencias Sociales - UFPel.

### **Datos del autor**

Eduardo Andrés Sandoval Forero. Antropólogo y Doctor en Sociología con Estancia pos-doctoral en Diversidad Cultural, Democracia y Paz, en el Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España. Fundador y actual coordinador Académico Honorario de la Maestría y Doctorado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia en la Universidad Autónoma Indígena de México (2011-2014). Integrante del Grupo de investigación Internacional "Paz Imperfecta y Conflictividad". Investigador Nacional nivel II del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –desde 1995– (CONACYT), México. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Comité Ejecutivo de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Ha publicado de su autoría 12 libros; coordinado 13; escrito 16 capítulos para libros, y ha impartido 36 conferencias internacionales sobre indígenas, migración y diversidad cultural. esaforero2002@yahoo.com

## Índice

Introducción .....	9
I. Interpelando la interculturalidad .....	17
II. Referentes de interculturalidad .....	31
III. Educación intercultural desde el Estado .....	45
IV. Interculturalidad crítica .....	59
V. Tres modelos educativos interculturales .....	89
VI. Educación intercultural desde los pueblos indígenas .....	103
VII. Educación intercultural indígena para la Paz .....	109
VIII. Contribución de la educación zapatista decolonizada a la Paz .....	121
IX. Acercamiento a una evaluación intercultural .....	131
Consideraciones finales .....	141
Bibliografía .....	147



## Introducción

A partir de la década de 1980 se gestó en América Latina el cambio de los estados monoculturales por los multiculturales de corte neoliberal, que condujeron entre otras, a la promoción y concreción del “diálogo intercultural” y la “educación intercultural” oficiales, en un contexto caracterizado por el debilitamiento de los Estados, la liberación de la economía, la desnacionalización de la banca y la implementación de diversos tratados de libre comercio. En el aspecto político las dictaduras militares abandonaron el poder y se empezó a transitar por el denominado sistema político democrático. La condición socioeconómica y cultural de exclusión, marginación, explotación e indiofobia del Estado para con los pueblos indígenas, se acentuó y la respuesta fue la conformación de movimientos sociales de trascendencia política y social para las incipientes democracias. Estos nuevos movimientos indígenas fueron los primeros en cuestionar las políticas y las prácticas neoliberales en México y se encaminaron a luchar por cambiar la matriz monocultural y eurocéntrica del Estado, todo ello dentro del marco constitucional del mismo Estado.

Como analizamos en el libro *Movimiento asociativo y cultura de Paz*:

Estos movimientos sociales indígenas, en la década del 80 y 90, se movilizaron por el reconocimiento como pueblos diferenciados, como otras culturas, por su visibilidad y por su inclusión en la nación. Después de lograr con éxito el derecho a la diferencia, a una alteridad negada históricamente, los indígenas luchan y se movilizan por la aplicación de esos derechos reconocidos en los instrumentos jurídicos internacionales y en las constituciones de sus respectivos países (Sandoval, 2010: 109).

Parte de estos nuevos movimientos indígenas se han declarado autónomos y antisistémicos, reivindicando y construyendo la educación propia, al margen del Estado. Otros reivindicán la educación intercultural dentro de los márgenes del estado. En cualquiera de estas dos vertientes, la educación tiene que ver con la relación de los pueblos indígenas y el Estado.

En América Latina la diversidad étnica y cultural constituye parte de su identidad como región, misma que también se ha incrementado con la presencia de continuos flujos migratorios intra-regionales y de otros continentes como África y Europa, que han llegado desde aquel histórico encuentro y des-encuentro social e intercultural con los conquistadores europeos.

Desde entonces la sociedad y la cultura se han venido dimensionando en constantes contradicciones políticas, sociales, económicas, étnicas y culturales, hasta llegar a los tiempos de una interacción que desborda los límites nacionales y estatales en ésta denominada globalización. Históricamente las identidades nacionales se vinieron construyendo a partir de principios monolíticos en torno a la cultura mestiza, pretendiendo una sola nación, una sola cultura, una sola religión, un solo idioma, una sola etnia, y una sola historia con mitos, ritos, himnos, escudos, y símbolos que el Estado a través de sus distintas instituciones creó.

A pesar de los ingentes esfuerzos de varios siglos por construir naciones monolíticas a través de políticas etnocéntricas de genocidio, asimilacionismo, y de integracionismo; las etnias, los grupos sociales, las culturas, y las religiones, con sus correspondientes distancias sociales, siguieron existiendo y reivindicando sus derechos a la diferencia.

Ya en la década del 90 del siglo XX, las sendas movilizaciones indígenas por una parte, y por otra, las directrices de los organismos internacionales como la ONU, FMI, y Banco Mundial, obligaron a los gobiernos de Latinoamérica a aplicar políticas multiculturales sincrónicas al modelo neoliberal económico decidido por los organismos financieros internacionales y centros económicos en el Consenso de Washington D.C. (Distrito de Columbia), con el propósito de impulsar el crecimiento económico en la región. La política multicultural consistió en el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural, del reconocimiento formal a los indígenas y a sus derechos culturales, para lo cual se elaboraron, entre otros, programas de educación intercultural bilingüe.

El cambio constitucional sin duda fue notable, pues de ser estados definidos monoculturales y mestizos, pasaron a ser reconocidos como multiculturales y pluriétnicos. Las diversidades negadas históricamente pasaron a tener visibilidad, reconocimiento y atención constitucional, aunque no real.

Sin embargo, esas reformas constitucionales relacionadas con la política multicultural, en esencia no reconoce en su plenitud a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, ni tampoco significó la transformación de las condiciones subjetivas y reales de exclusión, explotación, marginación y racismo en que se debate la población indígena. No superó el discurso, ni trascendió a una nueva relación de los pueblos indígenas para con el estado y la sociedad en general, pasaron a ser poblaciones toleradas, pero no reconocidas en la realidad, pues sin el reconocimiento real de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y la restitución de sus derechos históricos usurpados, no es posible su actuar como sujetos con plenos derechos para decidir sobre sus vidas y su futuro individuales y colectivos, condiciones que restringen cualquier dimensión del diálogo intercultural.

La educación intercultural oficial fue la respuesta que el Estado dio para atender la demanda educativa que los pueblos indígenas venían reclamando, y ese modelo educativo fue diseñado desde la perspectiva de la política neoliberal, sin la participación de los pueblos indígenas, a quienes decían constitucionalmente reconocerlos.

Frente a la política multidimensional de la homogeneidad, el crisol de la diversidad étnica, cultural, social y religiosa continuó su sendero, obligando a organismos internacionales y a los Estados en sus constituciones, a considerar a la diversidad no como un problema, sino como aspecto positivo reconociendo el derecho a la diferencia. Desde entonces se habla de diversidad, país multicultural, proyecto plurinacional y pluricultural, relaciones interculturales como proceso interactivo de integración en dos direcciones.

El concepto de educación intercultural ocupa un lugar central en las políticas y en los discursos de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas y el Banco Mundial entre otros, así como en las secretarías o ministerios de educación en los países latinoamericanos. La UNESCO, en su “Declaración Universal sobre Diversidad Cultural”, emitida en el año 2001, define a la diversidad cultural como “El patrimonio común de la humanidad”.

En su artículo 5, sobre los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural, plantea que:

Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los definen el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

En la lectura del párrafo de la UNESCO, al igual que en los demás organismos internacionales y nacionales, podemos constatar que el énfasis está centrado en la cultura y no en las relaciones sociales o en las relaciones interétnicas. Por ello en

la misma declaración se insiste en la promoción, difusión y respeto de valores culturales, lingüísticos y artísticos, descontextualizados de las relaciones sociales desiguales interétnicas. Es en este contexto en que se promociona el paradigma de la educación intercultural, el cual tiene como premisa reconocer y compartir con otras culturas, respetando las diferencias y a su vez incentivando las distintas influencias que en esas sincréticas relaciones se presenten.

Para el caso de México, los pueblos indígenas y afromexicanos, tienen dinámicas socioeconómicas y culturales específicas que los hacen diferentes al resto de la sociedad nacional. Distintos son los elementos que delimitan a estos grupos étnicos, pero en su generalidad presentan dos características: son oprimidos y discriminados por la sociedad nacional. La gran mayoría son campesinos pobres, ejidatarios, minifundistas, comuneros, jornaleros agrícolas, pescadores, artesanos o proletarios en condiciones generales de pobreza.

El hecho de ser indígenas o afromexicanos agrava su situación, pues debido a sus características étnicas la explotación es más aguda, manifestándose la discriminación y opresión cultural. Indudablemente que esta discriminación ha sido un obstáculo histórico para el desarrollo de los grupos étnicos y su integración al conjunto nacional. Además de la miseria lacerante en que se encuentran, entre otras restricciones, carecen de espacios jurídicos para ejercer sus derechos; no les reconocen la propiedad comunal, no tienen representación en lo público, están ausentes en los organismos políticos-administrativos de sus municipios, es decir se encuentran subordinados a la estructura local del poder; no son aceptados ni tienen opción de decisión en las múltiples corporaciones creadas para atender los problemas étnicos y siempre son tratados como *los otros*.

Los rasgos culturales de los indígenas contrastan con la cultura dominante, llamada también nacional. Se puede decir que la lengua, cultura material, organización social, ideas y creencias constituyen los indicadores estigmáticos de su situación (Aguirre, 1981:189). Presentan definiciones étnicas en tanto forman parte de una cultura oprimida y explotada por la cultura dominante. También por sus referentes históricos de un ancestro común con lenguas propias y demás especificidades culturales generadas en una región, a pesar de la imposición de sistemas estatales de gobierno y administración.

Pero estas culturas indígenas tienen realidades socioeconómicas de exclusión y marginación, pues de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación (Coneval, 2011), ocho de cada diez indígenas se encuentran en pobreza (5.3 millones) y de estos, el 40 por ciento vive en pobreza extrema. A nivel nacional, son ellos quienes

concentran los indicadores más agudos de pobreza y marginación, al igual que los índices más desfavorables de desarrollo humano, donde el 64 por ciento no satisface derechos sociales esenciales frente a 24 por ciento de población no indígena que tiene esas mismas carencias. Estas carencias son de alimentación, educación, salud, seguridad social, vivienda y servicios en la vivienda. Apenas el 4 por ciento de la población indígena no tiene ninguna carencia en comparación con 26.5 por ciento del resto de la población, según lo registra el *Informe de evaluación de la política social 2011* (Ibid).

El mismo informe del Coneval (2011), advierte que la desigualdad y la pobreza tienen consecuencias negativas para que las personas accedan a la educación en las mismas condiciones que el resto de la población. En esa condición negativa, la falta de cobertura, así como la calidad de los programas, planteles y profesores, también genera consecuencias no solo en el acceso y permanencia en la escuela, sino también en las condiciones de desigualdad y disparidad entre la población y las regiones.

Otra característica de lo observado es el incremento del bilingüismo con su correspondiente reducción de los monolingües de lenguas indígenas. En 1950 por ejemplo, los monolingües representaban el 32% del total de los hablantes de lenguas indígenas; en 1970 el 27.6%; en 1980 descienden al 25.6% y para el 2000 llega tan sólo el 16.58%. Los bilingües de lenguas nativas y español sobrepasan el 80%, por lo que la tendencia es el incremento del bilingüismo y el decremento del monolingüismo nativo. Esta situación expresa la tendencia dominante en el país, pues es obvio que el bilingüismo se acentúa más en las regiones de mayor penetración y contacto con el sistema capitalista, que en aquéllas de menor relación donde incluso predomina el monolingüismo de habla indígena.

Por las razones expuestas, por el énfasis en la diversidad cultural en la composición demográfica del país, y otras más relacionadas con la exigencia del movimiento indígena, las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), las Agencias de Cooperación, los Bancos Multilaterales y organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de Naciones Unidas (ONU), y la UNESCO, el Estado en México ha creado la educación bilingüe-bicultural en el nivel primario, y en el nivel superior la educación intercultural a través de las universidades interculturales formadas en la década del 2000, con patrocinio de la Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación General de Educación Bilingüe y Bicultural.

El concepto y la práctica de la educación bilingüe e intercultural se vienen instrumentando en toda América Latina desde los años 80 del siglo XX. Es una política educativa del nuevo indigenismo, elaborada en tiempos de la globaliza-

ción por los no indios, pero dirigida a los indios, la cual forma parte del discurso de la política educativa indígena. En los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Educación Bilingüe Intercultural se encuentra en el centro de estas metas, y se le considera como uno de los factores de calidad educativa para los pueblos indígenas, la cual redundará, en el desarrollo de los indígenas. Por su parte, el BID, desde 1994, viene promoviendo este tipo de educación, como un factor importante de inclusión de desarrollo para los pueblos indígenas con identidad. Es así como la interculturalidad constituye otro de los paradigmas políticos del Estado mexicano.

Esta novedad educativa se contextualiza en el hecho de que en los primeros años de la década del dos mil, la política gubernamental en México relega nuevamente el concepto y el entender político de Pueblos Indígenas por el de comunidades, y grupos indígenas, y se empeña en la relación individual con hombres y mujeres indígenas, en la lógica de la negación de los derechos colectivos. En esa tesitura, la educación intercultural hegemónica, se concibe y ejerce como una interculturalidad cooptada que en su dimensión amplia corresponde a la dinámica colonizadora occidentalizada de un sistema educativo con jerarquías epistemológicas de poder que impide incluso el cuestionamiento de las disciplinas tradicionales de la universidad convencional.

Por todo lo expuesto, consideramos vital la investigación en su dimensión teórica-analítica y en su aplicabilidad, toda vez que permitirá conocer las diferentes dimensiones de la educación intercultural en el nivel universitario. Para ello nos propusimos estudiar la educación intercultural superior más allá de la perspectiva oficial e institucional, superando el reduccionismo hipotético-deductivo del instrumentalismo en las investigaciones sobre educación, a partir de una concepción crítica y reflexiva que permita el análisis categorial sobre el campo de estudio, el cual abordamos a partir del presupuesto de que la interculturalidad y su educación, no son abstractas, imparciales, neutrales, universales ni desincorporadas del poder hegemónico o de su condición subalterna.

Un ejemplo de la dimensión política de la interculturalidad es el hecho de que movimientos indígenas como los del Ecuador (CONAIE) asumen la interculturalidad como proyecto político e ideológico para descolonizar el poder y el saber, con el objetivo de transformar las estructuras dominantes existentes. En otro sentido y contexto político como el de México, la interculturalidad ha sido promovida e instrumentada desde el poder, como política e ideología que refuerza las estructuras socioeconómicas existentes, sin cuestionar el sistema político.

El enfoque metodológico que se utilizó en esta investigación se inscribe en la

corriente del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Este enfoque metodológico tiene referencia en lo que Van Dijk (2003) denomina la escogencia de problemas sociales predominantes, en su texto *Métodos de análisis crítico del discurso*.

A partir de la relación entre discurso y poder, la investigación apunta al análisis de las retóricas sobre la educación intercultural, enunciadas de manera predominante por las instituciones del Estado, por las autoridades de las universidades interculturales, por los docentes y por alumnos.

Es en esta perspectiva que hablamos de educaciones interculturales, mismas que constituyen constelaciones interculturales que expresan relaciones entre seres humanos sociales y culturalmente diferentes que pretenden no sólo la interacción y el aprendizaje de varias culturas, sino la comprensión de los sentidos que tienen sus acciones que ineludiblemente se encuentran determinadas por relaciones interétnicas.

Los procedimientos de codificación, el establecimiento de categorías, matrices de análisis, así como el proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría, propio del método de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2003) se realizaron mediante la utilización del Software de análisis cualitativo Atlas ti.

Partiendo del contexto en México en su condición multilingüe, multicultural y multiétnica, el presente texto se compone de los siguientes capítulos: Interpelando la interculturalidad; Referentes de interculturalidad; La educación socio-intercultural y su dimensión filosófica; La Educación intercultural desde el Estado; La Interculturalidad crítica; Interculturalidades educativas neoindigenistas y autonómicas; La educación intercultural desde los pueblos indígenas; Educación intercultural indígena para la paz; Contribución de la educación zapatista decolonizada a la Paz; y un Acercamiento a una evaluación intercultural. Se termina con unas Consideraciones finales, y se incluye la bibliografía que fue consultada para elaborar el presente trabajo.

Por último, manifestamos que con el presente texto pretendemos contribuir a la discusión, la reflexión, el debate académico y la acción política de las educaciones interculturales a partir de una perspectiva crítica y propositiva. Serán pues bienvenidas todas las demás perspectivas analíticas, teóricas y epistemológicas que sirvan de controversia al presente trabajo.



## I. Interpelando la interculturalidad

En los tiempos de la globalización y en contrasentido del pretendido mundo homogéneo, han resurgido las diferencias étnicas y culturales relacionadas con los recursos naturales, los derechos colectivos, el derecho a la diferencia cultural, la autodeterminación, y la autonomía de los pueblos indígenas, dentro de la cual se inscribe la educación indígena; todo ello dentro de un contexto de severa crisis del sistema capitalista, de creciente desigualdad y pobreza, y con frecuencia de enfrentamientos étnicos y culturales por el poder y los recursos.

En este mundo globalizado, el modelo neoliberal diseñado por Estados Unidos, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, implementó distintas políticas para la economía, la política internacional, el derecho mundial, la cultura y la educación; todas ellas al servicio de los grandes bloques económicos y políticos de poder mundiales. Su concreción más significativa ha sido a través de los llamados tratados de libre comercio, programas de “ayuda al desarrollo”, la lucha contra el terrorismo y el narcotráfico. Algunos resultados se nos presentan a la vista como la devastación del campo, la intensidad migratoria internacional, el debilitamiento de la planta productiva nacional, la privatización de sectores estratégicos, la dependencia alimentaria, la tendencia a privatizar la educación y el adelgazamiento del Estado, que se acompaña del no cumplimiento de sus obligaciones básicas y constitucionales.

El fracaso de la política indigenista que pretendió desindianizar a los indios, y por otra parte las sendas luchas que los pueblos indígenas libraron durante la segunda centuria del siglo XX, por su derecho a ser diferentes y a ser reconocidos como pueblos diferenciados con derechos colectivos, condujo al cambio de la política de Estado monocultural por un Estado multicultural. El conflicto fue encausado a nivel internacional en el reconocimiento de la diversidad por parte de organismos como la OIT, ONU, UNESCO, y Banco Mundial; a nivel nacional en el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural y de los derechos diferenciados de los pueblos indígenas. Desde entonces los organismos internacionales y los estados nacionales promueven el “diálogo intercultural” y la “educación intercultural” para afrontar los conflictos, sus transformaciones y resoluciones.

En este contexto, en la alborada del siglo XXI, México presenta un crecimiento demográfico de gran relevancia, con diversidad étnica, social, económica, religiosa, lingüística, cultural, política y educativa; que hacen que tenga una de

las sociedades más complejas para la convivencia pacífica, caracterizada por la injusticia social, la magnitud de la pobreza, la exclusión social, la indiofobia, la desigualdad, la corrupción institucional, y la dominación política y cultural que ejercen los grupos de poder económicos y políticos contra la mayoría de la población, y con más énfasis contra los pueblos, grupos y comunidades indígenas.

Para el caso indígena, esta nueva política indigenista de inclusión y reconocimiento de poblaciones históricamente marginadas y excluidas de la estructura económica, social y política del país, se distancia de la política indigenista de asimilación del Estado monocultural. En esta nueva perspectiva de Estado multicultural neoliberal, algunos derechos de los pueblos indígenas no son incompatibles con la política del liberalismo en tiempos de la globalización, sin que ello conduzca a la construcción de un Estado “neutral” en términos de las conformaciones ético-culturales.

En este escenario surge la política educativa intercultural oficial en México, en la última década del siglo XX, planteando en su dimensión general la relación y el respeto entre grupos culturales diferentes, mediante procesos dialógicos: es decir la aceptación de la alteridad, con el propósito de promover la convivencia armónica entre diferentes.

Dos décadas antes, el discurso y la praxis de la educación intercultural enarbolaron banderas en varios países suramericanos, con acepciones oficiales unas, y con esencias autonómicas otras. En el mundo anglosajón (EUA, Canadá, Gran Bretaña), esta educación —con sus obvias variaciones—, tuvo como destinatario a los inmigrantes y fue definida como “educación multicultural”. En los países europeos la denominan “educación intercultural”, “educación para la diversidad”, “educación para la igualdad”, “educación comunitaria”, entre otras.

La polisemia de los términos expresan no solamente la multiplicidad de perspectivas políticas y educativas, sino también la complejidad teórica y práctica de lo que podemos decir constituye uno de los pilares del neoliberalismo en la educación en los ámbitos nacionales e internacionales. Los principales estudios referidos a la educación para la alteridad se han realizado en otros países como Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y en países europeos, con enfoques centrados en la inmigración, lo cual difiere del contexto latinoamericano y en particular mexicano, donde las diferencias en las relaciones interculturales se manifiestan entre los mismos pueblos indígenas, los afrodescendientes, la presencia de importantes grupos de otras nacionalidades, y la sociedad mestiza hegemónica. Por esa diversidad en las relaciones entre culturas, se justifica investigar la dimensión teórica de la multi- pluri-socio-trans- e interculturalidad en México y sus implica-

ciones a través de la educación intercultural en las instituciones y en la población indígena. De ello dan cuenta cantidades de libros, artículos, congresos, foros y simposios, que argumentan con diversos matices de manera general la perspectiva de la educación intercultural neoliberal por una parte, y por otra el enfoque crítico de la interculturalidad que se bifurca desde el reconocimiento crítico de la interculturalidad oficial, pasando por el desconocimiento total de esa política educativa, hasta la teoría y praxis educativas autonómicas y antisistémicas.

Muchos de los análisis relativos a las relaciones entre las culturas son explicados en lógicas binarias —como la de cultura indígena versus cultura occidental, o cultura dominante y cultura dominada—, reduciendo las categorías, los conceptos y el soporte teórico a contradicciones de carácter antagónico que impiden analizar y comprender la complejidad de las relaciones que entran las culturas, sus instituciones, sus organizaciones, sus contextos, sus interacciones, sus colectivos, los procesos mutuos de aculturación, los préstamos culturales, las reciprocidades culturales, los significados y los significantes, sus divergencias y sus convergencias, entre muchos otros aspectos que se presentan de manera manifiesta o latente en la plasticidad de las relaciones culturales.

Esos pensares y esos haceres de la interculturalidad en el terreno educativo, nos remiten de inmediato a tener que reconocer que existen varias concepciones, prácticas y mitos en torno a la educación intercultural. Por ejemplo, dentro de la educación intercultural oficial, los matices son tan variados que podemos incluso inferir que cada universidad intercultural tiene su propio “modelo” de interculturalidad. En los interculturales críticos, los hay desde aquellos que pretenden tener reconocimiento del Estado, hasta los que se niegan absoluta y totalmente a tener relación con los organismos del Estado. Éstos construyen sus sistemas educativos desde abajo, y en sintonía con procesos políticos de autonomía, autogestión y autogobierno, incluso sin proclamar la educación intercultural.

En tan disímiles posiciones también son diversas las dimensiones que podemos observar de la interculturalidad. Una de ellas atañe a la interculturalidad como realidad, es decir a las condiciones en que se dan esas relaciones entre las culturas, y ellas pueden ser pacíficas, de respeto y reconocimiento mutuos, de colaboración y cooperación; también pueden ser violentas, impositivas, autoritarias, verticales y excluyentes. Un ejemplo en la educación consiste en la imposición de la enseñanza obligatoria del español e inglés en culturas que tienen otros idiomas y referentes lingüísticos diferentes a los idiomas oficiales. Otro ejemplo es la imposición del llamado “método científico”, “único y “universal” de investigar y hacer ciencia.

Otra dimensión de la interculturalidad es la planteada como anhelo, intención, o meta a alcanzar. Esta dimensión busca la relación intercultural de iguales, de convivencia pacífica, de reconocimiento y de respeto. Distintos Estados y organismos internacionales aspiran a esta interculturalidad y la promulgan en su discurso. La Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 33ª reunión, celebrada en París del 3 al 21 de octubre de 2005) declara que “La “interculturalidad” se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”.

También la Declaración Universal de Derechos Humanos proclama en los artículos 1 y 2, que: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (...) sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra condición”. Y en el artículo 26 declara que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la Paz.

En las directrices de la UNESCO para la educación intercultural, se ostentan tres principios básicos que orientan las políticas sobre educación intercultural a nivel mundial. El primero habla del respeto a la identidad cultural del educando; el segundo afirma que la educación cultural proporciona a los educandos “los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad”; y el tercer principio dice que esta educación enseña a 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” (UNESCO, 2006: 34).

En general, los textos y las declaraciones nacionales e internacionales hacen llamados a una interculturalidad basada en el diálogo entre iguales. El concepto convencional de interculturalidad tiene como marco de partida el diálogo entre

diversas culturas, lo que desde la misma perspectiva del pensamiento colonizador implica cierto cuestionamiento a la hegemonía de la cultura dominante, más no la crítica a las estructuras económicas, sociales y políticas dominantes de la sociedad capitalista.

El cuestionamiento principal a este planteamiento estriba en que las relaciones entre culturas no son solamente de diálogo, sino también relaciones sociales que suelen estar en condiciones extremas de injusticia e iniquidad, por lo que es insuficiente plantear tales propósitos sin que las condiciones de violencia estructural y cultural no sean modificadas. Pensar la convivencia pacífica sin modificar tales circunstancias, legitima el modelo de dominación y exclusión dominante en los países latinoamericanos, pues la interculturalidad debe abarcar todos los aspectos de la vida de los pueblos, los grupos, las comunidades, las familias y las personas; no puede ser una interculturalidad que des-socialice la cultura, que sea en el aire, en el limbo, sin aterrizar en la sociedad. Esta dimensión como tal no existe, no es posible construirla, y reiteramos que el reconocimiento real, la convivencia pacífica solidaria entre culturas, va mucho más allá del diálogo formal, delicado, de respeto de pactos de no agresión, y de manuales de buen comportamiento.

Por supuesto que reconocer al “otro” y valorar el diálogo tiene su importancia y es un incuestionable principio de ética intercultural, pero resulta insuficiente si no se amplía a todas las esferas de la vida social. Este llamado al encuentro de culturas desde la perspectiva de la interculturalidad para la paz, supone la crítica a las estructuras capitalistas y todas sus formas de producción de desigualdades, injusticias, opresión y explotación generadoras de inequidades culturales, por lo que el encuentro cultural acrítico poco incide en las relaciones culturales desiguales.

Incluso si pensamos en una interculturalidad reducida a la comunicación dialógica, ésta para nada es sencilla. No constituye una dinámica idílica el encuentro entre culturas que suele estar minado de fricciones, desencuentros, choques, atracciones y rechazos, por lo que requiere de elucubraciones tanto de la propia cultura como de la otra u otras. Sin embargo, una interculturalidad acotada seguirá expresando relaciones de dominación, exclusión y sumisión existentes en la sociedad, con vínculos desiguales y verticales, diametralmente opuestos a la aspiración y a la intención de la armonía y el respeto entre culturas.

Podemos visualizar otra dimensión de la interculturalidad como política indigenista: es decir, como política pública del Estado hacia los pueblos indígenas, concretada en la educación intercultural bilingüe en la primaria y secundaria, y en las universidades interculturales en el nivel superior. Esta política educativa es un engendro directo de la política neoliberal del Estado mexicano, que se auto-

proclama “multicultural” en la constitución, y que reconoce en el discurso a los indígenas. Es claro que la interculturalidad hace referencia a todas las culturas en sentido amplio, abarca a todos los sectores de la sociedad, no se restringe solo a las relaciones entre las culturas indígenas y la cultura mestiza, pero en el caso mexicano la educación intercultural tiene como destinatario principal, no exclusivo, a los pueblos indígenas. Vale la pena recordar que en educación indígena el Estado mexicano tiene una tradición que data de mediados del siglo XX, cuya meta fue, no el reconocimiento de las culturas indígenas, sino su desaparición en ese proyecto de construcción de una nación única, monocultural mestiza, y homogénea en torno al castellano.

Por lo pronto la política educativa en México presenta una gran inconsistencia de lo declarado en la constitución y los planteamientos sobre educación intercultural con la realidad, pues las instituciones convencionales en todos sus niveles no son ni educan en la interculturalidad. Algunas escasas universidades convencionales han incluido de manera formal una asignatura denominada “multiculturalismo”, “relaciones interculturales”, “diversidad cultural”, “México multicultural” y “México diverso”, que suelen ser totalmente irrelevantes en la formación de actitudes, aptitudes, destrezas, nociones y “competencias” de profesores y alumnos para el conocimiento real de la diversidad y de las relaciones pacíficas interculturales.

Si lo que pretende la interculturalidad es la relación respetuosa, armónica, de reconocimiento, de encuentro, de diálogo, de respeto y de entendimiento cultural entre las culturas, ¿por qué una educación “especial” que atienda las diferencias y cumpla con los propósitos de la interculturalidad en universidades denominadas interculturales? Este acontecer en la educación forja la discriminación basada en la diferencia cultural, quedando pendiente la conceptualización de la discriminación positiva que se practica en la escuela y en la educación.

En la educación intercultural oficial superior, cuyo campo de acción son las universidades interculturales, amén de las buenas intenciones de la política educativa se plantea la formación intercultural como un proceso en construcción, sin que se llegue a la apropiación étnica (o de todas las culturas) de la educación escolarizada oficial. Es decir sin que se concrete el diálogo en realidades que demuestren reconocimiento real, saberes reales cooperados, e igualdad real y compartida por parte de todos los diversos actores sociales que emergen en las instituciones interculturales.

Hasta ahora poco se ha hablado, escrito y evaluado en las universidades interculturales sobre la administración escolar, los programas de estudio, los métodos de enseñanza-aprendizaje interculturales, de investigación intercultural, de didác-

tica intercultural, de “competencias interculturales”, de facilitadores o profesores interculturales, de las relaciones de la universidad con su entorno social, e incluso de la mediación intercultural como formación y como técnica que permita la transformación pacífica de los conflictos dentro y fuera de la universidad<sup>1</sup>, de manera que podamos decir que hay formación de sujetos interculturales para la mediación y convivencia pacíficas.

Hablando más en lo específico, ¿qué diferencias hay en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, las matemáticas, la física, la química, la biología, las artes, el derecho, las ingenierías, la comunicación, el desarrollo sustentable, y demás disciplinas impartidas en las universidades interculturales y las universidades monoculturales? Se trata de conocer si en realidad se ha interculturalizado la educación, o si solamente es la etiqueta y el membrete que encubre toda la práctica de la educación monolítica para los *otros*, los que deben ser “interculturales”.

El proceso al que se alude, ¿se construye sólo en las aulas, o debe ser incluyente y participativo de las comunidades, grupos, y pueblos interesados en la educación y en las relaciones interculturales? Para el caso de los pueblos indígenas, y también para todos los demás grupos sociales copartícipes, lo ideal de la interculturalidad oficial estaría en ser consecuentes con los enunciados del Convenio 169 de la OIT en los artículos dedicados a la educación, que plantea educación para todos los niveles en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional (Artículo 26); Desarrollar los programas y los servicios educativos en cooperación con los pueblos y a partir de sus necesidades particulares, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Asegurar la formación y la participación de los pueblos para ejecutar los programas educativos, con miras a transferir a dichos pueblos la responsabilidad para su realización. Reconocer su derecho de crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con los pueblos (Artículo 27). Impartir conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional (Artículo 29) y, entre otros, difundir a través de materiales didácticos, de manera equitativa, exacta e instructiva la historia, la sociedad, la cultura y los derechos y obligaciones indígenas, mediante traducciones a las lenguas indígenas y para liberar a la comunidad nacional de los prejuicios (Artículos 30-31). Todos

---

1 Un mediador intercultural debe poseer actitudes, capacidades, destrezas, competencias, conocimientos y técnicas que le permitan comprender culturas e intervenir en la relación intercultural de convivencia pacífica.

estos aspectos, aún como proceso, no existen copiosamente. Tal vez es un proceso en gestación por parte del Estado y de la sociedad dominante.

Asimismo es importante tener en cuenta que una es la política y el discurso de la educación intercultural oficial, y otro asunto es la práctica ejercida en las universidades interculturales. En cada una de estas instituciones encontramos igualmente un discurso institucional, formal, directivo, que no siempre es compatible con la dinámica de la universidad, con la praxis educativa, con el quehacer en el aula, con lo ofertado y con lo recibido. En algunos casos el diálogo es inequitativo, al igual que el uso y el abuso del poder, resultando una interculturalidad controladora, lo que en sentido estricto corresponde a una interculturalidad etnocéntrica con máscara dialógica, de un discurso mecanizado y repetitivo de la educación intercultural.

En sentido crítico podemos afirmar que la relación intercultural en la educación, también expresa relaciones conflictivas afectadas por el poder, la cultura, las relaciones sociales, las diferencias lingüísticas, entre otras, pues no es posible una educación intercultural dialógica, de respeto, de reconocimiento y de convivencias pacíficas sin de-construir las relaciones asimétricas soportadas en la discriminación y la exclusión, que superen el slogan y el sentido simbólico del diálogo entre culturas y de respeto a la diversidad. Cualquier otra dinámica constituye la más aberrante simulación de educación intercultural, mismas que suelen ser acompañadas del folclorismo, de lo exótico y de performances interculturales, que en nada contribuye a la formación de sujetos interétnicos e interculturales.

Esta relación del poder con la interculturalidad se fundamenta a partir de los planteamientos teóricos de Michel Foucault (1992), donde el poder franquea de múltiples formas (explícitas o implícitas) todas las relaciones sociales y humanas. El poder está “en todas partes... está siempre ahí,... nunca se está ‘fuera’” (Foucault, 1992:170). Es decir, que el poder está presente en relaciones micro y también macro, está en toda relación humana, y las relaciones interculturales son relaciones humanas, culturales, sociales, étnicas, religiosas, políticas, lingüísticas, deportivas, y demás dimensiones que se puedan presentar en ese inter de culturas.

El poder, en perspectiva de los estudios para la paz, tiene incidencias negativas, pero también positivas en las relaciones interculturales, y de acuerdo a la situación, en algunos casos el poder y su abuso llegan al uso físico de la violencia, a la violencia cultural, y a la violencia simbólica. En otras circunstancias el poder actúa benéficamente, en sentido positivo, al propiciar condiciones de justicia, de equilibrio entre los grupos sociales, étnicos y culturales, de promover la libertad, la democracia, la justicia y las relaciones pacíficas entre las culturas, es decir, la interculturalidad para la paz.

Tanto el poder positivo como el poder negativo en sus procesos como en sus múltiples expresiones en las relaciones entre culturas, o en dimensiones específicas como la educación intercultural, son productoras de efectos en lo objetivo y también en la intersubjetividad, con consecuencias en la vida social, que bien ameritan su conocimiento y su estudio, pues cualquier nivel de transformación real que se pretenda en las relaciones interculturales, obliga a que se produzcan cambios en las relaciones de poder, que en el sentido del poder positivo, implican la realización de cambios en las relaciones, requeridos por los actores sociales afectados por el poder negativo. Los cambios positivos en las relaciones interculturales tienen importancia en cuanto a que fortalecen a un grupo cultural, lo empodera, diríamos, aplicando el neologismo de la lengua inglesa: *empowerment*, que en sentido práctico, para nuestro caso de reflexión, consiste en una redistribución sociocultural del poder.

Continuando con la perspectiva crítica y a partir de nuestro planteamiento de entender la cultura como un todo, (como una forma de vida dinámica), la escuela y las universidades interculturales son uno de los múltiples espacios donde se presentan las relaciones entre diferentes, pero también relaciones entre desiguales. Igualar, compensar, atenuar esas diferencias, es uno de los propósitos de la educación intercultural, lo cual no deja de ser dudoso, pues las relaciones entre las culturas, las relaciones entre desiguales en sentido amplio, rebasan los muros de la educación formal intercultural.

Hasta ahora hemos mencionado los modelos educativos interculturales diferenciados, mismos que constituyen la alteridad de la educación intercultural. Para proseguir en nuestro propósito de exponer otra perspectiva de la interculturalidad relacionada con la educación, consideramos necesario explicitar nuestra base categorial de cultura, interculturalidad y educación intercultural.

La cultura la entendemos como las formas de vivir de los colectivos (naciones, pueblos, grupos sociales, comunidades) y engloba todas las actividades materiales e inmateriales que su población realiza, con las cuales se identifica, y se encuentra determinada por las diferentes relaciones interculturales, interétnicas, e intraétnicas que el colectivo crea y recrea. Para el caso indígena, los determinantes culturales se encuentran en dinámicas permanentes que involucran a la organización social a través del grupo doméstico y el sistema de cargos, con expresiones en la lengua, la religión, la indumentaria, la medicina tradicional, las artesanías, los rituales, las fiestas, las danzas, la música y la poesía contemporáneas, que de manera permanente se cultivan con sus correspondientes continuidades y discontinuidades en las comunidades y regiones.

Lo anterior son los elementos más visibles de la cultura, que desde luego no niega ni excluye los simbolismos y códigos no manifiestos de la cultura oculta de los indígenas. Estas manifestaciones son posibles, se construyen, reconstruyen y modifican por medio de la tradición oral, en espacios donde se conjuga la vida de los individuos con la dinámica social: grupo doméstico, barrio, comunidad, municipio y región indígena, con diversos niveles de relaciones interétnicas e interculturales.

Al decir que la cultura tiene que ver con una forma de vida, deducimos que existen muchas maneras de la vida cotidiana que se relacionan con la condición social, económica, étnica, religiosa, política, lingüística, de género, sexo, edad, vejez, e incluso condición de salud como es el caso de los discapacitados. Por esa variedad cotidiana de dinámicas culturales, es que la cultura es multidimensional y variable, incluso al interior de cada grupo social, étnico, político, etc.

Esta perspectiva es importante para el pretendido diálogo intercultural, pues en este sentido debe ser ampliado a todos los colectivos y grupos sociales disímiles y desiguales por su condición de género, doctrina política, generación, condición económica, religión, profesiones, condición económica y todas aquellas características que denotan otredad. En otro sentido más profundo, el diálogo intercultural debe ser extendido entre todas las culturas del mundo, y también al diálogo y respeto con la naturaleza, como lo plantean las cosmogonías indígenas.

Contemplar esta realidad cultural diversa, nos induce a plantear que la interculturalidad atañe no solamente a las culturas de grupos étnicos (mestizos, afros, indígenas, gitanos, migrantes, etc.) sino también de manera más abarcativa de todas y todos los que se diferencian de las demás formas de vivir, por lo que una de las políticas de la educación intercultural debe ser no sólo el reconocer y respetar a todas las culturas diferentes, sino incidir en su inclusión, en su reconocimiento con redistribución sociocultural y pacífica del poder.

Al plantear que la cultura tiene relación directa con las relaciones interétnicas, estamos diciendo que las culturas que tienen estas relaciones (los grupos culturales no contactados del amazonas por ejemplo, no las tienen) no son culturas aisladas, homogéneas y puras. Son culturas que interactúan y por lo tanto han sido mutuamente y en diversos niveles, influenciadas con préstamos, imposiciones, o difusiones de otras culturas. Estos contrastes culturales son el resultado de las diferencias interétnicas, es decir de las desigualdades sociales y económicas, las cuales no se superan con los llamados de buena voluntad a las amables relaciones interculturales. La igualdad entre culturas no se produce ni existe por la declarativa y el discurso del reconocimiento del otro, hay que construirla en todos los

aspectos de la vida social y colectiva de todos los grupos culturales que componen el mosaico nacional. El éxito de las políticas interculturales está condicionado en abatir la situación de inequidad, injusticia, y en el acceso a condiciones de bienestar social básicas, de manera que se inhiban las diferencias culturales en su producción y reproducción de desigualdad ética.

Contemplar que las relaciones interculturales son parte de las relaciones sociales entre pueblos, grupos, comunidades y colectivos que participan de un mismo sistema social, es ver todos los matices de esas interacciones socioculturales. En algunas de estas relaciones predomina la cooperación, la colaboración, la solidaridad, la ayuda mutua, la convivialidad, el comunitarismo. En otras la competencia, la explotación, la subordinación, la sumisión, la represión, y el saqueo. Para estas últimas el antropólogo Roberto Cardoso propuso el concepto de “fricción interétnica”, presentada en “poblaciones dialécticamente unificadas a través de intereses diametralmente opuestos, aunque paradójicamente interdependientes” (Cardoso, 1962: 85-90). Es decir, que en los sistemas societarios interétnicos, así como intra-étnicos, se presentan conflictos, disensos, y también equilibrios, consensos, con diversas complejidades y desigualdades que se vinculan con las relaciones de poder.

La base categorial expuesta, supone entonces que la cultura, la interculturalidad y la educación intercultural, están mediadas por relaciones de poder que se concretan en convivencias que para el caso de México y de América Latina, son predominantemente violentas por parte del Estado y la cultura hegemónica debido a la violencia estructural (socioeconómica), a la violencia cultural y simbólica cotidianas (indiofobia), y a la violencia directa (armada) que de manera recurrente ejercen contra la población indígena y afromexicana.

Con las premisas expuestas, es entendible que el problema de la convivencia intercultural pacífica tiene que estar cimentada en sociedades más justas, menos desiguales, menos inequitativas, más libres y democráticas. Por ello consideramos que el enfoque culturalista es insuficiente para explicar la realidad y para transformarla, por lo que el enfoque de relaciones interétnicas inscritas dentro de un sistema social, es más sugerente para abordar el conjunto y solución de la convivencia pacífica en sistemas con variedad sociocultural, a partir de considerar que el etnocentrismo es soporte de la intolerancia en las relaciones sociointerculturales. Con esta premisa, la educación intercultural (en cualquiera de sus modalidades) es parte, pertenece y corresponde a relaciones interétnicas insertas en un sistema social que determina esas relaciones entre etnias, culturas y grupos sociales.

Estas relaciones interétnicas e interculturales en tiempos de la globalización, se presentan a nivel macro y también a nivel micro. Para algunas culturas la interactividad se entreteje como la red de redes (web), intensificándose su hibridación, mientras que otras, por sus condiciones de marginalidad económica y social, se mantienen al margen de esa multidimensionalidad de relaciones sociointerculturales, remarcándose aún más las distancias culturales. En ámbitos microsociológicos, las relaciones pueden llegar a ser casi “inexistentes” en ciertas condiciones, y en otras, de gran intensidad. En ámbitos macrosociológicos, las relaciones interculturales pueden llegar a niveles de conflictos o de cooperación internacionales, con obvios intereses políticos.

Importante es en la relación de culturas, la educación intercultural, la cual parece homogénea pero no lo es, es todo un prisma de múltiples aristas que puede observarse como un caleidoscopio de la educación intercultural universitaria. Dos preguntas vienen al caso: ¿Es posible una educación intercultural para los pueblos indígenas fuera del marco de sus derechos culturales, de su identidad cultural, de su autonomía, es decir de sus derechos colectivos? ¿Es posible la educación intercultural sin la participación de todos los sujetos sociales —indios, mestizos, afrodescendientes, géneros, homosexuales, lesbianas, incapacitados, todos los sectores sociales, etc.— en todas las esferas y niveles del sistema educativo intercultural? Varias son las respuesta políticas y teóricas, e igualmente distintas las respuestas prácticas, las cuales tienen que ver con la dimensión del poder en las relaciones interculturales.

En las respuestas teóricas y prácticas de la interculturalidad subyace una gran contradicción: los sistemas educativos se declaran interculturales, porque dicen ser y tienen como propósito reconocer y respetar la diferencia, pero no reconocen a los otros sistemas educativos diferentes, a las otras instituciones, a las otras prácticas del saber y el aprendizaje en la educación, a los otros educandos, a los otros programas, a las otras visiones y praxis de educación interculturales alternativos.

Esta dimensión del no reconocimiento de los otros sistemas educativos no oficiales, la podemos comprender en lo que Guillermo Bonfil denominó la *civilización negada*, al referirse: ... un país minoritario que se organiza según normas, aspiraciones y propósitos de la civilización occidental que no son compartidos (o lo son desde otra perspectiva) por el resto de la población nacional. (Bonfil, 1987: 10), lo que constituye esa civilización profunda, negada.

Otra contradicción de la declarativa intercultural convencional con la práctica educativa, es que los saberes indígenas y populares no tienen reconocimiento

oficial de “ciencia”, ni de ser “otra ciencia”, por tener otra matriz epistémica diferente a la occidental que se basa en el conocimiento ancestral del cosmos, de la vida, de la naturaleza. Estos saberes y conocimientos han perdurado y han sido modificados a través del tiempo, en francos procesos de resistencia étnica y cultural, inmersos en procesos de exclusión por ser parte de lo “otro”, lo subalternizado. Por ello es que con frecuencia los interculturales convencionales presentan a los saberes, al igual que las expresiones artísticas indígenas, como lo exótico, lo curioso, lo folclórico.

Sin duda que lo más grave puede estar en enmascarar la educación colonizadora y el desconocimiento real de los saberes de los pueblos indígenas, con el manto de la educación intercultural, que sin empacho alguno dice ser educación para todos, para la interculturalidad, y no educación indígena, aunque en el contexto mexicano este tipo de educación tiene como destinatario principal a los indígenas, por ello es que las universidades interculturales han sido creadas en regiones indígenas.

Al respecto, un indígena en el Centro Ceremonial Mazahua, en el estado de México comentó: "Si son universidades interculturales, ¿dónde está el sentir y pensar de nuestras comunidades indígenas retomando la sabiduría y el consejo de los ancianos, que sirva pa' mejorar nuestras condiciones de vida en las comunidades?" (Margarito, 4/oct/2012). De igual manera se puede reivindicar lo afrodescendiente, lo campesino, lo urbano, las relaciones de género, y todo ese abanico que compone la diversidad cultural en México.

En este laberinto en que se encuentra la interculturalidad, es importante desde nuestra perspectiva, tener presente que el contenido del concepto y la praxis se encuentran determinados por relaciones sociales, económicas, culturales, educativas y de poder, que trascienden cualquier actitud y declaratoria romántica de buenas intenciones.

No basta con el deseo ni con la aspiración de una interculturalidad que niegue las condiciones estructurales y culturales extremadamente desiguales en que se encuentra nuestra sociedad. Si por voluntad fuera, bastaría con actos de contricción que permitieran reconocer nuestra misma condición mestiza, que por sí misma es de facto intercultural en sentido amplio, pues combinamos orígenes indígenas, europeos y africanos; junto a ello alimentación, costumbres, usos, religiones, medicinas, políticas, diversos sistemas de organización social, y distintas maneras de relacionarnos con el medio ambiente. Es decir que somos un resultante de relaciones entre culturas, solo que la matriz indígena y afro han sido relegadas, menospreciadas, pisoteadas, negadas e invisibilizadas en ese devenir histórico de

una interculturalidad avasallante por una alienación cultural colonial impuesta por la metrópolis. ¿Podremos generar condiciones de interculturalidad pacífica basadas en el reconocimiento real, en la justicia social, la libertad y la verdadera democracia en el seno mismo de nuestras culturas?

## II. Referentes de interculturalidad

Debido a la creciente exigencia por la autonomía y la autodeterminación del movimiento indígena en América Latina; a la imposibilidad de continuar con la invisibilidad de la diversidad étnica y cultural; y a la variada composición demográfica; las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), las Agencias de Cooperación, los Bancos Multilaterales y organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de Naciones Unidas (ONU), la UNESCO, y el Estado en México, han promovido la educación bilingüe-bicultural en el nivel primario, y en el nivel superior la educación intercultural a través de las universidades interculturales formadas en la década del 2000, con patrocinio y atención de la Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación General de Educación Bilingüe y Bicultural.

Vale la pena hacer un paréntesis para recordar que ante la presencia de los “otros”, los inmigrantes, los extranjeros y su diferencia cultural con la sociedad estadounidense y canadiense en la década de 1960, los estados aplicaron la política de la asimilación, de convertir a los inmigrantes a su imagen y semejanza sociocultural. Esta misma política fue aplicada posteriormente en Europa, en las décadas del 70 y 80, con el flujo importante de inmigrantes provenientes del África y de América Latina. Ante el fracaso de la asimilación del *otro* (política que también fue utilizada al interior de los países latinoamericanos con el mismo resultado), en la década del 90, dentro de las políticas multiculturales y como solución al “problema” de la diversidad, los estados se plantean la política de la “interculturalidad” con el propósito de establecer relaciones de convivencia armoniosa entre las culturas. Estas políticas interculturales oficiales se concretan en la “educación intercultural”, “salud intercultural”, “relaciones interculturales”, “comunicación intercultural”, etc.

En el texto *Introducción a los estudios interculturales: esbozo de un proyecto para aclarar y promover la comunicación entre las culturas*, 1976-1980 de la Unesco (París 1980), se percibe que ya en la década del 70 la institución promovía coloquios sobre “nuevos proyectos de estudios interculturales”<sup>1</sup>.

Otro texto importante con referentes históricos sobre el tema es el “Les pré-supposés de la notion d’interculturel Réflexions sur l’usage du terme depuis trente ans” de Gabrielle Varro (1979), donde se registra la trayectoria de la cuestión de la interculturalidad en Francia, a partir de las orientaciones del Ministerio de

1 UNESCO. 1980. Colloque sur les “Phénomènes d’acculturation et de déculturation dans le monde contemporain” em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000939/093953fb.pdf>.

Educación Nacional, recomendando las actividades interculturales a los profesores de la enseñanza primaria en el año de 1978. En el libro de Jacques Demorgan (2003), *L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts*, trata de la interculturalidad relacionada con la comunicación. Pero en la introducción, el autor relata que en Estados Unidos a finales de la década del 40, ya existía el interés por el tema en la escuela de formación de diplomáticos, explicando que el origen de la interculturalidad tiene su contexto en los problemas culturales, internos y externos, de Estados Unidos.

El concepto y la práctica de la educación bilingüe e intercultural oficial, se vienen instrumentando en toda América Latina desde los años 70 del siglo XX. Es una política educativa del nuevo indigenismo, elaborada en tiempos de la globalización por los no indios, (pero dirigida a los indios), la cual forma parte del discurso de la política educativa indígena. En los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Educación Bilingüe Intercultural se encuentra en el centro de estas metas, y se le considera como uno de los factores de calidad educativa para los pueblos indígenas, la cual redundará, en el desarrollo de los indígenas. Por su parte, el BID, desde 1994, viene promoviendo este tipo de educación, como un factor importante de inclusión de desarrollo para los pueblos indígenas con identidad.

Durante los últimos 20 años, uno de los temas de mayor relevancia que afecta a la población indígena en la dimensión educativa, es el relacionado con la variedad cultural. Varios son los conceptos que se relacionan y discuten al respecto: multicultural, intercultural, pluricultural, transcultural, bicultural y sociocultural. El debate gira en torno, por una parte, a considerar la retórica de la interculturalidad como otra manera de subordinación y sometimiento de los pueblos indígenas al sistema dominante, enmascarado dentro del reconocimiento formal, más no real, del otro. En otro sentido, la interculturalidad tiene que ver con la relación Sociedad-Estado-Pueblos Indígenas, en sus dimensiones discursivas, pero principalmente prácticas. Es decir, que atañen al reconocimiento real de los derechos de los pueblos indígenas, entre los cuales la educación es una de las reivindicaciones de los pueblos originarios. De esta manera, la interculturalidad cuestiona el orden social existente mediante la reivindicación de la diversidad y el reconocimiento de diferentes culturas y modos de vida, interpelando la hegemonía del poder.

El Estado en México, en el período del gobierno de Vicente Fox (2000-2006), se propuso, a partir del año 2004, crear diez universidades bajo la etiqueta y el concepto de la interculturalidad, adscritas a la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), institución dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Acompañó a esta política neoindigenista, el cierre del Ins-

tituto Nacional Indigenista (INI), la creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CONADEPI) y la fundación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI).

De manera general, esta modalidad de la nueva política indigenista (neointigenismo), se declara abierta al reconocimiento de la diversidad cultural y sugiere el respeto, el entendimiento, la equidad y reciprocidad entre la cultura mestiza y las culturas indígenas. Critica el viejo sistema por su política asimilacionista frente a los pueblos indígenas y propone aprovechar las diferencias culturales mediante el reconocimiento y el respeto recíprocos, así como el intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad que aporten al desarrollo del conocimiento. Las universidades interculturales, según la retórica oficial, se diferencian de las indígenas, entre otras, por incluir estudiantes no sólo indígenas, sino también de otras culturas (mestizos, afrodescendientes, etc.); todos con ingreso flexible. Con ello pretende no discriminar a ninguna cultura, aunque el subsistema educativo intercultural es producto de una discriminación positiva, en tanto que ha sido excluido del sistema educativo monocultural y convencional hegemónico.

Desde la perspectiva del italiano Giovanni Sartori (2001: 61), esta situación educativa, es una realidad multicultural, “una expresión que simplemente registra la existencia de una multiplicidad de culturas”. Esa diversidad de culturas se manifiesta con la presencia de estudiantes pertenecientes a los diferentes pueblos indígenas de México.

Las universidades interculturales, así como las convencionales que tienen presencia de estudiantes indígenas, son una clara muestra de la diversidad cultural, pero sobre todo de la desigualdad social, cultural y étnica existente en México, con sistema hegemónico de educación monocultural y etnocéntrica, que son el reflejo de las relaciones asimétricas de poder y de toda una política de desindianización en el medio educativo.

Interpretando a León Olivé (1999), las universidades interculturales son parte de una política multicultural, en tanto que cumple la condición de garantizar derechos fundamentales de los individuos por parte del Estado para con las diversas culturas. También la política multicultural se plasma en la responsabilidad que asume el Estado para promover el desarrollo de todas las culturas, propiciar su cooperación y evitar los conflictos.

En teoría y en el discurso oficial, las universidades interculturales pretenden revalorar los saberes de los pueblos indígenas, fomentar la difusión de los valores de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo. Estas instituciones deben “impulsar el desarrollo económico, cultural y social de los pueblos indígenas, preservando su identidad” (CGEIB, 2009: 10). Tres son los

ejes formativos que sustentan la acción de estas instituciones: lengua, cultura y vínculos estrechos con la comunidad.

Desde el entender de la interculturalidad expuesta por Miguel Rodrigo Alsina (2001), la práctica institucional en las universidades interculturales no ha tenido un cambio de mirada endógeno y exógeno del mundo. No se han construido las miradas complementarias e interconectadas de los diversos culturales y del contexto de alteridad existente.

Esta interculturalidad institucional, se circunscribe al ámbito educativo, y gira en torno a los elementos artísticos, lingüísticos y folclóricos, haciendo a un lado la realidad cultural, en su entender amplio de modo de vida de los pueblos indígenas. Es decir, olvida esas desigualdades sociales, económicas y políticas que en todos los espacios de la vida nacional están presentes, pero de manera más acentuada, en los espacios públicos.

Respecto a las relaciones interculturales, éstas han sido asimétricas, sin diálogo y de imposición de la cultura occidental hegemónica contra las culturas indígenas; ello, por supuesto, es una expresión más de la realidad social y económica en que han tenido sometidos a los indios, donde el reconocimiento, como afirma Sartori (2001: 85), “es hasta hoy más de palabras que de hecho”.

Pensar en una educación intercultural, separada, aislada y divorciada de las relaciones interétnicas y de la realidad del mundo indígena, no es más que un sofisma del nuevo indigenismo; pues la relación de culturas no está exenta y más bien presupone la imposición del sistema cultural dominante, promoviendo la dominación y dependencia de las etnias indígenas, debilitando su matriz cultural, con miras a la transición hacia la otra cultura. Esto es un ejemplo práctico de lo que Héctor Díaz Polanco (2006: 175) define como multiculturalismo: “manejar la diversidad en las sociedades liberales acorde con las nuevas necesidades del capital global”.

Sin embargo, en el plano de la educación superior, las universidades indígenas e interculturales, —creadas, unas por los estados latinoamericanos y otras por los propios pueblos indígenas—, se registran experiencias que antecedieron a las de México, todas ellas circunscritas en los movimientos sociales y políticos indígenas que reivindican sus derechos como pueblos indígenas, y dentro de ello, el derecho a la educación propia, a la etnoeducación, a la educación bilingüe y bicultural, a la educación intercultural, a la escuela activa, la escuela del trabajo, la escuela productiva, o la escuela de la vida.

México es un país con amplia diversidad étnica, cultural y lingüística, declarado en la Constitución como una Nación que “tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus Pueblos Indígenas” (Art. 4). Un valor importante

de esta sociedad multicultural, pluriétnica y multilingüe es la posibilidad de más y mejores opciones de vida. Diversos son los mecanismos, instituciones y leyes que reconocen y permiten transitar por la convivencia pacífica en las relaciones interculturales y sociales de México: los derechos humanos, los derechos civiles y políticos, los derechos de los migrantes, el derecho a la educación bilingüe/bicultural, y la educación intercultural, son aspectos determinantes para la defensa de los derechos de los pueblos indígenas que fomentan, en discurso y teoría, relaciones interculturales de respeto, pacíficas, y de justicia social.

La educación intercultural y el derecho que tienen los pueblos diferenciados como los indígenas y los afrodescendientes, tienen su fundamento, además de los establecidos en las constituciones nacionales, en instrumentos internacionales como la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), y la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI (París 1998).

En el 2010, la Unesco publicó un interesante informe titulado *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*, argumentando que “El diálogo intercultural requiere el fortalecimiento de la autonomía de todos los participantes mediante el fomento de capacidades y proyectos que permitan la interacción, sin perjuicio de la identidad personal o colectiva” (UNESCO, 2010: 10). Es decir, que el diálogo cultural requiere de identidades múltiples y de autonomías fortalecidas, mismas que, al decir de la UNESCO, dependen de las competencias interculturales, definidas como “capacidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los que son diferentes de nosotros”. Capacidades que la UNESCO reduce al ámbito comunicativo y a la “reconfiguración de la concepción del mundo”, argumentando que no son tanto las culturas, sino las personas las que participan en el proceso de diálogo. A pesar del argumento, concluye el texto, de que la diversidad cultural es también un reto para la gobernanza democrática, el desarrollo, la prevención de conflictos y la edificación de la paz.

La diversidad cultural para la UNESCO, es un componente fundamental del desarrollo sostenible, con base en la tolerancia y el respeto de todos los pueblos a partir de los principios de los derechos humanos, los cuales deben ser fomentados en los programas de estudios.

Daniel Mato, Coordinador del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior* del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), afirma que “En las últi-

mas dos décadas han venido desarrollándose experiencias de educación superior orientadas a responder a las necesidades y demandas de comunidades indígenas y afrodescendientes. Se ha logrado identificar la existencia de aproximadamente 50 experiencias de estos tipos en la región” (Mato, 2008: 5). Desde la visión de la institucionalidad a nivel internacional como lo es la UNESCO, el organismo examina aspectos contextuales de la formalidad educativa, considerada significativa para la experiencia de más de 30 instituciones dedicadas a atender la educación superior de indígenas y afrodescendientes en América Latina.

Son varios los casos de instituciones educativas indígenas en América Latina y el Caribe, conformadas con el arduo trabajo y la tenacidad de comunidades y pueblos indios que, con creces, han superado muchas de las clásicas escuelas y facultades de antropología para quienes los indios no son más que simples objetos de estudio y, en otros casos, grupos étnicos que requieren de políticas públicas de control social. Es decir que podemos hablar de tres tipos de universidades: las creadas por los propios pueblos indígenas, para los pueblos indígenas y dirigidas por ellos mismos; las fundadas por los pueblos indígenas pero dirigidas por el Estado y los mestizos; y las implantadas por el Estado para los indios, pero dirigidas por los mestizos. Estos tipos de educación intercultural, también asumen diferencias significativas en la organización, concepción educativa, docentes, planes, programas, pedagogía, y en general en el modelo educativo. Ello refleja la misión y la visión diferencial de las relaciones de los pueblos indígenas para con el Estado y la sociedad mestiza.

Diversas son las experiencias de educación indígena en América Latina, derivadas de políticas y acciones de los Estados por un lado, y de los propios indígenas por otro. En general, encontramos tres caminos o vías de educación: La primera elaborada por el Estado, desde sus instituciones, decididas en las oficinas de los administradores de la educación, orientadas a los indios, con planes, programas y currículos elaborados por “expertos” en educación, quienes deciden qué es lo que necesitan los indígenas. La segunda es la etnoeducación, llevada a cabo por indios, para indios, y sin la participación del sistema oficial educativo. La tercera es la que comparten los indígenas con el sistema oficial.

A manera de ejemplo, sobresale la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI-Amautai Wasi) de Ecuador, creada formalmente en 1998; cuya filosofía expresada por el rector indígena es “... partir de nuestras raíces, de nuestra identidad y de nuestros conocimientos en medicina, derecho, pedagogía y arquitectura. En la segunda parte entramos de lleno a los conocimientos universales del pensamiento y la ciencia occidentales, y luego, en una tercera fase procedemos a la racionalización intercultural de los conocimien-

tos...” (Masiosare, 2001: 4). “Observar-practicar-teorizar” es el paradigma académico, que coincide con la cosmovisión política y cultural de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie).

Sin duda, en los países donde el reconocimiento constitucional a la autodeterminación y el autogobierno indígena es una realidad, se presentan condiciones más óptimas para la educación indígena. Un ejemplo es La Universidad de las Regiones Autónomas de Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), fundada en 1994, ocho años después de que la revolución sandinista les reconociera a los indígenas misquitos, sumu-mayangas y ramas, así como a las comunidades étnicas creoles, garifonas y mestizos el derecho de autogobernarse.

En Colombia, en el Taller Nacional sobre Políticas de Educación Indígena, celebrado en Bogotá el 28 de enero de 2003, los indígenas afirmaron: “Ante los efectos desintegradores de nuestras culturas y la pérdida de valores que la escuela promovía en nuestros territorios, los pueblos indígenas nos dimos a la tarea de replantear la educación”. Para ellos, “La Educación de los pueblos indígenas, es un proceso de vida y para la vida, orientada desde la ley de origen. La educación escolarizada constituye sólo uno de los componentes de nuestra educación integral. La educación debe garantizar nuestra existencia como pueblos, como estrategia de nuestro proyecto de vida con todos los valores culturales e identidad propia”.

Los indígenas conceptualizan la etnoeducación como:

El proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida (Rojas, 1996: 10).

Los principios de la etnoeducación son: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, flexibilidad, progresividad y solidaridad, todos ellos sustentados en las formas de ver, concebir y construir el mundo por parte de los indígenas “con miras a desarrollar un proyecto global de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y los fueros propios y autóctonos” (Colombia, Ley 115 de 1994, Capítulo I, Artículo 1º).

Para los indígenas Nasa, los fundamentos de los procesos educativos se encuentran en el conocimiento ancestral de los pueblos, y éstos son la base del reconocimiento formal del sistema educativo indígena, así como del fortalecimiento de la

autonomía, el territorio, las autoridades y la cultura. En este sentido, la política educativa tiene cimiento cultural desde la diversidad. “El reconocimiento y valoración de la diferencia cultural, es la base del desarrollo de la interculturalidad, que sólo es posible a través del ejercicio y reconocimiento de la autonomía y gobernabilidad indígena. Entendida la interculturalidad como la generación de relaciones que permiten el enriquecimiento recíproco desde la diversidad de pensamiento, bajo condiciones de respeto en igualdad de condiciones y oportunidades” (Taller Nacional sobre Políticas de Educación Indígena, Bogotá el 28 de enero de 2003).

Las experiencias de las diversas universidades indígenas e interculturales en América Latina están pendientes de sistematización<sup>2</sup>, y dentro de esa obligada evaluación se tendrán que tener en cuenta por lo menos cuatro aspectos: la organización de la institución en función de la participación de los indígenas; las carreras ofertadas en relación con los contextos socioeconómicos de las etnias; los planes y programas vinculados con la cultura indígena; y la pedagogía aplicada (indígena, occidental, mixta). Resumiendo esta última idea: una universidad indígena o intercultural, no es aquella que tiene nombre indígena ni aquella que tiene indígenas en las aulas. Si la estructura institucional, los planes y programas, y la pedagogía es la propia del sistema oficial, tan sólo tendremos indígenas que estudian para ser convertidos y asimilados a la cultura occidental etnocéntrica.

El reconocimiento, la aceptación, la tolerancia y la educación indígena, por sí mismos, no son varitas mágicas que resuelven todos los grandes y graves problemas que padecen los indígenas desde hace más de quinientos años; pero son un recurso vital para recomponerse como pueblos, reducir los desequilibrios con el resto de la sociedad, combatir el atraso socioeconómico, ejercer el poder autónomo y, con todo ello, fortalecer sus culturas, sistemas jurídicos, organizaciones tradicionales, medicina indígena y manifestaciones culturales, conducentes a transformar la realidad de la paz imposible a condiciones de paz integral con justicia y dignidad.

Otra dimensión necesaria e importante para abordar la complejidad de la educación para indígenas, son las inclusiones registradas en algunas constituciones de varios países de América Latina. Por lo pronto, ameritan ser mencionados los casos de Nicaragua, mediante la Ley de Autonomía para las etnias de la Costa Atlántica de 1987; Panamá, con sus Leyes de las Comarcas Indígenas de 1983; y Colombia, con la Ley de Educación Indígena de 1993, denominada “etnoeducación”. El Consejo Regional Indígena del Cauca considera que:

<sup>2</sup> Un avance valioso en esta sistematización de experiencias lo encontramos en las publicaciones del proyecto que coordina Daniel Mato sobre Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior en América Latina, del Instituto Internacional de la UNESCO-IESALC.

En Colombia el proceso de la educación superior para indígenas que orienta el estado, difiere de los planteamientos de educación superior emanados desde los pueblos indígenas y sus procesos organizativos y educativos. En los últimos tiempos, este espacio se ha dado bajo criterios de negociación y acercamiento generado por algunas de las organizaciones indígenas, que para hacer que sus programas sean formalizados, han promovido convenios con universidades, como un primer paso que permita abrir el camino desde la ínter institucionalidad, para viabilizar programas conjuntos en una dinámica innovadora, que articule en forma complementaria los currículos propios y la acción de la academia, en la regulación de este nivel de la educación (CRIC, 2003).

México es un país pluriétnico y multicultural que puede desarrollarse a través de relaciones interétnicas pacíficas, con el reconocimiento, tolerancia y aceptación de todos los que integramos este país. Un valor importante de esta sociedad multicultural y pluriétnica son las posibilidades de más y mejores opciones de vida. Diversos son los mecanismos, instituciones y leyes que reconocen y permiten transitar por la convivencia pacífica en las relaciones interculturales y sociales de países multiculturales. Los derechos humanos, los derechos civiles y políticos, los derechos de los migrantes, el derecho a la etnoeducación, permiten defender los derechos de las personas y fomentar relaciones interculturales de respeto, pacíficas, y de justicia social.

En las zonas zapatistas de México, a partir de 1997 vienen construyendo escuelas autónomas de educación indígenas, al margen del sistema educativo oficial y del sistema de educación indígena que desarrolla el Estado mexicano. Por lo pronto, vale la pena mencionar tres aspectos propios de la nueva experiencia: la profunda reelaboración de la cultura indígena; el establecimiento de tres niveles educativos para la primaria; y la ruptura con los tiempos rígidos, de manera que los estudiantes pueden concluir la primaria en menos de tres años, o en más si esas son sus necesidades y condiciones. Este tipo de experiencia de educación autónoma es asediada, reprimida y desconocida por el Estado; anda en caminos de maduración, y con ello su evaluación y sistematización.

Otras experiencias son: El Centro Universitario Regional del Totonacapán en Veracruz, iniciada en 2000 en el municipio de Papantla Veracruz. En 2001 en San Luis Potosí forman la Universidad Comunitaria con el propósito de atender a los indígenas náhuatl, tének y pame en 11 sedes regionales. La Universidad Indígena Intercultural de Ayuuk en Oaxaca y la Universidad del Sur en Guerrero.

Para enero de 2013, existen 11 universidades interculturales oficiales con reconocimiento y dependencia de la Coordinación General de Educación Bilingüe y Cultural de la SEP: Estado de México, Veracruz, Tabasco, Quintana Roo, Chiapas, Michoacán, Puebla, Campeche, Sinaloa, Guerrero e Hidalgo. De próxima apertura están la Universidad Intercultural de Nayarit y de Chihuahua.

Otra experiencia importante en educación la constituyen las Escuelas Normales Interculturales, que en su quehacer principal tienen la formación docente Intercultural Bilingüe a nivel de licenciatura, cuyos egresados, en teoría pueden ejercer en escuelas de primaria y bachillerato Bilingüe e interculturales. Entre otras, son conocidas la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO); Escuela Normal Regional de la Montaña de Guerrero (ENRM); Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” de Zacatlán, Puebla; Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” de Chiapas (ENIIB); Escuela Normal Indígena de Cherán, Michoacán; Escuela Normal del Valle del Mezquital, Progreso de Obregón, Hidalgo; Escuela Normal “Juan Rodríguez Heredia” Valladolid, Yucatán; Centro Regional de Educación Normal “Lic. Javier Rojo Gómez” Bacalar, Quintana Roo.

En general, la dinámica de las universidades indígenas y/o interculturales (en su mayoría instituciones educativas para los indígenas), tanto en el contexto de las leyes como en la operatividad, se encuentra determinada por cuatro planos de interrelación mutua: el plano del poder del sistema en la educación; el plano de las relaciones interétnicas; el plano de la hegemonía de la ciencia y el conocimiento; y el plano del socio y etnocentrismo cultural.

Hay autores como Raúl Fornet y Betancour, que afirman que la interculturalidad es todavía una apuesta por la universalidad. Otros, como Bueno Aguilar, que dicen que existe una falsa polémica entre la educación multicultural y la emergente educación intercultural, ya que ésta pasaba por alto las complejas relaciones sociales y políticas que se establecen en la escolaridad y remarca las formas de discriminación (Fornet- Betancourt 2004: 61). En este contexto, Molina Luque (Molina; 2002: 121), afirma que la educación multicultural e intercultural están envueltas en contradicciones y ambivalencias en relación con la sociedad en general.

Sin excepción, la discusión, el análisis y la reflexión sobre población indígena y educación intercultural, tienen sus orígenes en los conceptos multiculturalismo, pluralismo e interculturalismo, los cuales son utilizados con diferentes significados, y en ocasiones como sinónimos en los ámbitos políticos, sociales, académicos e interétnicos, lo que sin duda lleva implícito cargas ideológicas significativas. El concepto multiculturalismo tiene su origen en la heterogeneidad de los movimientos contestatarios surgidos después de 1968, que buscaban el reconocimiento institucional,

político y social en los Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido. Estos movimientos de chicanos, afroamericanos, feministas, indígenas, lésbico-gays, tercermundistas, entre otros, fueron denominados con el término multiculturalismo. (Concepto, al igual que el de pluralismo, de origen eurocéntrico).

El prefijo multi, en lo cultural, significa la existencia de muchas culturas, y supone que son variadas y de diferentes tipos, sin que necesariamente sean antagónicas e irreconciliables. Ello implica que la multiculturalidad hace referencia a una realidad, a la existencia de distintas culturas, lo que puede ser comprendido de manera sencilla para el caso de Latinoamérica, con la multiplicidad de pueblos indígenas, mestizos, afrodescendientes y otros grupos étnicos. Una prueba fehaciente de la multiculturalidad y la pluriétnicidad es la presencia de pueblos indígenas dispersos en geografías disímiles, demográficamente variadas, con historias, cosmogonías, prácticas y organización social diferentes.

Los conceptos multiculturalismo y pluralismo suelen ser utilizados de manera indistinta, generando confusión sobre sus contenidos. En sentido estricto no son conceptos equivalentes, pues como lo anota el italiano Giovanni Sartori, en su polémico libro de *La Sociedad Multiétnica*, el “multiculturalismo se entiende como una situación de hecho, como una expresión que simplemente registra la existencia de una multiplicidad de culturas” (Sartori, 2001: 61). El pluralismo “es una visión del mundo que valora positivamente la diversidad, no es una fábrica de diversidad, no es un creador de diversidades” (Sartori, 2001: 123), mientras que el pluralismo, además de ser un proyecto que propone una nueva sociedad, “es al mismo tiempo un creador de diversidades que, precisamente fábrica la diversidad, porque se dedica a hacer visibles las diferencias y a intensificarlas, y de ese modo llega incluso a multiplicarlas” (Sartori, 2001: 123).

Sartori no se opone a la diversidad étnico-cultural de las sociedades, y propone el pluralismo como la forma más idónea de hacer que esas diversidades no se encuentren en permanente choque y conflicto, y puedan coexistir y convivir armoniosamente. Difiere de los multiculturalistas, por generar diferencias en la sociedad al hacerlas visibles, intensificarlas e incluso multiplicarlas, y que después gestionan con fines de separación o de rebelión (Sartori, 2001: 88). El pluralismo se manifiesta como una sociedad abierta muy enriquecida por pertenencias múltiples, mientras que el multiculturalismo significa el desmembramiento de la comunidad pluralista en subgrupos de comunidades cerradas y homogéneas.

En una de sus conclusiones, Sartori afirma que “El pluralismo no se reconoce en unos descendientes multiculturalistas sino en todo caso en el *interculturalismo*” (Sartori, 2001: 128). Para terminar esta parte, es pertinente mencionar que la

metodología de análisis que Sartori utiliza para exponer el pluralismo en su libro, se compone de tres niveles: 1) pluralismo como creencia, 2) pluralismo social, y 3) pluralismo político.

Conviene tener en cuenta que el interés por los estudios de la diversidad cultural y la fundamentación del andamiaje conceptual, se da en/y por parte de autores Norteamericanos (USA y Canadá): Will Kymlicka, Charles Taylor, James Tully y Amy Gutman, entre otros. Centran sus estudios en las dinámicas multiculturales de Norteamérica y Europa occidental, mencionando muy al margen, las realidades de América Latina, África y Europa oriental. Desde la filosofía, Todorov (1987) hace una aproximación hoy ya clásica a lo que él denomina como el “problema” que representa el “Otro”; esto es, el “Otro” visto como *alius* (el diferente e inferior a mí) y no como realmente debería ser, el *alter* (mi otro Yo). El filósofo franco-búlgaro, expone el ejemplo de la conquista de América para fundamentar la hegemonía de occidente y su pretensión de desaparecer al “otro”, a su cultura, a su diferencia.

Desde la perspectiva política encontramos una gran diferencia de los estudios y sus conceptos con nuestras realidades en América Latina, pues los argumentos, realidades, abstracciones y conceptos hacen referencia a países con democracias liberales consolidadas, con economías desarrolladas y con pueblos originarios con organizaciones sólidas que les permite exigir y reclamar sus derechos en condiciones menos desfavorables. Es decir, que los conceptos de multiculturalismo, pluralismo e interculturalidad, corresponden a concepciones ideológicas liberales, al igual que las soluciones ofertadas a la diversidad cultural.

En suma, consideramos importante distinguir el concepto de interculturalidad en dos dimensiones. Una alude a la interculturalidad de facto, desde la perspectiva descriptiva de realidades, de encuentros o desencuentros de culturas y grupos étnicos, lo cual suele ser expuesto por la antropología, la sociología y la sociolingüística. Interculturalidad que puede ser entre iguales, de respeto, de reconocimiento, y de complementariedad. Pero también puede ser una relación intercultural de dominación, de desprecio, de exclusión, humillación, autoritaria, vertical, impositiva, de negación, de intolerancia, conflictiva, y con diversos y profundos actuares violentos, tanto físicos como culturales. Hacemos entonces referencia a la interculturalidad como realidad, como acontecer que puede ser independiente de la voluntad de los colectivos o personas, o también como el establecimiento de relaciones voluntarias entre las culturas.

La otra dimensión de la interculturalidad alude a la política y a la educación en sentido de reconocimiento de la diversidad, en aprovechar las diferencias, en establecer relaciones de igualdad, horizontales, de compartir el conocimiento entre las diferentes culturas. Se propone modificar las relaciones sociales, las cuales en América

Latina y en particular en México, han estado signadas por las violencias estructural, física y cultural contra los pueblos indígenas. En el nivel de las universidades interculturales se propone el diálogo intercultural entre iguales, el rescate y la difusión de las expresiones culturales diversas y el establecimiento de vínculos entre las culturas ancestrales y el mundo moderno. Esta interculturalidad oficial, de política y educación neoliberales, esbozada en el Programa Nacional de Educación (PNE 2001-2006), enfatiza en la interacción de todas las culturas que hacen parte de la sociedad con el propósito de establecer convivencias pacíficas entre culturas diferentes, lo cual será posible mediante una ética pública y una educación intercultural.

La discusión sobre la interculturalidad en México ha venido adquiriendo importancia dentro de los estudios de la globalización cultural. La relevancia del tema tiene que ver con la pretensión globalizadora de la cultura hegemónica, la cual ha sido cuestionada por las otras culturas que interpelan desde la alteridad, exigiendo respeto, reconocimiento, tolerancia, diálogo, acuerdo, pactos y convivencia pacífica, no sólo en el plano discursivo, sino en las relaciones sociales reales.

Un esfuerzo interinstitucional elocuente sobre los estudios en cuestión, fueron los realizados en el 10º Congreso Internacional de Comunicación Intercultural ¿Diálogo sin conflicto?, que realizó la International Association for Intercultural Communication Studies (IAICS), llevada a cabo en Zapopan, Jalisco, del 14 al 16 de julio de 2004, cuyos principales documentos fueron publicados en cuatro volúmenes por la Universidad de Guadalajara y la Universidad Metropolitana –Xochimilco.

El segundo volumen, titulado *Educación indígena: En torno a la interculturalidad*, reúne diez artículos que se agrupan en tres partes: Los conceptos, problemas e interpretaciones; La interculturalidad: proyectos mexicanos en marcha; y Algunos logros. Desde diferentes perspectivas críticas se analiza el modelo paradigmático de la educación intercultural para las comunidades indígenas, teniendo como referente los rasgos distintivos de la educación intercultural, su interpretación y aplicaciones concretas; el papel de las lenguas en el escenario intercultural; y la reflexión sobre el diálogo intercultural sin conflicto o el monólogo impuesto.

El sentido de los textos condensados en el volumen mencionado, aporta desde la mirada indígena y desde la occidental, la reflexión y las experiencias de la educación intercultural mexicana en su conceptualización, su práctica y sus resultados. Rebeca Barriga Villanueva, Eduardo Andrés Sandoval Forero, Fausto Sandoval y Cruz Elena Corona, exponen y discuten críticamente el concepto de interculturalidad en el contexto educativo. Cuestionan el espíritu prístino de la interculturalidad, manipulado por el nuevo indigenismo, y proponen un modelo educativo asumido por los mismos indígenas, a manera de soporte para el

establecimiento real y discursivo del diálogo y acuerdos entre los diversos actores sociales. Es decir, que la interculturalidad no sea un concepto y una práctica pensada por los mestizos para los indígenas, sino toda una relación social de reconocimiento, diálogo y vivencias culturales que trasciendan el ámbito educativo.

Resumiendo, podemos decir que la interculturalidad, en el fondo, atañe a un problema político que tiene que ver con las condiciones de discriminación y exclusión en que el poder y la sociedad dominantes mantienen a otros grupos étnicos que tienen otras culturas, por lo que los conflictos no se presentan por la diversidad étnica y cultural, sino por la matriz con la que se gestionan esas relaciones diversas. En este sentido, la interculturalidad debe de tener el horizonte político y ético de superar la dimensión comunicacional y educativa, para llegar a desenraizar las condiciones de las violencias estructurales y culturales que persisten en México y América Latina. Para el caso indígena, una de las expresiones de la violencia socioeconómica es la pobreza, y según lo reveló el Banco Mundial (BM), el índice de pobreza entre los indígenas mexicanos es de 80.6%, uno de los índices más altos de pobreza en el mundo, con ingresos diarios de dos dólares o menos. (<http://datos.bancomundial.org/catalogo-de-datos>)

A principios de 2012 el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Social presentó el *Informe de la evaluación de la política de desarrollo social en México 2011* (Coneval 2012), registrando que el 79 por ciento de los indígenas en situación de pobreza —ocho de cada diez—, no satisfacen sus necesidades básicas de alimentación, salud y educación. La situación es aún más grave, pues de ese total de pobres el 40% se encuentra en pobreza extrema, habitando en los territorios que poseen las riquezas naturales e hídricas más poderosas de México<sup>3</sup>. Estas son algunas expresiones de la diversidad social, que hacen que las relaciones entre las etnias y las culturas sean injustas, diametralmente desiguales, excluyentes y discriminatorias en detrimento de unas y en beneficio de otras pocas.

En las regiones indígenas también hay relaciones entre culturas, con los mestizos y extranjeros, que de la manera más irracional devastan los bosques y los acuíferos, y con la explotación petrolera y minera dejan contaminación, basura y daño ambiental irreparables para la naturaleza y para los indígenas. Es por supuesto una relación intercultural colonial, que el Estado y los mestizos tienen para con los indígenas.

---

3 Cualquier perfil socio-económico elaborado incluso con datos oficiales nacionales o de organismos internacionales, expone una lacerante pobreza de la población indígena y una desigualdad con relación a la población en general.

### III. Educación intercultural desde el estado

El presente apartado ofrece elementos de discusión y análisis desde una perspectiva socio-antropológica no colonizadora, acerca de la educación intercultural oficial. Dada la realidad de las relaciones interétnicas, la interculturalidad tiene como base y condición las relaciones sociales entre los diferentes grupos indígenas y mestizos, por lo que resulta incoherente con la realidad pretender reducirla al contexto educativo. Además, se plantea en la realidad una educación intercultural para los indígenas, para la población discriminada, dominada, humillada y excluida por el Estado, sus instituciones y el resto de la sociedad. ¿Por qué no se implementa la educación intercultural a toda la sociedad?, pues muchos pueblos y comunidades indígenas ya conocen y se encuentran aculturados occidentalmente; son justamente los mestizos los que no conocen ni conviven con los conocimientos, las comunidades y las personas indígenas, afrodescendientes y demás culturas existentes en México.

Una interculturalidad monocultural, además de contradecir la esencia y forma del mismo concepto, se basa en dirigir, programar y ejecutar este tipo de educación sólo para indígenas, lo cual conduce a dos posibles realidades: desculturización indígena con asimilación cultural occidental; o intraculturalización indígena con tendencia al nicho y al aislamiento con el resto de la sociedad.

El pensar la interculturalidad societal a partir del diálogo de saberes y de culturas, de la participación directa de los pueblos indígenas en la organización, programación, ejecución y evaluación de la educación, de la autodeterminación y de la etnoeducación, es concretar la autonomía indígena para que la educación les sirva a sus necesidades de reproducción social, étnica y cultural; al mismo tiempo que les permita participar y ser parte de la sociedad nacional en su calidad de indígenas. Esta otra comprensión de la educación intercultural, la conceptualizamos como *educación transcultural societal*.

En la reformulación de la política indigenista en México en la segunda mitad del siglo XX, se presenta el cambio de la educación bilingüe y bicultural por la educación intercultural, culminando en un fracaso al no cumplir su cometido de desindianizar a los indios y assimilarlos a la cultura mestiza. Ese inverosímil resultado de no poder “mexicanizar” al indio, fue una de las grandes decepciones del indigenismo para el que no fueron suficientes las grandes estructuras burocráticas, el ejército de antropólogos en campo, miles de profesores castellanizando, y la política de control indígena en comunidades, municipios y regiones.

Las universidades interculturales, así como las tradicionales que tienen presencia de estudiantes indígenas, son una clara muestra de la diversidad cultural, pero sobre todo de la desigualdad social, cultural y étnica existente en México, con sistema hegemónico de educación monocultural y etnocéntrica, que son el reflejo de las relaciones asimétricas de poder y de toda una política de desindianización en el medio educativo.

En estos tiempos de globalización hegemónica las fronteras culturales tienden a ser cada vez más reales y también virtuales, y la cultura dominante llega incluso a las culturas más aisladas en lo geográfico, social y político. Este proceso global genera relaciones interculturales de mayor sujeción y dominación con sus correspondientes discursos, símbolos, estereotipos y rituales que aparentan integración mundial pero que discrimina y domina a través de diferentes instituciones, entre ellas las de educación. En estos límites o fronteras interculturales se producen encuentros y desencuentros entre los protagonistas, sus expresiones culturales y los sistemas educativos.

Ahora el neo-indigenismo habla de educación multicultural, bilingüe, y de educación intercultural. La moda del neo-indigenismo en los tiempos neoliberales ha recurrido a conceptos, que tienen para el tema indígena, el fondo de negar la realidad socio-económica y cultural de discriminación que el Estado mantiene para con los indios.

Para el caso de la realidad de nuestra sociedad, es entendible que su condición, independiente de la intención política o cultural del Estado, es de un mosaico étnico y cultural que puede definirse como una sociedad multicultural y pluriétnica que, de manera histórica y obligada, mantiene relaciones interétnicas e interculturales. Respecto a las relaciones interculturales, éstas han sido asimétricas, sin diálogo y de imposición de las instituciones del Estado, entre ellas la escuela, y la cultura occidental hegemónica; ello, por supuesto, es una expresión más de la realidad social y económica en que han estado sometidos los indígenas.

Esas relaciones sociales e interculturales conflictivas, marcadas por la indiofobia del Estado y la cultura hegemónica, trascienden al ámbito educativo, institución que para nada es neutral, al cumplir el papel de reproductor de las actuales relaciones sociales, culturales y políticas en beneficio del Estado y una cultura occidental que simula el reconocimiento y las diferencias bajo la etiqueta de la interculturalidad.

En este discurso político emergente del Estado, es pertinente preguntarnos ¿para qué y para quiénes es la llamada educación intercultural?, ¿qué papel juegan los pueblos indígenas en este sub-sistema educativo intercultural?, ¿a qué intereses

políticos y educativos sirve la educación intercultural?, ¿a qué pedagogía responde esta discursividad?

El discurso de la interculturalidad ha sido elevado y considerado uno de los supuestos valores fundamentales de la educación, que pretende integrarlo todo al mundo de la globalización neoliberal. El poder mestizo determina qué y hasta dónde integrar de esas otras culturas, qué aceptar en esa discursiva intercultural.

La educación intercultural tiene como premisa ser una educación del Estado para los indígenas, es decir, se encuentra determinada por lo que el Estado considera tiene que ser el presente y el futuro de la educación de los indios, aplicando con ello una política sociocéntrica y etnocéntrica caracterizada por la superioridad y la no igualdad de la cultura mestiza frente a las otras culturas.

La política oficial que utiliza el nuevo lenguaje de la interculturalidad, por un lado legitima el sistema educativo hegemónico a partir del supuesto reconocimiento de la diferencia cultural, y por otro lado se constituye en modelo de educación para los pueblos indígenas que son la “otredad” socio-cultural del país. En esta lógica del poder, los usos de conceptos claves de las ciencias sociales son recurrentes para la funcionalidad del sistema que legitiman la homogenizante educación intercultural.

Los objetivos de las carreras, planes de estudio y de cada asignatura en particular, pretenden homogenizar a los alumnos culturalmente diferentes mediante el principio de igualdad de oportunidades y de productos obtenidos con perfiles establecidos de manera estandarizada. Bajo esta lógica, el alumno indígena ideal es el que más y mejor asimila los componentes culturales y educativos instaurados para la población mestiza de México, pues las licenciaturas carecen de compatibilidad con el mundo social indígena y las diferencias culturales, así como el derecho a ellas, están impedidas de ser expuestas, elaboradas y manifiestas en el aula.

Viene al caso lo que me respondió un indígena tzotzil, que estudió licenciatura y maestría en una universidad intercultural, al preguntarle ¿cómo te va después de egresar de la Universidad?:

Tengo un chingo de problemas pues no encuentro trabajo y lo peor es que no puedo integrarme a esta sociedad, es muy difícil por ser uno indígena; pero tampoco me acoplo en mi comunidad, en parte porque ya me excluyen, me miran diferente, y por otra parte porque yo ya no me siento de la comunidad, y lo que estudié no sirve para mi comunidad, es para trabajar en la ciudad, en la administración... (Entrevista 18 enero de 2009, México D.F).

Con lo expuesto, queda en evidencia, por lo menos, la preocupación del fracaso de una educación que desindianiza, pero que tampoco integra en el sistema social dominante, generando una frustración más en los indígenas que han llegado al nivel superior de educación. ¿Para qué les sirve la educación intercultural universitaria a los indígenas que egresan de este subsistema?, ¿en qué les sirve a las comunidades?, ¿cómo afecta a la etnicidad y los proyectos políticos, culturales, comunitarios y económicos de los pueblos indígenas?

Es necesario insistir que de manera general las Universidades Interculturales han sido creadas bajo la normatividad del modelo occidental de educación, en todos los aspectos, desde el método educativo, las instalaciones, la currícula de las licenciaturas, la didáctica y pedagogía que se da en las aulas. Las directivas, al igual que los profesores en su mayoría, son mestizos, educados en Universidades también occidentales y con escaso conocimiento del mundo social y cultural de los indígenas. Sus nombramientos son confidenciales y dependen de las relaciones y compromisos políticos establecidos con los partidos políticos en el poder Federal o Estatal. En algunas instituciones los nombramientos del rector se simulan a través de Juntas o Consejos de gobierno, en la cual participa un indígena, pero que en todos los casos, sirven para legitimar decisiones políticas.

Hasta ahora, la currícula no ha sido el resultado de la contribución de las diversas culturas, aunque se proceda a nombre de la interculturalidad; no ha tenido, más que en el discurso, los conocimientos tradicionales. Es decir, que la filosofía y la praxis de todas las culturas no han permeado a las instituciones. Los educadores, en su generalidad, no poseen competencias para pensar, actuar y hacer del proceso de aprendizaje un campo de encuentro, diálogo y coparticipación de conocimientos interculturales. Esa circunstancia impide comprender y aceptar las diferencias culturales, y por lo mismo, desarrollar estrategias y tácticas pedagógicas acordes a objetivos de interculturalidad social equitativa a través de competencias que integren actitudes, conocimientos, y destrezas de sujetos que intervienen en contextos educativos con culturas diversas.

México es un país pluriétnico y multicultural que puede desarrollarse a través de relaciones interétnicas pacíficas, con el reconocimiento, tolerancia y aceptación de todos los que integramos este país. Un valor importante de esta sociedad multicultural y pluriétnica son las posibilidades de más y mejores opciones de vida. Diversos son los mecanismos, instituciones y leyes que reconocen y permiten transitar por la convivencia pacífica en las relaciones interculturales y sociales de países multiculturales. Los derechos humanos, los derechos civiles y políticos, los derechos de los migrantes, el derecho a la etnoeducación, permiten defender

los derechos de las personas y fomentar relaciones interculturales de respeto, pacíficas, y de justicia social.

En el discurso, el término Interculturalidad adquirió relevancia porque se refería de forma genérica a la composición diversa y la dinámica cotidiana de las sociedades actuales. Era empleada frecuentemente por líderes políticos, Organismos Internacionales y estaba inscrita en las demandas de diversos movimientos indígenas alrededor del mundo; la Interculturalidad se colocaba paulatinamente como un paradigma novedoso que proponía cambios dentro y fuera de los grupos sociales. El debate se originó en torno al significado y los principios que la rigen, es por eso que se discute su carácter performativo y su aporte a la construcción de una sociedad más pacífica.

Hemos dicho que la Interculturalidad se vincula con el auge de los movimientos indígenas debido al reclamo por el reconocimiento y el derecho a ejercer la autonomía como principios básicos de participación y convivencia con el resto de la sociedad. El diálogo intercultural sólo es posible allí donde existen condiciones políticas, sociales y económicas que propician relaciones de equidad y justicia social. Desde esta óptica, la Interculturalidad es un planteamiento que cuestiona las relaciones de poder, la asimilación cultural, la desigualdad social, la exclusión, pobreza, indiofobia, racismo, discriminación y toda forma de actuación por parte del Estado, de sus Instituciones o de la sociedad mestiza que cierra espacios a los pueblos indígenas.

La educación intercultural que el Estado define y ejecuta la hemos denominado Interculturalidad oficial, o también educación intercultural convencional, ello por su carga discursiva y por ser un mecanismo de atención al reclamo indígena que no corresponde a su realidad, aquella Interculturalidad que el aparato estatal supone e impone para legitimar la preservación de una sola cultura, de la occidentalización de sus pueblos originarios para no quedar fuera del juego global. La dinámica que rige actualmente coloca este tema en el centro del debate, puesto que los reclamos de la lucha indígena y los movimientos sociales están más presentes que nunca. A los gobiernos les preocupa la contraposición declarada indirecta o directamente en contra de sus políticas, por lo que establecen una Interculturalidad como base teórica que sustente su combate contra la exclusión y la desigualdad social actuales.

La visibilidad que adquiere la lucha indígena y otros movimientos sociales obliga a reconocer la importancia de estos grupos minoritarios, y con ello sus derechos individuales y colectivos para el ejercicio de la cultura. Esto se explica en que:

La construcción de una sociedad intercultural implica un proceso dinámico y proyecto de creación y construcción desde la gente, que reconoce

y enfrenta los legados coloniales aún vivos e incita al diálogo entre lógicas, racionalidades, saberes, seres, formas de vivir y mundos, que tienen el derecho a ser distintos (Walsh, 2009: 59)

Desde este punto de vista, la Interculturalidad tiene que ver con el reconocimiento y el ejercicio de derechos no sólo individuales sino colectivos. Los seres humanos pertenecemos a grupos sociales que definen nuestras conductas, formas de habitar el mundo y relacionarnos con él, decir que los derechos individuales no bastan para vivir en armonía es negar el derecho a pertenecer, a formar parte de una colectividad, incluso de una identidad fundada en la cultura. Según Charles Taylor, los derechos individuales no son tales si no están inmersos en una comunidad; cualquier derecho adquiere sentido en una valoración previa de éstos que le da respaldo. Tiene que existir previamente una identidad, una forma de concebirse a sí mismos, del que los hombres carecen al nacer. No hay autosuficiencia de los derechos al margen o fuera de una comunidad política (Samaniego, 2005:26)

Esta concepción de comunidad se instala para reconocer la trascendencia de los pueblos indígenas, vistos como grupos sociales que intervienen desde sus particularidades y sus propios mecanismos en la dinámica social. Los Derechos Humanos son un mecanismo de protección a la integridad del ser humano y forman parte de la agenda internacional como un elemento imprescindible para la convivencia social armónica. Para la Interculturalidad, los derechos humanos se dirigen a la afirmación del derecho que tienen los pueblos a participar de su cultura.

El reconocimiento internacional de los pueblos originarios se estableció en el Convenio 169 de protección a los pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), adoptado en 1989; en la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en 2009, después de 25 años de deliberaciones; en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; así como en la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales en 2005. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, establece en su artículo 27 que:

En los Estados donde existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a esas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a progresar y practicar su propia religión y a practicar su propio idioma (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Art. 27).

Con el reconocimiento de estos derechos colectivos se dan pasos firmes para establecer relaciones interculturales pacíficas de convivencia social cotidiana, así como de construir instituciones educativas en perspectiva intercultural. La reivindicación de los pueblos originarios adquiere un respaldo internacional mediante la legislación, misma que en algunos países también se consolida dentro de sus Constituciones, como en los casos de Ecuador y Bolivia. Una sociedad Intercultural se gesta mediante el intercambio entre culturas: la educación, al ser un espacio estratégico de cambio y desarrollo social, se convierte en el escenario idóneo para practicarla y aportar a la reestructuración de las relaciones sociales.

Otro antecedente internacional importante en este sentido es la *Carta de la Tierra* de los pueblos indígenas —adoptada en la Conferencia de Kari-Oca el 30 de mayo de 1992, firmada por más de 92 organizaciones indígenas provenientes de los cinco continentes—, la cual, en su punto número 25, establece expresamente que “los pueblos indígenas deberán tener derecho a su propio conocimiento, lenguaje, educación apropiada a su cultura, incluyendo la educación bicultural y bilingüe” (De la Torre, s/f: 206).

En este documento se expresa abiertamente el carácter intercultural en la educación: reconoce el derecho de los pueblos indígenas a ejercer su autonomía mediante el diseño y la ejecución de un modelo educativo propio. Allí radica el valor fundamental de la Interculturalidad, en las acciones específicas que se dirigen a la puesta en marcha de sus principios, como un mecanismo de participación social mediante la formación de ciudadanos indígenas respetando su cultura.

Una sociedad Intercultural requiere de políticas y acciones sociales interculturales. Más allá de admitir y reconocer que en un espacio territorial determinado se dan relaciones e intercambios entre grupos culturales diversos, es necesario establecer ámbitos específicos en los que estos principios se ejerzan; de allí la trascendencia de la educación Intercultural. Con la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la diversidad cultural, el 2 de noviembre de 2001, se establece el derecho de toda persona a una educación y a una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural.

En la educación Intercultural, los pueblos indígenas son los actores principales, por lo que el carácter bilingüe debe partir de las necesidades, saberes y particularidades culturales de estos grupos. La Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los pueblos indígenas, aprobada en 2006 por el Consejo de Derechos Humanos, reconoce y garantiza el derecho a la educación intercultural y bilingüe mediante una estrategia compuesta de cuatro aspectos esenciales:

El derecho de la autodeterminación de los pueblos, el derecho a preservar y enriquecer su propia cultura, el derecho colectivo de utilizar, enriquecer y transmitir a las generaciones futuras su propio patrimonio cultural y, derecho a establecer y administrar sus propios sistemas educativos y de impartir educación en su propia lengua. Incluso establece que los Estados, en colaboración con los pueblos indígenas, tomarán medidas efectivas para prestar educación principalmente a los niños y niñas indígenas acorde con su propia cultura y en su propia lengua. Este derecho también incluye a los niños indígenas que se encuentran fuera de sus comunidades (Artículo 14 citado por De la Torre, s/f: 207)

En México, la Interculturalidad está contenida en el discurso educativo, está sujeta a las políticas gubernamentales que, en el caso de las Universidades Interculturales, no atiende la realidad ni las necesidades de los grupos indígenas porque es el mismo Estado, a través de sus Instituciones quien ha adoptado una idea y un eje de acción de la Interculturalidad como si se tratara de una problemática sectorial. A pesar de los esfuerzos por llevarla a la acción, aún no hay cabida para las diferencias lingüísticas, cosmogónicas y las aportaciones técnicas de los indígenas.

La presencia indígena en los centros educativos y en otros espacios públicos de convivencia, representa un reto y un campo de acción desde el cual practicar la Interculturalidad. En nuestro país significa abrir espacios para los pueblos indígenas, asumir el compromiso (no exclusivo del Estado) de incorporar a los indígenas a la dinámica cotidiana. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es el campo en que descansa la Interculturalidad en México, la cual tiene como antecedente la configuración de una nueva relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas, materializado en un nuevo pacto social, y el reconocimiento de un conjunto de derechos políticos, civiles, sociales, económicos y culturales a favor de los pueblos indígenas.

Una de las formas concretas con las que se busca materializar este reconocimiento, es “la impartición de una educación intercultural, aquella que respete y aproveche los saberes de los pueblos indígenas, sus tradiciones y formas de organización”. La Ley General de Derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) establece en su capítulo II que las autoridades educativas federales y estatales deben garantizar e implementar la educación Intercultural y bilingüe (De la Torre, s/f). Como campo de acción, la Interculturalidad en México está siendo aplicada exclusivamente en el ámbito educativo, sin que represente un avance verdadero en el replanteamiento de las relaciones sociales en los ámbitos del quehacer cotidiano.

Lo descrito someramente, más lo no explícito de la exclusión real de los otros culturales, nos permite entender, desde la perspectiva analítica de los estudios de la paz, que esta situación constituye otra forma de violencia, que para el caso la podemos denominar violencia intercultural, la cual en su dimensión educativa sólo es superable mediante la coparticipación directa e igualitaria de todas las culturas en la construcción del proyecto intercultural, en la ejecución del mismo, en los órganos colegiados y rectores de las universidades, y en la docencia de competencia intercultural, de manera que construya en la práctica sociedades plurales basadas en la igualdad, la justicia y la democracia verdaderas.

Por último, reiteramos que el concepto transcultural societal, como aspecto central de la educación indígena, parte de la premisa de no ser una educación fabricada para los indios, en función de los intereses de la educación y cultura hegemónica, sin que ello excluya y desconozca las mutaciones culturales que se suscitan en el proceso de las interacciones étnicas dentro y fuera del sistema educativo donde se modifican los grupos en contacto a través del intercambio cultural.

#### *Los indígenas en las universidades convencionales*

A pesar de la existencia de un sistema educativo desigual, que les pone barreras desde la primaria hasta el nivel universitario, la presencia de estudiantes indígenas en las universidades oficiales es constante y creciente. En estas instituciones no existen contenidos curriculares sobre la multiculturalidad, ni mucho menos prácticas conducentes a la transculturalidad que induzcan a los alumnos a que respeten, reconozcan y valoren las culturas indígenas. En el mejor de los casos, aparece alguna asignatura perdida en el océano curricular sin ningún referente de acción social; y en la mayoría de las situaciones, la retórica oficial sobre la tolerancia, la diversidad, el racismo y lo étnico no supera los aplausos de los oyentes del momento.

Las universidades con presencia de estudiantes indígenas son una clara muestra de la diversidad cultural, pero sobre todo de la desigualdad social, cultural y étnica existente en México, con sistema hegemónico de educación monocultural y etnocéntrica.

Los objetivos de las carreras, de los planes de estudio y de cada asignatura en particular, pretenden homogeneizar a los alumnos culturalmente diferentes, mediante el principio de igualdad de oportunidades y de productos obtenidos con perfiles establecidos de manera estandarizada. Bajo esta lógica, el alumno indígena ideal es el que más y mejor asimila los componentes culturales y educativos instaurados para la población mestiza de México, pues las licenciaturas carecen

de compatibilidad con el mundo social indígena y las diferencias culturales, así como el derecho a ellas; están impedidas de ser expuestas, elaboradas y manifiestas en el aula.

Un slogan clásico en las universidades, repetido desde los administradores de la educación hasta los profesores más “experimentados”, es aquel que reza: “aquí todos somos iguales, todos tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones. Todos parejos”. Amén de la falacia del igualitarismo absoluto, se trata de esconder, no ver, no aceptar y no ser conscientes de la multiplicidad de grupos sociales, géneros, culturas, etnias, religiones y políticas diferenciadas con presencia en las universidades, y, con mayor dinámica, en el contexto social en que supuestamente se ubican las instituciones, estableciendo una realidad de alteridad y diversidad impedida y trastocada por la supuesta igualdad de alumnos y profesores.

Este sistema de educación vertical, autoritario, inflexible y adverso a la realidad multicultural se sustenta en la igualdad de derechos y obligaciones de todos los educandos, exacerbando las diferencias; toda vez que el trato igual a personas que por principio son distintas, es una forma de ejercer y legitimar la desigualdad, pues de hecho se mantienen inalteradas las estructuras que producen la discriminación (Sandoval, 2001: 41).

Junto con el reconocimiento liberal de la multiculturalidad y para palear o reducir las tensiones interétnicas, la Fundación Ford implementó en la década del dos mil el programa *Pathways to Higher Education* (Caminos para la educación superior) en más de 120 países. En México el programa fue lanzado a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el año 2001. El objetivo manifiesto fue el de ayudar a los estudiantes de grupos vulnerables para que obtuvieran el título universitario, para contribuir al mejoramiento de los niveles de vida de los beneficiarios.

Cada Universidad realizó su proyecto, elaboró líneas de acción y programas de atención a estudiantes indígenas. Para el año 2010, en México sumaban un total de 24 universidades públicas y privadas que tenían algún programa de apoyo académico a los estudiantes indígenas.

En general, todas apuntan a que los nativos tengan una sólida formación académica, de tal manera que los indicadores de reprobación, deserción, eficiencia terminal y titulación sean los óptimos establecidos por el sistema oficial de educación.

Podemos denominar a estos programas “de compensación educativa”, para que el *otro*, el indígena, tenga la misma oportunidad que la mayoría de los estudiantes, de desarrollar su máximo potencial en el aula, y de egresar de acuerdo

con el perfil requerido en cada licenciatura. Se trata de que el *diferente* acceda, se apropie y tenga las competencias de la cultura dominante, a través de discriminaciones positivas dentro del sistema, en el que subyace el señalamiento del déficit cultural de los indígenas frente a los mestizos. En este modelo se pretenden igualar las condiciones educativas de los estudiantes indígenas para que el producto sea a imagen y semejanza de los no indios. Es decir que la universidad funciona como institución de integración social, cultural, política y, en casos, económica de indígenas a la sociedad nacional; lo que se resume en movilidad social: dejar de ser indios para ser mestizos, sin importar la categoría el nivel social ni la intensidad del mestizaje. Todo ello realizado, desde el ingreso hasta el egreso a nivel individual, sin la participación colectiva de las comunidades, con el “beneficio” individual, y sin perspectivas de reintegrarse a las comunidades, pues las licenciaturas ofertadas son para el mercado de trabajo del sistema capitalista.

También es pertinente señalar que los planes, los programas de estudio, los métodos de enseñanza, y las formas de evaluación del aprendizaje en las universidades oficiales no consideran la diversidad social y cultural, de manera que puedan existir comprensiones teóricas y prácticas de aceptación y reconocimiento de la realidad multicultural de la institución y de la sociedad en general. Es decir que los programas académicos y la misma vida universitaria, carecen totalmente de una interculturalización.

Varias son las preguntas que surgen al respecto: ¿por qué no se conocen y se estudian los fundamentos de la cosmovisión indígena y sus diferentes aportes al desarrollo de la ciencia y la tecnología universal? ¿Cuáles son los factores determinantes para que los conocimientos y saberes indígenas sean reconocidos como ciencia de los pueblos indígenas (etnociencia)?, ¿por qué en los planes de estudio no se incluyen los idiomas indígenas como segunda lengua?, ¿cómo deconstruyen su cultura y su identidad los y las indígenas en condiciones educativas tan adversas?

Estas lagunas epistémicas, teóricas y metodológicas sobre la etnociencia en las universidades, son parte del pensamiento hegemónico occidental, y también de la deuda histórica, de justicia y democracia para con los pueblos indígenas.

El problema también es reflejo de la falta de formación profesional y pedagógica de los docentes, lo que inevitablemente dificulta la formación de personas críticas y la construcción de sociedades democráticas, tolerantes, libres, pacíficas dentro de la diversidad étnica, social y cultural, principal riqueza de la humanidad. Esta es justamente la razón principal que tienen las universidades para ser actores con responsabilidad en la construcción de sociedades sólidas en la convi-

vencia multicultural, en el reconocimiento de la diversidad, y en la aportación a la resolución y transformación pacífica de los conflictos.

El tema de la educación indígena o educación para indígenas obliga a exponer nuestra comprensión sobre la problemática en su conjunto de los pueblos indios, y nos conduce a definir conceptos determinantes de las relaciones interétnicas en el plano de la educación y la cultura: inter, multi y transculturalidad. En la globalización se marcan dos tendencias que inciden directamente en la educación: la estandarización cultural y la diversidad cultural que puede trascender a una educación transcultural.

La educación inter y multicultural en América Latina han sido en su pensar y en su actuar un ejercicio que no trasciende el ámbito académico para atender a los *otros*, con el propósito de que se integren a la dinámica escolar. Son políticas del indigenismo en tiempos de la globalización que hacen que la diversidad no trascienda el aula ni se relacione con su contexto social, económico y cultural, es decir, que no haya poder sociocultural práctico por parte de los indígenas.

Se propone la ruptura a la imposición de estos tipos de educación a través de la educación transcultural societal, que permita interpelar la hegemonía y su práctica sesgada monocultural e intra-institucional. Una alteridad que interrelacione la cultura propia con la dominante, respetando y generando procesos indentitarios que trasciendan el quehacer educativo y se interrelacione con la sociedad en su conjunto.

Sin la participación directa de los indígenas, a través de sus organizaciones sociales representativas, en la planeación, dirección, y proceso educativo, desde su propia cosmovisión, no será posible generar condiciones para que la igualdad en el plano educativo sea una realidad para los grupos étnicos que se encuentran en circunstancias de marginación y discriminación ante el resto de la nación mexicana. Para dichos propósitos, la educación indígena transcultural societal debe tener como uno de sus pilares el fortalecimiento de la conciencia étnica, autonómica y de identidad cultural de los grupos indígenas, de manera que con ello participen en el escenario nacional como iguales con base en su diversidad y diferencias.

En resumidas cuentas, se pretende una educación transcultural que permita a los indígenas hacer sus propias reflexiones, sus proyectos, sus análisis y opiniones sobre ellos mismos, sobre el nuevo Estado y nación, y sobre el mundo global y sus realidades locales. Es decir, hacer real el diálogo de culturas, de saberes, de conocimientos, de interacciones y de participación directa de los indígenas en los diversos aspectos de la vida nacional, garantizando el respeto y el fortalecimiento de su identidad étnica y cultural.

La transculturalidad societal en el ámbito educativo es la base que puede conducir a que los pueblos indígenas accedan a una educación de ellos y para ellos, sin excluir a las otras culturas; pues presupone la coparticipación de ellas, con plena correspondencia a las dinámicas culturales y sociales étnicas, donde el principio rector sea el diálogo de culturas y saberes que validen el conocimiento indígena y su interlocución en el contexto nacional y global. La utopía es romper el monopolio de la educación cultural monolítica y poner en movimiento los procesos transculturales que den oportunidades a los indígenas de encontrarse y de actuar recíprocamente en el mundo de todos.

El espíritu crítico de la Universidad debe aceptar las fronteras sociales y culturales existentes en su mismo seno, y con ellas abordar los procesos transculturales respetando la diferencia y la identificación culturales, con el único propósito de hacer sujetos competentes en culturas diferentes sin que ningún estudiante tenga que perder su identidad étnica, su religión, su cultura o diferencia asumida.



#### IV. Interculturalidad crítica

La Interculturalidad oficial, elaborada y ejecutada por el Estado y algunos Organismos Internacionales, ha sido criticada desde los mismos pueblos indígenas, en espacios académicos, y por sectores de la sociedad civil, por su carácter unidireccional y unicultural, es decir, etnocéntrico. Los actuales cuestionamientos giran en torno a la incongruencia del planteamiento discursivo y las acciones que se emprenden con la bandera de la Interculturalidad. Desde sus inicios, ésta se presentó como una propuesta alternativa para enfrentar la realidad que el multiculturalismo describía, con el objetivo de transitar a los hechos concretos para promover la convivencia pacífica en las sociedades cada vez más diversas.

La realidad de cada región del mundo muestra rasgos característicos que reclaman una sociedad intercultural, aquélla donde haya espacio para todas las culturas sin que se imponga una sobre otra. Se trata de un mecanismo de convivencia en el que cada pueblo, grupo, comunidad o sujeto pueda interactuar sin perder su cultura, sus valores, lenguaje o ideología. Sin embargo, el establecimiento de una Interculturalidad que ignora la realidad de los grupos culturales y su manera de habitar el mundo forzándola a entrar en la cultura dominante, está destinado a repetir los patrones del pasado. No basta con admitir y reconocer que las sociedades actuales requieren de espacios, Instituciones, gobiernos, escuelas, asambleas interculturales, sino que es necesario concretar en la cotidianidad los mecanismos pertinentes para hacerla posible.

Los avances que la Interculturalidad tuvo con la incorporación de leyes y Decretos Internacionales a favor de los derechos humanos individuales y colectivos, representaron un primer paso para poner en práctica el intercambio entre culturas. Sin embargo, es latente la preocupación de que esta sea una nueva herramienta del Estado para controlar la diversidad cultural. Esta postura se explica porque:

El peligro de la interculturalidad es que puede disfrazar la uniculturalidad y repetir de nuevo el patrón de siempre: una política para indígenas desde el mestizo y no una acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidades lingüísticas diversas... Las prácticas interculturales sólo son posibles en contextos de igualdad social, económica, cultura (Barriga, 2004: 38)

El contexto económico y político en que se pretende incorporar el adjetivo de Interculturalidad hace que se quede sólo como un término que acompaña el dis-

curso sobre la integración social que está de moda. Hablar de lo intercultural implica tener en cuenta las condiciones que la hacen posible, es decir, para producir diálogo es necesario propiciar el acercamiento en condiciones de equidad, tener actitud para comunicarse, para escuchar al otro y hacerse escuchar, para aprender de él y estar dispuesto a compartir el espacio, las visiones, las prácticas, la cultura. Estas condiciones no son solo de actitud, de buenas intenciones, de formalismo; se requieren también condiciones estructurales, materiales y sociales que acoten las avismales distancias existentes entre las desigualdades, injusticias, indiofobias, exclusiones y extinciones de población.

Cuando el Estado habla de políticas Interculturales, éstas no tienen correspondencia ni con su discurso ni con la realidad, pues se trata de un proceso unidireccional donde el sistema educativo oficial lo determina todo, y los destinatarios, los indígenas, reciben la educación oficial en la que los pueblos indígenas no tienen arte ni parte.

Esta práctica tiene que ver con la retórica de la nueva política indigenista (neo-indigenismo), que forma parte del multiculturalismo liberal del siglo XXI, que reconoce a los pueblos indígenas como baluartes de la identidad nacional que tiene raíces en un pasado histórico, sin que se valore el reconocimiento real y participativo de los pueblos indígenas contextualizados en la globalización. Es por ello que la interculturalidad oficial es asimilacionista, toda vez que sigue llevando la educación y cultura occidentales a *los otros*, con enfoque y práctica neocolonial, sin tener en cuenta de manera determinante el saber de los pueblos indígenas y afroamericanos para realizar un auténtico diálogo de culturas con equidad en la diferencia. Esta realidad de educación intercultural, es incluso contraria a lo estipulado por el Convenio N° 169 de la OIT, que reivindica el derecho a la educación e identidad cultural de los pueblos indígenas.

Frente al rostro multicultural renovado de la hegemonía liberal que promueve una interculturalidad neocolonial, irrumpen otras interculturalidades críticas que proponen decolonizar la ciencia, el pensamiento, y la misma esencia de la educación intercultural, de manera que se puedan establecer relaciones reales simétricas entre las culturas, concretando parte de ese legado en la educación socio-intercultural, cuyas bases radican en el pensamiento y la praxis que se proponen erradicar la intolerancia, la indiofobia, el acismo, la negación, discriminación, marginación y exclusión social, por tratarse de una política con mecanismos de convivencia que parte del reconocimiento de las diferencias étnicas, raciales, culturales, lingüísticas y cosmogónicas.

Esta interculturalidad crítica surge en América Latina en respuesta a la propuesta oficial del Estado por implementar políticas que en el discurso asumen la

importancia de la diversidad cultural y étnica existentes, pero en la práctica se mantiene el modelo unicultural. En el centro de esta propuesta se encuentra el carácter decolonizador<sup>1</sup>, un aspecto imprescindible para romper con la misma matriz colonial arraigada en el sistema educativo de América Latina, la cual se puede fundamentar en la propuesta de un mundo pluralista no con la intención de universalizar a la interculturalidad, sino de rehacer desde el planteamiento de la filosofía intercultural las voces de todos los involucrados en el universo, a partir de las diferentes memorias, conciencias, educación y contextos insustituibles.

La reconfiguración de las sociedades contemporáneas está marcada por la diversidad cultural que alberga, producto de dos factores: la presencia de pueblos originarios y el flujo constante de personas de un país, una región o de un continente a otro. Este mosaico de divergencias palpables en el lenguaje, el modo de vestir, el estilo de vida en general, la cosmogonía y el modo de habitar el mundo, plantea la necesidad de crear mecanismos para el reconocimiento mutuo, el respeto al otro y la disposición al intercambio en la interacción cotidiana.

Históricamente, este rasgo ha estado presente en las sociedades, sin embargo, a partir del nuevo orden global se implementó un modelo de integración forzada por y para la consolidación del capitalismo a través de la figura del Estado-nación. Se trata de un proyecto de unificación en el que la adopción de la cultura occidental es el primer paso para participar en la dinámica de intercambio comercial que rige en el mundo. La economía de mercado busca penetrar en los países con el objetivo de tener acceso a sus espacios mediante empresas y consorcios transnacionales que impongan el consumismo y la competencia como medios de expansión del capital. En este escenario, el Estado funge como facilitador y la sociedad queda a expensas de los intereses comerciales.

La asimilación cultural que marcó esta transacción, provocó el resurgimiento de luchas y movimientos por la integración social, el respeto de los derechos humanos, la autonomía indígena y la democratización. Paradójicamente, en la globalización, lo local y el arraigo cultural recobran importancia, no sólo por su resistencia frente a

---

<sup>1</sup> Varios son los pensadores latinoamericanos que vienen trabajando el concepto de colonialidad del poder, decolonialidad y similares concepciones, entre ellos Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Catherine Walsh.

Con relación a la educación en la perspectiva anotada, es sugerente el texto de Zulma Palermo (2011). "La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial" en *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*. Neuquén, CEAPEDI, UNCO. Año I, N° 1. pp. 43-69.

Véase también el trabajo de Castro-Gómez, Santiago (2007) "Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero" en: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá. Siglo del hombre Ed. pp. 79-91.

la homogeneización, sino también por el fracaso de occidentalizar al indio y desaparecer su cultura, un proyecto de más de cinco siglos iniciado en la conquista. El aspecto cultural recobra importancia porque se trata de un rasgo que define la forma de actuar de las personas, la manera en que se relacionan con los demás y sobre todo el modo en que habitan el mundo. Ante la imposibilidad de afianzar un proyecto de este tipo, los poderes económicos y el Estado reconocen la existencia de diversas culturas dentro de sus demarcaciones territoriales a través de la multiculturalidad.

Una sociedad multicultural es aquella que alberga múltiples culturas, en la que cohabitan dos o más en un espacio físico-geográfico determinado. La multiculturalidad se usa para admitir la presencia de grupos minoritarios, de pueblos indígenas y otros grupos sociales diferentes a la cultura dominante. Describe la multiplicidad de culturas existentes dentro de determinado espacio sin que necesariamente tengan relación entre ellas. Bajo este discurso se sustenta la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional, volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo (Muyolema, citado den Walsh, 2009). Es así que resulta insuficiente para reconocer la importancia que tienen los grupos culturales en el entramado social y por ende, niega la necesidad de crear mecanismos para el intercambio y el acercamiento cotidianos. La crítica a la multiculturalidad radica en que ha sido simplemente una herramienta discursiva empleada por los poderes para afianzar y legitimar la asimilación cultural. El reclamo y la lucha por la reivindicación de los pueblos indígenas y otros movimientos sociales devienen en un nuevo paradigma de intercambio cultural, aprendizaje mutuo y convivencia armónica en las diferencias, la Interculturalidad.

Desde sus inicios la Interculturalidad se ha presentado como alternativa a la Multiculturalidad en tanto aporta al acercamiento y contacto, propone una nueva forma de relacionarse con el otro, con los otros y retroalimentarse de su cultura. En este sentido Bell y Guzmán (2000) reconocen que en el contexto actual existe el reclamo de una sociedad intercultural porque las relaciones sociales cotidianas están marcadas por la interacción entre personas con orígenes culturales distintos, con rasgos propios y una manera de vivir peculiar. Pero, ¿qué es la Interculturalidad?, ¿cómo se define en el actual orden mundial?, ¿qué concepción se tiene de ella en América Latina?, y en México ¿cómo se practica?

El término Interculturalidad hace referencia al contacto e intercambio entre culturas que comparten un espacio territorial determinado. La diversidad cultural que define las sociedades actuales, plantea el reto de incluir a sus miembros sin que éstos pierdan sus particularidades, y más bien intercambien ideas, concepciones del mundo, conocimientos y aportaciones sociales. El contacto intercultural:

Debe ser pensado en términos de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y proporcionar un respeto mutuo, un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y los colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. La interculturalidad busca romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2009: 41)

El valor universal de la Interculturalidad radica en la oportunidad de reinventar el modo en que las culturales se relacionan y reivindican la presencia del otro cultural, indígena o no dejando de lado los prejuicios. Implica una forma de abandonar viejas prácticas como la intolerancia, indiofobia, racismo, negación, discriminación, marginación y exclusión social porque se trata de un mecanismo de convivencia que parte de las diferencias étnicas, raciales, lingüísticas y cosmogónicas. Así, la interculturalidad se presenta como “un esquema de interacción armónica entre lenguas y, por ende, entre culturas, en un ambiente de reciprocidad y de intercambio de conocimientos, pensamientos y costumbres”. (Barriga, 2004: 21)

En el mundo, el uso del término Interculturalidad para designar el dinamismo de la vida social, ha suscitado un debate respecto su significado y aplicación social. Existe la crítica de que surgió como un planteamiento del Estado ante las presiones de las luchas indígenas y que funge como medio de legitimación de la asimilación cultural que sigue vigente. El desconocimiento de la realidad de los pueblos originarios difícilmente produce políticas interculturales, más bien reproduce la asimilación cultural bajo un discurso que está de moda.

Frente a esta postura, los esfuerzos actuales se dirigen a trascender la Interculturalidad como campo de acción y no de teorización, en el que, difícilmente se logrará un consenso. Actuar desde la Interculturalidad “tiene que ver con disposiciones y actitudes, entraña una propuesta ética, una determinada manera de estar situados en el mundo” (Samaniego, 2005:28). Desde esta postura, se asume como parte de un proyecto de cambio social que cuestiona las relaciones de poder y redefine los mecanismos para la convivencia pacífica. Vale la pena resaltar que:

La interculturalidad se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* perso-

nas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto (con identidad, diferencia y agencia) con capacidad de actuar (Walsh, 2009: 45)

En América Latina la Interculturalidad surgió como proyecto en acción, una forma de demandar y poner en marcha la autonomía indígena. Los pueblos originarios reclaman su ejercicio, más allá del discurso y la legislación; buscan promover sociedades interculturales que contribuyan a fortalecer la participación de las personas en los asuntos públicos, en las decisiones fundamentales del desarrollo de sus comunidades y del país. En la región, la Interculturalidad es una práctica humana que transita entre dos o más códigos culturales, de los cuales el código lingüístico forma parte sustancial (Morales, 2000). El reconocimiento legal de los derechos individuales y colectivos es indispensable, pero no el centro de sus demandas; se requiere de acciones concretas enfocadas a la conservación de sus bienes culturales, sobretodo del lenguaje, uno de los rasgos esenciales que definen la pertenencia y la identidad de los pueblos originarios.

Es una realidad que la interculturalidad impuesta por el Estado no cumple con las expectativas, realidades y especificidades lingüísticas de las comunidades. No existen espacios públicos para la participación de los ciudadanos, una participación desde la identidad particular de las personas y los grupos porque el Estado-nación está diseñado para funcionar desde una sola cultura con la finalidad de homogeneizar a la sociedad, de convertirla a la modernidad mediante la asimilación de la cultura occidental. Ante ello, la Interculturalidad crítica cuestiona los mecanismos de poder, significando una herramienta para la penetración en los espacios que históricamente le han negado a aquellos que se resisten a perder lo propio.

La Interculturalidad crítica surge en América Latina, en respuesta a la propuesta oficial del Estado por implementar políticas que sólo en el discurso asumen la importancia de la diversidad cultural en la convivencia diaria. Desde la realidad de cada país, la Interculturalidad se consolida como proyecto social que alberga demandas y propone cambios sociales, así lo muestra la proclamación de las Asambleas Constituyentes de Bolivia y Ecuador, las cuales alientan por primera vez en el escenario político-constitucional, una consideración real, concreta y profunda sobre la diferencia, la diversidad y la interculturalidad en países

acostumbrados a (y fundados sobre) la uninacionalidad, la monoculturalidad y la inferiorización casi naturalizada de pueblos de raíz ancestral, y de sus saberes, racionalidades y sistemas de vida (Walsh, 2009: 14)

En algunos sectores sociales de América Latina, se propone y ejerce otra Interculturalidad, aquélla distinta a la formulada y ejecutada desde el Estado porque no corresponde a la exigencia indígena. El componente lingüístico es eje rector para la implementación de esta interculturalidad, no sólo por el carácter comunicativo, sino también porque es elemento de identidad y pertenencia.

La interculturalidad es un proyecto que por necesidad convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racionalización, la deshumanización de algunos y la súper y sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes, formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir (Walsh, 2009: 15).

Nos encontramos con otra concepción de interculturalidad, con aquella que trasciende el nivel retórico y educativo a dimensiones políticas y sociales de cambio a partir de cuestionar la interculturalidad y la universidad occidentalizadas por ser parte del aparato de poder del sistema mundo, que entre muchas otras características tiene el de ser acumulador de poder y de poseer un racismo epistemológico negador de pensamientos del Sur.

En el siglo XXI, “la interculturalidad deberá entenderse a partir de un diálogo democrático que garantice a todos una educación relevante y de calidad, adecuada a sus perfiles lingüísticos y culturales y a sus necesidades y expectativas como ciudadanos mexicanos” (Bertely Busquets, 1998: 100, citados en Cerda, 2004: 19). Este es el primer componente necesario para generar una verdadera Interculturalidad, aquella en la que realmente pueden mantenerse relaciones de reciprocidad, en un esquema de igualdad y justicia social para todos los actores implicados. Es así que la Interculturalidad debe considerarse un proyecto de largo alcance que:

(...) busca intervenir en las estructuras, instituciones, relaciones y mentalidades que reproducen la diferencia como desigualdad y, a la vez, construir puentes de articulación y relación. Representa procesos dinámicos de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y

actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente y, procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Este es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y conflictos de la sociedad (Walsh, 2009: 47).

En el centro de esta propuesta se encuentra el carácter descolonizador, un elemento imprescindible para romper con la misma matriz colonial arraigada en los pueblos indígenas de América Latina. La Interculturalidad que los indígenas reclaman mediante la autonomía y una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), tiene rostro de transformación social con y para los ciudadanos, por lo que requiere trabajar *con* e intervenir *en* ellos para cambiar los dispositivos socioculturales que mantienen relaciones de dominación y subordinación a la cultura dominante. La Interculturalidad crítica es un campo de acción, de construcción de relaciones sociales basadas en el respeto mutuo y la reciprocidad.

La Interculturalidad en América Latina está directamente relacionada con los movimientos indígenas porque mantienen una demanda social por el respeto y el reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos. La existencia de pueblos originarios muestra el mosaico cultural que compone a la región y evidencia la necesidad impostergable de generar mecanismos de interacción y comunicación que permitan construir países en los que haya espacio para todos. De eso se trata la construcción de una sociedad intercultural, no como un dispositivo funcional del Estado en el que se asuman los nuevos roles de las culturas para fines del neoliberalismo, sino más bien de producir las condiciones en las que las culturas puedan establecer un intercambio constante que conduzca a la inclusión social de los hasta ahora olvidados y marginados.

Las relaciones sociales armónicas sólo son posibles allí donde los actores sociales asumen y reconocen la importancia del otro en la actividad cotidiana. Ejercer una verdadera interculturalidad implica superar la ideología consumista e individualista que se ha impuesto para fines de la acumulación del capital en el contexto actual. Es incongruente pretender relaciones equitativas allí donde el acceso a la economía, la vida pública y los espacios de convivencia social es desigual. Con la imposición de un solo modelo económico (capitalismo), de un solo sistema político (democracia) y una sola cultura (la occidental) se pretende conducir el porvenir del mundo entero, se olvida que los pueblos originarios conservan formas propias de producción, de organización política y social, así como sus propias visiones del mundo y su cosmogonía.

El desconocimiento del *otro* genera temor, y suele acompañarse del menosprecio, la discriminación, la exclusión y la marginación, cuando se dirige hacia los pueblos indígenas es lo que denominamos indiofobia. Sentimientos de rechazo y negación del *otro* o los *otros* como la discriminación, racismo, xenofobia, reproducen trabas para la convivencia. La propagación de estas actitudes negativas impide el acercamiento, cierra espacios para aquellos culturalmente distintos, considerados inferiores por su origen étnico y portadores de un legado histórico que se resisten a perder. Los indígenas son vistos como retrasados, incivilizados por parte de la sociedad mestiza que se asume como protagonista de la modernización. Reprimir el ejercicio de sus derechos es la primera condición que impide construir una Interculturalidad real, no la que el Estado propone con el indigenismo y su pretensión discursiva de cambio social, sino aquella que realmente genere los espacios para el intercambio y la convivencia social en las diferencias.

Los pueblos indígenas se enfrentan a un sinnúmero de problemas porque el Estado y la misma sociedad les han negado participación en la vida económica, política y social del país. Su condición étnico-racial los coloca en la parte más baja de la pirámide social, quedan desprotegidos y a expensas de violaciones a sus derechos porque no se les reconoce como ciudadanos, porque el sistema social, político y económico está diseñado para mestizos. Este conjunto de negativas forman parte del panorama que viven a diario millones de indígenas en todo el mundo, sin embargo, en América Latina es aún más preocupante, no sólo por el número de pueblos indígenas que habitan en la región, sino porque frena su participación en el concierto de las naciones al tener conflictos internos irresueltos.

Además de generar las condiciones estructurales para que se produzca el diálogo intercultural, es necesario transformar actitudes, visiones, imaginarios sociales de mestizos e indígenas para cambiar el concepto que se tiene de los pueblos originarios. Construir una Interculturalidad implica modificar espacios y actitudes en las personas.

La interculturalidad es una herramienta y un proyecto necesarios en la transformación del Estado y de la sociedad, pero para que esta transformación sea realmente trascendental, necesita romper con el marco uninacional, recalando lo plural-nacional, no como división sino como estructura más adecuada para unificar e integrar (Walsh, 2009: 96)

La integración de los miembros que componen determinado grupo social es imprescindible para generar su propio desarrollo, una iniciativa de ley, pro-

grama social o proyecto político que no tome en cuenta a las personas está destinado al fracaso, a fungir sólo como un proyecto político alejado de los intereses de los ciudadanos. Lo mismo ocurre con la Interculturalidad: es planteada como un nuevo esquema de convivencia entre las distintas culturas, pero si en el camino ignora lo que éstas tengan que decir entonces funge sólo como proyecto Estatal.

Esta visión de cambio social emprendido desde los actores, las Instituciones, el Estado y los mismos espacios de convivencia muestran que la interculturalidad se constituye como un proceso multidimensional vertebrado por las fricciones y convergencias que distancian y vinculan, en que se encuentran y desencuentran los distintos actores e identidades que la conforman y a la vez la disputan; la Interculturalidad sólo es pensable desde las disputas entre los afectados en contextos socioculturalmente situados (Samaniego, 2005: 10).

El carácter transformador de la Interculturalidad radica en propiciar, reconocer y gestionar el encuentro entre culturas, dirigir el diálogo para que, en las divergencias, sea posible comunicarse unos con *otros*. Desde ésta óptica, la Interculturalidad representa un campo transdisciplinario capaz de reunir los conocimientos, habilidades y experiencias de la sociedad actual para guiar cambios pertinentes que ayuden a resolver las adversidades e impedimentos de las relaciones sociales armónicas.

La propuesta filosófica de la Interculturalidad subraya que la comunidad sea un referente de sentido de los derechos, la valorización de la alteridad y la intersubjetividad y la hermenéutica ontológica, ya no sólo suposición del valor de las culturas y su reconocimiento, sino aceptación del encuentro entre identidades y valores diversos recíprocamente valorados como trama para la constitución de la realidad como sistema donde se da lo que pasa, donde nos entendemos a partir de los impactos entre identidades, donde los sentidos se configuran como espacios conversacionales (Samaniego, 2005: 27)

Desde la perspectiva filosófica, la Interculturalidad es vista como un compromiso ético que implica trabajar por el reconocimiento político. En donde lo político se considera fundamental para que las sociedades interactúen, se desarrollen, convivan, se descubran y se identifiquen como diversas a partir de la diversidad que las caracteriza. Un reconocimiento que hace de la pluralidad una forma concreta de expresarse, de pensar y de ser. Un reconocimiento que parte de ese hallazgo político, el cual implica a las comunidades de manera general y homogenizada, pero que al mismo tiempo desconoce las particularidades de cada uno de los seres que componen el colectivo social en nuestros días.

La Teoría de la Filosofía Intercultural implica el encuentro con otras visiones del mundo desde su parte política, y genera la exigencia del compromiso de cumplimiento de lo escrito para posibilitar una mediación en lo social. Por tanto, esta teoría, tiene la:

(...) necesidad de asumir la política (cuyo funcionamiento implica el ocultamiento estructural de las verdaderas causas de los problemas que destruyen a la humanidad, la expansión de falsas prioridades, la criminalización de las alternativas emancipatorias o la difusión de estrategias de “información” que pretenden reducir la realidad a juegos mediáticos.) (Fornet, 2006:20).

Hablamos entonces de una nueva forma de estudiar a la política, de enfrentar a la política, de ejercer la política y de cumplir la historia política, aquella que se planteara en sus inicios la intención de escuchar de manera solidaria el sufrimiento y la exclusión del *otro*, y se comprometiera con las prácticas emancipadoras de *los de abajo* y con la axiología con la que ellos asignan valor de acuerdo a los patrones consistentes individuales y únicos que conforman estructuras sociales, comunales y culturales.

Pensar a la cultura de manera filosófica es reconocer que cualquier cultura resulta enriquecida con el contacto de otras. Pero, pensar a la Interculturalidad de manera filosófica implica reconocer relaciones tensas y conflictivas entre las culturas, las sociedades y los individuos. Relaciones intolerantes que tienen que ver con las formas políticas y su incumplimiento, su indisciplina, su incongruencia, su insatisfacción de necesidades y su mala interpretación con la que se hace uso y se llevan a cabo acciones injustas que no permiten la igualdad entre los seres.

El proyecto de mundo justo, desde la teoría de la filosofía intercultural, tiene que ver con la comprensión de las otras culturas, la integración de los derechos del individuo con los derechos del hombre, entendiéndolo como persona y extendiéndose a todos los seres.

Un compromiso de la filosofía con la verdad y la esperanza, que implica, concretizar prioritariamente en la tarea de contrarrestar la maquinaria de la mentira y del engaño apoyando procesos de información y de argumentación que den cuenta realmente de la verdad de lo que sucede en el mundo, que reflexionen la verdadera situación de la humanidad y que sean, por lo mismo, lugar de manifestación de la mucha y otra realidad que ya hoy se genera en el mundo como testimonio real (Fornet, 2006:20)

Para la Interculturalidad filosófica la ética no es un desafío: es una obligación. Por tanto, la política no puede concebirse si no es bajo la totalidad de su cumplimiento. Abriendo de este modo nuevas posibilidades de ser, a partir del uso de la meditación cultural, la espiritualidad y la ética del cuidado.

Para esta teoría filosófica, la Interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción. Pero éste es precisamente el horizonte que oculta la cultura de las (supuestas) evidencias (Fornet, 2006:22). Bajo esta visión, la Interculturalidad es una propuesta teórica y práctica que nace de las exigencias que nos plantea la conciencia de la diversidad cultural que caracteriza el mundo de hoy. (Ibídem, p. 55). Por tanto, propone la inserción de un diálogo intercultural que permita ir más allá del intercambio de ideas y se centre en la comunicación con los *otros* y las *otras*, en la escucha de la gente y sus respectivos proyectos de vida digna.

Este diálogo intercultural, cuando se suma con la escucha de otros diálogos interculturales, fundamenta el proyecto de un mundo pluralista, característico en esta teoría de la filosofía intercultural. Un diálogo que se universaliza y se singulariza al mismo tiempo, pero no con la intención de hacer universal a la interculturalidad, sino al contrario, de rehacer a la filosofía desde las voces de todos los involucrados en el universo, y, a partir de las memorias y de las conciencias, diferenciar, expresar y reconocer los contextos. Pero sobre todo, comprender que las diferencias son insustituibles.

Hacer justicia a la diversidad cultural de la humanidad es diferenciar las nociones de interculturalidad, identidad y cultura frente a la globalización. Es distinguir a las culturas a partir de su contacto con otras culturas y de la implicación de su diálogo intercultural. Es hacer con la filosofía un horizonte plural que asuma a la historia política como un ejercicio práctico.

Desde esta perspectiva, la filosofía intercultural implica la renovación de las políticas educativas en América Latina.

En este sentido desquiciar la educación dominante quiere decir buscar otros centros de gravitación para los procesos educativos que se ofrecen, ajustándolos a la diversidad cultural y a la pluriperspectividad que ésta conlleva (ibídem: 75).

Educación Intercultural inclusiva, constructiva, humana y pluralista que permita la enseñanza crítica para plantear la configuración del mundo justo y plural que necesita América Latina.

El ejercicio de la Interculturalidad en América Latina atraviesa por un conjunto de cambios que se dirigen a fortalecer la inclusión social, ejemplo de ello son las Asambleas Constituyentes en Bolivia y Ecuador, donde la presencia indígena representa un alto porcentaje de la población, la cual busca ganar espacios en la vida política. Los logros hasta ahora alcanzados por los movimientos indígenas al interior de varios países de la región son muestra del alcance que se puede tener cuando se conjugan la disposición del Estado, la voluntad política y el reconocimiento social.

La construcción de la identidad es un elemento importante porque a partir de ella se diversifican las sociedades, el sentido de pertenencia como un bien simbólico representa un aspecto fundamental en la vida de cada persona, al tiempo que le determina la manera en que se relaciona con los demás y la forma en que participa en el quehacer social. La identidad y la pertenencia definen los límites simbólicos entre unos y otros, compartir origen étnico, espacio físico ligado a una herencia cultural o prácticas y ritualidades son algunos de los componentes que construyen identidad. El valor que la cultura tiene para cada persona y grupo social se debe a su carácter simbólico y ordenador de las cosas, ella define la identidad y es el referente desde el cual se concibe y habita en el mundo. Las sociedades se distinguen unas de otras por el componente cultural y es una realidad que día a día surgen nuevos grupos con una cultura propia, producto del intercambio o la transculturalidad. Es por esta razón que la Interculturalidad no sólo tiene que ver con lo indígena o lo rural, sino también con lo urbano (el surgimiento de tribus urbanas se expande actualmente) y la migración, el auge de la Sociedad de la Información (SI) y los conflictos geopolíticos.

El desconocimiento de las identidades, de las prácticas, cosmogonías y toda manifestación cultural es la principal razón por la que se propaga el miedo al otro. El distanciamiento y la negación son mecanismos que apartan y excluyen a las minorías, la cultura occidental que abandera la modernidad no tiene espacio para los otros, los incivilizados, los que no conocen, los que son inferiores. Un Estado que promueve estos principios es incapaz de generar el acercamiento entre culturas diferentes porque no está preparado para ello ni cuenta con los principios éticos para motivar a los grupos a mantener un diálogo. Por esto es que la Multiculturalidad surgió como proyecto para cambiar el discurso de homogeneidad, a favor de crear las condiciones sociales para continuar con la instauración de lo global en cada rincón del mundo.

Recordemos que la Multiculturalidad se fundó con la intención de difundir la idea de que somos diversos y que cada grupo social tiene una cultura diferente. Sin embargo, reconocer que la diversidad define las sociedades actuales, sólo ayu-

da a describirla, no a transformarla, es por esto que la Interculturalidad, además de admitir que existen innumerables culturas, se dirige a propiciar el acercamiento. Hay quienes piensan que se trata de un nuevo mecanismo de asimilación que se instauro con la bandera de respeto y reconocimiento a la diversidad para que el Estado conserve bajo su control la actividad de los grupos culturales, como una forma de tomar posesión de los recursos naturales, sitios arqueológicos y otros bienes culturales de los pueblos originarios y explotarlos a favor de los intereses comerciales.

La Interculturalidad, vista como un proyecto socio-político, exige replantear el modo en que se ejercen los derechos ciudadanos, la participación indígena y no indígena, la relación entre gobernantes y gobernados, la relación entre los mismos ciudadanos. Cuando se cierran espacios de participación al ciudadano, se le niega la oportunidad de tomar parte de las decisiones que le afectan y determinan las condiciones en que se desenvuelve. Si no existe interculturalidad no hay democracia, o dicho de otro modo, en las sociedades latinoamericanas la naturaleza de las políticas sociales ha de ser intercultural si realmente deseamos un diálogo intercultural (Samaniego, 2005).

En sociedades donde no hay espacio para la intervención de los ciudadanos o se niegan derechos, la interculturalidad es sólo una pretensión ambiciosa. Si el Estado coarta libertades y limita el ejercicio ciudadano a los indígenas y no indígenas, es incapaz de diseñar y ejecutar políticas interculturales.

La esencia de las democracias multiculturales es la deliberación intercultural en la vida pública. Pero en las democracias liberales la deliberación pública se encuentra culturalmente sesgada. Los espacios públicos de las democracias liberales son espacios culturalmente homogéneos y lingüísticamente monocordes... Por ello, la primera tarea de las democracias multiculturales consiste en crear espacios públicos interculturales en los que se den cita la diversidad de racionalidades para deliberar en común y llegar a generar respuestas y acciones concertadas ante los problemas propios y ajenos... Y las democracias, o son interculturales o no son democracias. Lo que abunda en nuestros días son los discursos sobre la interculturalidad (Tubino, s/f: 2)

Es impensable una sociedad intercultural donde no existe la deliberación pública, donde no hay espacios de participación, donde se desconoce y niega al otro diferente. Es por esto que la interculturalidad, además de ser una categoría con-

ceptual y teórica, es una manera de actuar con y frente a los demás. Los conflictos sociales y políticos se escalan en un contexto de desigualdad y represión, persiste la incapacidad de mirar y comunicarse con los indígenas, y peor aún, no se tiene la disposición de hacerlo. Cuando se produce el encuentro se manifiestan un conjunto de sentimientos negativos y de rechazo que sólo reproducen conductas despectivas.

Resumiendo, la interculturalidad crítica es aquella que cuestiona los saberes oficiales y la configuración hegemónica de la interculturalidad convencional, lo que en palabras de Foucault son "Saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel de conocimientos o de la cientificidad exigidos" (Foucault 2001:21). Esa subversión de los saberes han sido reivindicados en diversas concepciones, praxis, tiempos y geografías de la interculturalidad crítica.

#### *Encuentros y desencuentros culturales*

Infinidad de relaciones son las que se han presentado y se presentan entre las culturas. En una dimensión amplia, podemos elaborar tipologías que tengan como base las relaciones culturales, políticas, sociales, económicas. Podemos especificarlas de dominación/dominado; explotador/explotado; sumiso/insumiso; represor/reprimido; colonizador/colonizado. También podemos caracterizarlas por condiciones de irrespeto/respeto; desconocimiento/reconocimiento; desvalorización/valoración; insolidaridad/solidaridad; negligencia/ayuda; incomunicación/diálogo; tolerancia/intolerancia.

En dimensión operativa, podemos elaborar tipos de encuentro y diálogo cultural en sentido intercultural para la convivencia pacífica en intercambios culturales, religiosos, políticos, étnicos, sociales, y educativos a nivel nacional e internacional. También podemos establecer tipos basados en eventos culturales, académicos, congresos, diplomáticos, administrativos, turísticos, deportivos, gastronómicos, musicales, teatrales, idiomáticos, de literatura y gastronómicos.

Cualquier tipología establecida sobre las relaciones interculturales se encuentra indisolublemente ligada a tiempos, espacios y circunstancias que condicionan esas relaciones. En todos los casos son relaciones dinámicas, no son rígidas, excluyentes ni bipolares, todo lo contrario, se encuentran inmersas en la complejidad de lo hegemónico y lo subalterno, subsistiendo lo uno con lo otro, así como tienen presencia las similitudes y las diferencias, la empatías y antipatías, los acercamientos y los alejamientos.

Gestionar estos conflictos y empatías desde la Interculturalidad significa partir del reconocimiento y respeto mutuos, en una relación de equidad donde cada actor y cada grupo social conserva su cultura, sus rasgos identitarios, y construye relaciones armónicas fundadas en el intercambio. La convivencia pacífica se construye en estos principios y valores, mismos que deben sembrarse de inmediato para generar los cambios necesarios.

Observamos que la Interculturalidad es en sí misma un proceso complejo, atiborrado de desencuentros y asimetrías producto del mismo origen y las manifestaciones culturales diversas. La postura crítica propone partir de las divergencias para entender el modo en que cada cultura actúa y se relaciona con las demás, lo que interesa no son las coincidencias sino los desencuentros porque no hay un modelo único de diálogo ni de intercambio, más bien existen múltiples maneras de convivir, de comunicarse e intercambiar de acuerdo con la cosmogonía o ideología de cada grupo cultural.

Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. En otras palabras, hay que empezar por identificar y tomar conciencia de las causas contextuales de su inoperancia. Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas (Tubino, s/f: 6)

Estar sujeto a un sinnúmero de factores que impiden integrarse a la sociedad tiene que ver con la negación que impone la pobreza, la desigualdad y la exclusión, las cuales se han originado en el seno de un sistema inequitativo. Estas condiciones adversas definen la violencia estructural, la cual se enlaza con la violencia socio-cultural en la que los grupos indígenas son los más afectados por su condición étnico-racial. La construcción social de la superioridad de unos sobre otros limita la entrada a los espacios públicos a las otras culturas, a los otros olvidados y negados por el Estado y la misma sociedad, formando parte de una discriminación y exclusión estructurales.

La Interculturalidad oficial reconoce la necesidad del diálogo, pero no presta atención a la injusticia social, al desequilibrio económico y la ausencia de derechos políticos. Es incoherente querer transformar a una sociedad cuando no se construye el escenario idóneo que la haga posible. El discurso se vuelve entonces un elemento funcional para el neoliberalismo, porque no hay voluntad ni de las

esferas políticas ni económicas de perder el control del dinamismo social. Actuar intercultural exige coherencia en las palabras y los actos. Un Estado que pregona sociedades más justas pero niega el derecho a ejercer la ciudadanía cerrando espacios, poco o nada hace a favor de la gente. La Interculturalidad es una forma de ser, un modo de actuar, de intervenir en la vida social, una carga ética donde el otro se ubica en el mismo nivel de importancia que uno mismo.

Una sociedad intercultural requiere de acciones encaminadas a producir un entorno positivo, acorde con el dinamismo de intercambio entre individuos que, frente al otro conservan y enriquecen su cultura. El rumbo social depende de los principios filosóficos y pragmáticos que la guían, es por esto que se plantea la necesidad de cuestionar desde el fondo la manera en que nos conducimos en la cotidianidad; los factores económicos, políticos, sociales, educativos, institucionales deben propiciar la comunicación intercultural. Cada espacio de convivencia social requiere de estos cuestionamientos porque sólo mediante acciones transversales puede cambiar el estado de las cosas y con ello dar pauta a relaciones sociales más pacíficas.

Se plantea a la Interculturalidad como una práctica que se funda en principios filosóficos que:

(...) exige una actitud que comprende al ser humano, con todas sus deficiencias. El diálogo intercultural, si quiere tener éxito, siempre originará también momentos de asombro personal, en el sentido positivo como negativo. Sería contraproducente oprimirlos y encerrarse en una supuesta objetividad científica. Tenemos que aprender nuevamente a admitir el amor a la sabiduría y la sabiduría del amor. Y tenemos que aprender a conducirnos de manera honesta ante los conflictos. Ellos también forman parte del encuentro intercultural, y quizás serán su parte más provechosa (Bernreuter, 2006: 5)

Sociedades interculturales se gestan cuando se generan cambios esenciales en la percepción y en la capacidad de las personas para dialogar con el otro. La transformación del modo de pensar de los individuos requiere cultivar condiciones estructurales idóneas que propaguen, en la práctica cotidiana, la importancia del otro diferente. La presencia del conflicto es oportunidad para cambiar el estado de las cosas, de generar nuevos mecanismos para enfrentar las situaciones adversas que se crean día a día. La multiculturalidad ha estado presente en las sociedades desde que el ser humano conformó grupos para vivir, pero con la colonización se impusieron

categorías para legitimar la dominación a la que actualmente siguen sometidos los pueblos originarios alrededor del mundo, principalmente en América Latina.

Actuar desde la interculturalidad da la oportunidad de replantear el modo en que se forjan ciudadanos, personas capaces de intervenir en y a favor de la sociedad, de la comunidad. Se trata de recuperar los valores compartidos que se dirigen al bienestar común, del estar juntos y aportar lo que cada uno es para el crecimiento conjunto. En las democracias modernas, estos principios se han abandonado puesto que no corresponden con los principios económicos que buscan la explotación desmedida de los recursos a favor de la acumulación del capital. La crítica a la Interculturalidad exige una democracia directa, basada en el respeto, el ejercicio de la pluralidad, el reconocimiento del otro y la creación de espacios en los que sea posible la participación de todos, no de las mayorías. Significa dar lugar a aquellos que nunca lo han tenido, reconocerles sus derechos y escuchar lo que tengan que decir. Los pueblos indígenas tienen mucho que aportar en este sentido porque sus formas tradicionales de organización política y social se fundan en el valor de la comunidad, la deliberación y la voluntad de las Asambleas.

Dejar entrar a los excluidos requiere de una deconstrucción social, económica y política a favor de la intervención de las minorías culturales. Es una manera de dotar a las personas y sus grupos de garantías para que se les respeten sus decisiones y la ejecución de las mismas, reclamo presente en la autonomía indígena. La construcción de la ciudadanía es un proceso dialéctico que entrelaza factores de intervención y determinación del individuo.

Quando los pobres adquieren cultura política, es decir, cuando empiezan a concebirse, no como consumidores pasivos de bienes y mensajes sino como ciudadanos activos despojados injustamente de sus derechos básicos, entonces se abren las épocas de cambio, los tiempos de radicalización de la democracia (Tubino, s/f: 7)

Reconocer la trascendencia de la participación de cada actor social y la implicación de las organizaciones e Instituciones en la tarea de establecer un diálogo intercultural, nos lleva a comprender que se requiere de acciones emprendidas al unísono en los distintos espacios de convivencia social. Se trata de la deconstrucción paulatina de valores y la refundación de los vínculos entre el Estado, la sociedad y los grupos culturales minoritarios. Este planteamiento que Samaniego (2005) establece rescata que el logro de una verdadera Interculturalidad atraviesa por dos vías: vivencial e Institucional.

La vía institucional es la que hemos revisado hasta ahora, aquella que se refiere al conjunto de medidas y mecanismos de convivencia establecidas desde el aparato estatal, específicamente de las políticas públicas encaminadas a transformar el conflicto cultural y promover la convivencia armónica en la diversidad cultural. No pretendemos negar la trascendencia de la institucionalidad, por el contrario, se pretende que se replanteen las acciones ejecutadas desde esta esfera para que sean aplicadas con y para toda la sociedad, y eso es posible sólo, mediante la intervención del Estado. La crítica se dirige a considerarla como la única vía para transformar la realidad unicultural y homogeneizante, porque no todo lo relacionado con las Instituciones congrega las inquietudes, las necesidades y propuestas sociales. En esta lógica, la participación de la sociedad civil, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y otras asociaciones que actualmente trabajan a favor de una sociedad para todos es imprescindible.

El aspecto vivencial se refiere a la experiencia inmediata de cada persona respecto al encuentro con el otro, al acercamiento que se tiene o se haya tenido y mediante el cual se reconozca el valor propio y de los demás dentro de la sociedad. Esta vía tiene que ver más con el aspecto individual y comunal que ayude a definir la importancia de relacionarse con los otros y aprender de ellos. Filosóficamente, representan la oportunidad de transformar concepciones y percepciones para de-construir actitudes y sentimientos de negatividad que imposibilitan el acercamiento y la comunicación.

Esta tarea deconstructiva consistiría en indagar en el ser social y cultural de cada cual con el objetivo de identificar cuáles son los hitos que permiten entendernos como sujetos histórica y socialmente situados, pero más importante aún, visualizarnos vivencialmente como sujetos construidos en la finitud, limitados; esto es, que nos es más fácil entendernos desde nuestra particular “inhumanidad” que desde una concepción contemplada desde estereotipos idealizados (Samaniego, 2005: 22).

Esta postura busca retomar el valor ético y la actitud de diálogo con el otro o los otros, por lo que afirma que la Interculturalidad se vivenciará en el interior de cada sujeto: es lo que llamamos la construcción de sujetos interculturales, que abordaremos más adelante. Los cambios que se requieren para la transformación social están determinados entonces por el aporte que cada sujeto (no como un individuo aislado, sino como actor social en el que nace el cambio), desde su experiencia, su concepción y disposición haga al diálogo. En un primer momento,

se mira a esta vivencia como algo concebido fuera de las instituciones, es decir, algo que se lleva a cabo no como una medida establecida o como algo que se esté forzado a hacer, sino porque cada persona atribuye un valor e importancia al otro y así mismo. Los cambios que se requieren nacen en la voluntad y la actitud de cada sujeto, allí donde el ambiente propicia el intercambio y aporta a la reciprocidad, elementos fundamentales en el diálogo.

Esta vivencia estaría determinada por la aceptación no institucionalizada de la valía de los otros, no sólo del respeto por las diferencias, sino de la aceptación de que uno se construye dialógicamente, comunitariamente, visualizando y valorizando las distintas otredades (Samaniego, 2005: 23).

La construcción de una sociedad intercultural está entonces determinada por la ejecución vinculada entre las conductas, actitudes, imaginarios sociales así como la normatividad para respetar y participar en el diálogo. Es un proceso integral que requiere de la intervención de cada actor y grupo social, pero sobre todo de sus protagonistas, los pueblos indígenas. Es imposible deslindar responsabilidades al Estado, a las Instituciones y a los mismos sujetos, más bien se requiere de actuar intercultural, de asumir un lugar en el entramado social (como individuos o como miembros de algún grupo) y desde allí ser capaces de dar un lugar al otro, dialogar con él y aprender de él.

Ambas vías están íntimamente ligadas, puesto que la norma surge de la realidad inmediata de la sociedad, la falta de correspondencia entre una y otra en el contexto actual pone de manifiesto la ausencia de diálogo entre el Estado y la ciudadanía, ya no sólo con los indígenas sino con la sociedad en general. La construcción de una democracia deliberativa requiere de condiciones pertinentes para que todos puedan intervenir, de allí que sea necesario replantear la manera en que se producen estas condiciones porque el diálogo no es viable si no existe un ambiente idóneo, la construcción de espacios multiculturales y de Instituciones que actúen acorde al reconocimiento y respeto de las minorías.

La dimensión pragmática y de acción concreta de la Interculturalidad es el Interculturalismo, su visión crítica es sobre todo un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, del marco general implícito que origina las inequidades económicas y culturales (Tubino, s/f). Propone una transformación gradual de los procesos que originan la desigualdad, la pobreza, la injusticia y exclusión social en el marco general de la sociedad democrática. Crear los espacios de deliberación implica descolonizar a los pueblos indígenas o a la misma

sociedad de las leyes del mercado y a hacerlos inclusivos de la diversidad cultural. Es un proyecto de cambio social que requiere de la intervención de todos para radicalizar los mecanismos de participación que operan actualmente, indagar las causas que impiden el diálogo y pugnar para generar las condiciones pertinentes para la equidad y la inclusión social.

Lo hasta aquí tratado muestra, entre otras cosas, que los sistemas culturales son esencialmente dinámicos, lo que implica que no sólo se requieren de nuevas categorías para su estudio y análisis, sino nuevas posturas para reconocer la diversidad cultural, la multiculturalidad y los procesos de mediación culturales, sociales y de poder, que posibilitan la aceptación y reconocimiento de los estudios interculturales desde varias perspectivas.

Y es que, conocer, comprender y aceptar al otro no es un asunto sencillo. En general partimos de nuestros propios referentes culturales para juzgar e interpretar las acciones de los otros y nos convertimos en el obstáculo principal que hace difícil o imposibilita la comprensión. De manera común, la incompreensión del otro nos lleva al rechazo, a la no aceptación, al menosprecio, al castigo y a la confrontación cultural.

Entender la cultura no quiere decir entender al hombre como individuo, sino como persona que forma parte de un colectivo, con necesidades específicas y diferentes del otro, que convive e interactúa en diversas dimensiones al mismo tiempo con otros, compartiendo un espacio geográfico, político y democrático.

Compartir tampoco resulta una labor sencilla, porque implica aceptar que el *otro* tiene los mismos derechos y deberes que nosotros, que se encuentra en un plano horizontal, que su valía sociocultural tiene mucho que ofrecernos y mucho que aprendernos para que podamos continuar construyendo mundos inclusivos, tolerantes y solidarios. Este dar y recibir recíproco de las culturas implica generar las condiciones para que se produzca un intercambio intercultural a partir de las diferencias.

Estas diferencias humanas también resultan ser diferencias culturales que no pueden dejarse a un lado de los estudios globales, pero tampoco pueden resolverse de manera universal. Requieren de procesos intensos que implican ejercicios de conversión y actitudes de aceptación a lo diferente. De ahí la importancia por reconocer que las relaciones sociales están marcadas por la interacción entre personas con orígenes culturales distintos y por ello se producen infinidad de respuestas inesperadas.

Frente a esta postura, los esfuerzos actuales se dirigen a trascender la Interculturalidad como campo de acción y no de teorización, en el que difícilmente se logrará un consenso. Esta interculturalidad admite significaciones divergentes

que impiden un uso unívoco del concepto, siendo un claro ejemplo de la diversidad cultural que justifica la diferenciación de pensares y sentires individuales que interactúan en colectivos.

La Interculturalidad aquí expuesta se enmarca dentro del pensamiento crítico latinoamericano, que vincula el auge de los movimientos indígenas y sus reclamos por el reconocimiento y el derecho a ejercer la autonomía como principios básicos de participación y convivencia con el resto de la sociedad. El reconocimiento de estos derechos colectivos afianza el ejercicio de la Interculturalidad en los pueblos indígenas y con ello la incursión de este nuevo paradigma en el ámbito de la educación y la convivencia social cotidiana, que implica, expresar abiertamente el carácter intercultural en la educación al tiempo de reconocer los derechos colectivos para ejercer su autonomía mediante el diseño y la ejecución de modelos educativos propios.

En este sentido, la interculturalidad crítica propone superar y transformar la retórica y la praxis convencional intercultural, la cual no trasciende el reconocimiento, la tolerancia, el control y la incorporación de los "otros" diferentes al sistema capitalista. En el caso de los indígenas rurales la contradicción se exalta, pues suelen tener formas precapitalistas de producción, organizaciones tradicionales, y un sentido de colectivismo y de comunitarismo que chocan literalmente con las matrices estructurales del sistema capitalista.

En la perspectiva crítica anotada, no es suficiente la "inclusión" ni la "incorporación" del "otro", sino concretar la convivencia de aprendizajes basada en principios de relaciones pacíficas a través del respeto real a la autonomía étnica, a los derechos humanos, al respeto a los derechos colectivos, a los derechos sociales y culturales, así como de todos los derechos que se han construido en torno a la vida y a la paz. Es decir, construir relaciones entre culturas basadas en un plano elemental de igualdad, respeto, reconocimiento y convivencia liberadora.

Pero una actitud intercultural implica un riesgo y lleva consigo el reconocimiento de la diversidad y la vulnerabilidad humana. Por ello, para la filosofía intercultural es importante acabar con la política que oculta y hacer de la política un ejercicio ético que incluya la práctica de la escucha individual de proyectos para generar colectivos plurales.

Sin embargo, aún existen países, como México, donde la interculturalidad está contenida en un discurso educativo subsumido en las políticas gubernamentales, sin la coparticipación directa de los pueblos indígenas y de los afrodescendientes, oponiéndose a la construcción de proyectos nacionales educativos autónomos. Se les reconoce como *los otros* en la retórica, pero no como *los otros* pueblos socio-

culturales con sistemas educativos propios interculturales contruidos, no desde la cúpula del poder, de arriba hacia abajo, sino desde la base comunitaria, desde abajo.

Una crítica central a la concepción, a la práctica, a los planes y programas curriculares de la educación intercultural convencional, es la dominancia de los contenidos occidentales, con el objetivo oculto de *integrar a los otros*, a la cultura mestiza. En su contraparte, la educación autónoma indígena se propone superar el concepto y la praxis de la interculturalidad oficial, invirtiendo la relación educación y cultura occidental predominante por la indígena. Los contenidos curriculares, como lo decimos en el capítulo sobre educación zapatista, se centran en la cosmovisión, la cultura, el pensamiento y la organización indígenas como parte del proyecto político autonómico.

Es por ello que un currículum intercultural, debe tener como fundamento la producción y generación del conocimiento no solo occidental, sino de manera significativa, el de los indígenas, afros, campesinos, popular, etc, de tal manera que se encuentren y de-sencruenten las culturas en escenarios escolares, comunitarios, sociales, políticos, económicos, y culturales, que permitan comprender y afrontar las asimetrías en la convivencia diversa. Esa pedagogía de confrontar lo diverso, induce a reflexionar las realidades de la alteridad y las relaciones que se tienen dentro y fuera de la escuela, pues no se puede por ejemplo, combatir, afrontar la discriminación sin visibilizarse, sin percibirse, analizarse, afrontarse, etcétera.

Esta interculturalidad no convencional, en sentido sociológico crítico, es un asunto integral, es decir múltiple, por lo que hablar únicamente de Interculturalidad en la educación, no solo es pensar el concepto en sentido restringido, sino también reducir la compleja realidad a un solo aspecto, negando las condiciones sociales y estructurales de las relaciones étnicas que se han conformado en el devenir de las sociedades. Por ello, la interculturalidad debe ser entendida y asumida en sentido amplio, es decir en sentido sociopolítico, como proyecto que reivindica la otredad de las culturas a partir de la descolonización de la vida cotidiana y del pensamiento dominante y dominado, de manera que se construya una realidad posible de enfrentar el neoliberalismo en todas sus dimensiones atentatorias contra las culturas indígenas, afro descendientes y populares.

En resumen, una sociedad y una educación interculturales requieren de acciones encaminadas a producir un entorno positivo, donde se reconozcan los conflictos interculturales y se trabaje para una convivencia pacífica. Desde la mediación se origine a partir del diálogo intercultural convocado por el acuerdo de las propias culturas que interactúan y comparten ideas en un mismo espacio.

Desde esta perspectiva, el mundo y su humanidad reconocerían la pluralidad cultural, y a partir del diálogo intercultural resolverían diferencias y conflictos para establecer de este modo una convivencia en el plano del reconocimiento. Así llegaremos a tener aprecio por la diversidad, y fortalecer todas las identidades (comunitaria, regional, étnica, de género, social, nacional) con actitudes críticas y autónomas de integración transversal que permita afianzarnos en el ser, en la convivencia justa y solidaria, en el saber y en el hacer interculturales.

Veamos de manera sucinta una praxis que tuvo la intención y la voluntad de ser un espacio recreador del pensamiento crítico dialógico en sentido decolonizador del saber y de la institucionalidad.

### *Un intento de universidad decolonizadora*

En el estado de Sinaloa se fundó la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), con sede principal en Mochichahui, municipio de El Fuerte, al norte de la entidad, en una comunidad donde se encuentra el centro ceremonial indígena *zuaque* (*mayo-yolemime*). En esta institución las clases comenzaron formalmente en agosto de 1999 con los primeros 300 “titulares académicos” inscritos y una planta de 65 trabajadores, incluyendo los primeros 35 “facilitadores educativos”. El “titular académico” y el “facilitador educativo” son conceptos que pueden ser equiparados, el primero con el de “estudiante” y el segundo con el de “profesor”, pero con otras connotaciones explicadas en el modelo educativo original de la UAIM.

Jurídicamente la Universidad Autónoma Indígena de México es una institución de educación pública superior descentralizada del gobierno del estado de Sinaloa, con patrimonio propio. La aprobación fue publicada el 5 de diciembre de 2001 en el Periódico Oficial de la entidad, concediendo la vigencia pertinente a una universidad que se plantea ser y estar al servicio de los indígenas de México.

La UAIM tiene como misión “propiciar el desarrollo integral, sostenible en las comunidades a través de ofrecer una educación universitaria crítica, gratuita, nacionalista, laica y excelente acorde con los entornos locales y en referencia al ámbito global, fincada en el cariño a la vida comunitaria y a las tradiciones familiares para la realización plena de la gente, basada en una autoestima valorada y en la construcción de su propia felicidad” (UAIM, 2000).

La Universidad Indígena dio apertura con las licenciaturas de Sociología Rural, Turismo Empresarial, Ingeniería en Sistemas Computacionales, y Cultura Popular, en la búsqueda de 3/4 a decir de las autoridades de la institución 3/4 “la mentalidad de desarrollo social en la cual se induce a los titulares académicos a presentar proyectos que permitan elevar la calidad de vida de sus comunidades” (UAIM, 2000).

Los fines de la universidad indígena son “impartir educación superior y realizar investigación científica en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialidad, posgrado en sus diversas modalidades, así como impartir cursos de actualización, capacitación y especialización que las comunidades demanden. Incidir en el desarrollo de las comunidades rurales considerando el recurso humano, la vocación natural regional, la investigación y la aplicación de la ciencia en procesos de reanimación sustentada en el desarrollo social en los que la educación moderna juega un papel protagónico” (UAIM, 2000).

Orgulloso del modelo y de la oportunidad que se estaba abriendo al brindar educación superior para la diversidad cultural, se instaló un letrero en las puertas de la UAIM que reza: “Estamos construyendo un sistema educativo que en otras latitudes es un sueño” y, de alguna manera, esta universidad está acompañada de sueños pero también de realidades. Parte de sus deseos es “...establecer dependencias educativas en cualquier lugar de la República mexicana...” y parte de su realidad es que desde 1999 ha abierto sus puertas a los diferentes grupos étnicos indígenas en el país. Pero las ilusiones se van haciendo y des-haciendo poco a poco, y hoy en día cuentan con tres unidades: Mochicahui, Los Mochis y Choix, todas en el estado de Sinaloa.

Una de las razones para la comprensión del sueño y la decisión de pensar en dependencias de la UAIM que trasciendan los límites de Sinaloa, es la realidad étnica del país; que tiene poco que ver con las fronteras políticas locales y estatales. El contexto etnográfico del estado, así como en todo el país, se compone de una gran complejidad indígena que, desde una perspectiva cultural, constituye un mosaico de profundas interacciones étnicas. De un primer vistazo, encontramos en el noroeste de México a más de un millón de indígenas que coexisten con los migrantes del centro y sur de la República, dentro de los cuales, como ejemplo, podemos mencionar a los: *yolemìme*, *tepehuán* y *mexicanero*, *rarámuri*, *bayla*, *tacuíchamona*, *chiametla* y *piaxtleña* en Sinaloa; *pai'pai*, *cochimi*, *kiliwa*, *cucapá* y *k'miai* en Baja California; *yolemìme* de Baja California Sur; *cucapá*, *pápago*, *seri*, *kikapoo*, *pima*, *yolemìme yaquí*, *yolemìme mayo* y *warijío* en Sonora; *tarahumara* en Chihuahua; *tepehuan alto* y *bajo* en Durango; y *cora* y *huichol* en Nayarit.

Otro de sus sueños, bastante innovador y loable por cierto, es el de ofrecer educación, no en general, sino acorde con las necesidades de cada comunidad. Pero en su acaecer, los deseos y realidades van exponiendo posibles desviaciones o debilidades que se convierten en parte de las preocupaciones de un proyecto en proceso de construcción. Tal vez el mayor reto, en su dimensión de orientación política y académica, es el hecho de cómo entrar en el contexto de las comunida-

des, de sus necesidades y de su interrelación con la globalización. Es decir, cómo lograr que la universidad indígena no sea exclusivamente eso y se dirija a la formación de indígenas en torno al servicio de sus comunidades y a la integración o participación en el mundo occidental.

El modelo educativo de la UAIM es la respuesta: el plan de estudios es coherente con las necesidades de las comunidades donde se encuentra la institución, lo que hace que el principio de vinculación universidad-sociedad no sea una falsa declaratoria, sino una realidad en un proceso de cambio de la desigualdad que afecta a la sociedad y en la sociedad misma.

Sobresale el hecho de que nombren como “facilitador-educativo” a lo que oficialmente denominamos profesores, académicos o catedráticos. Y esto se debe también a un sueño de cambiar radical y profundamente la relación maestro-alumno; pues en el sistema tradicional el primero enseña y el otro aprende. En este nuevo modelo educativo, el estudiante es la persona más importante, a quien denominan “titular-académico”; es quien se encuentra en una posición de privilegio en el saber, aprender, compartir y en toda la dinámica de la institución. No son los directivos, las “autoridades” ni los administradores los que gozan de las ventajas de esta universidad; son precisamente los indios procedentes de todo el país que, entre otros, tienen un sistema educativo sin reprobados, sin la rigidez de los sistemas oficiales y tradicionales, y con puntos de reunión y aprendizaje a campo abierto. Es decir, es una universidad sin alumnos, sin profesores, sin aulas y sin reprobados.

Los programas de la UAIM son gratuitos, al igual que los servicios de comedor y albergues para hombres y mujeres. En el sistema oficial, en todos sus niveles, una de las causas de la deserción escolar es la falta de recursos de los estudiantes pobres para alimentarse y hospedarse en los lugares que no se hallan cerca de sus habituales domicilios. Con seguridad, por lo menos esta causa de deserción en la universidad indígena poco está presente. Le acompañan tres aspectos más de importancia para la formación de los titulares académicos y para cerrarle paso a motivos de deserción: un centro de cómputo con internet, una biblioteca abierta las 24 horas, y el servicio médico obligatorio y gratuito.

La integridad de la UAIM se presenta también en el hecho de que todos los titulares tienen una formación académica y supervisada en la investigación científica; misma que llaman “educación compensatoria” y que reciben desde el ingreso a la institución. En este sentido, el lema “Legar el propósito de investigar para aprender y de conocer para descubrir el camino a la libertad y a la conciencia” (UAIM, 2000). Es por ello que los proyectos de desarrollo ecológico, cultural, económico y social implican el aprendizaje y la mejora de las condiciones de la

sociedad en general. Consiste en aplicar una de sus aspiraciones: "... la universalidad del conocimiento y su difusión sin distinción de raza, credo, sexo, preferencias políticas o cualquier otro elemento de segregación que generan culturas..." (UAIM, 2000). Para entender esta diferencia rápidamente con el sistema oficial, sólo recordemos que la mayoría de los investigadores se han formado de manera solitaria, no colectiva, sin titulación y sin dirección institucional. Por lo tanto se sigue investigando lo que se quiere y lo que se puede.

Sin duda este fue un modelo de universidad para México, sobre todo para el centro y sur del país, que con el paso del tiempo se convierte en una institución emergente, no sólo en el ámbito educativo sino también en el social, cultural, identitario, económico y regional; incluidas la resolución de conflictos y la educación para la paz. Esto es parte de la autonomía indígena que, por supuesto, reivindica la acción autónoma de las escuelas y universidades indígenas que se construyan en el futuro. Al respecto, también resulta ejemplar otra de las misiones de la UAIM: "provocar que se recree el amor a la identidad, mediante el conocimiento de sí mismo, de su entorno cultural, la reflexión sobre su pasado histórico, conceptualizando lo mexicano como producto del crisol lugareño y étnico" (UAIM, 2000).

Otras realidades acompañaron el proyecto: los facilitadores eran mestizos en su mayoría, con un nivel académico máximo de licenciatura; fueron contratados a tiempo completo debido a su lealtad a la Institución y a las autoridades, y después de adquirir una breve capacitación sobre desarrollo humano y algunos fundamentos del método educativo que aún se encontraban en proceso de diseño para ser implementados, comenzaron su trabajo con gran dedicación. Todos ellos tenían que cumplir por lo menos cuatro horas diarias de asesoramiento y el resto dedicarlo a alguna comisión asociada a los programas institucionales. Tanto los titulares académicos como los facilitadores mostraron una gran disposición para el trabajo en los primeros meses, y estos últimos toleraron los atrasos de los pagos, resultado de las dificultades en las primeras gestiones, hasta cuatro meses más tarde.

Es necesario señalar que este proyecto consideraba inicialmente brindar atención a los grupos étnicos y mestizos del noroeste del país, para quienes el grupo de colaboradores y facilitadores habían diseñado los primeros cuatro programas educativos: turismo empresarial, sociología rural, ingeniería en sistemas computacionales y cultura popular.

Estos programas contenían un tronco común de tres trimestres en los cuales los estudiantes tenían que cursar asignaturas en las siguientes áreas: desarrollo

humano, informática, matemáticas, ciencias sociales y económicas, materias que, según los diseñadores, todo profesionalista debería saber sin importar el área de interés.

### *Modelo educativo*

Un grupo de colaboradores con base en las experiencias educativas que tenían en otras instituciones e influidos por el constructivismo, el desarrollo humano, la pedagogía crítica y las pedagogías libertarias, empezaron a diseñar un método educativo que superara el aprendizaje y proporcionara un sello emblemático a la institución. La idea era crear un modelo con mayor libertad, basado en el aprendizaje más que en la enseñanza, autogestionario, sin aulas, sin profesores, sin exámenes, sin reprobados, y destacando la importancia de la relación entre el “titular académico” con la construcción del conocimiento.

Este método fue denominado *Aneregogía de la Voluntad* por los fundadores de la UAIM. Entendiendo la naturaleza violenta de las pedagogías de moda que coadyuvan con una sociedad adversa a las relaciones entre las culturas, y siendo que la sociedad ofrece áreas mucho más amplias de acción a las de las culturas que interactuaban, fue la base para proponer como referente a la *Sociointerculturalidad*.

Es decir, el modelo educativo se basaba en un conjunto de ideas que fueron concentradas en dos constructos: “la aneregogía de la voluntad” y la “educación sociointercultural” (Ochoa, 2005 y Guerra, 2005).

La aneregogía de la voluntad intentaba superar los problemas de las pedagogías convencionales, sobre todo quería evitar en la medida de las posibilidades todos los procesos de la violencia real y simbólica que los sistemas educativos llevaron a cabo principalmente para la educación indígena en México. Se trataba de exponer la voluntad de aprender de los titulares académicos. Para esto habría que replazar la figura del maestro por la del facilitador y la de los alumnos por la de titular académico, eliminar las listas de asistencia y los exámenes estandarizados que se consideraban obsoletos ante la diversidad.

Por medio de la educación sociointercultural se buscaba que los procesos educativos partieran de las diferencias existentes en las realidades sociales y no del ideal ingenuo de la igualdad que promovían los esquemas oficiales de educación intercultural. A partir de esta idea, habría que identificar las relaciones intrasociales, intraculturales e interculturales en el diseño del currículum y de los planes y programas de estudio.

El etnólogo Jesús Ochoa (primer rector), imaginaba un sistema educativo que estuviera constituido por otro modelo diferente a los convencionales. En el primer

informe se destacaría una primera aproximación de las características del sistema educativo, mostrando una serie de elementos organizacionales que permitieran operar el modelo pedagógico: éstos son el sistema de Asesorías, el sistema de Tutorías, la Red de Información, el Sistema de Acreditaciones, el respaldo programado de Conferencias, el entorno comunitario y el Trabajo Solidario, aplicados en un clima de responsable libertad.

Cada Titular Académico recibe atención personalizada, seguimiento de familiarización y dirección en sus avances escolares. En la UAIM todo Titular Académico se califica, desde el primer trimestre, en la generación de documentos fundamentados en la investigación científica y únicamente hay una opción para titulación: la defensa de una tesis escrita (UAIM, 2002b).

Este proyecto original socio-intercultural, diferente a la perspectiva de la educación intercultural oficial, generó un glosario de términos que vinieron a ser habituales para la comunidad educativa de esta Institución, aunque su esencia no fuera asimilada, comprendida y compartida por todos. La UAIM tuvo la oportunidad histórica de contribuir a la inclusión de las comunidades indígenas del norte de México y de otros estados, no solo por ser la primera institución de educación superior indígena formalmente constituida en el país; sino por la esencia del proyecto político-educativo original. A escasos seis años, en medio de problemas económicos severos y con una constante intervención de la política, la autoridad y la cultura occidentales, los resultados del proyecto fueron adversos. La UAIM aceptó y adoptó los fundamentos políticos y educativos que la Secretaría de Educación a nivel federal tiene para con la educación intercultural. A nivel interno, los facilitadores académicos abandonaron progresivamente una teoría y una práctica que no logró gestarse de manera coherente y colectiva en el sentido educativo<sup>2</sup>

El tema de los pueblos indígenas se desplazó por el de la interculturalidad, que no necesaria y obligatoriamente incluye en su dimensión social, económica, política y cultural a los indios. Los planes, los programas, el currículum, y la pedagogía toman el sendero de la corriente educativa actual: calidad educativa, costo beneficio, eficiencia terminal, procesos de evaluación, indicadores, competencias, etc. De esta manera y con muchas otras prácticas, se retoma el camino de la colonización del pensamiento, del saber, del conocimiento, de la didáctica, y de las prácticas educativas.

2. Análisis más amplio sobre el tema se desarrollan en el libro colectivo de Ernesto Guerra García, Eduardo Andrés Sandoval Forero y Fortunato Ruiz Martínez (2012), *Etnorregión Yoreme en Sinaloa*. México, Ediciones del Lirio.

Para el año 2013 la UAIM oferta 14 programas: ocho de nivel licenciatura, tres maestrías y tres doctorados con la asistencia de poco más de mil 800 titulares académicos, y con la presencia de indígenas de 25 etnias de México.

En el año 2011 en el mes agosto, inició la Maestría y el Doctorado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia, pretendiendo ser un programa de formación crítico, analítico y reflexivo, en la perspectiva decolonizadora del pensamiento con una metodología en el aula de aprendizaje cooperativo. Nos planteamos este nuevo programa de posgrado distinto a los tradicionales de las ciencias sociales, con la esperanza de ser diferente no sólo en el discurso sino en una práctica que permita comprender nuestra realidad desde miradas diferentes a las del pensamiento dominante, que en todos sus aristas refleja la colonización del poder, la política, la economía, la sociedad, la cultura y la educación.

El reto en el posgrado de la Paz y la Interculturalidad consiste en dar los primeros pasos para la decolonización, es decir para la liberación de la seducción enajenante del pensar científico positivista, y para ello nos esforzamos por comprender colectivamente cuáles son los principios colonizadores, no sólo de la ciencia sino del imaginario de los científicos y de los nuestros, de tal manera que vislumbremos el proceso histórico que nos ha conducido a la colonización de la ciencia y de la educación, las cuales forman parte de la violencia colonizadora.

Sin ese proceso mental, real y también virtual de decolonización, no podemos pensar en generar condiciones estructurales y culturales hacedoras de paz duradera, basadas en la justicia, la democracia, y dignidad. Tampoco se podrá generar teoría, metodología, epistemología y análisis propios de la sociedad mexicana de utilidad para nuestros contextos.

Esta lucha educativa forma parte de un conflicto permanente con el conocimiento hegemónico que se manifiesta de manera persistente en profesores y alumnos que se resisten al giro epistemológico necesario para deconstruir el racismo, el sexismo, la indiofobia, y el autoritarismo, de manera que se generen espacios de pluriversidad de pensamiento y de diálogos también pluriepistémicos.

En ésta nueva experiencia nos encontramos y auguramos tener logros e incidencia en la de-construcción de los postulados hegemónicos de la democracia, la paz y la interculturalidad en la Universidad Autónoma Indígena de México, Institución Intercultural del Estado de Sinaloa.

## V. Tres modelos educativos Interculturales

Hemos planteado que la educación formal para los indios en América Latina ha sido una de las respuestas a las luchas de los pueblos indígenas, mediante la cual el Estado les ha impuesto modelos educativos que tienen como principio el supuesto saber científico de la educación que el sistema considera tiene que aprender esta población. A partir de 1940 han sido instrumentados por el Estado en México tres modelos oficiales de educación: el castellanizador, el bilingüe bicultural, y la actual educación intercultural. En la educación superior intercultural también han sido tres las formas de creación de las universidades indígenas e interculturales: unas han sido creadas por los estados latinoamericanos, otras por los propios pueblos indígenas, y otras entre Estado e indígenas.

En los tres modelos educativos de relaciones inter-étnicas, el Estado ha sido monolítico en las políticas educativas, en la selección de docentes, en la estructura de los centros de enseñanza, en los planes, los programas, el currículum, las asignaturas de estudio y la pedagogía instrumentada en el aula. Estas formas sociales y culturales, construidas políticamente, legitiman y justifican la intervención y el control férreo de la educación para los indios, como en cualquier otra institución convencional.

Frente a la creciente movilización y exigencia del reconocimiento colectivo de los pueblos indígenas en América Latina, planteadas a través del derecho a la diferencia étnica y cultural, organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de Naciones Unidas (ONU), y la UNESCO, así como Organizaciones no Gubernamentales (ONGs), Agencias de Cooperación, los Bancos Multilaterales, y los estados en Latinoamérica, han creado la educación bilingüe-bicultural en el nivel primario, y en el nivel superior la educación intercultural a través de las universidades interculturales.

El concepto y la práctica de la educación bilingüe (oficial) se vienen instrumentando en toda América Latina desde los años 70 del siglo XX. Es una política educativa del indigenismo, elaborada por los no indios, pero dirigida a los indios, la cual forma parte del discurso de la política educativa indígena. En los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Educación Bilingüe Intercultural se encuentra en el centro de estas metas y se le considera como uno de los factores de calidad educativa para los pueblos indígenas, la cual redundará en el desarrollo de los indígenas. Por su parte, el BID, desde 1994, viene promoviendo este tipo de educación como un factor importante de inclusión de desarrollo para los pueblos indígenas con identidad.

Como hemos expuesto, en el plano de las universidades indígenas e interculturales se registran experiencias que antecedieron a las de México, algunas de ellas circunscritas en los movimientos sociales y políticos indígenas que reivindican sus derechos como pueblos, y dentro de ello, el derecho a la educación propia, a la etnoeducación, a la educación bilingüe y bicultural, a la educación intercultural, a la escuela activa, la escuela del trabajo, la escuela productiva, o la escuela de la vida.

Las experiencias más significativas las tenemos en Nicaragua, Perú, Colombia, Ecuador, Venezuela, y de manera más reciente en Bolivia. Por tiempo, espacio e interés, solo mencionaré las lecciones de Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia.

Los indígenas Nasa en Los Andes de Colombia, organizados en el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), vienen tejiendo desde la década de 1970, lo que denominan una educación propia, fundamentada sobre los planes de vida, la identidad y los valores culturales, el territorio, la cosmovisión y la lengua; para hacerle frente, según declaran, a una educación mediocre y tradicional, que no fortalece la cultura y que no se articula con los procesos organizativos. La Escuela de Derecho Propio, la Escuela de Salud Indígena, la formación de formadores en Etnoeducación, y la Escuela de Comunicación “el camino de la palabra digna”, son cuatro programas de tradición y aporte de los saberes colectivos de los indígenas Nasa.

La organización de los indígenas nasa viene construyendo sus “planes de vida” desde hace más de cuarenta años, con el surgimiento del Consejo Regional indígena del Cauca (CRIC) en 1971, a través de una resistencia pacífica contra todas las violencias directas y culturales que en sus territorios ejercen cotidianamente los actores violentos del narcotráfico, los grupos paramilitares, las guerrillas y el ejército del Estado. Contra toda esa maquinaria parafernala de ocupación y disputa militar de sus territorios, los indígenas han asumido el proceso de la lucha por la vida, la justicia, y la paz.

En ese contexto tan adverso, los nasa han construido un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), con escuelas comunitarias y proyectos educativos como la Escuela de Derecho Propio y la Escuela de Comunicación enfocadas desde su cosmovisión y articuladas a los cabildos indígenas, a sus organizaciones y a sus “Planes de Vida”. Con toda una experiencia educativa intercultural y bilingüe en diversos niveles, los nasa crean la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), “caminando procesos que permitan fortalecer el pensamiento, la palabra y la acción, hacia la revitalización cultural, el fortalecimiento de los proyectos de vida y el bienestar colectivo de los pueblos” (CRIC, 2011: <http://www.cric-colombia.org/>)

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), fue creada como parte de la plataforma política del CRIC, la cual definen como “la defensa de la historia, la lengua, las costumbres y la formación de maestros bilingües para que enseñen en nuestras propias lenguas”. Es una universidad formada por la propia organización indígena, independiente del gobierno, que hace parte de ese pensar y actuar autónomo de los nasa en Colombia, que han venido construyendo desde la creación del CRIC en un proceso continuo de lucha por la recuperación de la tierra, el reconocimiento de su cultura, la autonomía y la educación bilingüe e intercultural.

Los nasa dicen que la UAIIN, es “Para apoyar la construcción de conocimiento y el desarrollo de epistemologías propias de las culturas indígenas, potenciando así las condiciones para el fortalecimiento de las identidades y el establecimiento de diálogos interculturales, en ambientes de diversidad y no de inferioridad, exclusión ni discriminación” (Ibíd.). Es una universidad que busca, a través de la educación, potencializar los planes de vida de cada pueblo “en el marco de un bien vivir para todos”, con procesos formativos que correspondan a las necesidades no del mercado, sino de los pueblos indígenas, de tal manera que fortalezcan su autonomía como pueblos y culturas diferentes en relaciones interculturales de convivencia armónica.

En correspondencia con su cosmovisión y sus “planes de vida”, los “Principios rectores” de la UAIIN se conjugan en la: autonomía; participación y comunitariedad; interculturalidad y unidad en la diversidad; construcción colectiva del conocimiento; pedagogía crítica innovadora y transformadora; la investigación; Lenguas indígenas y bilingüismo; y el currículo como proceso de construcción colectiva. Esta construcción colectiva y comunitaria de universidad, tiene los cuatro ejes de pensamiento y de acción fundacionales del CRIC: unidad, tierra, cultura y autonomía. Por ello dicen que De la defensa de la Madre Tierra a la defensa de y reconstrucción del pensamiento con la Universidad Indígena, (es) un paso más (ibíd.), en un departamento donde la diversidad étnica, cultural y lingüística aflora con la presencia de los indígenas Misak, Nasa o paeces, Kokonukos, Yanakonanas, Totoróes, Kisweños, Ambalueños, Polindaras, Eperara-Siapidara e Ingas.

Por su parte, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), desde 1990 ha tomado a la interculturalidad como proyecto político, ideológico, ético y epistémico para la transformación de las actuales estructuras dominantes y la construcción del Estado Plurinacional. Para este movimiento indígena, la interculturalidad es el medio para enfrentar y acabar con el colonia-

lismo del poder y del saber, es decir que la interculturalidad, en su dimensión amplia, es un proyecto político-cultural liberador, y en su dimensión educativa, es parte de la descolonización de la ciencia y del saber. En este tenor, la interculturalidad tiene una lógica y una praxis que hacen que los conocimientos occidentales, indígenas, negros y demás, correspondan a otra forma diferencial de pensamiento, que deconstruye los paradigmas y estructuras dominantes en la cultura y en los estándares educativos occidentales.

En el caso de Bolivia, las tres primeras universidades creadas en 2008, tienen como objetivo declarado descolonizar la educación y enseñar en los idiomas indígenas aymará, guaraní, y quechua, sin desconocer el castellano en su contexto intercultural. Estas universidades son producto de las luchas sociales que durante los últimos 30 años han venido librando los indígenas en Bolivia, creando primero la escuela indígena Warisata, basada en el ejemplo del ayllu, es decir, de la cosmogonía comunitaria, colectiva y de solidaridad, adquiridos a través de los conocimientos ancestrales de las culturas originarias. Con ésta visión plurinacional enmarcada dentro de la nueva Constitución, las universidades indígenas se ubican en Cochabamba, La Paz, y Chuquisaca iniciando con licenciaturas en agronomía, manejos forestales, turismo, textiles, industria alimentaria, veterinaria, hidrocarburos y piscicultura.

En los tres casos aludidos, la interculturalidad es un concepto originado en los movimientos indígenas, en total confrontación con el sistema político dominante, cuestionadora del poder, la educación y el conocimiento científico coloniales. Al ser un concepto construido en la lucha indígena, no en los espacios políticos ni académicos, pone al total descubierto las estructuras sociales, económicas, educativas y simbólicas caracterizadas por la indiofobia. De esta manera, la educación intercultural tiene, entre otros objetivos, el reconocimiento formal y real de los derechos de los pueblos indígenas, la autonomía, la autodeterminación y la descolonización del conocimiento. Es decir, esta interculturalidad tiene que ver, ni más ni menos, con el poder, la democracia, y el desarrollo.

En el caso de la educación intercultural oficial de Perú, el ministerio de educación decidió aplicar evaluaciones clásicas del sistema convencional. Entre otras, examen único de ingreso elaborado en la capital del país, y el mínimo de calificación aprobatoria de 14 puntos. “Ello afecta a los postulantes amazónicos, quienes no son valorados en sus conocimientos de la lengua materna ni de la realidad cultural de donde provienen”, y que es imprescindible para desempeñarse en tales contextos. En enero de 2010 se presentaron 4 postulantes a las 15 escuelas de educación intercultural existentes a nivel nacional. Sigfredo Chiroque, pedagogo

del Instituto de Pedagogía Popular, inscrita en la perspectiva de la Educación Liberadora de Paulo Freire, sostiene que la educación intercultural en Perú, se encuentra en estado de “agonía”. Los pueblos indígenas en cobertura y calidad educativa están en peor situación. Falta equidad. Aún más —casi en la totalidad de los casos— se les enseña en idioma ajeno a su cultura, no se consideran sus saberes propios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando se les toma en cuenta, se les asume como una estrategia metodológica: “partir del saber previo” para llegar a los objetivos-competencias del sistema. (Sigfredo Chiroque, 2010).

Regresando al caso mexicano, sabemos que en la década del 2000 se han creado universidades que dan atención a los pueblos indígenas, denominadas oficialmente “interculturales”, presentando una variedad de modalidades en lo institucional: algunas no han tenido reconocimiento oficial ni del gobierno ni de las comunidades a las que atienden; otras han tenido un reconocimiento limitado y casi escondido, y en su mayoría carecen del reconocimiento de las autoridades indígenas tradicionales. Todas tienen orientaciones y apellidos diferentes: interculturales, multiculturales, indígenas, comunitarias, campesinas, o sociointerculturales, etc., que caracterizan a la complejidad del sistema educativo marginal superior actual, lo cual abre posibilidades epistemológicas, ontológicas y educativas, pero que desde la perspectiva política expone un gran reto para el análisis de la educación indígena.

El Estado en México ha sustentado el concepto de la interculturalidad en una discursividad oficial que la declara como el reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto de las culturas. Este proyecto y concreción en el campo educativo se inscribe dentro del proyecto de nación multicultural neoliberal y hegemónico del Estado, que instrumenta una educación intercultural integracionista, sin la participación real de los otros étnico-culturales (indios y negros).

Un proyecto de nación autodeclarado multicultural pero excluyente, que no trasciende de la oratoria y el reconocimiento discursivo a la inclusión, respeto y participación real de las otras culturas en condiciones de igualdad, de justicia y democracia. Esta nueva forma educativa neo-indigenista es parte de la política modernizante de continuar la asimilación cultural de los pueblos originarios dentro de la llamada educación culturalista, puesto que el modelo educativo para nada es recíproco, y los estudiantes, en su mayoría indígenas, son receptores pasivos del supuesto conocimiento científico impartido en las instituciones, reafirmando las relaciones de desigualdad social y cultural de los indios en el contexto nacional.

Por más que el discurso oficial insista en el diálogo intercultural en esta sociedad del espectáculo, el modelo educativo sigue por la senda de la subordinación

y la dominación sociocultural existente entre la cultura mestiza y las culturas indígenas, transitando un proceso de emigración cultural de lo indio a lo mestizo. Esta aculturación, mediada por el modelo educativo, se impone de manera desigual, al autoconcebirse como la cultura de la ciencia que tienen que aprender los indios, y donde la sapiencia, los saberes y los conocimientos indígenas no forman parte del currículum, plan de estudios, asignaturas, ni pedagogía. La vestimenta, la música, y la danza, tan solo forman parte del folclore, la exhibición y el deleite de unos pocos ratos para funcionarios que paciente e impacientemente tienen que soportarlos en sus visitas institucionales.

Frente al modelo pedagógico inculturador, que consiste en penetrar en la cultura del indio para propiciar desde su interior los cambios y las transformaciones establecidos en la educación oficial mediante el discurso construido de la interculturalidad para el desarrollo de las comunidades, algunos pueblos indígenas han dedicado esfuerzos en construir su propia educación, que responda a sus intereses sociales, políticos, económicos, culturales y étnicos. Las dificultades económicas, de infraestructura, de logística, técnicas y de material educativo son indudablemente monumentales, pero aún es mayor la asechanza, la persecución, la represión y el hostigamiento que el Estado realiza para impedir que la educación sea obra y gracia de los mismos pueblos indígenas.

### *Educación transcultural societal*

En estos tiempos de globalización hegemónica, las fronteras culturales tienden cada vez más a ser virtuales, y la cultura dominante llega incluso a las culturas más aisladas en lo geográfico, social y político. Este proceso global genera relaciones interculturales de mayor sujeción y dominación con sus correspondientes discursos, símbolos, estereotipos y rituales que aparentan integración mundial, pero que discriminan y dominan a través de diferentes instituciones, entre ellas las de educación. En estos límites o fronteras interculturales se producen encuentros y desencuentros entre los protagonistas, sus expresiones culturales y los sistemas educativos.

Frente a las condiciones educativas de la población indígena, se presentan diversas posturas, propuestas y programas que en teoría apuntan a resolver la tan compleja realidad del círculo de marginación, pobreza y exclusión de los indígenas. Ahora el indigenismo habla de educación multicultural, bilingüe, y de educación intercultural. La moda del indigenismo en los tiempos neoliberales ha inducido a una confusión de los conceptos, que tienen, para el caso indígena, el fondo de negar la realidad socio-económica y cultural de discriminación que el Estado mantiene para con los indios.

En los últimos 15 años se ha venido presentando una prostitución de los conceptos de las ciencias sociales, por parte de funcionarios, políticos y organismos internacionales. En el mundo de la burocracia, de los políticos, de los spots televisivos, de las campañas políticas, y de lo que pretende influir en la opinión pública, todo es cultura, y en la educación se habla de multicultural y de intercultural.

No sólo en México sino en toda América Latina el concepto de interculturalidad es utilizado por el discurso oficial de los Estados en el contexto de la gobernabilidad, el poder, la globalización y el desarrollo. Por su parte, los académicos incursionan en reflexiones teóricas sin que aún se logren políticas definidas dentro de la misma interculturalidad, en torno a relaciones interétnicas e interculturales de respeto, reconocimiento y justicia para los pueblos indígenas<sup>1</sup>.

La realidad multicultural de la mayoría de las naciones del mundo denota las relaciones interétnicas existentes y también los procesos de aculturación vividos en América Latina. Los países arribaron al siglo XXI en pleno proceso de globalización, con diferentes composiciones sociales, culturales, económicas y étnicas en su interior, que los ha definido como pluriétnicos y multiculturales. Las Naciones Unidas hablan de la existencia de más de cinco mil grupos étnicos, que sobrepasan los 6000 idiomas, de los cuales se encuentran más de cuarenta millones de indígenas, pertenecientes a 400 pueblos en América Latina.

A pesar de esa gran variedad multicultural, han sido escasos los estudios sobre el tema referidos a la cuestión étnica en América Latina y particularmente en México. Los análisis han estado centrados en el multiculturalismo de los migrantes y de las sociedades receptoras<sup>2</sup>.

Los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad fueron fundamentados, debatidos e institucionalizados en Estados Unidos en la década de los años ochenta, en respuesta a las reivindicaciones de los movimientos sociales de migrantes, afros, indios, feministas y otros, que reclamaban el derecho a la diferencia (Lamo, 1995). Después de múltiples enfrentamientos violentos, el discurso y la práctica de la educación multicultural pasó a ser una construcción del poder a partir de considerar la educación como el espacio donde convergen culturas diferentes que, durante el proceso de homogenización y las dinámicas pedagógicas,

---

1 Un recorrido sobre "Intercultura y Educación" (2004) es presentado por Reinaldo Matias Fleuri, de la Universidad Federal de Santa Catarina. Se basa en los trabajos de investigación expuestos en el 2002, en la 25ª Reunión de la Asociación Nacional de Pedagogía, los cuales despejan nuevas perspectivas de comprensión de las diferencias y de las identidades culturales en el campo de las prácticas educativas.

2 Una interesante sistematización sobre la concepción y práctica de los modelos de educación multicultural la encontramos en Javier García, Rafael Pulido y Ángel Montes (1997), investigadores del Laboratorio de Estudios Interculturales de las Universidades de Granada, Almería y Murcia (España).

pierden sus referentes simbólicos y materiales que no se ajusten a las necesidades de la cultura dominante.

La necesidad de reducir las tensiones entre las minorías étnicas y la población blanca en el estado de California favoreció la promoción del multiculturalismo como corriente política e ideológica. Uno de los efectos más importantes de este fenómeno se tradujo en la proliferación de programas de educación multicultural en las instituciones de educación superior y otros tipos de organizaciones tales como, empresas privadas o dependencias gubernamentales, entre otras (Andino, 2001: 21).

Hoy en día, el estudio y el debate sobre la realidad multicultural en Latinoamérica tienen que ver con la política neoliberal de libre comercio, que ha tenido, entre muchas otras consecuencias, la polarización social y económica, el incremento exponencial de la pobreza, mayor exclusión de los grupos étnicos e imposición de la cultura occidental. Esta situación ha conducido al incremento de los conflictos étnicos con la reivindicación de la inclusión y la reconstrucción de las relaciones con el Estado, de manera que cambie profundamente la política indigenista de los últimos años y se establezca un nuevo pacto de los pueblos con el Estado y el resto de la sociedad.

El mayor fracaso de la política indigenista en América Latina ha sido el haber pretendido acabar con la realidad multicultural y pluriétnica, al intentar homogeneizar la cultura y la lengua; ilusión que buscaba eliminar la diferencia étnica y cultural con políticas de relaciones interculturales desiguales, de no aceptación de lo diverso, de imposición de políticas que intentaron que los indígenas fueran asimilados a la cultura mestiza. Esta situación viene sufriendo un proceso de cambio que tiene como tendencia el reconocimiento de la diversidad cultural y el derecho a la diferencia.

Para el caso de la realidad de nuestra sociedad es entendible que su condición, independiente de la intención política o cultural del Estado, es de un mosaico étnico y cultural que puede definirse como una sociedad multicultural y pluriétnica que, de manera histórica y obligada, mantiene relaciones interétnicas e interculturales. Respecto a las relaciones interculturales, éstas han sido asimétricas, sin diálogo y de imposición de la cultura occidental hegemónica contra las culturas indígenas; ello, por supuesto, es una expresión más de la realidad social y económica en que han tenido sometidos a los indios.

En el terreno de la educación indígena resulta poco acertado plantear como

objetivo una educación intercultural, puesto que la interacción de hecho se presenta en todos los ámbitos de las relaciones entre indios, mestizos y Estado, pero en condiciones desfavorables para los primeros, que generalmente son de dominación y de discriminación. Pensar en una educación intercultural, separada, aislada y divorciada de las relaciones interétnicas y de la realidad del mundo indígena, no es más que un sofisma del nuevo indigenismo; pues la relación de culturas no está exenta y más bien presupone la imposición del sistema cultural dominante, promoviendo la dominación y dependencia de las etnias indígenas, debilitando su matriz cultural, con miras a la transición hacia la otra cultura.

La interculturalidad significa el espaciamiento, la distancia de una relación no recíproca, de no reconocimiento del otro en sus diferencias y afinidades, pero que interactúan teniendo énfasis la cultura hegemónica, con su correspondiente interferencia en la identidad y en la condición social de los indígenas.

Las relaciones interétnicas se expresan en los contactos interculturales, los cuales tienen como soporte las relaciones sociales entre los indígenas y los mestizos, y ello no es reducible al ámbito académico, sino más bien extensible a la dinámica educativa. Esto quiere decir que las relaciones del Estado, de sus instituciones y de la sociedad nacional para con los indios, que se caracterizan por ser de dominación, discriminación, subordinación y exclusión, son practicadas en la escuela como institución que cumple ineludiblemente funciones ideológicas, culturales y educativas del Estado, simuladas bajo el slogan de la interculturalidad.

La educación intercultural oficial, tiene como premisa ser una educación del Estado para los indígenas, es decir, se encuentra determinada por lo que el Estado considera tiene que ser el presente y el futuro de la educación de los indios, aplicando con ello una política sociocéntrica y etnocéntrica caracterizada por la superioridad y no igualdad de la cultura mestiza frente a la otra cultura.

Una verdadera educación indígena debe partir del diálogo societal, que ineludiblemente tiene que trascender la dimensión cultural y la negociación del reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas por parte del Estado. Implica no solamente el reconocimiento a las diferencias y el respeto a ellas, sino también a crear las condiciones que garanticen la supervivencia de las comunidades indígenas portadoras de dichas diferencias.

En ese tenor, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural obligaría a que en las instituciones educativas se diversifiquen los estudiantes, los profesores, los planes, los programas de estudio, y también las distintas formas de acceder al conocimiento. Es decir, que la interculturalidad social no puede ser reducida al

discurso ni a la presencia física de indígenas en instituciones y aulas que únicamente persiguen su adaptación a la cultura y sociedad occidentales, a través de intensos procesos de asimilación cultural unidireccionales.

Si la institución educativa presenta los esquemas de organización burocrática propios de la cultura occidental, si el modelo se fundamenta en los profesores que saben y los alumnos que aprenden, si los cimientos son verticales y autoritarios con ausencia real no discursiva de la democracia en el aula y la institución, si el eje del conocimiento es la repetición de lo programado y no el análisis y el pensamiento crítico, si la disciplina es el fundamento para sostener el sistema, si las calificaciones son medios de control y de poder, si no se incorporan la tradición, la memoria y el conocimiento de la tradición oral, si se premia el individualismo y no se promueve y valora el colectivismo indígena, si se castiga y censura a los que piensan y actúan diferente al modelo programado, entonces nos encontramos con una universidad hegemónica-educativa que tan sólo permite el contacto cultural, también denominado interculturalidad, con una interacción sesgada por la imposición de la cultura y la educación occidentales.

La influencia hegemónica con las características anotadas, conduce a la formación de personas con pautas y conductas culturales que inhiben la conciencia étnica y los procesos de construcción interculturales simétricos. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar de manera rápida en los contenidos curriculares de las universidades interculturales, donde la perspectiva intercultural se reduce al agregado de algunas asignaturas, materias, o unidades de aprendizaje con nombre o apellido intercultural, predominando los contenidos convencionales.

Los diversos estudios publicados en los últimos cinco años sobre educación indígena en México, tienen como concepto matriz la inter y multiculturalidad para explicar los programas, las políticas y las dinámicas educativas en el aula. La ambivalencia de los conceptos no permite analizar y discutir los aspectos contradictorios y antagónicos de una institución de sujeción cultural, de un espacio donde predomina la exclusión y la negación del saber indígenas, de una clara hegemonía cultural y educativa que impide la interacción de las culturas; de las relaciones de poder, manifestadas en la escuela donde los que aprenden son los indios, y los que enseñan son los designados por el sistema estatal.

Pensar la educación indígena a partir del diálogo de saberes y de culturas, de la participación directa de los pueblos indígenas en la organización, programación, ejecución y evaluación de la educación, de la autodeterminación en la misma, y de la etnoeducación, es otorgar poder sociocultural a los indígenas en el terreno educativo para que la educación indígena les sirva a sus necesidades de reproduc-

ción social, étnica y cultural; al mismo tiempo que les permita participar y ser parte de la sociedad nacional en su calidad de indígenas.

Esta otra comprensión de la educación indígena podemos conceptualizarla como educación transcultural societal, para evitar la confusión conceptual, lingüística y pedagógica que por ahora presentan los adeptos a las distintas y contradictorias maneras de entender la inter y multiculturalidad. El adjetivo transcultural hace alusión a la interacción de culturas diferentes a partir de la relación social, con el objetivo de que esas culturas tengan simetría en la sociedad, mediante el reconocimiento y respeto a su cosmogonía y a sus manifestaciones sociales y culturales, sin importar los niveles de amalgamamiento que ellos tengan.

Utilizo el concepto transcultural, en el sentido positivo y creativo que formuló Fernando Ortiz en su clásico ensayo “El contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar” (1940) para aludir a la interacción creativa que se presenta entre las culturas. Estudioso de sociedades multiétnicas, quien en oposición a la aculturación presentó la transculturación, entendida como aquella que da oportunidades y opciones de desarrollo en los contactos de culturas diferentes, de interconexión, sin que haya hegemonía de una cultura sobre otras ni procesos de aculturación de una cultura superior hacia otra considerada inferior. De esta manera, el contacto cultural y sus complejos procesos originan mutaciones culturales que llegan a la síntesis transcultural, expuesta por Fernando Ortiz de la siguiente manera:

Entendemos que el vocablo *transculturación* expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra porque éste no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz angloamericana de *acculturation*, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida, o desarraigo de una cultura precedente, de lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además significa la siguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse neoculturación (...) en conjunto, el proceso es una transculturación, y este proceso comprende todas las fases de una parábola (Ortiz, 1940: 97).

En la obra citada, Fernando Ortiz expresa que el concepto de transculturación es cardinal para comprender la historia de Cuba (y de América en general), a partir de explicar que los encuentros de las culturas son procesos complejos que se presentan en condiciones asimétricas detonados por relaciones coloniales.

El planteamiento de la transculturalidad, además de superar las visiones unilaterales de los enfoques del encuentro o desencuentro cultural, se propone una

valoración crítica del diálogo intercultural. A partir de lo expuesto por Ortiz, entendemos a la educación transcultural societal como un proceso que va más allá de la interacción y trasgresión de culturas, denotando las diferencias culturales y sociales en la dinámica de transformación educativa a partir del reconocimiento y aceptación de todas las culturas participantes, es decir, un cruce de fronteras culturales en el terreno de la educación, con el referente social presente, a partir del principio transcultural de aprender saberes y conocimientos de las diversas culturas, que hacen, durante el proceso, que diferentes elementos de la cultura persistan, y otros se pierdan, en constantes síntesis y reinterpretaciones de lo propio y lo apropiado.

La educación transcultural societal no pretende que los intelectuales mestizos interpreten las identidades y los requerimientos educativos de los indígenas, sino que los propios indígenas participen en igualdad de condiciones para elaborar sus proyectos educativos, acordes con su hábitat y sus necesidades regionales, con base en el respeto a las diferencias y de integrarlas hasta donde sea posible, sin que pierdan su esencia. La educación transcultural societal, por principio, es multidireccional en sentido horizontal, es decir, interactúa y presenta la influencia mutua en todas las culturas y sociedades participantes, sin pretensiones aculturativas; y en lo específico y de manera relevante, significa también el conocer y aprender de los conocimientos y saberes indígenas.

En otro sentido, la educación transcultural societal también tiene como principio la diferencia con la etnoeducación, en tanto busca la interacción con otras culturas y no la intraculturalidad; pretende ser abierta a otras culturas en su dar y recibir, en su compromiso social, con base en el poder sociocultural étnico, que contrarreste la aplanadora de la globalización así como también el etnicismo en nichos aislados del resto de la sociedad, cerrado, hermético sin interacción social. “Se trata de una interpretación de lo social como una construcción abierta y contingente de futuros posibles, no encasillados dentro de un orden social-sistémico que considera que el futuro ya está contenido en la lógica del sistema” (Roitman, 2003: 23).

Lo transcultural implica reconocer la existencia y la confluencia de las diferentes culturas, en la afinidad y en la distinción del encuentro y el desencuentro cultural en el ámbito educativo, así como los procesos de cambio y las circunstancias sociales, culturales y políticas en que se encuentran los sujetos sociales que participan en tales circunstancias.

En resumen,

(...) lo transcultural reconoce los patrimonios comunes o transferidos de uno a otro ámbito cultural. En el nivel individual se trata de una pertenencia multicultural y del reconocimiento de ello por uno mismo y por los otros. Reconocemos así que la mayor parte de nosotros somos culturalmente híbridos. Insistir sobre la transculturalidad no quiere decir de ninguna manera que una sola cultura de amalgama dominará el mundo entero. Por el contrario, la transculturalidad implica una mayor posibilidad de re-creación y de re-diferenciación de las culturas. En nuestro enfoque dinámico y relacional, denominado «campos cruzados», la diversidad no emerge más que en el proceso retroactivo del encuentro de las culturas y en su aprendizaje recíproco. La pureza y el integrista cultural conducen a la esterilidad, e incluso a la muerte (Shuo, 2002: 4).

Por último, quizá pudiera acuñar que el concepto transcultural societal como aspecto central de la educación indígena, parte de la premisa de no ser una educación fabricada para los indios, en función de los intereses de la educación y cultura hegemónica, sin que ello excluya y desconozca las mutaciones culturales que se suscitan en el proceso de las interacciones étnicas dentro y fuera del sistema educativo, donde se modifican los grupos en contacto a través del intercambio cultural.

Para ello, la educación transcultural tiende a superar la inter y multiculturalidad curricular, reducidas a introducir en forma folclorizada asignaturas que hacen alusión a las culturas indígenas. De igual manera, deben ser modificados radicalmente los materiales didácticos y la pedagogía en el aula. Esto atañe a otro factor determinante: los docentes y su formación monocultural.

La tendencia a sobrecargar el profesorado de funciones y competencias complementarias a su formación monocultural canonizada genera nuevamente soluciones “cognitivistas”: mediante un sinnúmero de cursos se transfiere información refinada acerca de “la” cultura de los educandos con los que trabaja en su quehacer cotidiano. Con ello se generan actitudes abiertamente defensivas ante la “otredad” cultural que en vez de cuestionar la monolítica identidad hegemónica del profesor como representante de la “cultura nacional” la refuerzan aún más (Dietz, 2003: 171).

En suma, por lo expuesto, el concepto de educación transcultural societal indígena hace referencia a un proceso de socialización que pretende revalorar

la cultura india en interacción con la cultura nacional en el campo educativo. Quedarían pendientes por trabajar los objetivos de la educación transcultural en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, a partir de los conocimientos y la cultura indígenas, teniendo como base la conformación de una comunidad científica indígena en los diferentes campos del conocimiento.

## VI. Educación intercultural desde los pueblos indígenas

El sistema educativo en México, al igual que en otros países, es una de las instituciones de mayor relevancia para el mantenimiento de la sociedad, de su desarrollo y de su identidad. Estas funciones políticas de la educación han estado puestas al servicio del proyecto monocultural, uninacional y excluyente del Estado moderno que en el discurso dice reconocer la diversidad cultural y propone la educación intercultural en universidades expofeso para soslayar el problema de las diferencias culturales que fueron negadas y combatidas por más de medio siglo.

En respuesta a la demanda histórica de educación que los pueblos indígenas exigían desde la segunda mitad del siglo pasado, enarbolada entre otras banderas en el levantamiento zapatista en 1994, y ante el incumplimiento de los acuerdos de San Andrés Larrainzar, el Estado mexicano decidió construir las universidades interculturales, en perspectiva oficial, sin la participación real de los otros culturales, dentro del proyecto de nación multicultural hegemónico, sin mayor trascendencia que las declaraciones y los discursos de los funcionarios encargados del coro. Este acontecer demuestra y simboliza no sólo la exclusión de los pueblos indígenas, sino también la violencia intercultural neoindigenista del neoliberalismo.

El discurso y la práctica del poder, que grita a los cuatro vientos reconocer la diversidad cultural, en su política neoliberal ha creado a las universidades interculturales como forma de reconocer a la *otredad*, que para el caso hace referencia a lo indígena y a los afrodescendientes, y

Bajo este membrete de la interculturalidad se puede observar una nueva apertura a la diversidad étnica y cultural, así como una nueva disposición hacia programas, módulos y cursos que respeten la particularidad cultural o lingüística de los estudiantes y hasta incluyen elementos de 'saber ancestral'. El problema es que esta 'particularidad' sigue siendo posicionada como extrañeza frente a la normatividad lingüística y cultural de lo uninacional, y al imperio del conocimiento moderno –occidental, imperio en el que la educación formal pretende basarse (Walsh, 2009: 199).

En otras palabras, en lo general se trata de una educación que ha sido etiquetada por el sistema cultural occidental-dominante para los indios, que refleja en su forma y en su contenido, la reproducción de las relaciones sociales asimétricas y desiguales en su simbolismo y en su condición social. En lo particular, los

planes de estudio, los programas, el curriculum, las asignaturas y los docentes están configurados bajo los principios positivistas de la cultura dominante, que para nada son interculturales, ni mucho menos de diálogo con los otros saberes y conocimientos distintos al denominado “científico”, teniendo un pleno sentido de recolonización de las culturas indígenas.

Esta forma de invisibilizar el “conocimiento del otro”, de subalternarlo, tiene que ver con la geopolítica del poder y del conocimiento, pues:

El conocimiento no es abstracto y des-localizado (...) es como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas (...) El conocimiento no es uno y universal para quien quiera ingresar a él, sino que está marcado por la diferencia colonial (...) La cuestión central de las geopolíticas del conocimiento, es, primero, entender cuál conocimiento se produce <del lado de la diferencia colonial>, aunque sea crítico, y cuál conocimiento se produce <del otro lado de la diferencia colonial> (Mignolo, 2002: 66).

Sin embargo, frente a esta interculturalidad neoliberal, existen otras educaciones interculturales críticas y propositivas que hacen camino en medio de la censura, el menosprecio, la descalificación y la exclusión. Las experiencias de esta otra educación intercultural las encontramos de manera elocuente en Ecuador, Perú, Colombia, Bolivia y México, las cuales sintetizan el devenir de la demanda por una educación intercultural que, durante los últimos 50 años, los movimientos sociales indígenas exigieron a sus respectivos estados. Una interculturalidad que para los indígenas significa relaciones de respeto, reconocimiento e igualdad entre culturas no sólo en el discurso, sino primordialmente en la práctica cotidiana, y que ineludiblemente se encuentra asociada a la justicia social, la libertad y la democracia.

Los pueblos indígenas que han decidido construir su propio proyecto educativo lo denominan educación propia, etnoeducación, educación autónoma, y también educación intercultural, todas tienen en común ser dirigidas, implementadas, coordinadas, y recepcionadas por los indígenas, es decir, de ellos, por ellos y para ellos, en procesos que hacen parte de organizaciones étnicas, movimientos políticos, o de regiones autonómicas reconocidas o no por el Estado. Es la interculturalidad crítica de los pueblos indígenas que tiene como base la construcción de nuevas relaciones con el Estado y la sociedad a través de la ruptura con la interculturalidad oficial que tiene relaciones sociales desiguales, de dominantes y dominados, por un cambio a relaciones de reconocimiento, respeto e igualdad real y no sólo discursiva.

Estas experiencias educativas de los indígenas (no del neoindigenismo), se inscriben dentro de contextos de resistencia étnica y cultural que los pueblos indígenas realizan para proteger y reproducir su razón de ser como pueblos, incluso dentro de las condiciones más adversas en que se encuentran, pero que tiene que ver con la autonomía como base fundamental de su existencia. Por ello, cualquier institución educativa que se forme, con la máscara intercultural que sea, sin la dirección y control directo de los pueblos indígenas, son falacias que atentan contra la autonomía y la existencia misma de estos pueblos.

Estas instituciones interculturales modernas no son neutrales ni universales, y pretender que sean las dadoras del conocimiento y el saber para los otros, los que necesitan ser formados interculturalmente, requieren para su aplicación de la destrucción de las otras culturas, de las no occidentales, dejando en el escenario educativo la presencia folclórica y exótica de lo indio, negando las maneras y formas propias que ellos tienen de aprender y del saber.

Es continuar, desde la universidad y la interculturalidad oficial, con la hegemonía y el dominio monocultural occidental. Si fuera interculturalidad simétrica, no dominada ni dominante, es decir de respeto y aprendizaje real de las culturas, ¿por qué los mestizos no aprendemos de las cosmovisiones indígenas, de los saberes tradicionales, del derecho indígena, de la medicina tradicional, de la vida colectiva, del respeto para con la madre naturaleza, de la organización social tradicional, de la responsabilidad con la comunidad, de la justicia indígena, de la autonomía, la autogestión, la reciprocidad, el intercambio mutuo, la solidaridad, la democracia directa, la responsabilidad en cargos no remunerados, en la economía de prestigio, en fin, en “el buen vivir” de los pueblos indígenas?

Hago referencia a un aprender también crítico de los saberes y conocimientos indígenas, no desde la calificación y des-calificación de la supuesta ciencia occidental, que de manera etnocéntrica determina qué validar de lo indio, sino desde una perspectiva contextual e intercultural de valoración mutua de aprenderes y saberes cuyo único límite es el respeto real del otro.

En México, a partir de 1999, el Sistema Educativo Zapatista creó escuelas autónomas primarias en cada una de las localidades de los municipios autónomos, en primera instancia bajo la coordinación de los delegados en educación, al margen del sistema educativo oficial y del sistema de educación indígena que instrumenta el Estado Mexicano. A partir de 2004, las autoridades de los Municipios Autónomos Rebeldes (MAR) asumieron la tarea de ofertar educación media bajo el lema "Nueva Educación Autónoma Indígena por la Paz Justa y Digna y por la Humanidad". En estas escuelas de indígenas mexicanos entonan el himno nacional y el himno zapatista;

enarbolan las banderas nacional y zapatista; y con ello, reafirman su reclamo de “nunca más un México sin nosotros”, haciendo realidad una de sus demandas históricas.

La educación zapatista y los indígenas zapatistas cuestionan el carácter colonial de la educación, el positivismo y su carácter universal de conocimiento hegemónico, reivindicando sus saberes de la vida, de la relación con la naturaleza, sus valores colectivos, sus modos de vida comunitarios, sus sistemas de organización social, su derecho indígena, su medicina tradicional, sus costumbres, sus religiosidades, y todas sus manifestaciones artísticas. En fin, exigen respeto y validez de su cosmogonía.

Bien vale la pena mencionar tres aspectos propios de la nueva experiencia: la profunda reelaboración de la cultura indígena; el establecimiento de tres niveles educativos para la primaria; y la ruptura con los tiempos rígidos, de manera que los estudiantes pueden concluir la primaria en menos de tres años, o en más si esas son sus necesidades y condiciones.

En esta educación autonómica zapatista, "Nuestros niños y niñas van a una escuela que les enseña su propia historia, la de su patria y la del mundo, así como las ciencias y las técnicas necesarias para engrandecerse sin dejar de ser indígenas" (Comunicado del EZLN, México 30 de diciembre de 2012). Sin duda que es un principio intercultural que en lo intraétnico se plantea la re-cuperación y re-apropiación de la cosmovisión y culturas indígenas, y en lo relativo a las relaciones inter-ciencias e inter-técnicas, se propone el aprendizaje necesario para "engrandecerse" sin que pierdan su identidad, su cultura, su ser de indígenas.

Este tipo de experiencia de educación autónoma en el nivel básico y de secundaria es asediada, reprimida y desconocida por el Estado; anda en caminos de maduración y con ello su evaluación y sistematización. Al caso anotado vale la pena cuestionar el principio declarativo del Estado sobre el reconocimiento de las culturas indígenas, de la educación intercultural, de la “otredad”, pues no sólo desconoce el modelo de educación que los propios indígenas están construyendo, sino que lo descalifica, lo reprime, lo persigue, y lo violenta con todas las formas legales e ilegítimas que tiene a su alcance. Es decir, que el Estado reconoce, valida, legítima y legaliza sólo la educación intercultural oficial, aquella que ha instrumentado para los indios, la que los supuestos científicos diseñan e instrumentan a nombre de una interculturalidad que legitima la dominación cultural y social de los indígenas con estructuras de enseñanza monocultural.

La historia vuelve a repetirse: los pueblos indígenas se movilizan exigiendo educación, el Estado no los ve ni los escucha, los pueblos trabajan por construir su propio modelo educativo, el Estado desconoce el modelo indio, lo persigue, y después el Estado crea su modelo oficial de educación para los indígenas acompañado del discurso del reconocimiento, la justicia y la igualdad.

Esta problemática de la educación india y la elaborada para los indígenas, tanto en el contexto de las leyes como en la operatividad, se encuentra determinada por cuatro planos de interrelación mutua: el plano del poder en el sistema educativo; el plano de las relaciones interétnicas; el plano de la hegemonía de la ciencia y el conocimiento; y el plano del socio y etnocentrismo cultural.

Otra experiencia reciente de educación crítica, descolonizadora del pensamiento y emancipadora, son las universidades de la tierra en Chiapas, Oaxaca, Puebla y Morelos, que se han constituido como “comunidades de aprendizaje, estudio, reflexión y acción”. El carácter político que reúne y compromete a las Unitierra es la “convivialidad”, el aprender colectivamente en la cotidianeidad mediante relaciones dignas entre los participantes y con la naturaleza. En sentido contrario a las universidades que adiestran personas para el servicio del Estado y el mercado, las Unitierra fomentan la generación del conocimiento y los saberes autónomos para vivir dignamente en comunidad. Por eso es que las Universidades de la Tierra no tienen licenciaturas o profesiones abstractas, sino “campos de aprendizaje” con teoría y práctica de interés común y con compromiso directo con las comunidades.

En estas otras universidades, las de la Tierra, hay plena libertad de aprender, y un principio que las caracteriza es “aprender del mundo, más que sobre el mundo”, es también “aprender lo que hace falta en la realidad natural y social para cambiar con ella”, es “aprender a aprender por uno mismo”. “Para definir el aprendizaje -- dice Gustavo Esteva, activista social e intelectual desprofesionalizado--, exploramos con las comunidades cuáles eran los saberes y destrezas que no tenían y qué querían que aprendieran sus jóvenes. Lo que estamos haciendo es simplemente reivindicar prácticas de aprendizaje tan viejos como los cerros, complementándolas con prácticas contemporáneas para aprender y estudiar juntos” (Esteva, 2003: 36). Es así como forman jóvenes diestros en oficios prácticos o en campos de estudio como filosofía, astronomía, abogados agrarios, médicos alternativos, comunicadores populares, arquitectos vernáculos, investigadores sociales, filósofos, y otros más, en articulación directa con las comunidades y con instrumentos y práctica modernos.

En la Unitierra de Oaxaca, en los talleres de regeneración cultural de las comunidades, los zapotecos de los Valles Centrales y del Istmo, mixes, mixtecos, huaves, mazatecos, tzeltales, triquis, cuicatecos y chinantecos, dicen: “tenemos que regenerar la cultura y la naturaleza, los ciclos culturales y naturales de nuestras comunidades. Mirar nuestra Cultura es hacer una radiografía de nuestro entorno y separar lo que es nuestro, saber cómo estamos, quiénes somos y qué está penetrando. Si no queremos recordar nuestro pasado, lo perdemos” (Esteva, 2003: 35).

Ellos, los propios indígenas, están construyendo una educación que es parte de

todo su sistema cultural cosmogónico, no es una educación aislada de lo social, la identidad, la estructura económica, y sus organizaciones sociales tradicionales. No es una educación de membrete intercultural que asuma lo superficial de la cultura, ni lo exótico ni lo folclórico, ni lo espectacular y agradable para la cultura mestiza. Tampoco es una educación que forme a los indígenas en el individualismo, más bien es una educación que se circunscribe en la política autonómica de los pueblos indígenas que hace parte de sus derechos reconocidos en el convenio 169, en la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU, en los Acuerdos de San Andrés, y de manera tímida en la misma Constitución mexicana.

Este sistema educativo indígena, por su concepción integral de la vida, construye equilibrios entre la población, el territorio, y el medio ambiente, a partir del principio del respeto a la “Madre Naturaleza,” lo que sin duda constituye una aportación real a la construcción de “un mundo donde quepan muchos mundos”, en relacionamiento intercultural, que tiene entre otros principios la transformación creativa y pacífica de los conflictos sociales generando una cultura de convivencia desde la perspectiva del buen vivir en comunidad.

Esta educación zapatista evidencia un profundo sentido social al encontrarse estrechamente relacionada con sus comunidades a través de la participación directa en la organización de las escuelas, la dinámica educativa, las decisiones escolares, y en el acompañamiento permanente a los profesores y estudiantes. El sentido epistémico de la educación zapatista pretende cuestionar y de-construir el pensar, el sentir y el poder coloniales, mediante la construcción de sus propios saberes y experiencias.

El sentido político de la educación autónoma indígena se evidencia en la relación que tiene con las Juntas de Buen Gobierno; en el proyecto de organización de los Caracoles en los Municipios autónomos; en la educación para la lucha por la justicia, la libertad, la democracia, la dignidad y la paz; en la lucha por el respeto y aplicación de los derechos colectivos de los pueblos indígenas; en la construcción de la autonomía y la autodeterminación; en los aprendizajes colectivos; y en todas las expresiones de educación y cultura zapatistas que revaloran y recrean los conocimientos, saberes y prácticas indígenas y mestizas.

Todo ello es por supuesto una compleja realidad que trasciende los discursos, la matrícula indígena, los aprobados, los reprobados, los currículums, la pedagogía, la enseñanza-aprendizaje tradicionales, el etnocentrismo epistemológico, y las estadísticas de eficiencia terminal clásicas del modelo educativo hegemónico. Es ni más ni menos el rescate, la revaloración, y la recreación del pensamiento, conocimiento, saberes, prácticas, experiencias, y valores del mundo indígena en relación con el mestizo, para construir ese otro mundo más justo.

## VII. Educación intercultural indígena para la Paz

Sociedades con amplia diversidad cultural componen el mapa mundial en que vivimos, debido entre otras características por la migración internacional y la presencia de pueblos originarios, aquellos grupos arraigados a un territorio y una cultura que siguen vigentes a pesar de la conquista, que presentan un mosaico de divergencias en el modo de hablar, vestir, comer, pensar, vivir y de habitar el mundo. Paradójicamente, con la globalización la multiplicidad de culturas presentes en un mismo territorio geográfico se torna cada vez más evidente.

En estas circunstancias, surge la propuesta de la Interculturalidad por parte de los movimientos indígenas en la región Andina en el Sur de América en la década de los 90 del siglo pasado, un proyecto de acción y de cambio social que, más allá de reconocer la diversidad cultural cuestiona los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racionalización, la deshumanización de algunos y la súper y sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes, formas de vivir (Walsh, 2009).

Como concepto y como práctica los indígenas plantearon que una sociedad Intercultural es aquella que reconoce las divergencias culturales, respeta y convive con las demás culturas a partir del diálogo y el intercambio para enriquecerse a sí misma. Un Estado Intercultural es aquél que gestiona esa diversidad, que crea las condiciones para posibilitar el diálogo y promueve mediante sus Instituciones los principios rectores de la inclusión social. Es por esto que la Interculturalidad surge como un nuevo pacto que guía la transformación social y política, la innovación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir.

Sin embargo, estos ejes de acción van en contra de la lógica capitalista neoliberal porque el proyecto de la Interculturalidad cuestiona las relaciones de poder, la dominación de unos sobre otros, así como las desigualdades. Esto ha llevado a que la clase dirigente (dueños del capital y los gobiernos) la retome como una categoría o un instrumento conceptual que legitime los viejos dispositivos de subordinación también conocido como neo indigenismo. Para frenar la trascendencia social y la exigencia de una sociedad intercultural, los organismos internacionales y los gobiernos utilizan el mismo concepto pero reformulado para incluirlo en su discurso de una sociedad justa, plural e incluyente. De esta manera, la Interculturalidad oficial se instaura a través de la educación intercultural, aquella que el Estado mexicano propone y ejecuta mediante la creación de Universidades Interculturales, creadas y administradas por el Estado, pero dirigidas principalmente a los indígenas.

En la misma década de los años noventas, la lucha histórica de los pueblos indígenas en México se acrecienta y reclama el derecho a la autonomía y el ejercicio del respeto de los derechos humanos individuales y colectivos. El movimiento Zapatista que en 1994 declaró su oposición abierta a la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte y la ejecución de políticas neoliberales, marcó un hito en la movilización indígena y social en ese torrente de organizaciones de pueblos originarios que se declararon con derecho a tener legalmente derechos colectivos.

Exigir la autonomía y la autodeterminación se convirtió desde entonces en los ejes centrales para la defensa de los pueblos originarios de su derecho a la diferencia cultural, a su calidad de ciudadanos y la participación social. Estos pueblos indígenas desarrollan sus propias formas de vida, de producción, cuidado de la salud, educación, y derecho propio, por lo que se resisten a la imposición de las prácticas hegemónicas que pretenden exterminar todo aquello que guía su forma de vida, su cosmovisión y su aporte al mundo.

Quizás esta es una explicación más que fundamenta a los nuevos movimientos indígenas con profundas bases etno-identitarias que cuestionan y rechazan el proyecto societal moderno de imposición cultural occidental, como forma de sobrevivencia cultural en ese contexto adverso que los induce a múltiples estrategias de resistencia étnico-culturales. En estas condiciones los movimientos indígenas han enarbolado la bandera de la identidad cultural, que corresponde a momentos y condiciones históricas, como derecho que les asiste al ser pueblos diferenciados del resto de la sociedad nacional (Sandoval, 2010: 117).

Desde esta perspectiva, los indígenas pugnan por un modelo educativo acorde a su realidad, a sus condiciones y saberes heredados. Una educación intercultural ejercida desde y para los indígenas, aquella que mediante la decolonización y la enseñanza fundada en la cultura de cada grupo contribuya a la formación de sujetos interculturales para la paz, lo cual obliga a romper con el modelo occidental en la enseñanza para dar cabida a otras formas de generar conocimiento y modos de emplearlo en la solución de problemas cotidianos. En esta tesitura, decolonizar el pensamiento significa transitar a una nueva forma de mirar y defender la cultura de los pueblos originarios, implica un quiebre con la hegemonía para revalorar la herencia cultural e histórica de nuestros pueblos en México y en América Latina.

La interculturalidad crítica, si bien emerge desde dentro y en los márgenes del desarrollo y la modernidad, confronta los cimientos del pensamiento único

y la sociedad única, a partir de la decolonización del pensamiento, es decir, que pretende deconstruir la base epistemológica, política y ontológica que ha caracterizado el proyecto civilizatorio con el cual nos hemos regido desde hace más de seis siglos (Gómez, 2010). Esta vertiente constituye la base de la Interculturalidad crítica para la paz, un proyecto de acción que exige condiciones y capacidades para que los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos oprimidos y excluidos, se empoderen pacíficamente en espacios, tiempos y medios para construir y ejercer su cultura, su autonomía, sus proyectos de vida. De esta manera se piensa y se practica la decolonización del pensamiento dentro del contexto de la educación intercultural, teniendo en cuenta la complejidad de las distintas culturas encontradas en lugares y tiempos con desigualdades también diferentes.

En esta tarea, el aporte de la filosofía intercultural es de suma importancia ya que traza los escenarios y rumbos en los que se debe transitar para el logro de una sociedad intercultural. El rompimiento con la hegemonía epistemológica que ejerce el saber científico occidental y su aparato técnico-industrial es necesario para consolidar una interculturalidad crítica y decolonizada, y ello es parte de lo que los sistemas educativos no oficiales se encuentran caminando.

Culturas dominadas, grupos sometidos a la dinámica global y la modernidad que los despoja de su cultura es el escenario común que viven millones de personas en todo el mundo. Ignorar la realidad de estos grupos y su manera de habitar el mundo forzándola a entrar en la cultura dominante, los condena a repetir los patrones de dominación de la vieja colonización, ahora con nuevos mecanismos de imposición vía Institucional. Es por esto que se plantea un rumbo Intercultural distinto, no sólo al discursivo y legitimado por el Estado, sino aquél que en la práctica genere la oportunidad de aprender a leer el mundo y nuestra propia historia desde los distintos alfabetos que nos ofrece la diversidad de las culturas (Fornet, 2004).

La preocupación de que el Estado emplee nuevas herramientas para el control de la diversidad cultural, a través de leyes y decretos, es latente. La Interculturalidad oficial repite el patrón de dominación al establecer políticas para indígenas desde el mestizo y no una acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidades lingüísticas diversas (Barriga, 2004). Para que la Interculturalidad sea un verdadero rumbo de cambio social debe gestarse en condiciones de equidad y justicia social para que los sujetos y sus grupos cuenten con las herramientas esenciales que les permitan el acercamiento con el otro. Es imposible pensar en relaciones culturales y sociales equitativas entre culturas, allí donde existe una disparidad económica y de participación

política abismal causada por la exclusión y la marginación de los “otros”, de los no mestizos, y donde la educación intercultural es sectorial y no para todo el sistema educativo.

La interculturalidad decolonizada implica generar las condiciones favorables en las que los sujetos tengan la posibilidad de sostener un encuentro horizontal sin subordinación ni imposición. Este entender de interculturalidad “propone el desarrollo de una práctica de la convivencia y del enriquecimiento recíproco como eje para generar tanto a nivel teórico como práctico procesos de transformación cultural en las culturas en diálogo” (Fornet, 2004: 13). Ser un sujeto intercultural significa ejercer estos principios, tener la capacidad de actuar a favor del diálogo y el intercambio cotidiano para hacer posibles relaciones sociales más equitativas. Esta es la propuesta central de la Interculturalidad alternativa, que se opone abiertamente a la concepción y puesta en marcha de las políticas interculturales oficiales del Estado.

Enfrentar estas desventajas significa replantear la apertura de espacios de participación y convivencia cotidiana, refundar el pacto social en el que todos los habitantes de un país gocen de derechos y tengan la calidad de ciudadanos, al tiempo que participen de la vida económica y social en condiciones de equidad. Las desigualdades que el actual sistema ha generado desembocan en la negación de “los otros”, de aquellos que carecen de medios para intervenir en la dinámica del orden nacional y global, generando polarización y exclusión. Es por esto que actuar desde la Interculturalidad crítica requiere superar la marginalidad y la violencia que genera el sistema actual. Recuperar lo propio y reivindicar la importancia de los pueblos indígenas implica asumir que la diversidad de las cosmogonías en el vivir local y comunal contiene las semillas para la interculturalidad crítica y decolonizadora del sistema capitalista moderno (Gómez, 2010). Esta interculturalidad propositiva busca intervenir en las estructuras, instituciones, relaciones y mentalidades que reproducen la desigualdad mediante la construcción de puentes de articulación y relación.

Incorporar una visión de transformar las condiciones sociales permea el modo de conducir las relaciones y el mismo quehacer social, es por esto que la propuesta del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay), surgida de los pueblos andinos de Bolivia y Ecuador, establece mecanismos de convivencia emanados de la necesidad de construir un nuevo contrato social en el que se enfrenten y resuelvan las deficiencias y contradicciones de la visión económica y política del “progreso” del capitalismo. Significa retomar los valores fundamentales de la convivencia armónica entre los seres humanos y la madre tierra, generar condiciones óptimas para la

vida, sustituir el consumismo y la primacía mercantil por un intercambio equilibrado y la armonía con el entorno social y medioambiental. La reivindicación de los pueblos originarios y los grupos minoritarios es un proyecto social que se construye desde la cosmogonía indígena, la cual coloca como prioritario el beneficio de la colectividad por encima del interés individual.

La diversidad cultural y la lucha por los derechos culturales de los pueblos son signo de nuestro tiempo, y es por esto que nos enfrentamos a una realidad en la que se requiere transformar la multiculturalidad en interculturalidad para que por esa vía los seres humanos se puedan reconocer y desarrollar como sujetos de procesos de universalización (Fornet, 2006). Para la interculturalidad, la diversidad cultural es exigencia de diálogo y de apertura, exigencia de acogida y de compartir lo “propio” con “el otro” para redimensionarlo en común.

Superar la hegemonía cultural, política, económica, militar y religiosa que contradiga el principio de convivencia y diálogo humanizador, tanto individual como de comunidad, es el principio rector para el tránsito a la otra Interculturalidad, aquella que los pueblos originarios establecen como una forma de convivencia con la naturaleza y con los no indígenas. Desde esta perspectiva, el aspecto vivencial de la interculturalidad es de suma importancia para reconocer que nosotros mismos como personas estamos involucrados en la construcción del espacio intercultural, somos fomentadores de lo intercultural (Fornet, 2004).

En México, los indígenas zapatistas que han resistido por varios años el sometimiento a la occidentalización, históricamente subalternizados y marginados tanto de las estructuras de poder como de los espacios de construcción de conocimiento, ejercen un modelo educativo alejado del sistema formal en el que el lenguaje natal y los saberes heredados son elementos fundamentales, cultivan la decolonización porque su cosmovisión y el legado histórico de sus ancestros rige la producción y transmisión de los conocimientos, no como un complemento a lo mestizo, sino como protagonista del entender universal del entorno y la realidad. Este diálogo de saberes inscribe a unos y otros en un nivel equitativo de importancia, educando en un proceso dialógico en el que sus actores construyen la matriz de resistencia y construcción intelectual de un nuevo concepto de participación. La reivindicación de los pueblos originarios ejercida desde la educación decolonizada parte de la importancia que tiene cada grupo y cada comunidad en el entramado social, es por eso que se constituye en una propuesta de cambio fundamental que cuestiona en el pensamiento y en la acción el monoculturalismo de la interculturalidad institucional dominante.

De acuerdo con el trabajo de investigación de Bruno Baronet (2009) acerca

de la autonomía y educación indígena, los pueblos indígenas se han mostrado capaces de apropiarse políticamente del espacio educativo formal, tratando de intervenir directamente en la gestión administrativa y pedagógica en sus territorios. Afirma que:

(...) la reivindicación de los pueblos indígenas de tener en sus manos el control de la gestión de las escuelas en sus territorios comprueba el carácter político de la cuestión educativa local... Lo que está en juego parece ser el poder de creación, ejecución y evaluación, no solamente de los planes y programas alternativos, sino también de la gestión de la organización escolar en su conjunto (Baronnet, 2009: 23)

En esta concepción de educación intercultural es ineludible la participación de los indígenas en la planeación, diseño y ejecución de la misma, cuyo poder sociocultural pacífico se construye en el pensar y en el hacer cotidianos de la justicia, de la libertad y la democracia en los ámbitos educativo y comunitario.

### *Educación zapatista*

Ante la persistencia del proyecto intercultural estatal, surge lo que podemos denominar *la otra Interculturalidad*, aquella que cuestiona y critica la postura oficial y el control Institucional para acallar la demanda autonómica de los pueblos indígenas. Interculturalidad indígena que se propone ser crítica frente al pensamiento occidental y al poder; ser decolonizadora del pensamiento y de las miradas dominantes; ser de reconstrucción cultural; de poder pacífico y activo; y de realización educativa dentro de las construcciones autonómicas y de autodeterminación indígenas.

La propuesta de la Interculturalidad indígena fue, desde sus inicios, una alternativa para enfrentar la realidad que el multiculturalismo describía con el objetivo de transitar a los hechos concretos para promover la convivencia pacífica en las sociedades cada vez más diversas. Sin embargo, representaba pérdida de poder para la hegemonía cultural, política y económica porque la entrada de nuevos actores en el quehacer social rompe con la dominación y subordinación.

La lucha indígena encabezada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) exige derechos autonómicos en los que la educación tiene un papel central. En los acuerdos de San Andrés, firmados con el Estado mexicano en 1996, quedan plasmadas las demandas indígenas, y destaca el derecho a una educación correspondiente a su contexto y necesidades, con la participación di-

recta de los pueblos indígenas. Sin embargo, frente al no cumplimiento de los acuerdos por parte del gobierno, y por la decisión unilateral del ejecutivo de abrir 10 universidades interculturales, modeladas y dirigidas por la SEP, los indígenas zapatistas asumen un modelo educativo alejado del sistema formal que se caracteriza por la castellanización y la transmisión de conocimientos sobre ciencia y técnica occidental. A pesar de la obligación que el Estado contrae con la firma de diversos acuerdos e iniciativas de ley para asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización, es un hecho que continúa instrumentando una educación para indígenas desde una concepción unilateral y unicultural.

Romper con la matriz colonial arraigada en los pueblos indígenas en México y América Latina, exige trabajar *con* e intervenir *en* ellos para cambiar los dispositivos socioculturales que mantienen relaciones de dominación y subordinación a la cultura dominante. La Interculturalidad que los indígenas practican, en contextos autonómicos, tiene rostro de transformación social con y para los indígenas y campesinos porque parte del respeto y el reconocimiento del otro para crear lazos de reciprocidad y convivencia armónica.

En el ejercicio de una educación autonómica es fundamental la participación de todos los actores, los pueblos indígenas son los protagonistas de la educación Intercultural decolonizada, el componente lingüístico es esencial para entender sus necesidades, saberes y particularidades culturales, ello explica la persistencia de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la que las dos lenguas tienen igualdad de condiciones. Basada en estos principios, la educación intercultural zapatista, que gira en torno a la autodeterminación, implica el desarrollo de capacidades de control colectivo y de autogestión en un marco municipal alternativo que el Estado no reconoce, desde el modo en que ésta se lleva a cabo, los métodos que emplea, los contenidos pedagógicos y los materiales didácticos que utiliza para educar y formar a los niños y jóvenes indígenas. El ejercicio pleno de la interculturalidad educativa contempla intervenir en la determinación de programas pedagógicos que tendrían que retomar las necesidades específicas, los elementos y valores culturales propios, en un contexto de "verdadera interculturalidad" (Regino, 2004 citado por Baronnet, 2009).

Los zapatistas no suscriben a su educación como "intercultural", y su sistema educativo lo contextualizan dentro de la construcción de la autonomía, y por ello hacen referencia a la "Educación Autónoma" de los pueblos indígenas. En su comprensión educativa declaran que su ciencia es la "Educación en resistencia", y que "La educación no puede estar ajena a la lucha de los pueblos del planeta tie-

rra" y así "construir a esos muchos mundos que soñamos todos y todas. Podemos decir que sabemos educar a los que nos educan, por esto es que la escuela es para todo el mundo por lo que decimos "para todos todo, nada para nosotros".

Los pueblos indígenas zapatistas vienen construyendo su educación como parte de un proceso organizativo autónomo y autogestivo, donde interrelacionan educación con salud, control territorial, Juntas de Buen Gobierno, agroecología, alimentación, participación de las mujeres, vivienda, medios de comunicación, organización, solidaridad, y todos los aspectos de lo cotidiano y del proyecto político de resistencia ante la contrainsurgencia política, económica, militar y mediática que los distintos actores violentos (legales e ilegales), ejercen contra los indígenas.

Educar en el respeto al otro, el amor a la madre tierra, a la naturaleza y el cosmos, son ejes rectores de la educación indígena. A partir de sus propias reglas y recursos, las familias que conforman las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), definen los contornos y los contenidos de las políticas locales de escolarización *sui generis* que no responden a los dictados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Baronnet, 2009). El conocimiento que se genera y se comparte en los centros educativos zapatistas es aquél que proviene de la herencia y los saberes milenarios que la misma cultura ha desarrollado a través de los años; se enseña a los niños y jóvenes a respetar y amar a sus semejantes y todo aquello que les rodea.

Baronnet (2009) señala que la educación intercultural zapatista contempla la enseñanza del español y el idioma indígena como lengua materna, pero una no se antepone a la otra, por el contrario, se manejan como complementarias y necesarias para la convivencia con lo mestizo. Y añade que en la transmisión de conocimiento

(...) se recurre a nociones muchas veces ligadas al cultivo de la milpa (machete, semilla, ejido, etc.), a la crianza de animales (vacas, cerdos, pollos, guajolotes, etc.), a la memoria colectiva del peonaje y a la lucha contemporánea por la tierra. Se elaboran mapas de los territorios selváticos y se consultan cartografías y fotos de México y del mundo cuando el material pedagógico está disponible... Contextos históricos y otros datos sobre los líderes independentistas y los principales revolucionarios mexicanos del siglo XX cuyos nombres, muchas veces, forman parte de la cotidianidad de los niños (nombres de comunidades, municipios, escuelas, etc.) (Baronnet, 2009: 203).

La enseñanza indígena rompe con el modelo de transmisión de conocimiento oficial que se basa en un esquema vertical y pasivo donde los maestros enseñan y los alumnos aprenden recibiendo datos, fechas, referencias e información que poco logran relacionar con su realidad inmediata porque se trata de contenidos elaborados desde lo mestizo occidental. Mientras que el mundo globalizado exige la formación de profesionistas capaces de competir en el mercado de trabajo mundial al servicio de la acumulación y la expansión del capital, la orientación de la educación autonómica se dirige a la formación de jóvenes y profesionistas que sirvan y trabajen por el beneficio de las comunidades, de acuerdo a su realidad, necesidades y potencialidades.

Ambos modelos educativos divergen por los objetivos que persiguen, mientras la educación instrumentada por las Instituciones estatales que conocemos actualmente se encamina a la homogeneidad y competitividad, el proyecto escolar intercultural zapatista se construye mediante el control comunitario y municipal, de esta forma se asegura el ejercicio de la autonomía en sus diversas dimensiones. El modo en que se establece la educación intercultural zapatista tiene sus bases en el sistema de organización política y social de las Juntas de Buen Gobierno que se rigen por el principio de mandar obedeciendo. Los representantes de las comunidades son figuras en las que recae la responsabilidad de dirigir al pueblo, pero este último es quien realmente detenta el poder, puesto que de incumplir con la tarea los representantes son destituidos por acuerdo general. La asamblea del pueblo, máxima instancia de deliberación y decisión comunal encargada de ejecutar acciones comunes en beneficio de todos, es también la autorizada de poner en marcha la educación de y para los niños y jóvenes de sus comunidades.

La figura del promotor educativo en las escuelas zapatistas rompe con el estereotipo de maestro que conocemos del modelo institucional, aquel o aquella normalista que domina conocimientos de un área específica del saber y que cuenta con las herramientas para transmitirlos. La relación con los alumnos es de subordinación, donde los alumnos están sujetos a los mandatos de las autoridades escolares, así como a los programas y métodos didácticos que el sistema establece. En la educación intercultural zapatista los promotores educativos son los guías que se encargan de instruir a los niños (as) y jóvenes en una relación horizontal donde se aprovechan los conocimientos y experiencia del promotor para compartir e intercambiar inquietudes, dudas y se encamina a los aprendices para que se acerquen al conocimiento heredado y se construyan desde la comunidad, nuevas formas de aprovechar los recursos, otras formas de cultivar la tierra, una nueva forma de convivir con los demás a partir del acercamiento con su propia historia y la realidad de su presente.

Los promotores son los mismos miembros de la comunidad, personas que son elegidas en Asamblea para aportar sus conocimientos a los menores. Para alcanzar los resultados esperados, se les capacita y dota de herramientas indispensables de acuerdo a la exigencia del nivel de enseñanza, la educación básica como leer y escribir son las más atendidas para que a partir de allí los adolescentes y jóvenes se interesen y organicen como autodidactas y contribuyan con la instrucción de los más pequeños. Inmersos en la dinámica global, la educación intercultural indígena se interesa en transmitir la conciencia del cambio social para lograr el acercamiento con otras culturas, de romper con las jerarquías y la superioridad que impiden el diálogo intercultural.

La educación indígena no niega la presencia ni la importancia de la cultura mestiza porque instruye a los niños y jóvenes en el respeto a la presencia, la relación y el aporte de lo no indígena. Educar en español como segunda lengua es muestra de ello, además de que reconoce e incorpora la importancia de las herramientas tecnológicas para redimensionar distancias y modos de convivencia con personas que se encuentran en otros lugares del mundo. Las dinámicas de flujo de información intervienen en la formación de los niños, puesto que el movimiento indígena de hoy está inmerso en procesos transnacionales de intercambio informativo mediante herramientas tecnológicas como Internet. La educación de los indígenas es incluyente, pero parte de la reivindicación de lo propio como plataforma de reconocimiento y medio de interacción con los otros.

La cosmogonía indígena está presente en todo el proceso educativo zapatista, esto explica que los horarios y calendarios escolares estén adaptados a los ritmos de la vida campesina e indígena en el que se enfatizan los ciclos climáticos y agrícolas, las lógicas de reproducción indígena. La educación entonces, más que una camisa de fuerza es una herramienta en la que se construyen las bases para dar continuidad y vigencia al quehacer indígena, a la cultura, a su modo de vida, de ubicarse en el mundo y habitar en él. Al involucrar a las comunidades indígenas en el diseño y manejo de sus propios centros educativos en todos los niveles mediante las Asambleas comunitarias y los mecanismos de elección de promotores y representantes educativos, se refuerzan los lazos comunales, la idea de beneficio común y se revitaliza la importancia de una educación intercultural desde los mismos pueblos. La ejecución de este modelo educativo que surge en la lucha indígena trasciende la manera en que se pone en marcha, es así que:

Los sistemas municipales de escuelas autónomas son legitimados en los discursos de las familias militantes por la necesidad de beneficiarse de

una “educación verdadera” que responda a sus demandas y problemas cotidianos, en términos de aprendizaje de contenidos colectivamente valorizados, verificables de manera pragmática por los padres y abuelos (Baronnet, 2009: 11)

Mediante las disposiciones de la comunidad se eligen representantes que se encargan de vigilar el cumplimiento del mandato pedagógico encomendado al promotor, esta figura influye colectiva y ampliamente en la gestión escolar. La cercanía de los promotores, los representantes educativos, los padres de familia y las mismas familias son indispensables para garantizar que los menores reciban una instrucción acorde a la forma de vivir, de organizar y trascender el entorno indígena mediante el diálogo con lo mestizo. La participación de los alumnos y de la comunidad en la construcción de los programas y planes de estudio es la principal herramienta de la que disponen estas comunidades para transformar el poder de decidir sobre el quehacer educativo y por ende, en el futuro y porvenir de los pueblos originarios.

Visto como un movimiento de transformación social y resistencia abierta a la hegemonía de la política educativa centralizada, la educación intercultural crítica y decolonizada zapatista, tiene implicaciones sociales en la lucha por la democratización de la gestión administrativa y pedagógica. Transformar la organización escolar es una herramienta de resistencia étnica, de decolonización y de liberación social que trazan el rumbo de la lucha indígena en la misma convivialidad y de participación directa de la comunidad e involucrados en el proceso educativo.

Instaurar este modelo educativo desde la comunalidad y la recuperación de lo colectivo muestra que es posible gestionar la complementariedad y la integralidad para construir una sociedad abierta e incluyente. Desde la gestión local y la intervención de cada uno de sus actores se “defiende y sostiene, en efecto, sistemas municipales de escolarización sin la intromisión del Estado mexicano en materia de decisión, y también de financiamiento, supervisión y capacitación” (Baronnet, 2009: 9).

Con estos principios, los pueblos indígenas construyen una educación propia cada vez más real y posible, no solo para la convivencia, sino principalmente para la justicia social, la equidad, la democracia, la libertad y la identidad, en contextos de solidaridad, respeto cultural, dignidad y manejo de conflictos por medio del diálogo, la negociación, la mediación y la comunicación no violenta, es decir en la construcción de una cultura para la paz.

Todo esa labor titánica emprendida en la educación, se inscribe en el proyecto político que los pueblos indígenas han decidido andar, lo cual no se limita a los

conocimientos ancestrales y al cuestionamiento de la ciencia universal hegemónica, sino que tiene que ver también con el variable contexto político y social en geografías regionales, estatales y nacionales. Es decir que la educación autónoma es parte de un engranaje que cuestiona y desafía las estructuras dominantes del poder y del saber, construyendo otra educación con bases decolonizadoras.

## VIII. Contribución de la educación zapatista decolonizada a la Paz

Los Estudios para la Paz surgen como un campo del saber en el que, a partir del encuentro entre múltiples disciplinas, se establecen las guías de acción para transformar los conflictos y contrapesar la violencia que caracteriza a las sociedades contemporáneas. Desde el aporte multidisciplinario del conocimiento se pretende incidir en la violencia por la no-violencia, la guerra por la mediación de conflictos, la desigualdad por la equidad y así en lo sucesivo construir una sociedad que dé cabida a múltiples formas de pensar, de ver, de sentir y habitar el mundo. Una sociedad pacífica es aquella en la que la diversidad y la pluralidad son vistas como oportunidades y no como impedimentos para la integralidad. Los pueblos indígenas y grupos marginados son protagonistas del cambio social en tanto que representan la multiculturalidad y la oportunidad de edificar relaciones sociales igualitarias a pesar de las divergencias y contrariedades del mundo actual.

En este proceso de cambio, cabe destacar que la educación intercultural funge como campo estratégico para la transformación de las relaciones sociales siempre que contribuya a erradicar los valores, concepciones e imaginarios negativos que limitan la interacción con los otros: indígenas, afrodescendientes, gitanos, musulmanes, protestantes, otras religiones, otros géneros, otras nacionalidades, discapacitados, menonitas, pobres, morenos, chaparritos, ricos, ancianos, niños, (in)sumisos, liberales, conservadores, y todos aquellos que en espacios específicos constituyen al otro diferente a lo mayoritario, a lo hegemónico y a lo dominante.

La experiencia autonómica de las comunidades zapatistas desafía la política educativa del Estado-nación mexicano, caracterizada por el centralismo indigenista, y muestra que es posible gestionar el conflicto de amplias raíces socioculturales que trascienden el ámbito económico y político mediante la construcción de un sistema educativo propio, donde lo indígena y lo mestizo dialogan en un esquema de integralidad e inclusión, a partir de una concepción crítica de la educación y en perspectiva de revalorar las culturas originarias.

La educación autónoma que los indígenas zapatistas ejercen es ejemplo de transformación pacífica de un conflicto que confronta a la figura del Estado con las comunidades indígenas, porque a éstas se les niega la oportunidad de participar en el entramado social de manera libre y bajo sus propias concepciones. Los Estudios para la Paz contemplan una serie de vías o mecanismos para trabajar a favor de la no-violencia y la mediación de conflictos, una de ellas es la educación

para la paz. La no-violencia significa un programa constructivo de acción, un pensamiento nuevo, una nueva concepción del hombre y del mundo. Educar para la paz consiste en enseñar a los educandos a gobernarse y a ser suficientes, con un mínimo de dependencia y mínima jerarquía. En fin, armonizar las cuatro dimensiones del ser del niño: su cuerpo, su intelecto, su sensibilidad, su espíritu (Weyer, 1988 citado por Jares, 1999), y ello es justamente lo que la educación indígena en Chiapas adelanta, pero en perspectiva indígena.

Entendemos a la paz en su acepción positiva, aquella donde el conflicto es inherente a las relaciones humanas pero que puede transformarse mediante el diálogo. A través de la no-violencia (contacto con la naturaleza, armonía del espíritu con la creación y la educación en la vida) se reproduce en la escuela zapatista una convivencia armónica en la que lo indio y lo mestizo tienen cabida. De acuerdo con los principios de la corriente internacionalista de la Educación para la Paz, se busca conformar una sociedad universal alejada de las armas y cercana a la convivencia armónica de sus miembros en y de cualquier parte del mundo. Es necesaria una pedagogía en la que se trabaje por potenciar la fraternidad, los sentimientos de amistad, solidaridad y entendimiento entre las personas de todo el mundo (Jares, 1999). Ello requiere una Educación para la Paz que, entendida como:

(...) un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1999: 124)

En nuestro caso, dotar a las personas de capacidades para cuestionar el actual sistema económico y transformar la violencia impuesta por las estructuras económicas, exigir el respeto a sus derechos individuales y colectivos, así como practicar la democracia y ejercer los derechos ciudadanos, conforman el presupuesto indispensable para el logro de una verdadera sociedad pacífica y armónica. Alcanzar relaciones no-violentas requiere cambiar las condiciones en las que surgen las disparidades e inequidades sociales que limitan la convivencia armónica, a partir del diálogo intercultural. Es por esto que el ejercicio autónomo de los pueblos indígenas es un escenario para la paz, porque a partir de la no-violencia busca

cambiar las condiciones de desventaja y exclusión en la que viven millones de indígenas en México.

La educación autonómica, que denominamos esa *otra interculturalidad* (crítica y decolonizada), es uno de los pilares fundamentales de la educación para la paz en México, porque en ella se gestan los valores del diálogo intercultural como el respeto mutuo, la complementariedad, el sentido de comunidad, la reivindicación de lo indígena y la socialidad equitativa. La trascendencia de la educación intercultural indígena radica en reconocer que:

(...) una sociedad estructuralmente violenta no puede educar para la paz, porque el proceso de socialización, cuya educación está dirigida, está siempre orientado a perpetuar la violencia, mientras solamente una sociedad verdaderamente pacífica puede educar para la paz, perpetuándose a través de su proceso de socialización (Borrelli, 1984 citado por Jares, 1999: 177)

Crear condiciones y mecanismos para la convivencia pacífica es el aporte de la educación intercultural indígena, mediante la creación de un modelo propio de educación en el que se fomenta el diálogo con el otro y se construyen escenarios para el intercambio y la complementariedad. El proceso dialéctico que se instaura con la educación zapatista muestra que es posible superar diversas formas de violencia existentes en el modelo educativo oficial, partiendo de la violencia cultural, que tiene expresiones en la indiofobia y en la comunicación en un solo sentido; la fragmentación de la comunicación de los receptores, ya que no pueden desarrollar una interacción horizontal, organizarse y al final cambiar de dirección de la comunicación: ausencia de una realidad multilateral (Galtung, 1973 citado por Jares, 1999). La educación del zapatismo, que tiene sus propios métodos, programas y planes de estudio elaborados e instrumentados por los mismos indígenas, manifiesta que es posible transformar las maneras de abrir espacios en los que individuos y comunidad tengan participación e incidencia, es decir, que sean protagonistas de su propio quehacer educativo.

Colocar a los actores en situación de igualdad es el primer requisito, posible a través de condiciones objetivas y subjetivas equitativas, de reconocimiento recíproco, de valoración del otro y del ejercicio de los derechos. Partir de lo propio, decolonizar la educación y romper con la dominación epistemológica son instrumentos indispensables para este proyecto de largo alcance en el que se pone en juego la dinámica cotidiana de las interacciones y la convivencia social armónica.

La importancia de la educación para la paz se contempla dentro del Manifiesto para la Paz, documento firmado en Turín en 1982 que propone la idea de “sensibilizar a la escuela sobre los problemas de la paz y la guerra” como elemento integrante de nuestra responsabilidad en la implantación de una pedagogía cooperativa, solidaria y crítica, integrada en los movimientos sociales del mundo y capaz de crear condiciones de enseñanza y aprendizaje que tengan consecuencias positivas para la vida de la humanidad (Alcobé citado por Jares, 1999). El reconocimiento de la pedagogía crítica es indispensable en la práctica de una verdadera educación intercultural, de allí la importancia de llevar a cabo un modelo educativo que parta de lo propio y propague la interacción y la convivencia con el otro.

La construcción de la educación indígena es un mecanismo para la paz, porque a partir de la reivindicación de los pueblos originarios lleva a la práctica el encuentro entre culturas desde el diálogo y el intercambio. Mediante el ejercicio autónomo, los pueblos indígenas hacen valer sus derechos y desde la no-violencia promueven una educación de acuerdo con el autogobierno indio, el cual se encarga de crear, organizar, controlar y solventar los procesos locales de la manera que eligen y estiman más pertinentes en relación a una serie de consideraciones de orden social (Baronnet, 2009). En función de los principios de organización social y política, la diversidad cultural coadyuva a la transformación de la hegemonía misma, que desde sus estructuras y el control del poder (económico, religioso, militar, gubernamental) violentan la convivencia cotidiana.

Transitar a una sociedad pacífica y más armónica requiere de una educación desde la interculturalidad que permita recuperar la diversidad temporal de la humanidad y reactivar su memoria como eje central de procesos de formación personal de aprendizaje local (Fornet, 2006). Romper con la dominación y subordinación de lo moderno occidental para frenar el exterminio cultural y los conflictos étnicos es esencial en la actualidad. Es posible una sociedad pacífica cuando se actúa desde ámbitos estratégicos como la educación y la educación autónoma zapatista que se encuentra inmersa en un modelo de intercambio intercultural donde:

(...) la principal ventaja que los pueblos rebeldes consideran acerca de la autonomía escolar es su capacidad de (re)valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos, que estiman útiles, necesarios o prioritarios para fortalecer su identidad y su dignidad como miembros de un pueblo campesino tseltal, mexicano y zapatista (Baronnet, 2009: 190)

Se manifiesta la trascendencia del componente vivencial de la Interculturalidad indígena para asumir su práctica como elemento cotidiano, algo que debe estar presente en cada ámbito de lo social. Cuando el alzamiento zapatista a favor de la autonomía educativa pone en tela de juicio la posición de intermediación interétnica que la educación oficial ejerce, revela la contradicción de ésta con la herencia indigenista (Baronnet, 2009). El choque cultural genera conflictos que, al no ser mediados o gestionados a través del diálogo intercultural, devienen en violencia física o directa, lo que dificulta su resolución. Los zapatistas, mediante la no-violencia, practican su autonomía desde su propia realidad, su cosmogonía y modelo educativo intercultural para demostrar que la decolonización y el diálogo son posibles. En este proceso:

(...) la educación tanto en la escuela como en la universidad, tiene que dejar de ser un instrumento al servicio del fortalecimiento de la asimetría epistemológica que reina en el mundo actual. Si tomamos en serio la diversidad cultural, tenemos que pluralizar epistemológicamente la educación para que ésta sea un servicio a favor del equilibrio de los saberes. La educación misma debe convertirse en crisol de diversidad, ser gestora de pluralidad epistemológica enseñando a reaprender lo que sabemos con el saber del otro (Baronnet, 2006:75- 76)

Partiendo del supuesto de Galtung (1985) de que la paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas, la educación intercultural representa la oportunidad de comenzar a superarlas. La participación democrática e incluyente debe regir el modo en que ésta se lleva a cabo, porque el objetivo es formar a individuos y sociedades capaces de cuestionar las relaciones de poder y el dominio hegemónico en la gestación de una sociedad más justa y equitativa. La educación zapatista, que por dos décadas se funda en un proyecto escolar intercultural construido mediante el control comunitario y municipal, crea un escenario de encuentro e intercambio donde lo indígena y lo mestizo no se excluyen o subordinan, más bien se enriquecen e integran. Ello muestra que el diálogo intercultural es una práctica de paz, es lo que mueve a generar, con el apoyo de todas las culturas, procesos de universalización que vayan creando a su vez hábitos de saber vivir juntos compartiendo y equilibrando el mundo. Como afirma Fornet (2004):

La paz es la esperanza de equilibrar el mundo, y un camino hacia ese equilibrio es la interculturalidad, ya que nos encamina hacia un nuevo tipo de relaciones de convivencia y con ello hacia una universalidad solidaria y compartida; una universalidad en equilibrio, sin ninguna firma cultural determinada, porque todo intento de firmarla o de ponerle el sello de una determinada cultura representaría una forma de desequilibrio y un asalto a lo común, es decir, una recaída en la violencia y en los hábitos de dominación (Fornet, 2004: 103- 104)

Teniendo en cuenta lo expuesto, el modelo de educación intercultural para la paz que los grupos indígenas zapatistas llevan a cabo, representa una oportunidad para el ejercicio sociocultural del poder pacífico de resistencia y convivencia con los demás, a partir de principios como el de la dignidad humana individual y colectiva; el de la solidaridad fincada en el diálogo y la cooperación; y el de la equidad de género y la autonomía de las mujeres, practicados de manera concreta y cotidiana en sus propias comunidades.

#### *Dificultades para la educación zapatista*

En México, el escenario prometedor sobre la oportunidad de transformación que la educación zapatista representa, se empaña cuando retomamos su relación con el Estado y con las Instituciones que éste establece para la administración e instrumentación de la educación intercultural. En primer lugar, sabemos que la educación intercultural indígena es tan antigua como los mismos pueblos originarios, siempre han tenido formas y métodos para instruir y formar a los menores dentro de la comunidad, mientras que la educación intercultural que el Estado pregona fue inaugurada con el establecimiento de las Universidades Interculturales en el año 2004. La deuda histórica con los pueblos indígenas en el terreno educativo se convirtió en neo indigenismo y con ello se legitimó la sujeción a la hegemonía mediante nuevas herramientas de control educativo y de asimilación cultural. Ello tiene que ver con un problema central que alude al poder político y al no reconocimiento real de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, concretados en la autodeterminación y la autonomía, punto de inflexión entre el Estado y los pueblos originarios que se resisten a perder su identidad y su cultura.

Educar para los indígenas en contextos autonómicos, es una forma de mostrar que lo indio y lo mestizo no se contraponen, que es posible dialogar mediante el intercambio de bienes simbólicos y culturales, a través de principios equitativos, de igualdad de condiciones para que los individuos sostengan intercambios equi-

librados. Las relaciones de poder se cuestionan para colocar a las culturas frente a frente donde no haya una que se superponga a la otra. Inmersos en la globalidad y la vigencia del modelo neoliberal, esta apuesta representa un riesgo para la pérdida de privilegios y de dominio económico, político, religioso y social mestizos. Transitar a una sociedad intercultural requiere transformar esas estructuras y romper con las condiciones de desventaja y subordinación en la que viven millones de personas debido a su origen étnico racial y cultural.

Los pueblos originarios exigen su derecho a ejercer sus culturas, a ser reconocidos como ciudadanos y como miembros de un país, a ser tomados en cuenta en los proyectos sociales, a intervenir en la vida política y recibir servicios de salud, infraestructura en un esquema de respeto e igualdad frente al resto de la sociedad. Siglos de marginación y dominación para estos pueblos se traducen en exclusión, enfermedades, escasez de recursos económicos y materiales que los coloca en desventaja y les impide intervenir en el entramado social. Los pueblos zapatistas se enfrentan a una serie de limitaciones en el ejercicio de la educación autónoma: el Estado no reconoce a esta modalidad educativa como un mecanismo de formación legítima o válida para incorporar a los indígenas en la vida del país, carecen de infraestructura y recursos para desarrollar esta modalidad educativa, son víctimas de violencia estructural (marginación y pobreza), violencia cultural (racismo, indiofobia) y violencia directa (agresiones físicas) cuando son reprimidos por parte de la fuerza pública o los grupos paramilitares.

Negar la educación zapatista es negarle al país la oportunidad de construir una sociedad abierta e incluyente, es negar el reconocimiento del otro, de la otra educación, de la otra interculturalidad, es contravenir el principio básico de la interculturalidad en cualquiera de sus acepciones: el reconocimiento de lo otro, de lo diferente. Como plantea Forner (2006), hay que reclamar que los saberes tengan tiempo y lugares reales en el mundo para que los programas educativos sean espacios de participación y discernimiento intercultural de lo que debemos saber y transmitir para la universalización humanizadora de cada ser humano. De esta manera se apuesta por la educación, por ese espacio de intervención en el que se cimientan las bases y se dirige el porvenir de las sociedades. El reto actual es actuar desde el ámbito educativo para contribuir a transformar la dominación y la subordinación en relaciones equitativas para consolidar una cultura y una sociedad de paz, posibles sólo desde el reconocimiento e integración de las diferentes culturas que la conforman.

A pesar de las trabas que desde el Estado y la misma sociedad mestiza se imponen a la educación zapatista, el aporte de entrega y servicio al pueblo y la co-

unidad sigue siendo eje rector que rescata el beneficio común y la trascendencia de la colectividad para ejercer otro modo de vida posible. Superar las violencias implica formar sujetos interculturales, individuos conscientes de los conflictos locales y globales, de sus causas y consecuencias, de las posibilidades de cambio y las herramientas disponibles para hacerlo. Un mundo conflictuado reclama creatividad, organización social, capacidad crítica y propositiva que aporten a la transformación, a la generación de mecanismos para la inclusión y la decolonización. Desde el saber y la conciencia de los pueblos originarios surge la idea de construir alternativas para enmendar los daños y corregir las contradicciones del mundo actual a favor de la toma de conciencia y el principio inviolable de la dignidad humana para fortalecer el respeto entre personas y culturas mediante el diálogo.

Apostar por una educación Intercultural basada en el diálogo, la filosofía intercultural y la decolonización del saber, significa afianzar un rumbo distinto, un escenario, que en los encuentros y desencuentros se reconozca la importancia de mezclarse, de interactuar, de comunicarse con el otro para crear relaciones más cercanas con el otro y así abrir espacio para que todos puedan habitar. La educación indígena del zapatismo abre esa ventana de oportunidad, así como la cosmovisión y práctica de los indígenas de los Andes en Suramérica contenida en el “Buen Vivir” y en la movilización indígena con miras a la construcción de proyectos alternativos, de cambio desde la no-violencia y el diálogo intercultural. Para superar la visión oficial y la indiferencia social acerca de la educación Intercultural tenemos que mirar el modo en que indígenas y no indígenas reinventan la educación.

La cosmogonía que rige la vida indígena interviene en la educación y coloca las bases para su organización, diseño e implementación. Antes lucharon por el reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos, ahora los ejercen mediante la educación que se imparte en los pueblos indígenas zapatistas como una forma de comprender que su autonomía y la libertad radican en preservar sus modos de organización social y política tradicionales.

Con la educación autónoma los indígenas reivindican su postura y lugar en la sociedad mexicana además de manifestar su desacuerdo con el modelo intercultural que el Estado implementó. Esta educación zapatista, a diferencia de la intercultural convencional, tiene una dimensión subjetiva, otra vivencial, y otra normativa que en interacción permanente y cotidiana, contribuyen a la descolonización de la educación y al fortalecimiento de la autonomía política.

Las diversas limitaciones con las que tropieza la educación intercultural indígena se originan por el desconocimiento del Estado, de la negativa de colaboración para sostener sus espacios educativos y la represión del ejercicio autonómico.

Sin embargo, la continuidad de un proyecto nacido en lo indígena y para lo indígena, tiene la tarea de radicalizar lo educativo para penetrar a fondo el espacio social donde se requiere democratizar e integrar. La causa indígena plantea objetivos con trascendencia en su proyecto intercultural para articular a los actores del cambio como las movilizaciones sociales, las organizaciones no gubernamentales y los grupos de resistencia para fortalecer la propuesta alternativa de vida social.

La educación seguirá siendo un componente estratégico para promover el respeto y el reconocimiento de *los otros* a través de la conciencia colectiva emergida desde abajo para dotar a los individuos de capacidades, de valores y actitudes a favor de la convivencia y el reconocimiento pacíficos con *los otros*.

Estos pueblos indígenas tienen tareas irrenunciables, puesto que han colocado los primeros cimientos para la edificación de una sociedad más justa, equitativa e incluyente, la cual construyen a partir de una educación intercultural para la paz en contextos de ejercicio de la autodeterminación en sus regiones autónomas, materializando la concreción de *otro mundo posible*, como ellos lo enfatizan, con paz, justicia, libertad y democracia.



## **IX. Acercamiento a una evaluación intercultural**

Pensar en evaluar la educación intercultural superior tiene sus bemoles, debido, entre muchos otros factores, a que el proceso es relativamente reciente en México, y todavía no se ha concretado un sistema educativo intercultural con cierta solidez. Sin embargo, muchos factores y aspectos son posibles de valorar, y eso depende del enfoque intercultural que se tenga. Desde una perspectiva de interculturalidad crítica y propositiva como la expuesta en las páginas anteriores, la evaluación tiene que ser, por principio, diferente a las de las universidades monoculturales, que suelen utilizar indicadores cuantitativos, de producción, y “objetivos”, que corresponden a las directrices internacionales impuestas por los organismos encargados de la educación, así como por condicionamientos que hacen el Banco Mundial, El banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional a los préstamos económicos de cada gobierno. Un breve recorrido de la actual política educativa y su relación con los organismo internacionales nos demuestra la inexistencia de políticas públicas nacionales propias, programándose toda una estandarización de la educación a nivel global, de la homogeneidad del sistema educativo que conduce a procesos institucionales donde se produce una pérdida de la visión social de la educación.

Este proceso se materializa a través de reorientar la gestión educativa, las licenciaturas, los planes de estudio, los programas y los currículums a las necesidades del mercado capitalista, para lo cual se imponen las “competencias”, las “evaluaciones”, los “programas de estímulos” a los docentes, la “productividad” y la “tecnificación” de la educación. En la investigación, el modelo neoliberal incentiva la “producción científica” que fortalezca la política del mercado; que genere conocimiento y técnica de aplicación útil con resultados financieros; que sea competitiva con derivaciones demostrables en ganancias económicas; que sirva para el desarrollo de la economía y del sistema capitalista (no del desarrollo humano real); que contribuya a fortalecer y desarrollar las estructuras socioeconómicas y políticas del sistema.

Es por ello que ciencias sociales y humanas como la filosofía, la sociología y la antropología han venido siendo diezmadas en el bachillerato, y en las universidades se vienen convirtiendo en licenciaturas de carácter técnico a través del predominio de técnicas (no métodos) cuantitativas como las encuestas, los cues-

tionarios, que se acompañan del uso y abuso de software que fue diseñado para el apoyo y no el objetivo de los resultados cuantitativos. La dimensión teórica, analítica y reflexiva de los fenómenos sociales y culturales no interesa; basta con saber el número de pobres, de desempleados, de indígenas, de extranjeros, de población, de nacimientos, de migrantes, de defunciones, de analfabetos, de niños en la calle, de mendigos, y de todos los susceptibles de ser registrados estadísticamente. Esto se realiza con la habilidosa manipulación de programas computacionales, sin que tenga importancia la teoría y la metodología propias del mínimo rigor de una investigación.

El docente investigador, para que sea “productivo” tiene que, además de su investigación, realizar y demostrar mil y unas tareas como dar clase, correr a impartir conferencias, participar en reuniones, requisitar cantidades de formatos para los organismos encargados de administrar la ciencia, entregar informes periódicos a sus instituciones, dirigir varias tesis, hacer difusión, acarrear alumnos a eventos académicos y políticos, ser activo en un grupo académico, pertenecer a varias asociaciones y redes, ser tutor en sentido amplio de alumnos, reportar tutorías, elaborar material didáctico, conseguir recursos para la investigación, escribir artículos, ensayos y reseñas en revistas y editoriales denominadas de “excelencia”. La competencia es la norma impuesta en los “cuerpos académicos”, en la cantidad de publicaciones, en la impartición de clases (de la “lucha de clases” a “la lucha por las clases”), en la participación en congresos, foros, seminarios y todo tipo de eventos relevantes e irrelevantes para la docencia y la investigación.

Todo ese accionar que condiciona el salario de los profesores e investigadores, ha sido el resultado del charrismo sindical, de la inmovilidad y pasividad de la mayoría del gremio que no lucha por sus mínimos derechos económicos, gremiales, sociales y de dignidad humana. La “productividad” de los profesores y de los programas, ha generado también la simulación del trabajo intelectual; el exponencial burocratismo en la administración; la “punititis”; el papeleo; la titulación con cualquier tipo de trabajo que otorgue una constancia de dirección de tesis; la no reprobación; y la eficiencia terminal al 100% para que los programas sean calificados de excelencia; de lo contrario, no tendrán financiamiento.

En ese callejón se encuentra la academia y las instituciones educativas, donde el pensar y el actuar críticos frente a tan deshumanizante situación han sido reducidos a su mínima expresión. Desde una perspectiva sociocultural, todo ese quehacer del profesor investigador “productivo” que está moldeando el sistema educativo, refleja la más degradante condición del docente como ser humano.

A nivel institucional, la nueva educación globalizada se fundamenta en la mercantilización del saber y del conocimiento; en la privatización de la educación; en la pérdida efectiva de la autonomía universitaria; en la subsunción formal y real de la estructura y del sistema educativo al poder y su discurso; y en la formación de personas para el mercado laboral sin ningún compromiso con los grandes y graves problemas sociales que ha incrementado el modelo neoliberal. Y es que para la política neoliberal del capitalismo en tiempos de la globalización, la educación es “una carga”, es “un gasto”, “es costosa” para el país. Bajo esta lógica, el Estado no tiene ninguna responsabilidad con su población en la educación, al igual que en la salud, la vivienda, el trabajo, y todos aquellos elementos básicos para la vida; es por ello que la educación debe entrar totalmente a la esfera del lucro, y los interesados en estudiar, en adquirir préstamos bancarios con hipotecas de larga duración.

En el tenor de lo brevemente expuesto, se plantean Reformas Educativas en América Latina que dicen buscar la calidad dirigida a la eficiencia y eficacia, anulando cualquier compromiso con la sociedad y la atención a sus múltiples problemas, anteponiendo la rivalidad y la individualidad que muchas veces llevan a alumnos y maestros a disputar entre sí para obtener bonos económicos extras, sin detenerse a pensar que tales estrategias olvidan trabajar para el bien común.

Estas políticas del mercantilismo en la educación tienen que ver con la reconfiguración global histórico-política que vivimos en este siglo XXI, y en ese callejón se encuentran las universidades convencionales. Pensar y conducir a las universidades interculturales por ese mismo callejón, es ni más ni menos que llevarlas a ser interculturales de membrete y convencionales de hecho, donde la retórica del diálogo y la educación intercultural no tiene nada que ver con la dinámica de la hegemonía de la cultura occidental, la cual legitima un discurso y una praxis colonial y dominante.

Operativizar la evaluación en las universidades interculturales, obliga a pensar en la perspectiva teórica y analítica de la educación intercultural. Debido a que son varias las dimensiones sobre el tema, el resultante también conduce a múltiples evaluaciones, incluyendo las que pretenden evaluarlas con los mismos parámetros de las universidades convencionales. La categoría analítica de interculturalidad crítica se fundamenta en la necesidad de realizar un giro epistemológico que permita investigar la interculturalidad, no desde la perspectiva occidental colonizadora, sino desde la otra perspectiva, desde la que pretende reformular el enfoque de educación intercultural convencional a partir del entendimiento de que las estructuras socioeconómicas y educativas también forman parte del poder,

y que dentro y fuera de ellas se puede y se debe interrelacionar con los diversos conocimientos, pensamientos, acciones, cosmovisiones, culturas, pueblos, grupos étnicos, comunidades y personas que estén dispuestas al diálogo y a la educación intercultural a partir del reconocimiento de *los otros*, de la justicia social, la libertad y la democracia.

La relación intercultural debe tener una aplicación práctica por lo menos en las estructuras y relaciones del ámbito educativo, es decir, en las relaciones entre la institución y sus estudiantes; entre la institución y los docentes; entre la institución y los administrativos; y entre los estudiantes y los profesores.

Una universidad que se autoproclama intercultural y que declara ser respetuosa de la diversidad cultural, de hecho está manifestando un principio y un compromiso político con su comunidad, con la sociedad y con el país en general. Esa declaratoria y el compromiso que encierra toda la complejidad de la interculturalidad tiene que ser concretada en una filosofía, en planes, programas, proyectos, normas, misiones, didáctica, pedagogía, y estrategias educativas y de gestión que permitan redimensionar las actuales relaciones asimétricas existentes, ampliando el diálogo intercultural al establecimiento de relaciones reales que coloquen las diversas culturas en planos mínimos de igualdad social, de justicia, democracia, y libertad.

En este sentido, la educación intercultural se define como categoría holística, que abarca la declaratoria y la práctica, el decir y el hacer, el pensar y el actuar, de una diversidad gestionada a través de la utilidad de una educación comprometida no sólo con las distintas culturas, sino con la diversidad social y étnica a la cual pretende administrar. Por ello considero importante, más que las declaratorias, los discursos, los logos, escudos, consignas, fotos, las poses y la folclorización interculturales, valorar las prácticas y las acciones de las instituciones diseñadas para tal cometido. Para ello propongo algunos indicadores básicos, que pueden ser útiles para el ejercicio de conocer el verdadero rostro de una institución educativa declarada intercultural.

Con este entender, a continuación realizamos una incursión posible de evaluación cualitativa de la educación intercultural superior, fundamentada en un enfoque crítico y propositivo de la categoría analítica de la *educación intercultural*, que pone especial énfasis en las potencialidades y capacidades humanas para construir verdaderos diálogos interculturales, interlingüísticos, interétnicos y de intersaberes a partir de políticas educativas, planes, programas, currículums, dinámicas, didácticas y relaciones académicas de reconocimiento de las diversas experiencias socioculturales, que en teoría deben de tener como uno de sus objetivos, el de formar sujetos colectivos interculturales pacíficos.

La agrupación de los criterios e indicadores que a continuación expongo en ningún momento son rígidos e inalterados, pues en la complejidad de la realidad todos interactúan en forma dialéctica e interdependiente, sin que en ellos existan prioridades. Para nada los indicadores que se proponen sirven para establecer rankings, el propósito es el de contar con una herramienta que ayude a identificar y a contrastar la retórica y la praxis explícitas de la educación intercultural convencional, para poder continuar en este debate teórico incipiente de la gestión en el nivel superior.

## **POLÍTICA**

¿Tiene la institución una política propia de interculturalidad? (si/no, ¿cuál?).

¿Existe un programa político de educación intercultural? (si/no, ¿cuál?).

¿Existen compromisos declarados y puestos en marcha de la política intercultural? (si/no, ¿cuál?)

## **ORGANIZACIÓN**

¿La directiva (rector, director, encargado o máxima autoridad) es nombrada mediante el ejercicio democrático de todos los diversos, o es nombrado por las autoridades políticas nacionales, estatales o municipales?

¿Existen y se respetan los órganos colegiados con participación equitativa de todos los diversos?

¿Los órganos colegiados son autónomos en su práctica, o son manipulados, controlados, presionados o cooptados para la toma de decisiones?

¿Hay participación directa de los indígenas, afros y demás grupos étnicos en los puestos de dirección de la institución?

¿Cada departamento, facultad, escuela, coordinación, etc. tiene definido un plan de acción intercultural? (si/no, ¿cuál?).

¿Existen órganos colegiados independientes de la máxima autoridad, que atiendan y resuelvan problemas de discriminación, autoritarismo, violación de derechos académicos, humanos, de derechos de los PI, y de las minorías en general?

¿Hay códigos de conducta interculturales para toda la comunidad universitaria? (sí/no, ¿cuáles?)

¿Existe un programa de formación en la interculturalidad para el personal administrativo? (sí/no, ¿cuál?)

¿Hay formas e instrumentos de participación interculturales que permitan discutir y tomar decisiones colectivas estratégicas de la institución? (sí/no, ¿cuáles?)

## EDUCACIÓN

¿Las licenciaturas, maestrías y doctorados implementados en la institución, son decididas de manera colectiva y en igualdad de condiciones por parte de toda la comunidad universitaria?

¿Hay participación directa y real de los indígenas, afros, mestizos y demás sectores de la universidad en la elaboración de los planes y programas de estudio?

¿Las licenciaturas y posgrados tienen relación directa con las necesidades de las comunidades de los grupos étnicos que la integran?

¿Los planes y los programas de estudio tienen relaciones transversales de formación intercultural?

¿Existen materias, clases, unidades académicas, o unidades de aprendizaje relacionadas directamente con prácticas interculturales?

¿Hay materias, clases, unidades académicas, o unidades de aprendizaje del saber y del conocimiento de los pueblos indígenas, afros y demás grupos étnicos?

¿Tienen sistemas de aprendizaje de la cosmovisión y del saber de los *otros* (los no occidentales)? (sí/no, ¿cuáles?).

¿Existen programas de rescate cultural, social y artístico de los *otros*? (si/no, ¿cuáles?).

¿Existe y se promueve la investigación intercultural? (si/no, ¿cuál?).

¿Existe reconocimiento formal y real de la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica de los estudiantes, de la región y del país? (si/no, ¿cuáles?).

¿Hay formación teórica y práctica para la equidad de género?

¿Existen pensares y acciones de revaloración y del cuidado de *los otros etarios*, los ancianos?

¿En las competencias interculturales se tienen marcos referenciales de *los otros* que posibiliten la comprensión, la negociación la mediación y la transformación pacífica de los conflictos?

¿Existen metodologías procesales de mediación intercultural, educativas y comunitarias?

¿Hay formación de competencias interculturales para el medio educativo, comunitario y social, a partir de funciones y roles de los sujetos interculturales pacíficos?

¿En los programas se incluye la formación en los aspectos jurídicos nacionales e internacionales de las relaciones interculturales y sus mediaciones?

¿Cuál(es) son los enfoques educativos predominantes?

¿Se conoce y se trabaja con el enfoque socio-crítico que orienta el diseño de un currículo a partir de la cultura y las condiciones sociales de *los otros* subalternos?

¿Cuáles son los métodos de investigación que se utilizan?

¿Se forma y se aplica la investigación acción – participativa?

## DOCENTES

¿Los docentes contratados son consensuados por parte de todos los sectores que integran la institución?

¿Tienen los docentes formación intercultural? (sí/no, ¿cuál?).

¿Poseen vocación intercultural? (sí/no, ¿cuál?).

¿Tienen formación y aplican métodos y técnicas didácticos interculturales? (sí/no, ¿cuáles?).

¿Participan en cursos, seminarios, convivencias y eventos con otros docentes nacionales e internacionales relativos a las relaciones interétnicas e interculturales, así como a la reflexión teórica analítica y metodológica de la diversidad y las relaciones interculturales?

## LOS ALUMNOS

¿Existen relaciones interculturales e interétnicas declaradas y reales entre los estudiantes? (sí/no, ¿cuáles?).

¿Tiene los alumnos participación activa, directa y autónoma en los órganos colegiados y en las decisiones institucionales? (sí/no, ¿cuáles?).

¿Dirigen y participan los alumnos en la exposición, rescate y revaloración de los conocimientos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y demás grupos étnicos? (sí/no, ¿cuáles?).

¿Hay programas de la institución con participación directa de los alumnos, dirigidos a fortalecer a los pueblos indígenas, afrodescendientes y demás grupos étnicos en su dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales, simbólicas, identitarias y comunitarias? (sí/no, ¿cuáles?).

¿Los alumnos/as (profesores y administrativos) tienen formación para la transformación positiva de los conflictos mediante el diálogo, la negociación y la acción pacífica?

¿Se tienen y se retroalimentan experiencias prácticas de mediación Intercultural?

## **LA COMUNIDAD**

¿La institución tiene vinculación directa con las comunidades de su entorno?

¿Hay reconocimiento y valoración en la retórica y en la praxis de las culturas y lenguas que se practican en el entorno comunitario?

¿Existen programas por parte de la institución de convivencia y de promoción de la interculturalidad en las comunidades de entorno?

¿Los programas de promoción intercultural se dirigen a la construcción de relaciones socio-interculturales que estimulen el desarrollo de los alumnos, la familia y la comunidad con sentidos de pertenencia e identidad?

¿Se promueve el intercambio de valores, de lógicas, de saberes, de conocimientos y de actitudes de respeto interculturales?

¿Existen programas de cohesión social de la Universidad y las comunidades, sustentados en el entendimiento, el re-conocimiento, la solidaridad, la ayuda mutua, y la reciprocidad?

¿Cuáles han sido los impactos interculturales en los alumnos, las familias y las comunidades de los estudiantes? (¿incide más la TV?).

## **DIVULGACIÓN**

¿Existen órganos de divulgación y de formación en relaciones interculturales? (sí/no, ¿cuáles?).

¿En los medios de información hay participación directa de la comunidad diversa en su dirección y coordinación? (sí/no, ¿cómo?).

¿Hay divulgación del pensamiento y de la investigación de todos los diversos? (sí/no, ¿cuál?).

Estos y otros indicadores cualitativos de evaluación de la educación intercultural superior deben ser analizados críticamente, pues sin duda uno de los problemas que aflora de manera frecuente en algunas instituciones interculturales, es la reproducción y repetición mecánica y vacía del discurso oficial de la interculturalidad convencional. Como método, el análisis crítico de discurso y de la realidad, permitirá comprender a la comunidad educativa en sus dimensiones espaciales, temporales, políticas, pedagógicas, administrativas, de identidad e interculturalidad. El reconocimiento y respeto formales de las diversidades étnicas y culturales de la comunidad educativa debe de tener correspondencia con la convivencia intercultural pacífica dentro de la universidad, así como con las familias, comunidades, regiones, estados, país e incluso a nivel internacional.

## Consideraciones finales

Desde la perspectiva de la educación intercultural convencional encontramos tres dimensiones en su retórica y en su praxis: una, el deseo, el ideal, la tendencia, la construcción, el proyecto, la utopía. Otra, el modelo político de gestión de la educación intercultural. Una tercera dimensión alude al diálogo, al respeto y al reconocimiento de las culturas como premisa para las relaciones y la educación interculturales. Esta política neoindigenista de inclusión de los indígenas a través de la educación en las universidades interculturales, que dentro del sistema educativo nacional están construyendo una educación diferenciada, en su generalidad es importante en el sentido de ofertar y abrir un espacio a nivel superior para una población que históricamente ha sido excluida; sin embargo esa inclusión en la educación intercultural no resuelve, ni el problema educativo al pretender el Estado homogenizar la educación intercultural, ni los grandes problemas de los pueblos indígenas determinados por la marginación y exclusión social, económica, política y cultural.

En La retórica de la política oficial y en el discurso de los impulsores del neoindigenismo, la interculturalidad, constituida como mito, es la vía de articulación de la diversidad cultural mediante el diálogo, el respeto y el reconocimiento del *otro*. Esta interacción positiva entre culturas, insisten en que ello es un proceso armónico, sin dejar claro si tal proceso conduce o no a un mestizaje e hibridación culturales, quedando también la posibilidad de que el proceso conduzca a la asimilación de las culturas subalternas. Es así como la realidad y el mito de la interculturalidad, constituyen un verdadero desafío para la convivencia de la diversidad social, étnica y cultural de México y América Latina.

Ante la magnitud de la exclusión y la indiofobia en México, tampoco sería suficiente el reconocimiento retórico y real de las diferentes educaciones interculturales, sin embargo, debido a que la educación es uno de los pilares de cualquier sistema político, y este sistema en el país se ha declarado constitucionalmente multicultural, el subsistema de educación intercultural oficial puede ayudar a construir otras ciudadanías interculturales pacíficas en condiciones diversas, para lo cual, una primera aproximación de coherencia constitucional y de política neoliberal, estaría en el reconocimiento de esas otras educaciones interculturales no convencionales.

Para lograr estos propósitos de ciudadanías interculturales pacíficas, se requiere que la institución sea intercultural en sentido amplio, no solo de membrete, para

lo cual se requiere, además de autoridades y profesores interculturales, re-pensar las licenciaturas, las maestrías, los doctorados, y sus contenidos curriculares desde una perspectiva intercultural, que supere el mero agregado de asignaturas o conceptos interculturales en los programas convencionales.

Desde la perspectiva analítica de los estudios para la paz, la violencia intercultural educativa es superable mediante la coparticipación directa e igualitaria de todas las culturas en la construcción del proyecto intercultural, en la ejecución del mismo, en los órganos colegidos y rectores de las universidades, y en la docencia de competencia intercultural, de manera que construya en la práctica sociedades plurales basadas en la igualdad, la justicia y la democracia verdaderas.

Una experiencia educativa abordada en páginas anteriores, es la construida por los propios pueblos indígenas, circunscrita en los movimientos sociales identitarios y políticos. Esta *otra educación* que podemos denominar también intercultural, es la que construyen los indígenas en el contexto de las autonomías zapatistas a partir de la perspectiva de la paz, que ellos dicen tiene que ser con justicia, dignidad y democracia. Esta educación propia marca una gran diferencia con la educación intercultural convencional, en el sentido de tener como ejes fundamentales los derechos colectivos de los pueblos indígenas en contextos autónomos, así como el fortalecimiento de su identidad personal, familiar, comunitaria y colectiva.

Un proverbio africano dice que “La belleza del arco iris radica en sus distintos colores”, y en nuestro caso el proverbio alude a la diversidad cultural, pero también a unas tonalidades de colores que podemos referenciarlos a los matices de las relaciones interculturales, las cuales suelen estar mediadas por el poder, la condición social, la dimensión étnica, las dinámicas culturales, el género, la política, la religión, el idioma, y la condición económica, lo que implica que la interculturalidad es también un arco iris de múltiples condiciones y relaciones.

La interculturalidad diseñada para los pueblos indígenas, se inscribe en los procesos de dominación social, económica, política, cultural y educativa, en tiempos de política neoliberal, constituyendo una recolonización de las culturas indígenas a través del sistema educativo en contextos de marginación y discriminación estructurales, así como también de violencias culturales y simbólicas de dominación y subordinación. Ante ese panorama, reivindicar y construir educación intercultural implica cuestionar el poder, de-colonizar el pensamiento y la ciencia. Esta educación intercultural, es de los pueblos indígenas, para los indígenas y por los indígenas. Ello hacer parte de el reconocimiento formal y real de los derechos de los pueblos indígenas, la autonomía política, la autodeterminación,

y la autonomía educativa como premisa de un diálogo intercultural entre iguales, que en las actuales condiciones no es posible por la condición de sometimiento, subordinación, exclusión social y marginación en que se encuentran las culturas indígenas.

Sin la participación directa de los pueblos indígenas, a través de sus organizaciones sociales representativas en la planeación, dirección, y proceso educativo, desde su propia cosmovisión, no será posible generar condiciones para que la igualdad en el plano educativo sea una realidad para los grupos étnicos que se encuentran en circunstancias de marginación y discriminación ante el resto de la nación mexicana. Para dichos propósitos, la educación indígena transcultural societal debe tener como uno de sus pilares el fortalecimiento de la conciencia étnica, autonómica y de identidad cultural de los grupos indígenas, de manera que con ello participen en el escenario nacional como iguales con base en su diversidad y diferencias.

En resumidas cuentas, otra propuesta es la educación transcultural que permita a los indígenas hacer sus propias reflexiones, sus proyectos, sus análisis y opiniones sobre ellos mismos, sobre el nuevo Estado y nación, y sobre el mundo global y sus realidades locales. Es decir, hacer real el diálogo de culturas, de saberes, de conocimientos, de interacciones y de participación directa de los indígenas en los diversos aspectos de la vida nacional, garantizando el respeto y el fortalecimiento de su identidad étnica y cultural. Proceso que inevitablemente conduce a interferencias culturales que generan fortalecimientos, debilidades, cambios, adquisiciones, préstamos, difusión, e influencias en las culturas interactuantes.

Una verdadera educación indígena que trascienda a la dimensión social, que tenga como objetivo el diálogo de culturas y saberes en un nivel simétrico, donde cada cultura reconozca, respete y aporte lo suyo a la otra, mediante su identidad, sólo es posible cuando el Estado y la sociedad reconozcan en la Constitución y en la realidad, los derechos de los pueblos indígenas a la autodeterminación, la autonomía, el autogobierno; de tal modo que dichos pueblos ejerzan también la autodeterminación en su educación.

Una última reflexión nos induce a plantear que el discurso y la praxis de las educaciones interculturales en cualquiera de sus tipos (oficial, convencional, autónoma, propia, formal o no formal), colisionan con la realidad de la exclusión, discriminación, marginación e indiofobia que caracteriza nuestra realidad. Por ello y frente a ello, se torna emergente la de-construcción de las relaciones existentes como paso previo y condicionado al reconocimiento real de *los otros*, los indígenas. En sentido político esa de-construcción implica la participación directa

no solo en la educación, sino en todas las esferas de la vida nacional, incluyendo el compartir interculturalmente la política y el poder.

En cualquier sentido, la interculturalidad desde el poder, desde arriba, o la que construyen los propios indígenas desde abajo, debe tener como horizonte la convivencia pacífica de todos los grupos sociales y étnicos diferentes, lo cual será posible mediante la justicia social, el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y la democracia verdadera en los ámbitos nacionales y locales. Esta interculturalidad para la paz, supone el conflicto (no lo desconoce) y su transformación pacífica por medio del diálogo, la negociación, el consenso y los acuerdos que eviten las violencias, constituyendo un esfuerzo determinante por destruir el poder hegemónico cultural.

En la educación intercultural para la paz es clave el diálogo, la interpelación e integración de conocimientos convencionales con los saberes y conocimientos de las otras culturas, así como también las actitudes y las vivencias de todos los coparticipes. Pero para que apunte a revertir condiciones de violencias sistémicas, se debe de transitar por los caminos de la justicia social en la educación superior, lo que significa que la educación intercultural debe ser inclusiva de las poblaciones y culturas que han discriminadas negativamente, y ello se hace a través de las perspectivas teóricas y metodológicas del amplio pensamiento crítico y propositivo que de-construya el etnocentrismo, de-colonice el pensamiento, de-construya la ciencia positivista, y construya el verdadero diálogo de los diversos saberes, recuperando todos los aportes culturales que confluyan en el dialogo-acción en que insisten los pueblos originarios: la unidad de la cultura, la naturaleza y la espiritualidad.

El movimiento de los zapatistas, y particularmente su sistema educativo, se enmarca dentro de los movimientos antisistémicos, y decoloniales del poder en perspectiva histórica-mundial de amplia duración que desafía abiertamente el *status-quo*. En contrasentido, el subsistema educativo intercultural oficial, es prosistémico, a través no solo de la institucionalidad universitaria, sino del discurso, la política educativa, los planes, los programas, y la praxis educativa de integración, de orden normativo y de formación, que sustentan la hegemonía de la cultura occidental.

Esta de-colonialidad del saber ¿será posible dentro del Estado colonizador? ¿Las instituciones del Estado podrán contribuir a la de-colonización del pensamiento tanto de ellas mismas como del subsistema educativo intercultural? Las respuestas teóricas y prácticas a estas preguntas son motivo de sendas investigaciones que nos remite a las experiencias de las instituciones interculturales oficiales

en México, y a las experiencias construidas por los pueblos indígenas al margen del sistema educativo nacional. En el contexto latinoamericano las experiencias educativas del Estado en Bolivia, declaradas de-colonialistas, son otra fuente de conocimiento. En todos los casos el análisis permitirá entender si los procesos, desde arriba y desde abajo, son sólidos para la de-colonización del pensamiento, o si por el contrario son funcionales a lo que puede ser una nueva re-colonización del pensamiento a través de la educación intercultural.

En otras palabras, el dilema y el desafío de la educación intercultural está en su capacidad de de-construir los paradigmas educativos convencionales, y para ello se precisa la re-cuperación y re-apropiación de la cosmovisión y culturas indígenas, así como de todas las otras culturas que se encuentren en el escenario local, regional y nacional. Este complejo sistema educativo intercultural de-colonizado, será un hilo conductor de la dignidad de la diversidad humana y contribuirá a la paz mediante la inclusión con justicia social, en el ser y en el convivir diversos.

Esta interculturalidad crítica y transformadora se concibe para todos los diversos socioculturales, no sólo para indígenas, pues se trata de generar condiciones de convivencias sustentadas en reconocimientos reales y en procesos de transformación de las desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales. Aunque los objetivos sean los mismos, no puede ser una educación intercultural igual para todos, pues cada grupo sociocultural tiene sus propias características y contextos particulares que hacen que los énfasis educativos en cada escenario, sean también diferenciales.



## Bibliografía

- Abram, Matthias L. (2004). “Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina”, Borrador preliminar, Washington, D.C. 16 de febrero 67 pp.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: INI, FCE.
- Alcalá Campos, R. (2004) “Globalización, modernización, ética y diálogo intercultural” en Olivé, L. (comp.) *Ética y diversidad cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alsina, Miguel Rodrigo (2001). “La interculturalidad en la modernidad actual”. Encuentro internacional sobre interculturalidad, Barcelona, España.
- Andino Gamboa, Mauricio (2001), “Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso, en revista Reencuentro, núm. 22, diciembre, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Apple, Michael (1982) *Educación y poder*, España: Paidós, Ibérica.
- Autores varios (1983). “Educación popular en América Latina”, en *Revista Nueva Antropología*, núm. 21, México: UAM-I.
- Baronnet, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona, Chiapas, México*. Tesis de Doctorado en Ciencia social con especialidad en Sociología. Colegio de México, Ciudad de México.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2004). “La interculturalidad en tres preguntas” en Corona Berkin, Sarah y De la Peza Casares, Carmen. (Coords.) *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. Universidad de Guadalajara, Ciudad Zapopan, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, Jalisco, México. pp. 18-40
- Bel Adell, Carmen (2000). “La Interculturalidad, estrategia para la paz” en *Revista Papeles de Geografía*, núm. 32, pp. 19-28. Universidad de Murcia, España.
- Bernreuter, Bertold (2006). “Diez trampas en la praxis del filosofar intercultural” en *Polylog. Foro para filosofía intercultural 7*, México. Disponible en línea: <http://them.polylog.org/7/abb-es.htm>. Recuperado el 22 de marzo de 2011.
- Bertely Busquets, María (1998), “Educación indígena del siglo XX en México”, en *Un Siglo de Educación en México*, vol. II, México: Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Mexicana, pp. 74-110.
- BICAP (2002), *La voz y la palabra del pueblo Ayuujk. Bachillerato integral comunitario indígena*, México: UPN, Porrúa.

- Bonfil, Guillermo (1987), *México profundo*, México: SEP.
- Brócoli, Angelo (1987), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México: Nueva Imagen.
- Cabrero, Ferran (2008). “Diversidad, pluralismo e interculturalidad”, Escuela Virtual, PNUD. [www.escuelapnud.org](http://www.escuelapnud.org)
- Calvo Pontón, Beatriz (1992), *Una educación ¿bilingüe y bicultural?*, México: CIESAS.
- Cardoso de Oliveira, Roberto (1962). “Estudo de Áreas de Fricção interétnica no Brasil”, en *América Latina*, ano V, núm. 3, julio-septiembre, Rio de Janeiro, pp.85-90.
- Cerda García, Alejandro (2004). “Multiculturalismo y educación intercultural. Entre el neoindigenismo y la autonomía” en *Revista Andamios*. Vol. 3, núm. 6, junio 2007. México
- CONAFE (2000), *Escuela y comunidades originarias en México*, México: CONAFE.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. *Medición de la pobreza a nivel municipal 2010*. México: Coneval. <http://web.coneval.gob.mx/> [consultado 24/03/2012].
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2003), *Universidad indígena un espacio de estímulo al pensamiento, Programa de Educación Bilingüe*, Popayán: CRIC.
- Consorcio Intercultural (CI) *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancour sobre el concepto de interculturalidad*. México, 2004.
- Corona Berkin, Sarah (2004) *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. México: Universidad de Guadalajara y Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.
- Daniel Mato (2008). “Diversidad cultural, inclusión e interculturalidad con equidad y valoración mutua en Educación Superior”, Ponencia presentada en el II Foro Internacional De Educación Superior Inclusiva. Un camino hacia el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Bogotá, Colombia, 9 y 10 de septiembre de 2008. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO-IESALC.
- De la Fuente, Julio (1989), *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México: INI.
- De la Torre Martínez, Carlos (s/f). “Derechos de los pueblos indígenas a una educación intercultural bilingüe; marco internacional y nacional”, pp. 203-216 [portal.sre.gob.mx/pcdh/libreria/libro10](http://portal.sre.gob.mx/pcdh/libreria/libro10)
- De la Vega Estrada, Sergio (2001) *Índice de Desarrollo Social de los Pueblos Indí-*

- genas*, México, INI.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Ecuador, Ediciones Abya Yala.
- DGEI-Inicio de Curso 2001-2002  
<http://www.unidad094.upn.mx/pyic/contexto/datos4.html>
- Díaz Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI.
- Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, España: Universidad de Granada.
- Demorgan (2003), L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts, em <http://www.ques2com.fr/pdf/qds4-demorgan.pdf>
- Dimas Huacuz, Bertha (2005). “¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena” Barrio de San Pedro Urhépati, comunidad indígena p'urhépecha de Santa Fe de la Laguna, Michoacán, 28 de marzo.
- Esteva, Gustavo (2003) “Reivindicar nuestra libertad de aprender” en revista Oaxaca población en el siglo XXI, año 3, No. 9, mayo-agosto, México: Dirección General de Población de Oaxaca.
- Fornet Betancour Raúl (2006), “*La interculturalidad a prueba*”, en *Concordia* No.49, Alemania: editorial Mainz.
- Fornet- Betancourt, Raúl (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Revista Concordia, Reihe Monographien, Band 37. Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen.
- Fornet- Betancourt, Raúl (2009). “Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural” en *Concordia, Internationale Zeitschrift für Philosophie*. Reihe Monographien. Tomo 49. Verlagsgruppe Mainz Aachen.
- Foucault, Michel (2002), *Defender la sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Foucault, Michel (1992), *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freedson González, Margaret Julia y Elías, Pérez Pérez (1999), *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas*, México: SEP.
- Galtung Johan (1985). *Sobre la Paz*. Fontamara, Barcelona
- García, Javier et al. (1997), “La educación multicultural y el concepto de cultura”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 223-256.
- Geertz, Clifford (1994), *Local knowledge. Further essays in interpretative anthropology*, New York: Basic Books.
- Giroux, Henry (2003), *Teoría y resistencia en educación*, México: Siglo XXI.

- Gómez Hernández, Rubí Esperanza (2010). *Desarrollo, Educación e Interculturalidad. Desde los procesos de planeación participativa realizados entre 1996 y 2008 en la comuna seis (Doce de Octubre), Medellín-Colombia-Latinoamérica*. Tesis para optar el título de Doctora en educación Línea: Estudios Interculturales. Universidad de Medellín, Colombia.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.) (1996), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México y Educación Nacional a Distancia, Madrid.
- Guerra García, Ernesto (2004), “La sociointerculturalidad y la educación Indígena”, en: Eduardo Andrés Sandoval Forero y Manuel Antonio Baeza (Coordinadores). *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades*, México: Universidad Autónoma Indígena de México, Asociación Latinoamericana de Sociología y Ediciones el Caracol.
- Igelmo Zaldvar, Jon (2008). “La Universidad de la Tierra. Una propuesta para el aprendizaje convivencial” en *Pensamiento Pedagógico Radical*. 27 de octubre. España. Disponible en línea: [http://www.madrimasd.org/blogs/pensamiento\\_pedagogico\\_radical/2008/10/27/105072](http://www.madrimasd.org/blogs/pensamiento_pedagogico_radical/2008/10/27/105072). Recuperado el 29 de marzo de 2011.
- Illich, Iván (1982), *Un mundo sin escuelas*, México: Nueva Imagen.
- INALI (2011). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos Indígenas*, México: INALI.
- INEGI (2005) *Censo General de Población y vivienda*, México: INEGI
- Iznaga D. (1989), *Transculturación en Fernando Ortiz*, La Habana: Editorial de Ciencias.
- Jares R., Xesús (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. 2ª ed. Editorial Popular. Madrid, España.
- Juárez Muñoz, José Manuel (2000), *Globalización, educación y cultura*, México: UAEM-X.
- Kimlicka, Hill (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona: Paidós.
- Kohleer, Ulrico (1975), *Cambio cultural dirigido en los Altos de Chiapas*, México: INI, SEP.
- Lamo de Espinoza, E. (1995), *Culturas, Estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa*, Madrid: Alianza.
- López Gerardo y Sergio, Velasco (1985), *Aportaciones indias a la educación*, México: Ediciones El Caballito, SEP, Cultura.
- López López, Ma. Carmen (2002), *Diversidad sociocultural y formación de los profesores*, núm. 34, España: Ediciones Mensajero.
- M. Segré et al. (1980), “Una nueva ideología de la educación”, en Labarca, Gui-

- llermo (ed.), *Economía política de la educación*, México: Nueva Imagen.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2002), *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México: CONACULTA, INAH.
- Matías Fleuri, Reinaldo (2004). “Intercultura y Educación”, en Sandoval Forero Eduardo y Manuel Baeza (coords.), *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades*, México: Universidad Autónoma Indígena de México, Asociación Latinoamericana de Sociología y Ediciones El Caracol.
- Meter Woods y Martín Hammensley (1998), *Género, cultura y etnia en la escuela*, Informes etnográficos, Madrid: Paidós.
- Michael N. Apple (1997), *Educación y poder*, Madrid: Paidós.
- Mignolo, Walter (2002). “las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder”, en Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, eds., *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder: Perspectivas desde lo andino*, Quito, UASB/ Abya-Yala.
- Molina Luque, Fidel (2002). *Sociología de la Educación Intercultural: vías alternas de investigación y debate*. Buenos Aires Lumen/Humanitas.
- Morales, Mario Roberto (2000). “Guatemala: sujetos interétnicos”. 30 de junio, Guatemala
- Muñoz Alma E. (2006) “Cuestiona UNESCO calidad de enseñanza a indígenas de AL”. México, La Jornada, 04 de junio.
- Oficina de los pueblos indios de la Presidencia (2002), <http://www.unidad094.upn.mx/pyic/contexto/datos4.html>
- Olivé, León (1999). *Multiculturalismo y Pluralismo*, Paidós/UNAM.
- Organizaciones Indígenas de Colombia (2003), *Criterios y principios de la educación indígena*, Taller nacional sobre políticas de educación indígena, Bogotá, enero 28.
- Ornelas, Carlos (1996), *El sistema educativo mexicano*, México: FCE y CIDE.
- Panikkar, R. (2006) *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Pérez, Elías (2003), *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*, México: Universidad Pedagógica Nacional-Porrúa.
- Pineda, Luz Olivia (1993), *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas*, México: Altres Costa ACIC.
- Prensa Web RNV (2009). “Inauguradas en Bolivia tres universidades descolonizadoras”. Renavive/ Prensa Latina 11 Abril, Bolivia.
- Primer Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (1995), Resolución Política sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Harare.
- Roitman Rosenmann, Marcos (2003), *El pensamiento sistémico. Los orígenes del social-conformismo*, México: Siglo XXI.

- Rojas Birry, Francisco (2001), *Proyecto de Ley para la creación de la Universidad Indígena de Colombia*, Colombia: Etnias de Colombia.
- Ros Romero, María del Consuelo (1981), *Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán*, México: INI.
- Salcedo Aquino, José Alejandro (2001), *Multiculturalismo. Orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista*, México: UNAM y PyV.
- Samaniego Sastre, Mario (2005). “Condiciones y Posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto” en *Documentos CIBOD. Serie: Dinámicas Interculturales*. Diciembre, Fundación CIBOD. Barcelona, España. 31 pp.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2002). “Universidad indígena: modelo alternativo del conocimiento”, en *Apertura universitaria*, núm. 29, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2010). “Las vibraciones democráticas y pacíficas del movimiento indígena en América Latina”, en Sánchez Vázquez Luis y Juan Codorníu Solé (Eds.) *Movimiento asociativo y cultura de paz. Una mirada desde Andalucía*. Instituto de la paz y los Conflictos, Univ. de Granada, España. Pp. 105-128.
- Santos Bautista, Humberto (2009). *La pedagogía intercultural y la educación de los pueblos indígenas*. Documento digital de la Universidad Pedagógica Nacional. Marzo de 2009. Chilpancingo, Guerrero, México.
- Sartori, Giovanni (2001) *La Sociedad Multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, España, Taurus.
- Sartori, Giovanni (2001) *Multiculturalidad y Pluralismo 2001*, España, Taurus.
- SEP-DGEI (1986), *Bases generales de la educación indígena*, México: SEP-DGEI.
- Sigfredo Chiroque, (2010) Entrevista a Servindi, 21 de enero.
- UNESCO (1996). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, BARCELONA, ESPAÑA, 6-9 DE JUNIO. Disponible en línea: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm> Recuperado 21 de diciembre de 2011.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, París: UNESCO.
- UNESCO (2009) Informe Mundial de la UNESCO. *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNESCO (2010). *Atlas de lenguas del mundo en peligro*. Moseley, Christopher (ed.) <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>

- Van Dijk, Teun A. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Walsh, Catherine (2009) *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Lucas (de)coloniales de nuestra época*, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala
- Walsh, Catherine (s/f). “Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización”. Ecuador. 6 pp. Disponible en línea <http://www.wiphala.org/geopo25.htm>. Recuperado el 22 de marzo de 2011.
- Walsh, Cathernie (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador. 252 pp.
- Yu Shuo (2003), “La percepción de las diversidades en una aproximación transcultural”, en revista electrónica *Iniciativa Socialista*, núm. 69, verano.

**Educaciones interculturales en México** es un texto que analiza, a partir de la relación entre discurso y poder, las retóricas y las prácticas que otras educaciones interculturales desarrollan en México. Con un enfoque de pensamiento crítico latinoamericano se plantea el análisis de la interculturalidad y su educación a partir del principio de que éstas no son abstractas, imparciales, neutrales, universales, ni desincorporadas del poder hegemónico o de su condición subalterna.

Partiendo del contexto en América Latina y de su condición multilingüe, multicultural y mutiétnica, el presente libro interpela la interculturalidad; cuestiona la práctica convencional de la educación intercultural por sus contradicciones entre el decir y el hacer; discurre sobre la educación indígena decolonizada y sus aportes en la construcción de la paz.

En la parte final y desde la mirada crítica, se esbozan lineamientos para una evaluación de la educación intercultural, la cual tiene como desafío de-construir los paradigmas educativos convencionales, para lo cual se precisa de la re-cuperación y re-apropiación de la cosmovisión y culturas indígenas, así como de todas las otras culturas que se encuentren en el escenario local, regional y nacional, es decir de la de-colonización del pensamiento y de la acción en la educación y en todos los ámbitos de la vida social, política, cultural y económica.