



SUAYED



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL: PROCESO COMPLEJO Y
NECESARIO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD CULTURAL EN
MÉXICO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

EDGAR GONZÁLEZ SÁNCHEZ

ASESORA:

Dra. MARTHA DIANA BOSCO HERNÁNDEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*A mis padres y hermanos,
quienes con su ejemplo,
dedicación y cariño, me
demostraron que nunca bajaron
los brazos para que yo tampoco
lo hiciera...*

ÍNDICE

	Pag.
Introducción	5
Capítulo 1.- Devenir histórico de los pueblos originarios en México	9
1.1 Notas sobre la evolución del concepto de indio y sus realidades sociales hasta el siglo XIX	10
1.2 Proceso de incorporación de los pueblos originarios al Estado-Nación mexicano y sus realidades sociales hasta el año 2000	16
1.2.1 Indigenismo en el México independiente	18
1.2.2 Cenit y debacle del indigenismo institucionalizado	23
1.3 Conflicto entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Gobierno Federal mexicano	29
Capítulo 2.- Educación indígena en México. El camino hacia la interculturalidad	41
2.1 Devenir histórico de la educación indígena en México	43
2.2 ¿Qué es la interculturalidad?	50
2.3 El deber ser de la interculturalidad y su propuesta educativa	59
Capítulo 3.- Educación intercultural en México. Realidades y prospectiva de la atención a la diversidad cultural y lingüística	81
3.1 Devenir histórico de la educación intercultural en México	83
3.1.1 Camino hacia la consolidación de la interculturalidad	85
3.1.2 La interculturalidad en la alternancia	87
3.1.3 Hacia la descolonización del conocimiento	109
3.2 La colonialidad: supresión de formas no hegemónicas de conocimiento	120
3.3 La descolonización: hacia una nueva concepción del conocimiento	126

Conclusión	136
Fuentes consultadas	139

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de México ha sido claro que cuando volteamos la mirada al mundo de los pueblos originarios hemos subestimado religiones, condición humana, derechos, idiomas y cultura. Actualmente, nos encontramos inmersos en una sociedad engullida y orquestada por una economía de mercado, cuyo rasgo definitorio es una modernidad que diluyendo a su paso múltiples costumbres y tradiciones inherentes a la diversidad cultural y lingüística, propia de la Nación mexicana, ha logrado alojar en grandes sectores sociales, la absurda idea de excluir todo aquello que la cultura hegemónica no reconoce como genuino, por consiguiente, se estima preciso hacer un alto en el camino para reflexionar acerca de la situación actual de los pueblos originarios.

Teniendo en consideración que la escuela oficial funge como la institución por antonomasia encargada de reproducir las estructuras sociales y, por lo tanto, también sus asimetrías, es evidente que mediante la educación destinada a los pueblos originarios se ha pretendido, de manera velada o manifiesta, el abandono por parte de éstos de sus identidades culturales. Asimismo, tomando como fundamento las enormes desigualdades que dicha situación genera, es claro que los niveles de acceso, permanencia y logros académicos de este sector de la población, se encuentren entre los más bajos con respecto a los demás grupos sociales.

En consecuencia, se considera que ante el panorama que se ha venido configurando a lo largo de la historia de la educación destinada a los pueblos originarios, y las múltiples adversidades a las que se enfrenta este sector de la población para acceder a una educación de calidad, cimentada en el respeto a los derechos y la igualdad mutua entre identidades culturales, se estima pertinente llevar a cabo un análisis del proceso y el devenir histórico de la atención a la diversidad cultural y lingüística en México.

De ahí que el planteamiento central de este estudio sea el exponer que independientemente de haber transitado desde sus orígenes de una postura asimilacionista y homogeneizadora, a enarbolar actualmente los planteamientos de la propuesta educativa intercultural, la educación destinada a los pueblos originarios, en sus diversas vertientes y tendencias a lo largo de la historia nacional, se ha mostrado insuficiente y repleta de carencias, situación que se considera no podrá ser superada, en la medida en que dichos pueblos sigan siendo tratados de manera folklórica, y no en igualdad de condiciones y derechos. Por lo tanto, y con fundamento en lo anterior, cabe preguntarse, ¿De qué manera se ha ido transformando la percepción de la sociedad mexicana en lo que respecta a la diversidad cultural y lingüística que la caracteriza? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de interculturalidad? ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta el Estado y la sociedad mexicana en lo concerniente a la atención de la diversidad cultural y lingüística? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para hablar de verdaderas relaciones de corte intercultural?.

Asimismo, de lo anterior se desprende que la tesis central de este estudio sea que la educación destinada a brindar atención a la diversidad cultural y lingüística seguirá siendo insuficiente e ineficiente, en tanto no se lleve a cabo la descolonización del conocimiento, ya que hacer alusión a una auténtica atención de la diversidad, y a verdaderas relaciones interculturales dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional sin dicho prerrequisito, es prácticamente inviable.

Por lo que en este trabajo, se analizará la propuesta educativa intercultural con la finalidad de dilucidar las condiciones necesarias para su consolidación en la educación destinada a la diversidad cultural y lingüística de la Nación mexicana. Lo cual tendrá como fundamento el estudio del devenir histórico y educativo de los pueblos originarios, desde el descubrimiento del continente americano hasta nuestros días, con la finalidad de brindar un panorama claro en lo concerniente a las distintas etapas por las que ha transitado la educación focalizada en ellos.

De igual manera, mediante el análisis de las movilizaciones sociales de los pueblos originarios y de los logros obtenidos, tanto a nivel nacional como internacional, en lo que respecta al reconocimiento de sus derechos, se expondrá la relevancia y la trascendencia que dichos resultados en materia legislativa han tenido en las cuestiones educativas. Y para concluir, una vez habiendo planteado las características de la propuesta intercultural y su proceso de asunción en el Sistema Educativo Nacional, se procurará dilucidar los diferentes retos que enfrenta el Estado y la sociedad mexicana en lo correspondiente a la atención de la diversidad cultural y lingüística, y la consecución de relaciones de corte intercultural cuya principal característica sea la de ser auténticas.

En otro orden de ideas, la metodología mediante la que se llevó a cabo esta investigación, se encuentra cimentada en un enfoque de corte documental, debido a que se revisaron diversas políticas educativas, teorías, legislaciones, acuerdos emanados del Estado mexicano, y de diversos materiales tales como libros, revistas, periódicos y sitios web de dependencias gubernamentales (INEGI, CONAPO, CDI, SEP, etc.)¹, de donde se obtuvo información para fundamentar el cometido del presente trabajo.

De tal manera que la presente investigación se encuentra dividida en tres capítulos. En el primero de ellos, se aborda el proceso de redefinición del mundo que implicó el descubrimiento del continente americano, y las realidades sociales que dicho acontecimiento generó para los pueblos originarios hasta el siglo XVIII. Posteriormente, se realiza un análisis de las distintas etapas por las que transitó el indigenismo oficial, desde la gestación de la Nación mexicana, hasta las postrimerías del siglo XX. Finalmente, teniendo en consideración que el movimiento encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el Estado de Chiapas en 1994, representa un referente obligado en la lucha por los derechos de los pueblos

¹ INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía; CONAPO: Consejo Nacional de Población; CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; SEP: Secretaría de Educación Pública.

originarios, se hace una exposición de dicho conflicto que abarca desde sus antecedentes, hasta la firma de los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar*.

En el segundo capítulo, con la finalidad de estudiar y exponer las diversas facetas de su desarrollo, se realiza un análisis del devenir histórico de la educación indígena en México hasta finales del siglo XX. También, se plantea lo concerniente a la propuesta intercultural, abordando sus fundamentos filosóficos, la evolución de la que ha sido objeto desde su origen hasta el momento actual, y las características de las relaciones interculturales; para, finalmente, desembocar en el reconocimiento de la interculturalidad como alternativa de atención a la diversidad cultural y lingüística. Por último, se exponen los diversos acuerdos y legislaciones, tanto nacionales e internacionales, que dan cuerpo al marco jurídico sobre el que se sustenta la propuesta intercultural.

Finalmente, en el tercer capítulo se lleva a cabo un análisis de la historia de la educación intercultural, exponiendo las diversas disposiciones y ordenamientos legales que han delineado su desarrollo e implementación en la Nación mexicana. Acto seguido, se plantea lo concerniente al proceso mediante el cual la perspectiva occidental se ha posicionado y autoproclamado como el modelo idóneo de modernidad y conocimiento para, posteriormente, exponer los fundamentos y características del pensamiento que configura su contraparte. Para finalizar, teniendo en consideración la divergencia existente entre el concepto de interculturalidad que los pueblos originarios y el Estado mexicano manejan, se plantean las características que se consideran necesarias e idóneas, para la consecución de una educación de corte intercultural.

En suma, con base en los elementos adquiridos mediante el desarrollo de los capítulos que conforman esta investigación, se pretende dilucidar las condiciones pertinentes para que la propuesta intercultural se consolide como el cimiento ideológico del sistema educativo, sin olvidar que actualmente, los postulados descoloniales nos hacen replantearnos dicha posibilidad.

CAPÍTULO 1

DEVENIR HISTÓRICO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN MÉXICO

Dentro de una sociedad en la que las relaciones sociales son cada vez más efímeras, en donde, como lo menciona Zygmund Bauman², los vínculos que se desarrollan son más precarios y el proceso de desarrollo nos lleva a una sociedad más precaria, debido a que el mercado capitalista y la llamada modernización han devorado a su paso muchas de las tradiciones y costumbres que se tenían en las diversas comunidades que conforman esta Nación, además se hace un mayor hincapié en una sociedad de consumo que excluye a todo aquello que se considera distinto a lo establecido, cabe, en un principio, y para efectos de tener una comprensión más profunda de lo que ha sucedido con los pueblos originarios de México desde los tiempos del descubrimiento de América, el realizar un breve recorrido histórico en el que se exponga la compleja problemática y las realidades sociales que los han acompañado desde el llamado “Descubrimiento de América” hasta las postrimerías del siglo XX.

Esto con la finalidad de poder comprender el largo, complejo y doloroso proceso que han tenido que sortear los pueblos originarios para situarse actualmente en una nueva realidad, en la que, como se dijo anteriormente, lo distinto es visto con recelo, desconfianza e inclusive con desprecio, pero en la que, independientemente de esto, también se está trabajando arduamente para lograr que la sociedad mexicana esté consciente de la importancia y la necesidad de atender a la diversidad cultural y lingüística e implementar relaciones de tipo intercultural en todos los ámbitos que la conforman.

² Cfr. Bauman Zygmund, *Vida Líquida*, España, Paidós, 2006.

1.1 NOTAS SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INDIO Y SUS REALIDADES SOCIALES HASTA EL SIGLO XIX

Desterrados en su propia tierra, condenados al éxodo eterno, los indígenas de América Latina fueron empujados hacia las zonas más pobres, las montañas áridas o el fondo de los desiertos, a medida que se extendía la frontera de la civilización dominante. Los indios han padecido y padecen –síntesis del drama de toda América Latina- la maldición de su propia riqueza³.

De acuerdo con Ernesto Treviño⁴, toda América Latina y, por supuesto, México, se enfrentan día con día a enormes desafíos sociales, económicos y, evidentemente, educativos. Las desigualdades son inmensas, los niveles de escolarización, los logros y el acceso a la educación de los sectores marginados, dentro de los cuales los pueblos originarios ocupan un papel central, son sin lugar a dudas, los más bajos comparados con los demás grupos sociales. Es evidente que esta situación permea las realidades educativas y sienta las bases para distintos tipos de exclusión y discriminación, con base en esto, podemos afirmar que situaciones en donde se intenta homogeneizar o excluir a los que son considerados como diferentes y, en donde existen escasas relaciones interculturales, aún siguen muy presentes en los entornos educativos.

Con base en el catálogo de localidades indígenas obtenido en el año 2010, elaborado en un trabajo conjunto entre el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en México habitan 11,132,562 millones de personas pertenecientes a algún pueblo originario⁵; que tienden a preservarse a pesar de

³ Galeano Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI, 2000, p. 73.

⁴ Cfr. Hevia R., Ricardo (Coord), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile, UNESCO, 2005.

⁵ Datos obtenidos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Consultado el 5 de julio de 2014, en:

la forma en la que se han ido desarrollando las cosas, en lo que ahora denominamos el Estado-Nación mexicano, ya que desde la llegada de los españoles las políticas destinadas a tratar sus asuntos han sido creadas por los no indígenas, de manera vertical y de arriba hacia abajo; es decir, por los grupos hegemónicos que siempre han pretendido que éstas beneficien a sus intereses mediante las políticas de Estado, dentro de las cuales han estado enmarcadas las políticas educativas.

Tomando en cuenta todo lo señalado con anterioridad, y para una mayor comprensión del tema, se considera preciso realizar un breve recorrido que abarca desde la llegada de los españoles hasta el siglo XIX en lo referente al desarrollo histórico de la concepción que se ha tenido de los individuos que han integrado los pueblos originarios y las realidades sociales que los han acompañado en el periodo estudiado en México.

En 1492 la idea de un cuarto continente era impensable, ya que la noción de la totalidad del mundo comprendía Europa, el norte de África y Asia, por consiguiente, se puede afirmar que el llamado “descubrimiento de América” fue un accidente derivado del limitado conocimiento que se poseía del mundo en aquellos años. Por otro lado, el proceso de descubrimiento de este nuevo territorio, al que se le bautizaría con el nombre de América, en honor a Américo Vesputio, no se puede reducir única y exclusivamente al reconocimiento total de su extensión geográfica ya que, tal y como lo afirma Carlos Montemayor, “La nueva geografía del mundo iba más allá de las jornadas de navegación y de las ediciones de cartógrafos”⁶.

Basándonos en esta aseveración, podemos deducir que el asumir e interiorizar una nueva idea del mundo fue un proceso sumamente complejo debido a que exigía redefinir aspectos históricos, sociales, políticos, filosóficos, económicos y religiosos, entre muchos otros; el hecho de pensar en replantear todos estos

http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2578:catalogo-de-localidades-indigenas-2010&catid=38:indicadores-y-estadisticas&Itemid=54

⁶ Montemayor, Carlos, *Los pueblos indios de México Hoy. Evolución histórica de su concepto y realidad social*, México, DEBOLSILLO, 2010, p. 24.

aspectos de la visión occidental de aquellos años, nos permite centrarnos en dos cuestiones esenciales para la comprensión de la verdadera trascendencia del llamado descubrimiento de América, la primera es la de una redefinición total del mundo y la segunda es la invención de América con base en la visión occidental.

Primera, la redefinición del mundo, la podemos entender en dos vertientes importantes, la primera es la concerniente a las cuestiones geográficas; es decir, al reconocimiento territorial del nuevo continente, y la segunda es la referente a las implicaciones de una nueva realidad en todos los sentidos, cuestiones que habrían de hacer que la visión del mundo cambiara radicalmente y para siempre, debido a que, por un lado, el replantearse una nueva geografía del mundo era realizar un complejo ejercicio de otorgarle un nuevo sentido al mundo y, por otro lado, las nuevas realidades y las culturas con las que los conquistadores se encontraron en el continente americano, que hicieron necesario, para ellos, un replanteamiento de su concepción del mundo en todos los aspectos de la vida y la sociedad, tal y como ellos las concebían.

Segunda, la invención del nuevo continente con base en la visión occidental, tiene que ver con el proceso de reconocer que el mundo no era tal y como lo concebía la Europa de aquellos tiempos y en el inicio de una redefinición de aspectos religiosos, sociales, políticos, históricos, culturales, etc., que reinterpretaron y definieron desde su óptica, sin tomar en cuenta el hecho de que todos los pueblos con los que se encontraron contaban ya con una cultura e identidad propia.

Ahora bien, de acuerdo con Montemayor, un aspecto fundamental que tuvo lugar dentro del proceso de reinención del nuevo mundo fue el término mediante el cual los conquistadores denominaron a los pobladores del continente americano⁷. Esta primera acepción tiene su origen en la confusión de Cristóbal Colón de haber llegado al extremo oriente de India, por consiguiente, los pobladores de estas tierras fueron renombrados por él como

⁷ Cfr. *Ibíd.*

“indios”. Se considera que el haberse confundido y haberle adjudicado a los pobladores de América un gentilicio que no les correspondía es bastante relevante, y más aún, el saber que hasta nuestros días, esta denominación se sigue utilizando para llamar a los individuos que formaron parte o descienden de estos pueblos.

El seguir aplicando dicho término para identificar a los individuos pertenecientes a los pueblos originarios se considera un grave error, debido a que tanto en aquellos tiempos como en éstos, el llamar “indios” a los miembros de estos pueblos es, en primer lugar, una manera despectiva de referirse a ellos, ya que independientemente de la confusión de Cristóbal Colón, casi inmediatamente después este término se empezó a asociar con adjetivos tales como: “bárbaro, cruel, grosero, inhumano, aborigen, antropófago, natural y salvaje”⁸. Consideramos que esta asociación de adjetivos negativos con el término “indio”, se debe a que, por un lado, los conquistadores contemplaban a la cultura y a las tradiciones de los pueblos originarios como primitivas o en la mayoría de los casos les resultaban incomprensibles y, por el otro, siempre creyeron en la superioridad de su cultura.

En segundo lugar, es negar la especificidad que los caracteriza, puesto que todos y cada uno de ellos formaron o forman parte de pueblos con una cultura y una identidad propia, por consiguiente, el utilizar la palabra “indios” de manera genérica, para denominar a estos pueblos, elimina totalmente el reconocimiento de la diversidad y, por lógica, cierra las posibilidades de cualquier relación de respeto e intercambio cultural alguno.

Por lo tanto, teniendo como fundamento lo anterior, se puede afirmar que más que un descubrimiento, el indio americano fue una invención de los europeos que, al utilizar este gentilicio para denominar a los pobladores del continente americano, comenzaron con su negación sistemática, tal como lo menciona Montemayor: “El indio del continente americano ingresó en la nueva invención

⁸ *Ibidem*, p. 30.

europea del mundo con un nombre que no le pertenecía y como un ser negado en su especificidad social y humana”⁹.

De manera general, lo que se propusieron los conquistadores fue el provocar en estos pueblos admiración por la cultura española, cuestión que traía de trasfondo el volverlos más dóciles, el sometimiento cultural y su conquista espiritual. De ahí que el indio podía ser golpeado, vejado, humillado, marcado o incluso asesinado, y si éste huía a las montañas para guarecerse de los maltratos era señal de que era un bárbaro o si, por el contrario, se defendía, era muestra de lo salvaje y sanguinario que era, por consiguiente, se puede afirmar que la encomienda de los misioneros europeos era el infundir y aplicar el Evangelio, pero esto se daba casi tan frecuentemente como la aplicación del látigo, tal y como lo afirma Galeano “América era el vasto imperio del Diablo, de redención imposible o dudosa, pero la fanática misión contra la herejía de los nativos se confundía con la fiebre que desataba, en las huestes de la conquista, el brillo de los tesoros del Nuevo Mundo”¹⁰. Puesto que el constante saqueo de los tesoros era enmascarado con la tarea evangelizadora de las órdenes religiosas.

No obstante estas situaciones de abusos y vejaciones, en 1533, bajo un decreto papal, se “reconoció finalmente la naturaleza racional de los indios [...]; también, como consecuencia, su derecho a ser respetados como seres libres y con facultades para ejercer el dominio sobre sus propiedades. Por tanto, los indios fueron declarados vasallos libres de la Corona y sujetos al pago de tributos”¹¹. Aunque, por otro lado, estos reconocimientos iban en contra de los intereses españoles, debido a que requerían no solamente de la fuerza de trabajo de los indios, sino que también necesitaban de sus territorios, razones por las cuales el indio no pudo gozar ni de su libertad, ni, mucho menos, de su derecho a la propiedad.

⁹ *Ídem.*

¹⁰ Galeano, *Op. Cit.*, p. 18.

¹¹ Montemayor, Carlos, *Los pueblos... Op. Cit.*, p. 46.

No fue sino hasta tres siglos después, en las postrimerías de la Revolución Francesa, y teniendo ya vigencia la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, la cual se proclamaba a favor de los derechos naturales, individuales y colectivos del hombre, que se introduce en Francia la palabra “indígena”, que denomina a los individuos nacidos en una región o a los pueblos originarios de algún territorio específico.

Pero independientemente de que la concepción que da el término indígena a los pueblos originarios de alguna región, en específico, es mucho menos despectiva que su antecesora, ésta todavía se queda bastante corta para dar una denominación real de ellos, ya que sigue siendo una manera muy genérica de llamar a pueblos con identidad y cultura propia. Esta denominación sigue empobreciendo la diversidad cultural, lingüística y social de todos los pueblos originarios del continente americano y de cualquier parte del mundo, ya que así como podemos ver la diversidad de distintos aspectos de cualquier territorio, debemos observar a la diversidad social en su justa dimensión, es decir, reconociendo identidades, culturas y lenguas, para no abirragar esta diversidad en una concepción que sólo existe en nuestro imaginario y que no se acerca ni siquiera un poco a la realidad.

Como último punto relevante de esta etapa, es esencial mencionar que durante el siglo XVIII se daría un proceso de revaloración del indio que sentaría las bases para las futuras concepciones que se tendrían de éste y que, también, sembraría la semilla para engendrar lo que hoy identificamos como la mexicanidad. Dicho proceso, fue llevado a cabo por un grupo de humanistas pertenecientes a La Compañía de Jesús, orden religiosa que, independientemente de que la Real Universidad de México “fue la única institución en la Nueva España con facultad de otorgar títulos de bachiller, licenciado, maestro y doctor”¹², cobró bastante relevancia educativa durante dicho periodo, debido a las deficiencias en la enseñanza impartida por la Real Universidad de México y, a la predilección de los padres de familia por los métodos jesuíticos. Algunos de estos personajes fueron “Francisco Xavier

¹² Gonzalbo, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial*, México, El Colegio de México, 1990, p. 96.

Clavijero, José Luis Maneiro, Manuel Cavo, Diego José Abad, Francisco Xavier Alegre, Rafael Landívar, Rafael Campoy”¹³, religiosos que vieron interrumpida su labor en la Nueva España a raíz de la expulsión de la orden en 1767 mediante las Reformas Borbónicas decretadas por Carlos III.

Las aportaciones que estos humanistas realizaron para lograr una revaloración del indio, y así darle otro matiz a la concepción que de éste se tenía hasta ese momento, fueron entre otras: exaltar su sabiduría política y moral; comparar la grandeza de esos pueblos con algunas de las civilizaciones más importantes de la historia humana; postular ese pasado como parte del origen de México; pronunciarse en contra de que los prejuicios raciales fueran un limitante para que estos pueblos recibieran una educación; hacer conciencia con respecto a la importancia del respeto a la dignidad del indio; etc. Es decir, que a partir de estas contribuciones se intentó la revalorización de los pueblos originarios, tal y como lo afirma Montemayor, “El criollo del siglo XVIII recuperó la cultura que la conquista quiso destruir y cancelar”¹⁴. Por último, es preciso señalar que todas estas aportaciones fueron parte importante para la gestación y consolidación del pensamiento libertario e independentista del siglo XIX.

1.2 PROCESO DE INCORPORACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS AL ESTADO-NACIÓN MEXICANO Y SUS REALIDADES SOCIALES HASTA EL AÑO 2000.

Recordemos que una de las características principales de la colonización española fue la destrucción de los pueblos originarios precolombinos. La época colonial se caracterizó, por un lado, por ser un sistema que reservaba el poder únicamente a los europeos; pero, por el otro, también brindaba cierto espacio social y jurídico a los pueblos originarios y sus culturas, cuestión que buscaba la persistencia de éstos y de sus formas de vida. Por consiguiente, en las culturas sobrevivientes se conservaron gran parte de las costumbres e instituciones antiguas, que ya en convivencia con la forma de vida occidental se fusionaron de manera sincrética para persistir.

¹³ Montemayor, Carlos, *Los pueblos... Op. Cit.*, p. 63.

¹⁴ *Ibidem*, p. 64.

No obstante, durante el periodo colonial se comienza a gestar en la mente de algunos criollos la idea de que ellos podrían constituir una nueva Nación, esta noción se va afianzando conforme pasa el tiempo, pero no se consolida hasta la segunda mitad del siglo XVIII. Cabe destacar que esta idea no pretendía la continuidad de la organización política ni social de los pueblos originarios, es decir, sólo es vislumbrada como una nueva entidad proyectada hacia el futuro.

La posibilidad de la conformación de una nueva Nación se manifiesta, principalmente, entre los criollos y mestizos letrados, y una de las razones fundamentales fue el hecho de que eran pertenecientes a una clase media que era relegada de los puestos importantes y que, evidentemente, tampoco se identificaban con los pueblos originarios. Tomando como base esta situación, es como en el imaginario colectivo de este sector de la sociedad novohispana se posiciona la idea de conformar una nueva Nación, aunque en un principio esta noción sólo manifestaba la creación de una Nación que siguiera siendo súbdita del rey.

Se considera que esta pretensión tiene su origen, principalmente, en que este sector de la población novohispana compartía ciertos rasgos comunes a nivel cultural, que constituyen el elemento fundamental que los cohesiona y los hace ir conformando la idea de un nuevo Estado-Nación, que tal y como lo plantea Luis Villoro: “Una nación es, ante todo, un ámbito compartido de cultura”¹⁵. Con base en esto se determina que el individuo perteneciente a una nación o, en este caso, a la idea de una “nueva nación proyectada”¹⁶, asumirá el estilo de vida de ésta, los valores imperantes, construirá y hará suya la historia colectiva, se circunscribirá a un territorio específico y, por ende, hará suya la suerte que corra la colectividad a la que pertenece.

¹⁵ Villoro, Luis, *Estado Plural, Pluralidad de Culturas*. México: Paidós, 1999, p. 14.

¹⁶ Para Luis Villoro en la Nación proyectada se “pasa de la aceptación de una identidad heredada a la decisión de construirla. [...] La nación proyectada puede rechazar una nación histórica antecedente e intentar forjar sobre sus ruinas una nueva entidad colectiva.” *Ibidem*, p. 16.

1.2.1. Indigenismo en el México independiente

La idea de la conformación de un nuevo Estado-Nación soberano se fue gestando, radicalizando y, finalmente, se consolidó el 22 de octubre de 1814 mediante la promulgación de la *Constitución de Apatzingán*. Entendiendo por Estado lo que nos plantea el filósofo Villoro como “un poder político y administrativo unificado, soberano, sobre un territorio”¹⁷.

Considerando al Estado y a la Nación tal y como lo plantea el autor, se deduce que dichos conceptos representan necesidades básicas distintas, ya que entonces la Nación funge como la entidad en donde los individuos satisfacen su necesidad de pertenencia e identidad, y el Estado cumple otros dos valores que son la seguridad y el orden, y tiene, también, la obligación de procurar una convivencia equitativa y la posibilidad de desarrollo de todos los pueblos que componen la Nación que éste administra. En otras palabras, un individuo pertenece a una Nación por la identificación de éste con la forma de vida y la cultura predominante en ella; y en lo concerniente al Estado, esta pertenencia se da mediante la sumisión a la autoridad y al sistema normativo que éste establece.

Este primer esbozo de Carta Magna, que únicamente fue obra de criollos y mestizos, plantea en el Capítulo III, Art. 13 que “Se reputan ciudadanos de esta América todos los nacidos en ella.”¹⁸ Ahora bien, para una mayor comprensión de este artículo debemos entender que cuando se menciona América, se hace referencia al nombre que se le adjudicó a esta nueva entidad, ya que en este documento se denomina a ésta como la América mexicana. Por otro lado, al manifestar que este documento fue creado sólo por criollos y mestizos se está haciendo hincapié en el hecho de que no habiendo consultado a los demás sectores de la población, impusieron sus designios arbitrariamente sobre la diversidad de pueblos que conforman el territorio de esta nueva entidad.

¹⁷ *Ibidem*, p. 17.

¹⁸ Constitución de Apatzingán, 1814, p. 48. Consultado el 10 de julio de 2014, en: http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const-apat.pdf

También, es importante señalar que en el artículo constitucional antes mencionado, se pone de manifiesto el hecho de que ya no se reconocen las castas, es decir, absolutamente todos los individuos de la Nación pasan ahora al *status* de ciudadanos, por consiguiente, jurídicamente a partir de ese momento el indio ya no existe. Y es entonces cuando nace la dicotomía conformada, por una parte, por la construcción de una nueva identidad nacional, y por la otra, la resistencia de los pueblos originarios que no encajan en ese nuevo proyecto, ya que como se mencionó anteriormente, la nueva entidad reconoce sus antecedentes históricos, pero no los reivindica, y mucho menos retoma sus estructuras, es decir, el nuevo Estado-Nación pone énfasis en la construcción de una nueva identidad a partir de su surgimiento.

Por otro lado, el naciente Estado-Nación mexicano tiene como fundamento ideológico el liberalismo, cuya tendencia principal obedece única y exclusivamente a la creación de una patria unificada, que tuviera como característica principal la homogenización de los individuos que la integran, no prestando atención alguna a la diversidad cultural, lingüística y social que caracteriza al territorio que comprende este nuevo proyecto. Y es en este preciso momento que, tal y como lo menciona Olivia Gall, “el racismo „asimilacionista” en su versión moderna nació en las primeras décadas del siglo XIX [...], cuando empezó a esbozarse aquel proyecto de construcción de la identidad nacional”¹⁹.

Con base en lo anterior, se puede determinar que la postura asimilacionista concibe a la diversidad cultural, lingüística, étnica y racial, como un problema, ya que en ésta se pone de manifiesto la necesidad de que los grupos minoritarios sean sumergidos en un proceso de pérdida de su propia cultura e identidad, y se asemejen al grupo hegemónico, es decir, se pretendía que los pueblos originarios olvidaran por completo sus rasgos culturales para hacer adopción de los que imponía la clase dominante y así poder ser incorporados a la estructura que el nuevo proyecto de Estado-Nación necesitaba.

¹⁹ Gall, Olivia, “Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México”. En *Revista Mexicana de Sociología*, México, Año 66, Núm. 2, Abril-Junio, 2004, p. 240.

Tal y como lo menciona Montemayor “Con el pretexto de que la mayoría es mestiza, México exalta oficialmente la figura del mestizo, pero ignora, inclusive desprecia, a sus indios, los pueblos fundadores”²⁰. Es decir, se afirma que la sociedad ideal e imaginaria a la que aspiraba el sector liberal de aquel entonces, chocaba con el México real, el cual estaba compuesto, como ya lo hemos mencionado, por una multiplicidad importante de manifestaciones culturales, las cuales no encajaban en los nuevos propósitos y para las cuales el nuevo proyecto no respondía a sus intereses y necesidades.

Ahora bien, al periodo que comprende desde el inicio del siglo XX hasta los años 30 se le considera el tiempo en el que se consolidó de manera importante el nacionalismo que se había venido desarrollando desde la concepción del nuevo proyecto de Estado-Nación. Según Luis Villoro, el nacionalismo, que fungió como la ideología con más auge durante los siglos XIX y XX, se puede caracterizar por tres proposiciones fundamentales: “1) Nación y Estado deben coincidir; 2) El Estado-Nación es soberano; 3) El Estado-Nación es una unidad colectiva que realiza valores superiores comunes a todos sus miembros”²¹. En otras palabras, y de acuerdo con estas características, es necesaria la existencia de correspondencia entre el Estado y la Nación, es decir, que toda Nación debe poseer un Estado y viceversa, que el Estado-Nación no comparte ni permite un poder que no sea él, y que los valores superiores que esta entidad representa son compartidos por todos los miembros a los que su jurisdicción se circunscriben. Cuestiones que sirven de eje fundamental para respaldar y justificar el dominio que el Estado, manejado por el grupo hegemónico, ejercerá sobre la Nación.

En general, el nacionalismo establece fronteras entre lo que se encuentra dentro y fuera de un Estado-Nación, es decir, es una bifurcación, ya que por un lado, busca homogeneizar a la diversidad interna y, por el otro, excluir todo lo exterior. Por consiguiente, durante los primeros 30 años del siglo XX, independientemente de la falta de un Estado-Nación consolidado debido a la

²⁰ Montemayor, Carlos, *Chiapas. La rebelión indígena en México*, México, DEBOLSILLO, 2009, p. 13.

²¹ Villoro, Luis, *Op. Cit.*, p.29.

inestabilidad política imperante en este periodo, hubo personajes importantes del sector liberal que, motivados por una ideología nacionalista y por el anhelo de consolidar un proyecto de Nación basado en la consolidación del control y el poder del Estado, y en la homogeneización de la población, expusieron sus ideas que fueron la base de la política indigenista en este periodo, que evidentemente fue de corte totalmente asimilacionista.

El primero de ellos, Molina Enríquez, planteaba que el problema de los indios se tenía que resolver mediante el mestizaje. Manuel Gamio se pronunció también por la fusión de razas. José Vasconcelos planteó que la idea era llegar al progreso mediante una educación occidentalizada. Y el cuarto, Moisés Sáenz, compartió con Vasconcelos la idea de que la educación occidentalizada sacaría a los indígenas y al pueblo, en general, del atraso en el que se encontraban inmersos para así lograr la integración del indio a la civilización²².

Teniendo como base lo anterior, se considera que estas cuatro posturas tienen dos cuestiones en común que nos parecen de fundamental importancia para comprender y entender hacia dónde se dirigían realmente estos primeros esbozos de políticas indigenistas, ya que si las observamos a simple vista nos podrían parecer importantes esfuerzos por acercar a los pueblos originarios a la civilización, pero consideramos que detrás de ellas también se pueden leer cosas que son fundamentales y muy interesantes para comprender la concepción que se tenía de este sector de la población y hacia dónde se dirigía la política indigenista a principios del siglo XX.

La primera de las cuestiones es que las posturas de Molina y Gamio pueden considerarse como posiciones racistas que no intentan la integración de los pueblos originarios, sino que más bien, le apuestan al mejoramiento de la raza mediante la mezcla de éstas. La segunda es que las aportaciones de Vasconcelos y Sáenz pretenden brindarles una educación totalmente occidentalizada, pero jamás plantean una relación de intercambio cultural y, por consiguiente, se puede entrever que esa pretendida incorporación a la

²² Cfr. Sámano Rentería, Miguel, *El indigenismo institucionalizado en México*, México, UNAM, 2004.

civilización no es más que otro intento asimilacionista de hacer que abandonen su propia identidad para adoptar otra. En suma, en esta etapa se desarrolló lo que Bauman ahora plantea sobre los sectores marginados en la sociedad líquida: “Se ha instalado cada vez más la idea de que la raza y la clase social fueron los marcadores tácitos de víctimas e ilesos”²³. Esto debido a que en este periodo se trató de fortalecer una identidad nacional mediante la asimilación de los indios, pero con la clara disyuntiva de que el indio tenía que desaparecer o integrarse.

Ahora bien, tras haber transitado por distintas formas de gobierno y por varias modalidades de Estado-Nación que no llegaron a consolidarse desde la consumación de la independencia, es a partir de 1929, año en que el Partido Nacional Revolucionario (PNR) se posiciona como la principal y más importante fuerza política de México, que se puede hablar propiamente de la consolidación de un moderno Estado-Nación. Teniendo claro que, tal y como lo afirma Villoro, “En los imperios antiguos era la regla distinguir entre Estado y Nación. Un mismo dominio político y militar se extendía sobre una multiplicidad de etnias y naciones que conservaban sus diferencias. Su unión se llevaba a cabo sólo en la cúspide”²⁴, el Estado-Nación que se concibe en esta etapa dista mucho de la relación que mantenían estas dos entidades en la antigüedad, debido a que ahora tiene como característica principal el que ya no se vislumbra al Estado separado de la Nación, ya que ahora se consolida como una asociación por medio de contrato.

En la actualidad, dentro de la concepción de Estado-Nación, la soberanía ya no cae sobre el grupo privilegiado que está en el cenit de la estructura, sino que se encuentra, al menos en teoría, en la totalidad de los ciudadanos que integran dicha Nación. También se establece una sociedad homogénea en sociedades que, por lo general, están constituidas por la diversidad; no reconoce comunidades históricas previas a él, por consiguiente, al integrarse a esta entidad, el individuo debe de hacer a un lado sus rasgos étnicos,

²³ Bauman, Zygmunt, *Daños Colaterales, Desigualdades sociales en la era global*, México, FCE, 2011, p. 15.

²⁴ Villoro, Luis, *Op. Cit.*, p.22.

biológicos, regionales o sociales, para convertirse en un ciudadano igual a todos los demás miembros del Estado-Nación al que se le ha integrado; desde su gestación es necesario crear una nueva identidad colectiva distinta a la de los pueblos o etnias que lo antecedieron, en la que puedan reconocerse todos los miembros pertenecientes a esta nueva entidad, ya que esta nueva realidad necesita inventar sus propios elementos emblemáticos, sus héroes, establecer una mitología que sustente su fundación, y crear sus ceremonias conmemorativas, para que los nuevos ciudadanos puedan expresar su devoción hacia ella.

De manera general, podemos afirmar que el nacimiento del Estado-Nación moderno se fundamenta en la imposición de los intereses de un grupo sobre los de los distintos pueblos, etnias o naciones que cohabitan un mismo territorio y que, a su vez, se consolida también como un poder de carácter político sobre éstos.

1.2.2. Cenit y debacle del Indigenismo Institucionalizado

Dentro de este Estado-Nación y a lo largo de los 71 años que gobernó el Partido Revolucionario Institucional (PRI) se pueden apreciar dos vertientes del indigenismo en México, la primera, es en la que se desarrolla el indigenismo institucionalizado; y la segunda, se identifica como el declive del indigenismo institucionalizado debido a que tanto la política indigenista, como la mayoría de las políticas sociales y públicas se perfilaron a ser el soporte de una economía de mercado. De acuerdo con Sámano Rentería, “la política del indigenismo institucionalizado pretendió la integración del indígena a través de la acción del Estado”²⁵. Las principales vías mediante las cuales el Estado llevó a cabo esta incorporación fueron la realización de varios congresos cuyas temáticas principales se circunscribieron a las cuestiones indígenas, y la creación de diversas dependencias de gobierno enfocadas a recoger y dar solución a las demandas de estos pueblos, entre las principales se encuentran:

²⁵ Sámano, Rentería, *Op. Cit.*, p. 156.

- Departamento de Educación y Cultura Indígena de la Secretaría de Educación Pública (SEP), establecido en 1934.
- Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), creado en 1936, cuya función era la atención a los problemas indígenas y la gestión de recursos para su solución, aunque paralelamente, según Rentería, también se le restringió la facultad de realizar “investigación, recomendaciones, procuración y coordinación de acciones gubernamentales”²⁶, esto debido a que la última palabra en estas cuestiones la seguía teniendo el presidente de la República.
- Instituto Nacional de Antropología e Historia, fundado en 1939, encargado de la realización de investigaciones antropológicas profundas acerca de las etnias del país.
- Dirección General de Asuntos Indígenas, constituida en 1946, con la misión de evaluar la problemática y la política indigenista para que, posteriormente, el poder ejecutivo pudiera desarrollar y poner en práctica proyectos que tuvieran como finalidad primordial el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos originarios del país.
- Centros Coordinadores Indigenistas, siendo instaurado el primero de ellos en 1951, y cuya misión era la de atender a las comunidades indígenas brindándoles asesoría agrícola, fungir como centros de salud y brindar educación bilingüe.
- Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, llevado a cabo en 1975.
- Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), erigida en 1977, cuyo objetivo fue la coordinación de programas enfocados a resolver las carencias en áreas deprimidas o pobres y grupos marginados en lo concerniente a educación, salud, producción, alimentación, aprovechamiento de recursos naturales, mejoramiento de las viviendas, así como de vías de comunicación.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI), fundada en 1978.

²⁶ *Ibidem*, p. 145.

- Sistema Alimentario Mexicano (SAM), establecido en 1980.

Asimismo, en 1948, se constituye una organización de gran relevancia durante este periodo, el Instituto Nacional Indigenista (INI), creado como un organismo encargado de la investigación de las problemáticas que aquejaban a los pueblos originarios y de la búsqueda de soluciones de las mismas; debido a que la problemática indígena se caracteriza por ser multidisciplinaria, otra función de este organismo era la de coordinarse con dependencias gubernamentales y otras organizaciones relacionadas con las dificultades de estos pueblos para la búsqueda de soluciones pertinentes; y para difundir los resultados de sus acciones, investigaciones y propuestas.

Cabe mencionar que independientemente de que las encomiendas del INI fueron más ambiciosas que las de su antecesor el DAAI, es importante señalar que desde su fundación, en 1948, se hizo evidente su tendencia a mexicanizar y homogeneizar a los pueblos originarios mediante la educación, esto lo podemos observar claramente en la ideología que su primer director propugnaba, el doctor Alfonso Caso, ya que siendo ferviente seguidor de las ideas de la mexicanización, el asimilacionismo y la homogeneización de la población del país, es claro que el Instituto, desde su fundación, fue permeado por estas tendencias ideológicas y, por consecuencia, desde su apertura y hasta su cierre, su proceder se caracterizó por “pretender - tal y como lo afirma Margarita Nolasco - la integración y asimilación de los indígenas, llegando al extremo del colonialismo, que sería el etnocidio, es decir, a la desaparición paulatina de las culturas indígenas, por medio de una política desarrollista, de occidentalización y modernización del indio”²⁷.

Teniendo como fundamento lo anterior, podemos afirmar que este Instituto se dedicó a intentar cumplir las tareas que le fueron asignadas, pero sin lograr una nueva y revitalizada relación entre el Estado mexicano y los pueblos originarios, para posteriormente desaparecer en el año 2003, después de 54 años de funciones.

²⁷ *Cit. Pos., Ibídem*, p. 148.

Ahora bien, independientemente de que este periodo es considerado el del indigenismo institucionalizado, en el que hubo mayor acercamiento con los pueblos originarios y en el que se siguió considerando a la educación como el medio idóneo para cambiar su conciencia y llevarlos a la civilización, se puede percibir, en primer lugar, que se pretendió, mediante la educación, que estos pueblos renunciaran a su identidad étnica, haciendo evidente una tendencia totalmente asimilacionista. Y, en segundo lugar, que la mayoría de las políticas indigenistas expedidas durante este periodo fueron expresiones de populismo gubernamental que hicieron que se fueran convirtiendo en políticas asistencialistas. Se considera que, haciendo a un lado las buenas voluntades, el gobierno no dejó de percibir a los pueblos originarios como gente que requería de su asistencia social, en vez de crear las condiciones para su pleno desarrollo.

Por otro lado, es a partir de los años setenta del siglo XX, que el Estado mexicano se vio orillado a cambiar su discurso asimilacionista y a avanzar hacia lo que se denomina como “multiculturalidad”, que tiene como característica fundamental la de no percibir a la diversidad como un problema, sino más bien como un elemento positivo. Esta nueva postura ideológica encuentra su fundamento filosófico en el denominado “Pluralismo Cultural”, cuyos orígenes datan desde la Revolución Francesa, en donde se desarrolló de manera importante la idea de igualdad, teniendo como base el considerar ilegal y sin justificación alguna la desigualdad de derechos fundamentada en el origen étnico, cultural, religioso, racial, etc. Posteriormente, y de acuerdo con Saríah Acevedo, también se pueden encontrar estos fundamentos en Europa y en Estados Unidos de Norteamérica, en donde esta ideología se afianza y desarrolla debido a diversas reflexiones críticas, las cuales giraron en torno a tres ejes fundamentales: la persistencia étnica, el fenómeno de la migración y el evidente fracaso del asimilacionismo²⁸.

²⁸ Cfr. Acevedo Saríah, *Capítulo III: Los fundamentos teóricos y filosóficos de la interculturalidad*, Guatemala, Confluencia – Cuadernos de observación activa, 2008.

A diferencia del asimilacionismo, que se caracteriza por manifestar una tendencia claramente homogeneizadora y racista, podemos comprender al pluralismo cultural como lo manifiesta Carlos Giménez:

El pluralismo cultural es aquella ideología o modelo de organización social que afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedades, grupos o comunidades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes. A diferencia de otros modelos, el pluralismo cultural valora positivamente la diversidad sociocultural y toma como punto de partida que ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad²⁹.

Ahora bien, el pluralismo cultural dio origen a dos propuestas ideológicas, la primera de ellas fue la multiculturalidad que sirvió como fundamento para posteriormente desarrollar lo que hoy conocemos como interculturalidad. En lo concerniente a la multiculturalidad, ésta es una propuesta de organización social y política que cuenta con dos fundamentos primordiales, los cuales son: el principio de ciudadanía, el cual hace referencia a que todas las personas pertenecientes a cualquier Estado-Nación cuentan con los mismos derechos y obligaciones; y el derecho a la diferencia, que hace alusión al respeto de la identidad cultural de los pueblos o etnias que conforman dicha entidad.

Tomando como base estos fundamentos, se puede concluir que la multiculturalidad propugna, principalmente, el rompimiento del asimilacionismo y la constatación de una diversidad cultural, lingüística y religiosa que cohabita un espacio geográfico y social. Por otro lado, se hace evidente que bajo la multiculturalidad las culturas que habitan un mismo espacio influyen muy poco unas sobre las otras tal y como lo afirma Giménez: “tiende a la mera coexistencia sin potenciar la convivencia y la interculturalidad”³⁰; y también, siguen fungiendo como culturas inferiores, es decir, siguen estando inmersas en sociedades claramente dominadas por una cultura hegemónica que impone sus jerarquías sociales y legales sobre las demás, hecho que las coloca en manifiesta desventaja. Aunque independientemente de no propugnar relaciones de tipo horizontal, la multiculturalidad, no deja de ser de fundamental

²⁹ *Cit. Pos. Ibídem*, p. 4.

³⁰ *Ibídem*, p. 6.

importancia para cimentar, mediante sus planteamientos y desarrollo, lo que posteriormente conoceríamos como interculturalidad.

No obstante, cuando esta corriente ideológica estaba cobrando fuerza y consolidándose es cuando se presenta la agonía del indigenismo institucionalizado, periodo que comienza en el año de 1982. Esta debacle tuvo sus orígenes en la nacionalización de la banca que trajo como consecuencia una grave devaluación del peso mexicano, hecho que obligó al Estado a acudir al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional en busca de financiamiento. Ayuda que evidentemente tenía como consecuencia lógica la inmersión de México en el neoliberalismo y el proceso de globalización, dejando a un lado la labor de tipo paternalista que venía fungiendo el Estado, desde la época cardenista, y que sería la base para crear el escenario político y social que posteriormente desembocaría en el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Observando la línea que han seguido las políticas indigenistas durante los dos periodos de tiempo señalados, nos podemos percatar que el Estado mexicano, desde su conformación, ha pretendido la incorporación de los pueblos originarios a la sociedad mexicana a través de la educación; primero mediante un mestizaje y el olvido de sus identidades culturales, posteriormente a través del indigenismo institucionalizado, con el cual se intentó un acercamiento entre el Estado y estos pueblos, que desembocó en asistencialismo y paternalismo y, por último, con el declive del indigenismo institucionalizado, en donde el Estado mexicano, con una línea de corte neoliberal, vio a los pueblos indígenas como otro sector de la población al que había que incorporar a esta nueva tendencia económica, y encaminó las políticas indigenistas y educativas hacia estos fines, haciendo que para los pueblos originarios las tendencias homogeneizadoras y la falta de espacios en donde se dieran relaciones de tipo intercultural se agudizara.

1.3 CONFLICTO ENTRE EL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN) Y EL GOBIERNO FEDERAL MEXICANO

Teniendo en cuenta el proceder del Estado mexicano en lo concerniente a las cuestiones que atañen a los pueblo originarios, es claro que éste ha sido el principal detonante de confrontaciones y conflictos entre ambos. Estos conflictos son de carácter multifactorial y pueden tener sus orígenes en cuestiones religiosas, ideológicas, culturales, sociales, filosóficas, políticas, jurídicas, etc. Pero, en general, comparten algo en común, la pérdida o ganancia de territorialidad en algún aspecto que afecte o se considere importante para cualquiera de las partes en conflicto, como lo afirma López Bárcenas “el territorio cohesiona y distancia, une y divide, incluye y segrega”³¹.

Por otro lado, es importante aclarar la diferencia entre los conflictos por la tierra y los que son por el territorio. Los conflictos por la tierra son en los que se encuentra en disputa un espacio geográfico que es percibido como importante para su uso o explotación. En contra parte, el conflicto por el territorio es una cuestión mucho más profunda debido a las características de la relación que los pueblos originarios han mantenido con la tierra, ya que para ellos, como lo menciona Montemayor, “la tierra es sagrada y no puede venderse ni rentarse”³², entonces, es evidente que para los pueblos originarios la importancia de la tierra no radica únicamente en su explotación a nivel mercantil, puesto que además de ser considerada como un elemento sagrado del cual depende la vida, también se establecen con ella relaciones y operaciones simbólicas a través de las cuales proyectan su muy particular concepción del mundo que, mediante las prácticas culturales les dan identidad, los distinguen de los demás y hacen del territorio el factor esencial de la diversidad cultural y lingüística. Por consiguiente, percibiendo a la tierra como un territorio, se hace evidente que ésta se convierte en un elemento fundamental para la subsistencia de los pueblos originarios y sus respectivas

³¹ López, Bárcenas, Francisco, “Territorios indígenas y conflictos agrarios en México”, en *Estudios agrarios. Revista de la Procuraduría Agraria*, México, Procuraduría Agraria, año 12, número 321, nueva época, mayo-agosto, 2006, p. 103.

³² Montemayor, Carlos, *Los pueblos... Op. Cit.*, p. 75.

culturas, debido a que el territorio hace alusión a los rasgos culturales que mantienen con la tierra y al espacio necesario en el que desarrollan su existencia.

Ahora bien, independientemente de si los conflictos son por la tierra o el territorio, estos pueden llevarse de manera pacífica cuando las partes en pugna utilizan las vías legales pertinentes para su solución; pero muchas de las veces, los involucrados en estos no optan por la vía pacífica y es cuando los conflictos desembocan en la violencia y el derramamiento de sangre, como se ha observado a lo largo de la historia de México y, en especial, con los conflictos obreros, campesinos e indígenas.

En lo que respecta a los pueblos originarios, es complejo decir a ciencia cierta el número de conflictos que existen en México, ya que diferentes organizaciones manifiestan un número muy diverso de conflictos que los impactan: “la Confederación Nacional Campesina (CNC) manifiesta que existen 30,000, [...] la Coordinadora Nacional “Plan de Ayala” (CNPA) dice que existen 500; el gobierno federal expone que existen 422”³³. Teniendo que de 1984 al año 2006 se ha tenido como resultado, en este tipo de conflictos, alrededor de 300³⁴ vidas pérdidas, hecho que demuestra la gravedad de la situación. Aunque en la actualidad, según Mauricio Ferrer, existen 192 conflictos en donde se involucra a alguno de los pueblos originarios en México³⁵.

Dichos conflictos pueden ser apreciados en distintas épocas a lo largo de la historia de nuestro país, durante el periodo colonial fueron muy numerosas las rebeliones de los pueblos originarios debido a los constantes despojos de territorios y a que la mayoría de ellos eran constreñidos a duras condiciones laborales y a la esclavitud. Esto independientemente de que llegaban de España de manera constante ordenanzas que intentaban su protección y

³³ López, Bárcenas, *Op. Cit.*, p. 106.

³⁴ *Ibidem*, p. 107.

³⁵ Ferrer, Mauricio, “Hay 192 conflictos con comunidades indígenas en México”, en La Jornada Jalisco, 11 de junio de 2014. Consultado el 14 de septiembre de 2014, en: <file:///Users/edgargonzalezsanchez/Desktop/Hay%20192%20conflictos%20con%20comunidades%20ind%C3%ADgenas%20en%20M%C3%A9xico%20%7C%20La%20Jornada%20Jalisco.webarchive>

dignificación, pero tal y como lo afirma Galeano “La ficción de la legalidad amparaba al indio; la explotación de la realidad lo desangraba”³⁶.

A lo largo del siglo XIX, las rebeliones prolongadas y recurrentes se extendieron en repetidas ocasiones a lo largo de todo el país, esto teniendo como fundamento lo que Bartra menciona: “la política de Estado de México del siglo XIX intentó exterminar a los indígenas, estadística o físicamente, para construir una homogénea nación-Estado blanca”³⁷. Esto tuvo como consecuencia que durante la primera década del siglo XX, la relación que mantuvo el Estado con los pueblos originarios se fuera tornando hostil hasta desembocar en el estallido de la Revolución Mexicana. En donde una de las principales demandas fue el acceso a la tierra por parte de los grupos campesinos e indígenas, debido a que éstas fueron expropiadas por el gobierno para ser entregadas a los grandes latifundistas, negándoles, de esta manera, el derecho a ser dueños de sus territorios y de sus fuentes de trabajo.

De igual manera, algo que trastocó de manera profunda e incitó a estos pueblos a la lucha revolucionaria fue el hecho de que se transgredieron espacios que ellos consideraban comunales. Estos espacios sustentaban el ideal del sujeto colectivo y era en donde se desarrollaban actividades que reforzaban su identidad cultural, por consiguiente, la utilización que el gobierno pretendía darles alteraba el orden establecido debido a que se les pretendía imponer el ente individualista que propugnaba el liberalismo imperante.

Posteriormente, a partir de los años cuarenta, los pueblos originarios fueron presa del indigenismo burocrático, paternalista y asistencialista que adoptó el Estado mexicano. Para las décadas de los setenta y ochenta, varios de estos pueblos desarrollaron movimientos en las regiones central y occidental de México propugnando la defensa de sus tierras y recursos naturales en contra de los caciques que los acaparaban. Sin embargo, estas luchas no lograron

³⁶ Galeano, Eduardo, *Op. Cit.*, p. 59.

³⁷ Bartra, Armando y Otero, Gerardo, “Movimientos indígenas campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia”. En Sam Moyo y Paris Yeros [coord.], *Publicación: Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008, p. 410.

estar tan bien organizadas como para permitirles manifestar, específicamente, cuáles eran sus demandas, por consiguiente, la demanda principal seguía siendo la tierra.

Uno de los movimientos que tuvo sus orígenes en las postrimerías de los años sesenta y que se desarrolló durante la siguiente década, fue el grupo guerrillero denominado Fuerzas de Liberación Nacional (FLN) que aparentemente no tenía relación alguna con ninguna otra organización de tipo político o militar y que desde el año de 1972 ya contaba con un campo de entrenamiento militar en Ocosingo, Chiapas, con la finalidad de preparar un levantamiento armado en ese Estado; pero esta intención se vio frenada cuando, el 14 de febrero de 1974, militares y policías irrumpieron en un predio ubicado en Nepantla, Estado de México, para asesinar a varios de sus militantes y apresar a otros tantos. Posteriormente, este tipo de acciones se llevaron a cabo también en el Estado chiapaneco, para así lograr desarticular casi por completo al FLN, que se considera el antecedente inmediato del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Ya en los primeros años de la década de los ochenta, un grupo de guerrilleros se instaló en la zona montañosa de la Selva Lacandona, con la intención de continuar la lucha en favor de la liberación nacional e instaurar en México un régimen político, social y económico de corte socialista. Este grupo se encontró en las llamadas cañadas con un territorio que empezó a ser habitado mediante el asentamiento de distintos pueblos originarios que habían sido despojados de sus territorios originales, desde la época de los años cuarenta, que se fue acentuando durante los años sesenta y setenta, y al que se le denominó en lengua tzeltal, "*ahlan k'inal*" (Tierra baja).

Esta migración fue la semilla para una recomposición social, política y lingüística en estos territorios, pero sobre todo originó sociedades politizadas, con experiencia en las movilizaciones sociales e influidos con la Teología de la Liberación, que abrió brecha desde la década de los setenta, pues como lo menciona Montemayor: "De este reiterado proceso de „igualdad” en la

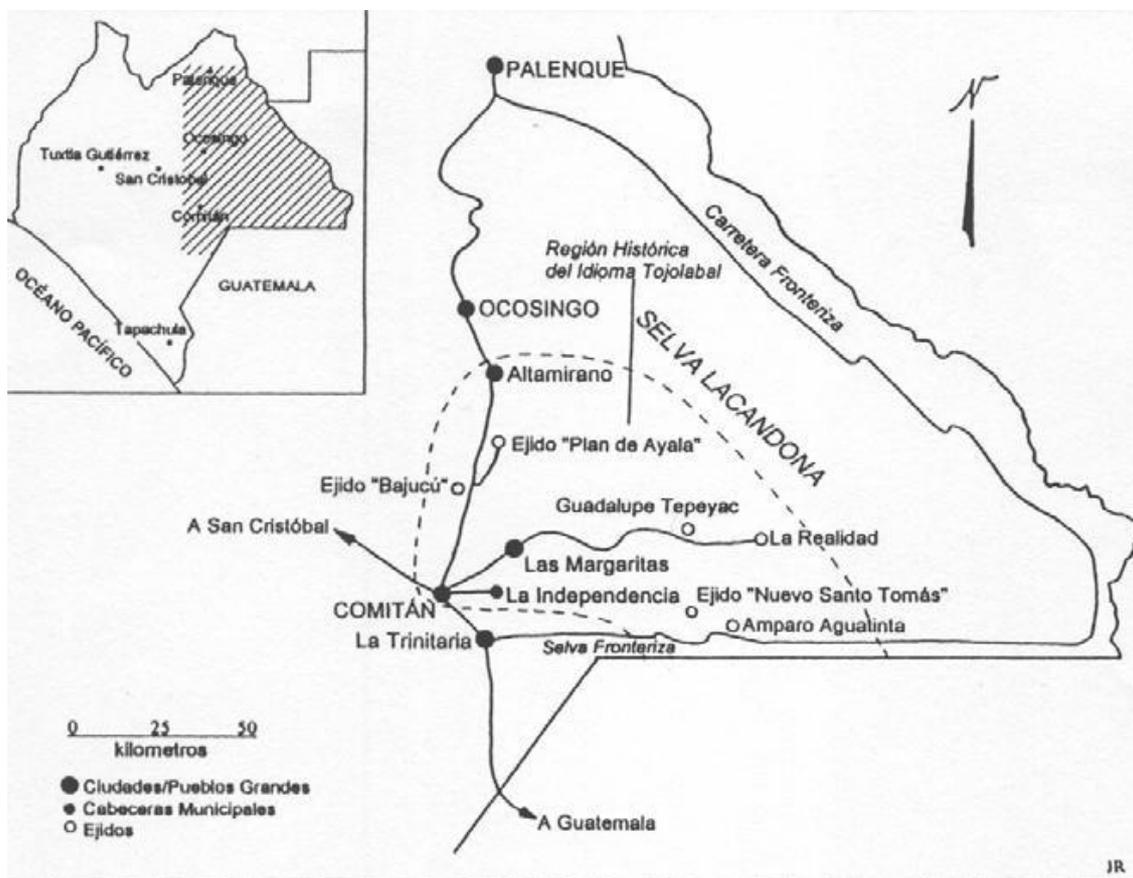
condición humana y religiosa, en la reformulación y revaloración indígena, provino también la importante resonancia del alzamiento de Chiapas³⁸, y dio también como resultado que de estos territorios emergiera la principal base social de lo que en un futuro se conocería como el EZLN.

El cenit de los movimientos y las iniciativas indigenistas para la reivindicación de sus derechos, comienza desde la década de los setenta, y cabe destacar que, en el año de 1989, se firmó en Ginebra, Suiza, el *Acuerdo 169* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y se envió por parte del presidente en turno una propuesta de reforma al Artículo 4º Constitucional, que propugnaba el reconocimiento a la diversidad cultural y los derechos culturales de los pueblos originarios. Pero ya para el año de 1992 se puede observar una clara debacle de los movimientos de estos pueblos, que se hace evidente en el debilitamiento del Consejo Mexicano 500 Años, la gradual ausencia del apoyo por parte de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y el paso casi desapercibido del Encuentro Nacional de la Sociedad Civil y los Pueblos Indígenas en 1993. Se considera que estas señales pudieron haberse tomado como indicios de un claro desinterés en la lucha de los pueblos originarios por el reconocimiento de sus derechos, sin saber que solo era el preámbulo para un movimiento mucho más fuerte que cambiaría la percepción que hasta ese momento se tenía de ellos, y que modificaría el rumbo de la Nación mexicana.

Ahora bien, la organización político-militar denominada Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), realizó su aparición pública por primera vez el 1 de enero de 1994, para declararle la guerra al Estado mexicano tomando las poblaciones de San Andrés Larráinzar, Chalam, Ocosingo, Altamirano, Las Margaritas, Chanal, Huixtán, Oxchuc, Simojovel y la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Está conformada en su mayoría por individuos pertenecientes a los pueblos tojolabal, chol, mam, tzotzil y tzeltal del Estado de Chiapas. Su base principal proviene de los municipios de los Altos y la zona norte de Chiapas (Mapa 1), y desde un año antes de su declaración de guerra su aparato militar

³⁸ Montemayor, Carlos, *Los pueblos... Op. Cit.*, p. 119.

quedó subordinado al Comité Clandestino Revolucionario Indígena (CCRI) que es un consejo de delegados de estas comunidades indígenas.



Mapa 1. Territorio que conforma las bases del EZLN³⁹.

El documento mediante el cual se le declara la guerra al Estado mexicano por parte del EZLN, fue denominado *Declaración de la Selva Lacandona*, en el que se concentraban y exponían de una manera más clara sus demandas: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz”⁴⁰. Demandas que han sido los ejes de los movimientos de los pueblos originarios desde siempre y que hacen evidente que no fue un movimiento surgido de la noche a la mañana, sino que representa el hartazgo y su reacción ante una larga e histórica situación de injusticia, ya que como lo afirma Montemayor, “Con el pretexto de que la

³⁹ Shannan L. Mattiace, “Renegociaciones regionales del espacio: identidad étnica tojolabal en las Margaritas Chiapas”, en Shannan (ed.), *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*, México, Antropologías CIESAS, 2002, p. 123.

⁴⁰ Declaración de la Selva Lacandona. Consultado el 17 de septiembre de 2014, en: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>

mayoría es mestiza, México exalta oficialmente la figura del mestizo, pero ignora, inclusive desprecia, a sus indios, los pueblos fundadores”⁴¹.

Tal y como se mencionó anteriormente, una de las características principales de este tipo de pugnas es que sus causas son muy diversas. En lo que respecta a este conflicto hay que tener en cuenta que aparte de las demandas expresadas en la *Declaración de la Selva Lacandona*, los principales acontecimientos que sirvieron como detonantes para este levantamiento armado, específicamente en el Estado de Chiapas, fueron los siguientes:

- La histórica resistencia que los pueblos originarios mayas han demostrado ante la conquista, siendo los descendientes de estos, los que volvieron a rebelarse en 1994 en el Estado de Chiapas.
- El éxodo comenzado en la década de los cuarenta por diversos pueblos originarios hacia la Selva Lacandona.
- La importante influencia y arraigo que tuvo entre los pueblos originarios de esa región, la Teología de la Liberación.
- La paulatina organización y politización de dichos pueblos.
- La caída del precio del café en 1989.
- La no aplicación del *Convenio 169* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que se firmó en Ginebra en 1989⁴² y en el que se acordó el respeto a la cultura, la religión y la organización social y económica de los pueblos originarios. Y que en nuestro país fue ratificado en tres ocasiones: en Ginebra; nueve meses después por el Senado de la República; y mediante la firma de los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar* debido a que éstos retoman la esencia de dicho acuerdo.
- La reforma del Artículo 27 Constitucional en el año de 1992. Debido a que estas modificaciones suspendían el reparto agrario y abrían paso a la privatización de ejidos y tierras comunales.

⁴¹ Montemayor, Carlos. *Chiapas... Op. Cit.*, p. 13.

⁴² *Cfr.* Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Consultado el 20 de septiembre de 2014, en: [http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm)

- La firma del *Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)* con Estados Unidos de Norteamérica y Canadá en 1994.
- A que Chiapas es un Estado sumamente rico en lo concerniente a sus recursos naturales y que, paradójicamente, cuenta con una de las poblaciones más pobres del país.
- A que su población indígena representa el 31.5% de la población total del Estado y, aún así, ha existido y sigue existiendo mucha discriminación racial.

Después de 12 días de conflicto armado y por presiones de las sociedad civil mexicana y de organismos internacionales que manifestaron llegar a la conclusión que realiza Carlos Montemayor acerca de que “La solución militar no podía ser una buena decisión; que no podían resolverse conflictos sociales, agrarios o indígenas con la intervención del ejército mexicano porque no eran de orden militar, sino de orden social, político y económico”⁴³, el Gobierno Federal es orillado a decretar un cese al fuego y se busca un primer diálogo con el EZLN que, finalmente, es llevado a cabo en la diócesis de San Cristóbal de las Casas; posteriormente, en el mes de junio, tras una consulta con sus bases, el EZLN decide rechazar los acuerdos logrados por no responder a sus demandas, pero decide mantener el cese al fuego.

En vista de que el gobierno minimizaba e ignoraba sus demandas, para el 19 de diciembre el EZLN rompe el cerco impuesto por el Gobierno Federal y toma, sin derramamiento de sangre, 38 municipios declarándolos autónomos y rebeldes. Posteriormente, en el mes de marzo del siguiente año, el Congreso aprueba un documento llamado *Ley para el Diálogo, la Conciliación y la Paz Digna en Chiapas*, en donde se plantea la suspensión de las ofensivas militares en contra del EZLN y la reanudación del diálogo, integrando a continuación una comisión de todos los partidos con representación en el Congreso para facilitar las negociaciones, denominada Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA); dichas negociaciones deberían de durar aproximadamente seis meses, teniendo como fundamento seis mesas de

⁴³ Montemayor, Carlos. *Chiapas... Op. Cit.*, pp. 44-45.

trabajo: 1) Derechos y Culturas Indígenas; 2) Democracia y Justicia; 3) Bienestar y Desarrollo; 4) Conciliación en Chiapas; 5) Derechos de la Mujer; y 6) Cese de hostilidades.

Ya para el 16 de febrero se firman los acuerdos a los que llegaron la COCOPA y el EZLN, que fueron los correspondientes a la mesa uno (Derechos y Culturas Indígenas), y que son los denominados *Acuerdos de San Andrés Larráinzar*, en los que se propugnaba, principalmente, la afirmación de la identidad de los pueblos originarios y la manifiesta continuidad de sus normas tradicionales de organización social y política, haciendo hincapié en el hecho de que “esto no admite gradualismo: los derechos constitucionales sustanciales para los pueblos indígenas son reconocidos, o no lo son”⁴⁴, es decir, que los acuerdos firmados no servirían de nada si no eran traducidos en soluciones y acciones concretas para resolver los graves problemas que han aquejado a los pueblos originarios de México.

En el mes de marzo se abre la segunda mesa de negociaciones, la correspondiente a Democracia y Justicia, pero los representantes gubernamentales casi no participan, se dedican a actuar de manera unilateral y a ignorar al EZLN, recrudeciéndose, por supuesto, la represión en todo el Estado y poniendo de manifiesto lo que afirma Ricardo Robles “sin duda alguna los indígenas pusieron la calidad humana, la dignidad, la rectitud, el honor, su palabra verdadera, en fin. La contraparte puso tropiezos, oscuridad, engaños, trampas, dobles lenguajes”⁴⁵.

Con base en lo anterior, en septiembre de ese mismo año, el EZLN decide suspender el diálogo. Ya para el mes de noviembre las partes en conflicto acuerdan que la COCOPA prepare una iniciativa de ley para integrar los acuerdos firmados en San Andrés Larráinzar y que una vez estructurados y concentrados sean presentados al Gobierno Federal para su inclusión en la Constitución, pero al recibir el documento, el Gobierno Federal pide un plazo

⁴⁴ Bartra, Armando, *Op. Cit.*, p. 418.

⁴⁵ Anónimo, *San Andrés. Razón y corazón indígena en el nacimiento del milenio*, México, Juan Pablos Editor, Centro de Reflexión Teológica, 1998, p. 10.

de 15 días para analizarlo y realiza algunas modificaciones antes de integrarlo a la Constitución. Modificaciones que no respetaban los acuerdos firmados, que no reconocían puntos clave en la propuesta de la COCOPA y que, en general, ponía restricciones para el libre ejercicio de los derechos de los pueblos originarios. Hecho que tuvo como consecuencia que, en enero de 1997, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional acusara al Gobierno Federal de haber traicionado los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar* con su contrapropuesta y suspendiera las negociaciones.

A lo largo de ese año el EZLN convoca a la realización de varias movilizaciones para ejercer presión en cuanto a la implementación de los acuerdos logrados con la COCOPA, haciendo hincapié en que la única vía para lograr la incorporación de una manera digna y justa de los pueblos originarios al Estado-Nación mexicano, era mediante el reconocimiento de las características de su organización social, cultural y política. Obteniendo como respuesta del Gobierno Federal, por un lado, la indiferencia ante las manifestaciones y pronunciamientos por parte de los rebeldes y, por el otro, el recrudecimiento de acciones hostiles en contra de las poblaciones indígenas del Estado chiapaneco, hasta desembocar el 22 de diciembre, en la Matanza de Acteal en el municipio de Chenalhó, en la cual perdieron la vida 54 indígenas a manos de un grupo paramilitar de filiación priísta proveniente de la comunidad de Los Chorros⁴⁶.

Con base en la actitud y acciones gubernamentales, el proceso de paz en los años posteriores se estancó debido a la indiferencia gubernamental ante las iniciativas y pronunciamientos del EZLN, a campañas de desacreditación por parte del Gobierno Federal en contra de los zapatista y sus simpatizantes, y a que los ataques militares y paramilitares en contra de comunidades zapatistas no cesaron. Ya en abril del año 2001, habiéndose suscitado la alternancia en el poder un año antes, el Congreso de la Unión aprueba una contrapropuesta de ley sobre derechos y cultura indígena. El EZLN sintió la aprobación de esta ley como una traición, ya que no toma en cuenta puntos que para los pueblos

⁴⁶ Cfr. Montemayor, Carlos, *Chiapas... Op. Cit.*

originarios eran fundamentales y que formaron parte de los *Acuerdos de San Andrés Larrainzar*.

La ley que el Congreso de la Unión aprobó sobre derechos y cultura indígena se vio concretada en la reforma del Artículo Segundo Constitucional en el año 2001, en el que se reconocen, de manera parcial, los derechos de estos pueblos, pero únicamente como entidades de interés público y no como sujetos sociales y de derecho. Esta reforma restringe de manera significativa el concepto de autonomía, ya que no considera a los pueblos originarios como entidades de derecho, no reconoce los derechos a sus territorios y al uso de sus recursos naturales, así como la asociación de comunidades y municipios. En respuesta a esto y sintiéndose claramente defraudado y traicionado debido a que “al parecer, como lo afirma Robles, para el gobierno mexicano los indígenas son incapaces de pensar, optar, reclamar lo suyo y luchar por sus derechos. Al parecer se siente dueño de los indios y pretende otorgarles derechos, como si no fueran suyos ya, o ellos no fueran gente”⁴⁷, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se retira en silencio a la selva.

Ahora bien, se puede observar cómo a pesar de las múltiples instituciones creadas para la atención de los asuntos de los pueblos originarios, los levantamientos armados y las eternas promesas sexenales, se les siguen negando sus derechos colectivos o, peor aún, se sigue con la abyecta idea de que son indigentes que requieren de la asistencia social del Estado, en vez de que éste genere las condiciones idóneas para su desarrollo.

Puesto que, independientemente de haber conseguido el reconocimiento parcial de sus derechos mediante la reforma al Artículo Segundo Constitucional, se considera que el movimiento zapatista, mediante su lucha armada e ideológica, logró un avance significativo, ya que es un movimiento que concentra y expone las verdaderas demandas de los pueblos originarios. Este hecho se considera de fundamental importancia, debido a que a lo largo de la historia de nuestro país, las políticas en materia indígena han sido

⁴⁷ *Ibidem*, p. 13.

siempre articuladas por los no indígenas y de manera vertical, de arriba hacia abajo; por consiguiente, la importancia que tiene el movimiento zapatista, en este respecto, es el hecho de que, en esta ocasión, los pueblos originarios pudieron expresar, de manera clara y abierta, cuáles son sus verdaderas demandas y necesidades, para así poder plantear y delinear políticas que verdaderamente atiendan a lo que ellos demandan y necesitan.

Con base en lo anterior, se considera necesario el tomar a los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar* como referente fundamental para dimensionar y comprender la atención a la diversidad y el proceso de inserción del pensamiento intercultural en México. Y debido a que se podrían considerar como un referente importante de la reforma al Artículo Segundo Constitucional del año 2002, es preciso analizarlos para comprender de qué manera, las demandas planteadas en dichos acuerdos han permeado a las políticas educativas en lo concerniente a la atención de la diversidad cultural y lingüística de México.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO. EL CAMINO HACIA LA INTERCULTURALIDAD

En la actualidad, la educación es valorada como un derecho fundamental de todos y cada uno de los seres humanos, ya que se considera a ésta como uno de los pilares más importantes para el pleno desarrollo de los individuos. Esto puede ser corroborado en los instrumentos normativos de instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que, mediante la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, proclamada el 10 de diciembre de 1948, manifiesta en sus Artículos 22 y 26 el derecho de todos los seres humanos a la educación y a los bienes culturales sin discriminación ni exclusión alguna⁴⁸. También se puede constatar en la Constitución que rige a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), promulgada el 16 de noviembre de 1945, que en sus párrafos iniciales y en su Artículo Primero manifiesta la correspondencia de los gobiernos a cooperar entre ellos para buscar y aplicar las medidas pertinentes para proporcionar educación, ciencia y cultura para todos, sin que este suministro sea condicionado por alguna cuestión de tipo racial, sexual, religiosa, lingüística, social o económica de ningún tipo, y así contribuir a la paz internacional y al bienestar general de la humanidad⁴⁹.

A nivel nacional, mediante el Artículo Tercero de nuestra Carta Magna, se ratifica el derecho fundamental a la educación, ya que éste estipula que sin distinción alguna todo individuo tiene derecho a ésta⁵⁰. Ahora bien, es claro que mediante estos tres documentos se hace evidente que la educación es

⁴⁸ Cfr. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Consultado el 5 de diciembre de 2014, en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

⁴⁹ Cfr. Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultado el 5 de diciembre de 2014, en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁵⁰ Cfr. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado el 5 de diciembre de 2014, en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

visualizada por la humanidad y el Estado como un derecho inalienable para todos los seres humanos; que el acceso a ella no puede estar supeditado a cuestiones raciales, sexuales, lingüísticas, religiosas, económicas o sociales; y que es responsabilidad de los gobiernos dirigir sus esfuerzos para hacer que todos los seres humanos tengan acceso a ella, ya que también se considera el medio idóneo para lograr la paz, el entendimiento entre las naciones y, sobre todo, para lograr el desarrollo pleno de la humanidad.

Sin embargo, independientemente de que no parece haber discrepancia sobre la trascendencia e importancia de la educación, sobre ¿cuál debe ser la función de las instituciones educativas? sucede todo lo contrario. Y esto es debido a que esta cuestión engloba múltiples problemas que encaran nuestras sociedades, en la actualidad, y que son objeto de un férreo y continuo debate por parte de diversos sectores sociales. Asimismo, existe consenso en cuanto a la idea de que las instituciones educativas son, por antonomasia, las reproductoras culturales de las sociedades en las que se encuentran inmersas, y en contraparte, también existen voces muy diversas acerca de ¿qué es lo que se debe de transmitir? y ¿de qué manera?

Ahora bien, no obstante de tener muy clara la relevancia y trascendencia de la educación, es evidente que los objetivos y las políticas educativas cambian de una sociedad a otra y también es manifiesta su transformación de acuerdo con el contexto histórico que se encuentren transitando. Teniendo esto en cuenta, se considera que independientemente de ver a la educación como una vía para preservar la herencia cultural, como un elemento transformador de la sociedad, y, por ende, de su cultura, o como el medio idóneo para el desarrollo de los seres humanos a nivel individual, se estima pertinente exponer cuáles han sido las diferentes etapas por las que ha transitado la educación destinada a los pueblos originarios en México, ya que como parte medular de la atención a la diversidad, su devenir histórico en el ámbito educativo es pieza de vital importancia para comprender el largo y complejo proceso, que en lo concerniente a la atención de la diversidad cultural y lingüística, se ha venido desarrollando en nuestro país.

2.1 DEVENIR HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

La comprensión entre miembros de diferentes culturas fue siempre importante, pero no lo ha sido nunca tanto como ahora. Anteriormente, fue necesario para los imperios, o el comercio. Ahora es un asunto de supervivencia de nuestra especie⁵¹.

Antes de la llegada de los españoles existían espacios educativos formales en donde los guerreros, los astrónomos y los futuros gobernantes obtenían los conocimientos para posteriormente llevar a cabo de la mejor manera la labor para la que eran destinados, y así, hacer funcionar las estructuras sociales y gubernamentales que garantizaban el soporte y la expansión de los imperios de aquella época. Aunque tal y como lo expone Elisa Ramírez, podemos hablar de educación indígena “cuando aparece el deseo de transformar a los habitantes originarios del país en algo diferente o cuando se les define desde categorías ajenas a sus culturas”⁵², por consiguiente, se puede afirmar que una educación destinada a los pueblos originarios de manera sistematizada y formal, no se inicia sino hasta el periodo colonial.

Durante los dos primeros siglos de la época colonial existieron dos posturas con respecto a la educación de los pueblos originarios, por un lado, eran segregados por los conquistadores mediante prejuicios raciales y biológicos, tal y como lo expone Montemayor: “las diferencias con los pueblos indios no se asumieron como un dato cultural, sino predominantemente racial”⁵³. Y por el otro, los misioneros católicos, teniendo como fundamento el que “los indios educados necesariamente actuarán como agentes de la cultura recién adquirida”⁵⁴, se dieron a la tarea de evangelizarlos, para lo cual emprendieron acciones educativas mediante seminarios, escuelas religiosas y misiones de

⁵¹ Young, Robert, *Intercultural communication. Pragmatics, genealogy, deconstruction*, Australia, Multilingual Matters Ltd, 1996, p. 1.

⁵² Ramírez, Castañeda, Elisa, *La educación indígena en México*, México, UNAM, 2006, p. 7.

⁵³ Montemayor, Carlos, *Los pueblos... Op. Cit.*, p. 46.

⁵⁴ Ramírez, Castañeda, Elisa, *Op. Cit.*, p. 11.

evangelización, que pretendieron la conformación de nuevas identidades en ellos.

Ya en el siglo XIX, las opciones educativas que ofrecían las instituciones religiosas, las escuelas normales, las primarias laicas o los institutos de ciencias y artes, no contemplaban en forma alguna aspectos relacionados con las culturas de los pueblos originarios debido a que, tal y como lo afirma María Bertely, “el proyecto liberal se definió como asimilativo porque pretendió engullir la diversidad lingüística y cultural en las entrañas de la ciudadanía y la ilustración”⁵⁵. En las postrimerías de este siglo, y teniendo como fundamento la intención de modernizar al país, el General Porfirio Díaz consideró que, para que el pueblo se incorporara al progreso pretendido, era necesario jerarquizar las escuelas y dividir las por clases, es decir, las escuelas de primera clase se establecieron en la capital de los Estados, y las de segunda y tercera clase eran destinadas a las poblaciones más alejadas, por consiguiente, una educación de segunda y tercera clase era la que se destinaba para los pueblos originarios.

Teniendo como fundamento lo anterior, se puede deducir que la calidad educativa, tanto en el factor humano como en lo material, dependía de la jerarquización en la que se ubicaban las escuelas, es decir, para las escuelas de primera clase, enclavadas por lo general en las capitales de los Estados, eran destinados los mejores maestros y los mejores materiales, a diferencia de las escuelas de los estratos inferiores, en donde no sucedía así. Con base en lo anterior, era indiscutible que las escuelas de segunda y de tercera clase no constituyeran ningún atractivo para los individuos pertenecientes a los pueblos originarios, cuestión que se hacía evidente en su escaso o nulo acercamiento a estas instituciones, ya que estas contaban, entre muchos otros, con problemas tales como: la inestabilidad de los docentes, las limitantes que imponía la variación lingüística, los programas educativos mutilados, y una educación

⁵⁵ Bertely, Busquets, María, *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, p. 2. Consultado el 14 de diciembre de 2014, en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

centrada en la enseñanza de la lengua hispana que obedecía al proyecto homogeneizador mediante el cual se pretendía imponer el castellano sobre todos los demás idiomas.

A partir del inicio del siglo XX, las políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios en México no distaban mucho de las empleadas en la época colonial, agregándose a éstas el interés del sector liberal de afianzar su proyecto de Estado-Nación basado en la consolidación del control y el poder del Estado mediante la homogeneización de la población. No obstante, la primera dificultad que se identificó para dicho objetivo fue la multiplicidad de lenguas distintas al español que coexistían en el territorio nacional, cuestión que interfería con el primer paso para homogeneizar a la población, el cual consistía en la incorporación de los pueblos originarios mediante una lengua nacional. Para esto se generaron diversas acciones con la intención de imponer el español como lengua oficial, como por ejemplo: la aprobación en 1911 de la *Ley de Instrucción Rudimentaria*⁵⁶ que propugnaba el enseñar a los pueblos originarios a hablar, leer y escribir en español; o la creación en 1921 de la Secretaría de Educación Pública⁵⁷ que mediante el proyecto educativo vasconcelista también se inclina por una educación tendiente a la inclusión de este sector de la sociedad mediante una educación totalmente occidental y castellanizada.

Ya durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas del Río, la tendencia socialista en México pretendió la incorporación de los pueblos originarios a través de la Reforma Agraria, ya que se consideró que mediante el control que los aparatos de Estado ejercieran sobre este sector de la población, se podría lograr su asimilación y subordinación al Estado-Nación mexicano y su estructura económica. Teniendo como punto de partida para el comienzo del indigenismo oficial en México la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) el 30 de noviembre de 1935.

⁵⁶ Cfr. Montemayor, Carlos, *Los pueblos... Op. Cit.*

⁵⁷ Cfr. García, Segura, Sonia, "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004. Consultado el 20 de diciembre de 2014, en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>

Y es también en esta época en que tienen lugar las primeras discusiones sobre la importancia de la educación bilingüe (EB), dando como resultado la implementación de una educación dirigida a los pueblos originarios que tuvo como fundamento la propuesta de lectura y escritura en lenguas indígenas del Instituto Lingüístico de Verano en 1935⁵⁸, la creación del Consejo de Lenguas Indígenas en 1939 y el inicio del Proyecto Tarasco bajo la dirección del lingüista Mauricio Swadesh en ese mismo año⁵⁹. Acciones que marcan el comienzo de la EB en México y que, como modalidad educativa dirigida a los pueblos originarios, dentro de su primera faceta de corte asimilacionista, propugnaba como primer paso su alfabetización en lengua nativa de manera temporal, para posteriormente facilitar el aprendizaje del castellano y así obtener su homogeneización lingüística, ya que como lo plantea Luis Villoro: “La homogeneización de la sociedad se realiza sobre todo en el nivel cultural. Unidad de lengua antes que nada”⁶⁰.

Posteriormente a las iniciativas educativas que emprendió el Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas en 1944, que consolidaron la EB en México, se sumaron las del Instituto Nacional Indigenista (INI), fusión que derivó en la creación de la Dirección General de Asuntos Indígenas y en que los internados destinados a la atención de los pueblos originarios se convirtieron en Centros de Capacitación Económica y Técnica, medida que tenía como objetivos primordiales la preparación técnica, la alfabetización y el desarrollo profesional de este sector de la población, para así lograr su integración nacional y su transformación cultural.

Hasta este momento era claro que el objetivo principal de la EB era el de servir como método transicional de castellanización indirecta, pero posteriormente con la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, a cargo de la Secretaría de Educación Pública en 1963⁶¹, y la

⁵⁸ Cfr. Montemayor, Carlos, *Los pueblos... Op. Cit.*

⁵⁹ Cfr. García, Segura, Sonia, *Op. Cit.*

⁶⁰ Villoro, Luis, *Op. Cit.*, p.27.

⁶¹ Cfr. Bello, Domínguez, Juan, “El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas de México”. Consultado el 22 de diciembre de 2014, en:

Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena en 1971⁶², mediante las cuales se impulsó la formación de promotores culturales y maestros bilingües, provenientes de las comunidades indígenas, la necesidad de reestructurar la educación destinada a los pueblos originarios se hizo más evidente.

Esto se debió en gran medida a que los promotores culturales y los maestros bilingües consideraron que la EB correspondía, entre otras cuestiones, a una educación etnocida; ya que como lo plantea Montemayor: “Los programas educativos para las comunidades indígenas habían sido, hasta ese momento, tarea de especialistas y funcionarios externos, pero no de promotores ni maestros nativos”⁶³, planteamiento mediante el cual fundamentaron su incursión en el plano de los contenidos curriculares y el diseño de los materiales de enseñanza, para que a través de su intervención se integraran conocimientos de los pueblos originarios al currículo escolar. Pero, sobre todo, a la necesaria descolonización de los pueblos originarios; concepto que hace alusión a la toma de conciencia como individuo perteneciente a alguno de estos pueblos y al autorreconocimiento como población dominada física y culturalmente⁶⁴.

Tomando los puntos anteriores como principales estandartes, y aunada a estos la necesidad de redimensionar lo que se venía identificando como EB, los promotores culturales y maestros bilingües fundan en 1977 la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (ANPIBAC)⁶⁵ que, a través de la manifestación de sus inconformidades, planteamientos y reflexiones, impulsaron la legitimación de la educación bilingüe bicultural (EBB) en México,

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf

⁶² *Cfr. Ibidem.*

⁶³ Montemayor, Carlos, *Los pueblos... Op. Cit.*, p. 101.

⁶⁴ *Cfr.* Segunda Declaración de Barbados. Consultado el 22 de diciembre de 2014, en: http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_2.pdf

⁶⁵ *Cfr.* Bello, Domínguez, Juan, *Op. Cit.*

cuestión que se vio finalmente consolidada con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en el año de 1978⁶⁶.

Ahora bien, de acuerdo con Luis Enrique López⁶⁷ la noción de biculturalidad tuvo su origen en los Estados Unidos, dicha concepción se fundamenta en la idea de que un individuo puede hacer uso de elementos provenientes de dos culturas distintas, inclusive si algunos de éstos se encuentran en conflicto o contrapuestos, y separar de manera clara los pertenecientes a cada una de éstas; facultad que le brindaría la posibilidad de desenvolverse adecuadamente en cualquiera de los dos contextos. A nivel educativo considera que mediante el desarrollo de competencias biculturales, los individuos pertenecientes a los grupos minoritarios o diferentes a la cultura hegemónica, tendrán la posibilidad de conocer, convivir e integrarse a ésta sin la necesidad de abandonar su propia cultura.

En el caso de la EBB en México, su modelo bicultural pretendió que la enseñanza estuviera más focalizada en los contenidos étnicos que en los de carácter nacional, tal y como lo cataloga Bertely “un etnocentrismo al revés”⁶⁸, es decir, se considera que todo lo occidental y lo mestizo amenazaba a la cultura de los pueblos originarios, por consiguiente, era necesario expulsar de su educación todo lo que no perteneciera a ella. Paradójicamente, el campo del modelo bilingüe dejó atrás su faceta asimilacionista, para transformarse en un modelo de corte multicultural que se caracterizó por tener la firme intención de igualar en importancia tanto a las lenguas de los pueblos originarios, como al castellano, y por promover que la educación se llevara a cabo en las lenguas originarias, para así estimular un intercambio cultural de manera recíproca y horizontal.

⁶⁶ Cfr. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 22 de diciembre de 2014, en: <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1978&month=09&day=11>

⁶⁷ Cfr. López, Luis Enrique, “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida”, en López, Luis Enrique (Editor), *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, Bolivia, Plural editores, 2009.

⁶⁸ Bertely, Busquets, María, *Op. Cit.*, p. 9.

Posteriormente, estando ya la EBB en decadencia debido a sus deficientes resultados educativos y a lo poco probable que se consideró la posibilidad de que un individuo pudiera diferenciar los elementos pertenecientes a culturas distintas, sin que ese hecho trastocara su personalidad, en el año 1994 el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)⁶⁹, dando respuesta a una de las diversas demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), implementó la Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena (MAEPI), iniciativa de corte bilingüe bicultural enfocada a la atención de los pueblos originarios, dicha disposición se implementó en un principio en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Puebla, Veracruz y Quintana Roo.

De manera general, la propuesta se centra en el establecimiento de un vínculo entre la institución educativa y la comunidad en la que se circunscribe su campo de acción, en el desenvolvimiento de propuestas educativas contextualizadas y, en el desarrollo de habilidades en lo concerniente a la expresión oral y escrita, tanto en lenguas indígenas, como en español. Sin embargo, la escasa proliferación de iniciativas como ésta viene a corroborar el hecho de que a lo largo del siglo XX la educación destinada a los pueblos originarios se caracterizó por ser segregadora, por ofrecer programas educativos mutilados y de corte compensatorio, por ignorar la diversidad cultural y lingüística existente, y por ser precaria, tanto en los recursos materiales como en los humanos; aspectos que sólo hicieron posible que la inequidad educativa se agudizara.

Tomando como fundamento lo anterior, se deduce que el resultado de las políticas educativas destinadas a los pueblos originarios, a lo largo del siglo XX, fue un tanto contradictorio ya que, por un lado, se dio un importante avance en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al Estado-Nación mexicano y se reconoció el estado de desigualdad en el que se encontraban inmersos. Sin embargo, por el otro lado, se siguió trabajando hasta institucionalizar una identidad que corresponde más

⁶⁹ Cfr. Consejo Nacional de Fomento Educativo. Consultado el 23 de diciembre de 2014, en: <http://www.conafe.gob.mx/comunicacionycultura/revista-alas/documents/alas8febrero09.pdf>

al proyecto homogeneizador de principios de siglo, que a la diversidad nacional, ignorando y segregando los aportes culturales de estos pueblos, y obteniendo como resultado que las políticas educativas destinadas a ellos estuvieran muy lejos de satisfacer sus verdaderas expectativas y necesidades.

Ahora bien, independientemente de las condiciones en las que se finalizó el siglo anterior, en lo concerniente a la educación destinada a los pueblos originarios, es preciso mencionar que en el año 1990, fue ratificado por parte del Senado de la República el *Convenio 169* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), cuestión que sirvió como sustento para que el término bicultural fuera sustituido por el de intercultural. Posteriormente, durante el primer mes del año 1992, el Artículo Cuarto Constitucional fue modificado, reconociendo la composición pluricultural de México, hecho que junto con la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la firma de los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar* y, la ulterior reforma del Artículo Segundo Constitucional acaecida en el año 2001, conformaron una serie de acontecimientos que pusieron de manifiesto el derecho de los pueblos originarios a decidir de manera autónoma las cuestiones relativas a la educación que deseaban para sus hijos. Situaron a la diversidad cultural y lingüística como elemento inherente de la Nación mexicana, y pusieron sobre la mesa la necesidad de comenzar a edificar relaciones de corte intercultural.

2.2 ¿QUÉ ES LA INTERCULTURALIDAD?

Para comprender de una manera más holística el término interculturalidad, se considera preciso remontarse a la revolución acaecida en Francia en 1789, debido a que dicho movimiento es considerado como el fundamento histórico, político y social de los Estados-Nación, y en el que surge la idea de igualdad. Concepción que propugna el considerar sin fundamento e ilegal la inequidad de derechos, teniendo como cimiento cuestiones raciales, sexuales, lingüísticas, religiosas, económicas, sociales, etc. No obstante, e independientemente de que en los posteriores sistemas políticos fuera enarbolada la igualdad, como uno de sus ejes rectores, la diversidad cultural y lingüística fue percibida como

un problema, cuestión que limitó, de manera sustancial, el desarrollo pleno de este concepto, ya que teniendo como fundamento esta creencia, los nuevos Estados-Nación se dieron a la tarea de desarrollar políticas específicas para difuminar la diversidad en aras de una nueva y única identidad nacional.

Ahora bien, teniendo como fundamento el rechazo total al racismo, la persistencia étnica, la formación mediante movimientos migratorios de grupos alóctonos en distintos Estados-Nación, y el evidente fracaso de modelos asimilacionistas o de fusión cultural, es que surge, en la década de los años sesenta, del siglo XX, lo que se denomina como pluralismo cultural, que es considerado el paradigma del cual deviene la interculturalidad. Por consiguiente, para poder discernir de manera clara a qué nos referimos cuando hablamos de interculturalidad, es preciso exponer en qué consiste el pluralismo cultural y las vertientes que se han desarrollado bajo su fundamento hasta llegar a los planteamientos interculturales.

Saríañ Acevedo menciona que el pluralismo cultural “es radicalmente distinto, pues no busca la homogeneidad cultural, ni clasifica las culturas en superiores o inferiores”⁷⁰, por lo tanto, se infiere que al contrario de modelos que propugnan el asimilacionismo, el segregacionismo o la fusión cultural, en el pluralismo cultural se parte de la premisa de que la diversidad es positiva, debido a que se considera que las diversas expresiones culturales, lingüísticas, religiosas, étnicas, etc., subyacentes en cualquier territorio, entidad sociopolítica o institucional, son consideradas como elementos que vienen a sumar y no a restar, es decir, se perciben como elementos que tienen la facultad de enriquecer el ámbito en el que se encuentren inmersos.

Teniendo como fundamento lo anterior, podemos entender al pluralismo cultural como un paradigma que pone de manifiesto la coexistencia de poblaciones con diversas culturas en un mismo espacio geográfico, sociopolítico o institucional y, al mismo tiempo, como una propuesta enfocada en buscar y aplicar la manera idónea de gestionar esa diversidad.

⁷⁰ Acevedo, Saríañ, *Op. Cit.*, p.4.

Ahora bien, del pluralismo cultural se desprenden, en ese orden, la multiculturalidad o multiculturalismo y la interculturalidad o interculturalismo, propuestas que, por emanar de este paradigma, comparten como característica principal la de no percibir a la diversidad como un problema, sino como una particularidad positiva. Aunque, por otro lado, existe una confusión que se ha venido manifestando de manera constante al utilizar estos términos, ya que en muchas ocasiones se manejan de manera indistinta, por ello Carlos Giménez plantea “la necesidad de distinguir el plano fáctico del normativo”⁷¹. Por lo tanto, es preciso tener claro que cuando se habla de multiculturalidad e interculturalidad nos estamos refiriendo al plano fáctico, mientras que cuando se hace alusión al multiculturalismo e interculturalismo se plantea el aspecto normativo.

Por ejemplo, si lo contextualizamos en un centro escolar, podemos observar que la dimensión “de facto” se genera dentro de la dinámica académica. Para el caso de la multiculturalidad, en el sentido de la diversidad existente en la comunidad escolar, mientras que para el de la interculturalidad, en las relaciones que se dan entre esta diversidad. En cuanto al plano normativo, es decir, cuando nos referimos al multiculturalismo o al interculturalismo, lo que se plantea es la manera idónea de abordar y gestionar a la diversidad desde sus respectivos planteamientos. En otras palabras, el multiculturalismo plantea el tratamiento que debería tener la diversidad, y el interculturalismo pone énfasis en el cómo deberían de ser las relaciones que se presentan entre los individuos provenientes de diversas culturas.

Entonces, teniendo claro que la multiculturalidad y la interculturalidad son concreciones posteriores del paradigma pluralista, tenemos pues que la primera, en su dimensión “de facto”, se puede identificar como un espacio geográfico, sociopolítico o institucional, en el que coexisten diferentes culturas; y dentro de su faceta normativa, es en donde se pone énfasis en el tratamiento que se le debe brindar a dicha diversidad. Ahora bien, la dimensión normativa

⁷¹ Giménez, Romero, Carlos, “Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de la clarificación y apuntes educativos”, (s/p) Consultado el 5 de enero de 2015, en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100416.pdf>

de la multiculturalidad, se encuentra fundamentada en dos principios: el principio de ciudadanía y el principio de diferencia. El primero de ellos hace alusión al hecho de que todos y cada uno de los individuos pertenecientes a cualquier Estado-Nación cuentan con los mismos derechos, oportunidades y obligaciones, y el segundo, propugna el respeto de las identidades de cualquier índole, de las minorías nacionales y de los grupos étnicos que conforman dicha entidad.

Teniendo como fundamento dichos principios, podemos deducir que, de manera general, la multiculturalidad propugna el fin de las posturas racistas y asimilacionistas, y pone de manifiesto que la diversidad cultural y lingüística es una característica consubstancial de los modernos Estados-Nación. Ahora bien, de acuerdo con Saríah Acevedo, el auge de la multiculturalidad se dio entre los años sesenta y ochenta del siglo XX⁷², pero es a partir de las postrimerías de los años ochenta que comienza su debacle.

Este fenómeno tiene su fundamento en el hecho de que mediante profundos análisis y reflexiones sobre sus postulados, se comenzaron a reconocer e identificar sus puntos débiles y limitaciones que, de acuerdo con Giménez, tienen como punto de convergencia “la insuficiencia del planteamiento multicultural como proyecto de cohesión social de la comunidad política donde se ubican los diferentes”⁷³, es decir, en el hecho de que las culturas que cohabitan un mismo espacio geográfico, sociopolítico o institucional, influyen poco o casi nada unas sobre las otras, presentándose de esta manera un escenario de mera coexistencia en el que difícilmente se da la convivencia entre la diversidad existente. Aunado a esto, dentro de la multiculturalidad, sigue presente una cultura hegemónica que hace evidente que las demás siguen funcionando como culturas inferiores, situación que las ubica en una clara desventaja y que dificulta la creación de ámbitos en donde la convivencia sea respetuosa e igualitaria.

⁷² Acevedo, Saríah, *Op. Cit.*, p.5.

⁷³ Giménez, Romero, Carlos, *Op. Cit.*, (s/p)

Ahora bien, independientemente de que las críticas que dieron pie al debilitamiento de la multiculturalidad se centran en que se conforma con la coexistencia de la diversidad, y en que en su seno sigue existiendo una cultura con preeminencia, es decir, una cultura hegemónica, no podemos dejar de resaltar el hecho de que aportaciones tales como la no discriminación, el principio de diferencia y las invaluable experiencias recabadas durante tres décadas de aplicación, han sido de fundamental importancia para el desarrollo del paradigma pluralista y la posterior cimentación y concreción de los planteamientos interculturales, ya que tal y como lo expone Gunther Dietz, éstos “reflejan el éxito alcanzado por el multiculturalismo en su estrategia de visualizar y tematizar la diversidad cultural en cualquier ámbito de las sociedades contemporáneas”⁷⁴.

De acuerdo con Acevedo, fue el antropólogo estadounidense Edward T. Hall, quien en 1959 utilizó por primera vez el término interculturalidad dentro de sus estudios enfocados en determinar aspectos relevantes de las relaciones entre culturas distintas⁷⁵. Aunque no es sino hasta la década de los años noventa, del siglo XX, en que la propuesta intercultural comienza a tomar fuerza y a plantearse como una nueva realidad.

Por otro lado, retomando a Giménez y, al igual que con su antecesora, cuando nos referimos a la interculturalidad estamos aludiendo a la dimensión “de facto”, y cuando hacemos alusión al interculturalismo estamos citando su faceta normativa. Ahora bien, en la dimensión “de facto” es en donde se sitúan las relaciones interculturales, interétnicas, interlingüísticas, etc. Y dentro del marco de la faceta normativa, es en donde se ubica la posición o la propuesta de cómo deberían de ser estas relaciones y el tratamiento y gestión que la diversidad cultural y lingüística debería de tener dentro de los planteamientos de la interculturalidad.

⁷⁴ Dietz, Gunther y Mateos, Laura, *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2011, p. 23.

⁷⁵ Cfr. Acevedo, Saríah, *Op. Cit.*

A diferencia de la propuesta multicultural en donde, de acuerdo con Dietz, “Las problemáticas de las interrelaciones entre grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género conviviendo en un mismo espacio social escapan de la misma”⁷⁶, el planteamiento intercultural sitúa a la convivencia entre culturas distintas como su eje rector, es decir, “Si el multiculturalismo enfatiza la cultura e historia propia, los derechos de cada cual, el sistema jurídico de cada pueblo, el interculturalismo va a poner el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio”⁷⁷, por consiguiente, su principal aportación radica en la atención e importancia que le brinda a la interacción y percepción entre lo propio y lo ajeno, es decir, entre individuos o grupos culturalmente distintos, tratando en todo momento de edificar unidad en la heterogeneidad.

Ahora bien, con base en la categorización realizada por Carlos Giménez⁷⁸, la faceta normativa de la interculturalidad, es decir, perfilada como propuesta de organización política, social o institucional, se fundamenta en tres principios, siendo los dos primeros los que cimientan a su antecesor. El principio de ciudadanía y el principio de diferencia, en los que, como ya se mencionó, se sustenta el derecho de todos los individuos a contar con las mismas oportunidades, derechos y obligaciones, y en donde también se propugna el respeto a las identidades y expresiones de los diversos grupos socioculturales.

El tercer principio, considerado como el principal aporte del planteamiento intercultural, es el de unidad en la diversidad, que puede ser entendido como una unidad dentro de cierta entidad que no ha sido impuesta por algún grupo o cultura hegemónica, en donde esta cohesión tenga su origen en los aportes de los distintos grupos que la conforman y que sea asumida de manera consensuada y voluntaria, es decir, que mediante su tercer fundamento, la interculturalidad se centra en buscar zonas de convergencia sobre las cuales sea posible edificar vínculos y puntos en común mediante una regulación

⁷⁶ Dietz, Gunther y Mateos, Laura, *Op. Cit.*, p. 24.

⁷⁷ Giménez, Romero, Carlos, *Op. Cit.*, (s/p)

⁷⁸ *Cfr. Ídem.*

pacífica, teniendo claro que “interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos”⁷⁹.

Por otro lado, de acuerdo con Acevedo, para que una relación sea considerada intercultural debe contar con ciertas características y con un marco sociopolítico determinado. En lo concerniente a las primeras, éstas son: “el reconocimiento mutuo, el intercambio positivo y la convivencia”⁸⁰; entendiendo al reconocimiento mutuo como la aceptación de ambas partes como interlocutores válidos e iguales en derechos; al intercambio positivo como el hecho de tener claro que las aportaciones de cualquier índole son valiosas para el desarrollo de ambas partes; y a la convivencia como la construcción conjunta de relaciones en donde prevalezca el respeto, la aceptación de normas comunes independientemente de las diferencias existentes, y la conciencia de que ésta exige un esfuerzo mediante el cual se pretende aprender mutuamente en un escenario en donde las tensiones y disputas sean disueltas por medios no violentos.

En ese mismo sentido, la primer característica con la que un marco sociopolítico debe de contar para que la interculturalidad germine en él, es el desarrollo humano, entendiendo a éste como una mayor y más equitativa posibilidad de movilidad social; la segunda es la de contar con una democracia que tenga como particularidad principal el ser incluyente y pluralista; y la tercera es que todo este entorno maneje y comprenda de manera clara la concepción de la nueva ciudadanía⁸¹, que de acuerdo con Farid Othman, implica la pertenencia a un entorno físico, con derechos y obligaciones, por el mero hecho de residir ahí, es decir, se propugna por la integración y la participación activa tanto de minorías nacionales como de grupos étnicos generados por los fenómenos migratorios.

Asimismo, independientemente de que la concepción de igualdad fue encumbrada durante el movimiento revolucionario francés de 1789, hay que

⁷⁹ Acevedo, Saríah, *Op. Cit.*, p. 8.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 7.

⁸¹ *Cfr.* Consultado el 6 de enero de 2015, en <http://faridbentria.com/materias/nueva-ciudadania/>

reconocer que tal y como lo señala Rodrigo Alsina “La interculturalidad es un fenómeno tan viejo como la propia humanidad”⁸², debido a que en el origen y en lo constitutivo de la mayoría de las culturas podemos reconocer su presencia. Es evidente, entonces, que si se adopta una óptica en donde la cultura sea percibida como algo estático, inmutable, y en donde no se observe que su constitución se ha dado mediante el intercambio y el aprendizaje en lo diverso, se suele caer en el nulo reconocimiento de la interculturalidad en la raíz y composición de la mayoría de las culturas humanas.

En este mismo orden de ideas e independientemente del señalamiento antes mencionado de Roberto Alsina, no es sino a partir de la década de los años noventa del siglo XX, en que se comienza a reconocer la necesidad e importancia de la propuesta intercultural, suceso que tuvo como fundamento tres circunstancias: la discusión epistemológica, los movimientos migratorios y la globalización.

En lo concerniente a la discusión epistemológica, ésta se centró en la simultaneidad y multiplicidad de paradigmas existentes en todos los ámbitos del conocimiento, cuestión que, a diferencia del planteamiento de Thomas Kuhn⁸³ en el que expone la necesaria sustitución de un paradigma por otro, como mecanismo evolutivo del conocimiento humano, no vino sino a hacer evidente que la realidad es muy diversa y, sobre todo, bastante compleja, por lo tanto, se consideró necesario el comenzar a abordarla desde la óptica de la interculturalidad debido a que “El carácter polifónico y multifacético de los fenómenos clasificados como multiculturales o interculturales vuelve imposible cualquier pretensión de abarcarlos desde una perspectiva monodisciplinaria”⁸⁴.

Con referencia a los movimientos migratorios que, de acuerdo con Alsina, comenzaron alrededor del siglo XVI⁸⁵, y que fueron y son una compleja

⁸² Cfr. Alsina, Miguel Rodrigo, “¿Por qué interculturalidad? Consultado el 8 de enero de 2015, en: <http://interaccion.cedal.org.co/25/interculturalidad.htm>

⁸³ Cfr. Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

⁸⁴ Dietz, Gunther y Mateos, Laura, *Op. Cit.*, p. 23.

⁸⁵ Alsina, Miguel Rodrigo, *Op. Cit.*, (s. p.)

realidad, tanto en la década de los noventa del siglo pasado como en la actualidad, lo que se consideró es el hecho de que no todas las sociedades estaban capacitadas para ver a este fenómeno con buenos ojos, es decir, debido a que no todos los grupos migrantes eran acogidos por las sociedades receptoras de manera respetuosa e incluyente, se estimó necesario el comenzar a preparar a las sociedades para erradicar actitudes y sentimientos de rechazo hacia los grupos alóctonos, bajo la premisa de que la cultura no es una entidad fija e inmutable ya que, de acuerdo con Dietz, “cuanto más exitoso sea un movimiento multiculturalista en su lucha por el reconocimiento, con mayor profundidad generará y defenderá una noción esencialista y estática de cultura”⁸⁶, por consiguiente, se precisó necesario tratar este fenómeno tan complejo desde la óptica de la interculturalidad.

Asimismo, en lo que respecta al fenómeno de la globalización, se hizo evidente que los contactos entre personas de diversas culturas aumentaban de manera exponencial, cuestión que trajo como consecuencia una mayor visibilización de la otredad y su bagaje cultural, poniendo de manifiesto la inminente necesidad de la óptica intercultural dentro de la prolífica gama de nuevas relaciones en la diversidad global.

Ahora bien, a manera de colofón y de acuerdo con Alsina, fueron estos tres factores, entre otros, los que propiciaron el surgimiento, desarrollo y aplicación de los planteamientos interculturales, ya que, como se mencionó anteriormente, confrontando a la idea de una identidad cultural estática e inamovible, estos tres sucesos pusieron de manifiesto que la interculturalidad es el sendero que se consideró idóneo para abordar la complejidad que trajo consigo el mayor acercamiento y la coexistencia de múltiples identidades que tienen como características fundamentales las de ser mutables, transversales y, sobre todo, sincréticas.

Por otro lado, de acuerdo con Robert Young, independientemente de que actualmente los planteamientos interculturales se encuentran presentes en casi

⁸⁶ Dietz, Gunther y Mateos, Laura, *Op. Cit.*, p. 27.

todos los ámbitos de las sociedades contemporáneas, las primeras formulaciones con respecto a la interculturalidad surgieron en el campo educativo dentro de su dimensión normativa⁸⁷, es decir, a manera de propuesta de intervención. Ahora bien, tomando en cuenta que las instituciones educativas reflejan en gran medida el tratamiento que sus respectivos Estados-Nación le brindan a la diversidad, y que los entornos escolares son lugares en donde se da una intensa interacción entre individuos culturalmente distintos, se hace evidente que mediante el análisis del sistema educativo en lo referente al tratamiento que éste le da a la diversidad, se puede dilucidar en que medida la propuesta educativa intercultural se encuentra presente en determinado Estado-Nación. Pero antes de comenzar a plantear y a analizar el surgimiento y desarrollo que la interculturalidad y la educación intercultural han tenido en México, se considera pertinente exponer un recuento de las principales entidades y el marco jurídico que las sustentan.

2.3 EL DEBER SER DE LA INTERCULTURALIDAD Y SU PROPUESTA EDUCATIVA

En la actualidad, el fenómeno de la globalización aparece ante nuestros ojos como una oportunidad de intercambio y desarrollo entre los seres humanos, no obstante, también es generadora de tensiones entre las naciones y dentro de ellas. El surgimiento de nuevas maneras de discriminación, agresión e intolerancia, han llevado a diversas sociedades humanas a considerar a la diversidad cultural y lingüística como algo negativo, utilizando esto como pretexto para justificar acciones y actitudes intolerantes y discriminatorias en perjuicio de sus congéneres. Es por esto que los seres humanos se han visto en la necesidad de legislar y pronunciarse a favor de escenarios en donde la diversidad no sea percibida de manera negativa, objetivo que han buscado consolidar mediante la creación de organismos internacionales y la modificación de diversos marcos jurídicos a nivel nacional, cuyos pronunciamientos y legislaciones buscan relajar tensiones y dar solución a los conflictos que dicha situación genera.

⁸⁷ Cfr. Young, Robert, *Op. Cit.*

Ahora bien, independientemente de que la evolución en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística sea un proceso complejo que puede tender hacia la percepción negativa o positiva de ésta, es claro que en una sociedad la balanza se inclinará hacia un lado o hacia el otro, dependiendo de la orientación que las políticas públicas y educativas emprendan, debido a que pueden propugnar una configuración social favorable al pluralismo cultural o, por el contrario, construir un tejido social en donde imperen la discriminación y la intolerancia en cualquiera de sus modalidades.

Es por esto que, teniendo en cuenta que las instituciones educativas funcionan como reproductoras de las sociedades en las que se encuentran inmersas, la orientación de las políticas educativas juega un papel clave en el tipo de sociedad a la que se aspira. Por consiguiente, si lo que se busca es una sociedad en donde impere el respeto por la diversidad cultural y lingüística de todos los grupos que la conforman, es imprescindible tener presentes los objetivos de la educación que plantea Jacques Delors en este sentido: “La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos”⁸⁸.

Por otro lado, es claro que si una sociedad se inclina hacia el pluralismo cultural, ésta se verá permeada invariablemente por los planteamientos y discursos de corte intercultural. Aunque hay que considerar que el discurso intercultural a escala global no es de carácter homogéneo, debido a que en diversas latitudes del planeta su énfasis es muy diverso. Por ejemplo, de acuerdo con Dietz, en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a empoderar a las minorías, en el continente europeo se fomenta el enfoque intercultural entre las mayorías marginadoras y en América Latina se presenta como un discurso que pone el acento en la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios, así como en la redefinición de la relación entre éstos y sus respectivos Estados⁸⁹.

⁸⁸ Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Francia, UNESCO, 1996, p. 99.

⁸⁹ Cfr. Dietz, Gunther y Mateos, Laura, *Op. Cit.*

En distintos países de América Latina la lucha de los pueblos originarios por el reconocimiento de sus derechos fundamentales ha ido cobrando frutos de manera gradual. Teniendo como base una serie de acciones de índole social, política, cultural e incluso bélica, que han propiciado que sus demandas sean escuchadas e intentando diluir la concepción de naciones culturalmente homogéneas, cuando su conformación es de carácter pluricultural, es como han comenzado a tener presencia política y social, obteniendo como resultado reconocimientos constitucionales que paulatinamente se han ido reflejando de manera nacional e internacional, y que independientemente de ser el producto de sus incansables luchas, ponen en evidencia la pertinencia de la interculturalidad en las sociedades contemporáneas.

Ahora bien, la lucha de los pueblos originarios para la consecución del reconocimiento de sus derechos fundamentales en América Latina puede ser enmarcada desde la década de los años setenta del siglo pasado hasta nuestros días, pero podemos encontrar legislaciones y pronunciamientos anteriores que pueden ser considerados como sustento tanto de dicha lucha, como de los planteamientos que la interculturalidad y la educación intercultural propugnan. A nivel internacional se tiene el caso de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* emanada del movimiento revolucionario francés de 1789, en donde se exponen los derechos naturales, irrenunciables e intransferibles del hombre:

Artículo 1. Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos [...]

Artículo 2. La finalidad de cualquier asociación política es la protección de los derechos naturales e imprescriptibles del Hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión⁹⁰.

Así mismo, la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, proclamada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, es considerada como referente fundamental en materia de derechos del hombre, debido a que en toda alusión al fomento y la protección de sus

⁹⁰ Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Consultado el 5 de marzo de 2015, en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/22/pr/pr19.pdf>

derechos y libertades fundamentales podemos identificar sus pronunciamientos. Dentro de dicho documento los artículos que podemos destacar como medio de sustento para la interculturalidad y su propuesta educativa son:

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]

Artículo 2. Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. [...]

Artículo 6. Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 22. Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. 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.

3. Los padres tendrán el derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten⁹¹.

De acuerdo con el documento anterior, la distinción o exclusión hacia un individuo, tomando como fundamento su raza, color, sexo, idioma, religión,

⁹¹ Declaración Universal de los Derechos Humanos. Consultado el 5 de marzo de 2015, en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición⁹², es considerado como un acto discriminatorio, entendiendo a la discriminación como “una acción en contra de una persona o grupo social fundamentada en las características físicas, culturales, individuales, políticas, sociales o económicas”⁹³. Es por esto que en el marco de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece lo siguiente:

Artículo 4. Los Estados Partes en la presente Convención se comprometen, además, a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, a:

- a. Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior; velar por el cumplimiento por todos de la obligación escolar prescrita por la ley;
- b. Mantener en todos los establecimientos públicos del mismo grado una enseñanza del mismo nivel y condiciones equivalentes en cuanto se refiere a la calidad de la enseñanza proporcionada;
- c. Fomentar e intensificar, por métodos adecuados, la educación de las personas que no hayan recibido instrucción primaria o que no la hayan recibido en su totalidad, y permitirles que continúen sus estudios en función de sus aptitudes;
- d. Velar por que [*sic*], en la preparación para la profesión docente, no existan discriminaciones.

Artículo 5. [...]

c. En que debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma, siempre y cuando:

- (i) Ese derecho no se ejerza de manera que impida a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades, ni que comprometa la soberanía nacional;

⁹² Cfr. *Ídem*.

⁹³ Hevia, Ricardo (Coord.), *Op. Cit.*, p. 39.

(ii) El nivel de enseñanza en estas escuelas no sea inferior al nivel general prescrito o aprobado por las autoridades competentes; y

(iii) La asistencia a tales escuelas sea facultativa⁹⁴.

En el mismo tenor que el pronunciamiento anterior, se encuentra la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, llevada a cabo en 1965, pero entrando en vigor hasta 1969, en donde se estipula lo siguiente:

Artículo 2. [...]

2. Los Estados partes tomarán, cuando las circunstancias lo aconsejen, medidas especiales y concretas, en las esferas social, económica, cultural y en otras esferas, para asegurar el adecuado desenvolvimiento y protección de ciertos grupos raciales o de personas pertenecientes a estos grupos, con el fin de garantizar en condiciones de igualdad el pleno disfrute por dichas personas de los derechos humanos y las libertades fundamentales. [...]

Artículo 5. [...] los Estados partes se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico.

Artículo 7. Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención⁹⁵.

El siguiente documento es la *Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional* avalada por la Conferencia General de la UNESCO en 1966, éste propugna los principios que las naciones deben de tomar en cuenta para lograr el pleno desarrollo de la vida cultural de todos los grupos e individuos que sean constitutivos de ellas:

⁹⁴ Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Consultado el 5 de marzo de 2015, en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁹⁵ Convención internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. Consultado el 5 de marzo de 2015, en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>

Artículo 1.

1. Toda cultura tiene una dignidad y un valor que deben ser respetados y protegidos.
2. Todo pueblo tiene el derecho y el deber de desarrollar su cultura.
3. En su fecunda variedad, en su diversidad y por la influencia recíproca que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común de la humanidad.

Artículo 2. Las naciones se esforzarán por lograr el desarrollo paralelo y, en cuanto sea posible, simultáneo de la cultura en sus diversas esferas, con el fin de conseguir un equilibrio armónico entre el progreso técnico y la elevación intelectual y moral de la humanidad.

Artículo 4. Las finalidades de la cooperación cultural internacional, en sus diversas formas -bilateral o multilateral, regional o universal- son:

1. Difundir los conocimientos, estimular las vocaciones y enriquecer las culturas; [...]
4. Hacer que todos los hombres tengan acceso al saber, disfruten de las artes y de las letras de todos los pueblos, se beneficien de los progresos logrados por la ciencia en todas las regiones del mundo y de los frutos que de ellos derivan, y puedan contribuir, por su parte, al enriquecimiento de la vida cultural; [...]

Artículo 7.

1. La amplia difusión de las ideas y de los conocimientos, basada en el intercambio y la confrontación más libres, es esencial para la actividad creadora, la búsqueda de la verdad y el cabal desenvolvimiento de la persona humana.
2. La cooperación cultural deberá poner de relieve las ideas y los valores más adecuados para crear un clima de amistad y de paz. Deberá evitar todo rasgo de hostilidad en las actitudes y en la expresión de las opiniones. La difusión y la presentación de las informaciones deberán resguardar la autenticidad de las mismas⁹⁶.

Durante el mismo año que el documento anterior, pero entrando en vigor hasta diez años después, es que fue adoptado, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Estipulando en relación con el tema que nos ocupa lo siguiente:

⁹⁶ Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional. Consultado el 5 de marzo de 2015, en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13147&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Artículo 1.

1. Todos los pueblos tienen derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural. [...]

Artículo 13.

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. [...]

Artículo 15.

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a:

a) Participar en la vida cultural; [...]

2. Entre las medidas que los Estados Partes en el presente Pacto deberán adoptar para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, figurarán las necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura⁹⁷.

Otro documento adoptado durante el año de 1966, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, fue el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, entrando también en vigor una década más tarde y estipulando lo siguiente:

Artículo 16. Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 26. Todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley. A este respecto, la ley prohibirá toda discriminación y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

Artículo 27. En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo,

⁹⁷ Pacto Internacional de Derechos Económico, Sociales y Culturales. Consultado el 6 de marzo de 2015, en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma⁹⁸.

En Bridgetown, capital de Barbados, durante el primer mes del año 1971 tuvo lugar el Simposio sobre la Fricción Interétnica en América del Sur, reunión en la que alrededor de una docena de antropólogos llevaron a cabo un análisis de la situación y los problemas de los pueblos originarios sudamericanos. Dando como resultado la *Primera Declaración de Barbados*, documento en el que se manifiesta la relación colonial de dominio que han padecido los pueblos originarios desde la conquista, y en la que se expresan las responsabilidades que el Estado, las misiones religiosas y los antropólogos deben asumir de manera ineludible con dichos pueblos. En lo concerniente a las incumbencias estatales el documento manifiesta lo siguiente:

No caben planteamientos de acciones indigenistas que no busquen la ruptura radical de la situación actual: liquidación de las relaciones coloniales externas e internas, quebrantamiento del sistema clasista de explotación y de dominación étnica, desplazamiento del poder económico y político de una minoría oligárquica a las masas mayoritarias, creación de un estado verdaderamente multiétnico en el cual cada étnia tenga derecho a la autogestión y a la libre elección de alternativas sociales y culturales⁹⁹.

Posteriormente, en el año de 1977 tuvo lugar una segunda reunión en Barbados, en donde, como consecuencia de la trascendencia de la primera, la afluencia de gente involucrada e interesada en los problemas, estrategias y movimientos que los pueblos originarios del continente latinoamericano estaban llevando a cabo para revertir la recurrente opresión a la que han estado sometidos, fue mayor. El resultado de este segundo encuentro fue la *Segunda Declaración de Barbados* la cual es considerada un complemento de la primera y en donde se manifiesta como objetivo principal lo siguiente:

Conseguir la unidad de la población india, considerando que para alcanzar esta unidad el elemento básico es la ubicación histórica y territorial en relación con las estructuras sociales y el régimen de los estados nacionales, en tanto se está participando total o parcialmente en estas estructuras. A través de esta

⁹⁸ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Consultado el 6 de marzo de 2015, en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

⁹⁹ Primera Declaración de Barbados: Por la Liberación del Indígena. Consultado el 6 de marzo de 2015, en: http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf

unidad, retomar el proceso histórico y tratar de dar culminación al capítulo de colonización¹⁰⁰.

Una organización cuya participación ha sido fundamental en la labor de educar, promover y capacitar en derechos humanos es el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, fundado en 1980, mediante un convenio entre la República de Costa Rica y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, y que en lo concerniente al tratamiento de la diversidad expresa lo siguiente:

El reconocimiento y valoración de las diversidades suponen tanto su reconocimiento jurídico y social como sujetos de derechos como las oportunidades reales para ejercerlos. Asimismo, deben tener la posibilidad de recurrir a los mecanismos, recursos y prácticas que les permitan exigir su cumplimiento y protección sin discriminación, con un enfoque diferencial de sus particularidades, especialmente la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran algunas de ellas. Esto incluye medidas de acción afirmativa y la implantación de una cultura y prácticas institucionales no discriminatorias¹⁰¹.

Teniendo como fundamento el *Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales* de 1957, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* de 1966, el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* del mismo año, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948, y múltiples legislaciones y pronunciamientos internacionales en materia de prevención de la discriminación, es que en 1989 la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en colaboración de las Naciones Unidas, de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, de la Organización Mundial de la Salud, y del Instituto Indigenista Interamericano, promulgan el *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes* que estipula lo siguiente:

Artículo 1.

1. El presente Convenio se aplica:

a) a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad

¹⁰⁰ Segunda Declaración de Barbados. Consultado el 6 de marzo de 2015, en: *Op. Cit.*

¹⁰¹ Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Consultado el 6 de marzo de 2015, en: <http://www.iidh.ed.cr/>

nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial;

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

2. La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio. [...]

Artículo 2.

1. Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad.

2. Esta acción deberá incluir medidas:

a) que aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población;

b) que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones;

c) que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida.

Artículo 21. Los miembros de los pueblos interesados deberán poder disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos.

Artículo 22.

1. Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general.

2. Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación.

3. Estos programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas

de los pueblos interesados. Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con estos pueblos, los cuales deberán ser consultados sobre la organización y el funcionamiento de tales programas. Cuando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación, si así lo deciden.

Artículo 26. Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27.

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28.

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que estos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29. Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles 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 31. Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los

prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados¹⁰².

Ahora bien, es claro que el *Convenio 169* propugna el desarrollo de los pueblos originarios, entendiendo que dicho desarrollo, de acuerdo con Ricardo Hevia, “debe considerarse en términos que incluyan el crecimiento cultural, el respeto a todas las culturas y el principio de la libertad y del pluralismo cultural”¹⁰³. De tal manera que los postulados de este convenio fueron considerados un precedente importante en los planteamientos que se esgrimieron en las mesas de diálogo entre la delegación representativa del movimiento zapatista y la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), en febrero de 1996. Por otro lado, cabe mencionar que México fue ratificado como miembro de este convenio el 3 de agosto de 1990¹⁰⁴, acontecimiento mediante el cual adquirió la obligación de cumplir con los lineamientos expresados en él.

Entre tanto, en Quito, Ecuador, con el propósito de discurrir acerca de las diversas problemáticas que enfrentan los pueblos originarios, y con miras y total desaprobación a la celebración del V Centenario del inicio de la Conquista, se congregó el Primer Encuentro Continental de Pueblos Indios. Obteniendo como resultado la *Declaración de Quito* que, mediante sus pronunciamientos, puso de manifiesto que los movimientos indígenas en Latinoamérica, junto con sus demandas y planteamientos, en favor del respeto y el reconocimiento de sus derechos más elementales, son la base que sustenta la necesidad de reorientar el marco jurídico y las políticas públicas de los Estados de los que forman parte.

¹⁰² Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Consultado el 7 de marzo de 2015, en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314

¹⁰³ Hevia, Ricardo (Coord.), *Op. Cit.*, p. 15.

¹⁰⁴ *Cfr.* Diario Oficial de la Federación. 03/08/1990. Consultado el 7 de marzo de 2015, en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4670079&fecha=03/08/1990

De manera general, este documento expone lo siguiente:

1. Nuestro profundo rechazo a la celebración del Quinto Centenario. Y el firme compromiso de convertir esta fecha en ocasión para fortalecer nuestro proceso de unidad y lucha continental hacia nuestra liberación.
2. Ratificar nuestro indeclinable proyecto político de autodeterminación y conquista de nuestra autonomía, en el marco de los Estados Nacionales, [...]
3. Afirmar nuestra decisión de defender nuestra cultura, educación y religión como bases fundamentales de nuestra identidad como pueblos, [...]
4. Rechazamos la manipulación de organizaciones sin representatividad indígena que usurpan nuestro nombre a favor de intereses imperialistas y vinculados a los sectores dominantes de nuestras sociedades, [...]
5. Reconocemos el importante papel jugado por la mujer indígena en las luchas de nuestros pueblos. [...]
6. Los pueblos indios consideramos vital la defensa y conservación de los recursos naturales, actualmente agredidos por las transnacionales. [...]
7. Impugnamos los marcos jurídicos de las naciones que son fruto del proceso de colonización y neocolonialismo. [...]
8. Denunciamos que los pueblos indios somos víctimas de la violencia y persecución, todo lo cual constituye una flagrante violación de los derechos humanos. Por tanto exigimos respeto a nuestro derecho a la vida, a la tierra, a la libre organización y expresión de nuestra cultura¹⁰⁵.

Ahora bien, todas las legislaciones y pronunciamientos internacionales antes mencionados, han sido expuestos como referentes que sustentan la pertinencia de la interculturalidad y su propuesta educativa. Pero cabe mencionar que de acuerdo con el Artículo 133, de nuestra Carta Magna¹⁰⁶, que establece el principio de supremacía constitucional, las disposiciones jurídicas que sean establecidas mediante tratados y convenciones internacionales pasan a considerarse ley suprema de la Nación. Por lo tanto, los preceptos y

¹⁰⁵ Declaración de Quito. Consultado el 7 de marzo de 2015, en: http://www.cumbrecontinentalindigena.org/quito_es.php

¹⁰⁶ A la letra dice: "Esta Constitución, las leyes del Congreso de la Unión que emanen de ella y todos los Tratados que estén de acuerdo con la misma, celebrados y que se celebren por el Presidente de la República, con aprobación del Senado, serán la Ley Suprema de toda la Unión. Los jueces de cada Estado se arreglarán a dicha Constitución, leyes y tratados, a pesar de las disposiciones en contrario que pueda haber en las Constituciones o leyes de los Estados". Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado el 9 de abril de 2015, en: *Op. Cit.*

compromisos que de ellos emanan deben ser cumplidos de manera puntual por el Estado mexicano.

En lo que respecta a las legislaciones de carácter nacional tenemos que dentro de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* podemos encontrar diversos referentes que sustentan la temática que aquí nos ocupa. El primero de ellos es el Artículo Segundo Constitucional, al cual se le realizó una modificación de suma importancia para los pueblos originarios, en el año 2001. Dicha reforma tiene como antecedentes, entre otras cuestiones, los cambios realizados al Artículo Cuarto Constitucional, en 1992, y el levantamiento armado en el Estado de Chiapas por parte del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que, como ya se expuso en el capítulo anterior, hizo su aparición el 1 de enero de 1994, mediante la *Declaración de la Selva Lacandona*, documento mediante el cual, se le declara la guerra al Estado mexicano y en donde se expone una primera lista de demandas que, a lo largo de quinientos años de exclusión y marginación, han enarbolado las luchas de los pueblos originarios.

Después de dos años de conflicto, el EZLN y la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), instancia creada por el Poder Legislativo para entablar el diálogo, se sentaron a la mesa. Para finalmente, el 16 de febrero de 1996, firmar en San Andrés Larráinzar, Chiapas, los acuerdos correspondientes a la primera mesa de diálogo (Derechos y Culturas Indígenas). En dichos acuerdos demandaron el reconocimiento de sus derechos fundamentales, como la afirmación de su identidad, su autonomía, y la continuidad de sus formas tradicionales de organización política, social, económica y cultural.

Por otro lado, se considera necesario volver a recalcar que, independientemente de que estos acuerdos recogen en gran medida las demandas históricas de los pueblos originarios, también representan un compromiso establecido por el Estado mexicano y la ratificación, por tercera ocasión, del *Convenio 169* por parte de éste, debido a que dichos acuerdos retoman en gran medida su esencia. Por consiguiente, teniendo en cuenta sus

ratificaciones en Ginebra, Suiza, en el Senado de la República, mediante la firma de los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar*, y con fundamento en el principio de supremacía constitucional establecido por medio del Artículo 133, de nuestra Carta Magna, el Estado mexicano se encuentra más que comprometido a cumplir dichos acuerdos.

Ahora bien, habiendo firmado los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar*, se le hizo la encomienda a la COCOPA de estructurar una propuesta de reforma constitucional que tuviera como fundamento dichos compromisos para, posteriormente, poder presentarla ante las autoridades correspondientes y así concretar que la *Ley sobre Derechos y Cultura Indígena* elaborada por este organismo, pudiera ser constitutiva de la Carta Magna.

Ya con la propuesta en sus manos, el Gobierno Federal le realiza algunas alteraciones antes de presentarlo para su ratificación a nivel constitucional. Modificaciones que no respetaron los acuerdos firmados, ya que no reconoce a los pueblos originarios como sujetos de derecho, les niega su derecho a la autonomía y al sustento territorial, entre otras cosas. Razón por la cual el EZLN acusa al Gobierno de haber traicionado los compromisos contraídos y suspende las negociaciones.

Posteriormente, y habiendo transcurrido cuatro años desde la suspensión del diálogo y las negociaciones, en abril del año 2001 el Congreso de la Unión aprobó la propuesta modificada por el Gobierno Federal, concretando así la reforma al Artículo Segundo Constitucional. Hecho que tuvo como consecuencia que, en las postrimerías del mismo mes, el EZLN desconociera dicha reforma argumentando que ésta era una traición a lo acordado, debido a que en ella se estipula el reconocimiento parcial de sus derechos identificándolos como sujetos de interés público y no como sujetos de derecho.

En lo concerniente al tema que nos ocupa, el Artículo Segundo Constitucional, estipula lo siguiente:

Artículo 2. La Nación Mexicana es única e indivisible.

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

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

Fracción B. La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de: [...]

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación¹⁰⁷.

Cabe destacar que en lo referente a lo pactado con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en los *Acuerdos de San Andrés Lazzáinzar* y, lo expresado en la propuesta de ley elaborada posteriormente por la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), la reforma al Artículo Segundo Constitucional del año 2001 se percibe como un ejercicio legislativo que no cumple con diversos aspectos de los acuerdos y la propuesta anteriormente señalados, ya que tal y como se ha mencionado, dicha reforma considera a los pueblos originarios como entidades de interés público, debido a que tanto individualmente a manera de representantes, como colectivamente, se les restringe de manera significativa la posibilidad de fungir como gestores de

¹⁰⁷ *Ídem.*

derecho público, situación que merma de manera significativa su personalidad jurídica.

Asimismo, lo concerniente a la suspensión del reparto agrario y la privatización de tierras y ejidos comunales continua sin solución, debido a que sigue siendo el Artículo 27 Constitucional, el que a través de su reforma del año 1992, continúa determinando lo referente a estos aspectos. De igual manera, en lo que respecta a la libre determinación de los pueblos originarios, se hace alusión al derecho de autonomía que les permite la elección de sus formas de organización política, económica, social y cultural, no obstante, dichos procedimientos continúan circunscritos a las determinaciones de las constituciones y leyes de las entidades federativas, lo que a todas luces representa una contradicción.

En contraparte, también es preciso señalar que independientemente de lo precedentemente expuesto, la reforma al Artículo Segundo Constitucional de 2001, representa un importante avance en lo referente al reconocimiento de la historia y el valor cultural de los pueblos originarios, debido a que continúa exponiendo y reconociendo la composición pluricultural de la Nación mexicana, herencia de la reforma al Artículo Cuarto Constitucional del año 1992. De igual forma, e independientemente de que se señala que serán la Federación, las Entidades Federativas y los Municipios los que establezcan las instituciones y las políticas necesarias para garantizar los derechos y el desarrollo de los pueblos originarios, a lo largo de los nueve puntos que integran la Fracción B, se reconocen gran parte de las demandas y necesidades que han enarbolado las luchas de dichos pueblos desde siempre, las cuales podemos encontrar de manera concentrada y clara en la *Declaración de la Selva Lacandona*: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz”¹⁰⁸.

Con base en lo anterior, y no obstante las carencias y omisiones antes señaladas, se considera que la reforma del Artículo Segundo Constitucional del

¹⁰⁸ Declaración de la Selva Lacandona, *Op. Cit.*

año 2001, representa un logro y un importante avance en lo concerniente al reconocimiento de los derechos y necesidades de los pueblos originarios y, asimismo, una prueba fehaciente de que a pesar de todo, han logrado trascender.

El siguiente referente constitucional es el Artículo Tercero, en el que de manera clara se pone de manifiesto la obligación del Estado de garantizar el derecho a una educación laica de todos los ciudadanos, poniendo especial énfasis en la gratuidad de ésta y en la obligación estatal de brindar los recursos necesarios para que los servicios educativos que se brinden sean acordes con las disposiciones del dicho artículo.

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

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, religión, de grupos, de sexo o de individuo, [...]

IV. Toda la educación que el Estado Imparta será gratuita;

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura¹⁰⁹;

Otro referente importante es el Artículo Cuarto Constitucional, el cual estipula la igualdad ante la ley de hombres y mujeres, su derecho de acceso a la cultura, y al ejercicio de sus derechos culturales, cuestiones que, por consiguiente, respaldan la condición de igualdad de todos los ciudadanos mexicanos ante la ley en lo referente a dichos rubros.

Artículo 4. El varón y la mujer son iguales ante la ley. [...]

Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación cultural¹¹⁰.

Otros referentes constitucionales que pueden servir de sustento para la pertinencia de la interculturalidad y su propuesta educativa son los siguientes:

Artículo 5. A ninguna persona podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siendo lícitos.

Artículo 25. Corresponde al Estado la rectoría del desarrollo nacional para garantizar que éste sea integral y sustentable, que fortalezca la Soberanía de la Nación y su régimen democrático y que, mediante la competitividad, el fomento del crecimiento económico y el empleo y una más justa distribución del ingreso y la riqueza, permita el pleno ejercicio de la libertad y la dignidad de los individuos, grupos y clases sociales, cuya seguridad protege esta Constitución.

¹⁰⁹ *Ídem.*

¹¹⁰ *Ídem.*

Artículo 26. El Estado organizará un sistema de planeación democrática del desarrollo nacional que imprima solidez, dinamismo, competitividad, permanencia y equidad al crecimiento de la economía para la independencia y la democratización política, social y cultural de la nación.

Los fines del proyecto nacional contenidos en esta Constitución determinarán los objetivos de la planeación. La planeación será democrática y deliberativa. Mediante los mecanismos de participación que establezca la ley, recogerá las aspiraciones y demandas de la sociedad para incorporarlas al plan y los programas de desarrollo. Habrá un plan nacional de desarrollo al que se sujetarán obligatoriamente los programas de la Administración Pública Federal.

Artículo 27. [...]

Las expropiaciones sólo podrán hacerse por causa de utilidad pública y mediante indemnización¹¹¹.

Ahora bien, en lo que respecta a los ordenamientos legales de carácter nacional, no sólo podemos contar con los constitucionales, debido a que existe una amplia gama de legislaciones de otra índole que sustentan directa o indirectamente la pertinencia de la interculturalidad y su propuesta educativa, ya que al igual que los constitucionales, manifiestan de manera clara el derecho de los pueblos originarios al respeto, al reconocimiento de sus derechos fundamentales, y a contar con las mismas oportunidades que todos los demás integrantes del Estado-Nación mexicano. Por otro lado, en los últimos años se ha suscitado un importante incremento de dichas disposiciones, mismas que se analizarán en el siguiente capítulo, y que nos permitirán observar cómo los planteamientos interculturales han ido permeando al Sistema Educativo Nacional.

En conclusión, como se pudo observar a lo largo de este capítulo, independientemente de las distintas etapas por las que ha transitado la educación destinada a los pueblos originarios en México, y teniendo como fundamento su precariedad y carencias en lo que respecta a la atención de la diversidad, y las múltiples entidades y el marco jurídico que sustentan la pertinencia de la interculturalidad y su propuesta educativa, es que podemos confirmar la necesidad de los planteamientos interculturales en nuestro país, ya que considerando que el sistema educativo funge como el principal reproductor

¹¹¹ *Ídem.*

de la sociedad, y teniendo en cuenta que la diversidad cultural y lingüística es un elemento inherente a la sociedad mexicana, se hace necesario el propugnar por la implementación de una visión intercultural en todos los ámbitos de nuestra sociedad pero, sobre todo, y debido a lo relevante de su labor, en las cuestiones educativas.

Con base en lo anterior, es que se considera pertinente exponer el rol que la interculturalidad ha desempeñado en el Sistema Educativo Nacional desde su implementación en nuestro país hasta nuestros días, así como también los ordenamientos legales y las acciones que se han realizado teniendo como fundamento sus planteamientos, para posteriormente llevar a cabo un profundo análisis acerca de su pertinencia en los ámbitos educativos y los retos que implica su implementación para la sociedad mexicana en general.

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO. REALIDADES Y PROSPECTIVA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

En México, independientemente de haber transitado por diversos matices, el proyecto nacional durante casi todo el siglo XX tuvo como eje rector la integración cultural de manera colectiva e individual de los individuos pertenecientes a esta entidad, teniendo como fundamento la idea de una lengua y una cultura nacional. En lo concerniente a los pueblos originarios, se pretendió su incorporación a la hegemonía cultural preservando sus rasgos culturales de manera folklórica y negándoles derechos en el terreno económico, político, social y educativo; hecho que puso en evidencia la incompetencia de dicho proyecto para este sector de la población, ya que tal y como lo externa León Olivé, en las postrimerías del siglo pasado, “Los pueblos indígenas siguieron siendo vejados, humillados, explotados, marginados y excluidos”¹¹².

No obstante dicha situación, desde la década de los noventa del siglo anterior, se han puesto de manifiesto razones que sostienen que el mejor camino para países de composición pluricultural como México es el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, comprendiendo, claro está, que no basta con el mero reconocimiento y coexistencia de la multiplicidad de culturas que lo conforman, sino que es imperativamente necesario el crear las condiciones necesarias para su florecimiento y pleno desarrollo mediante un proyecto de Nación bien articulado en el que cada cultura participe en pie de igualdad, para así contribuir al desarrollo nacional y enriquecer mediante intercambios de corte intercultural a la Nación mexicana.

¹¹² Olivé, León, *Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, p. 38.

Ahora bien, desde la última década del siglo anterior, se ha dado en México un giro paradigmático en la educación destinada a la atención de la diversidad cultural y lingüística, ya que tal y como se mencionó anteriormente, a finales de la década de los años ochenta y principios de los noventa, la educación bilingüe bicultural (EBB) entró en franca decadencia, allanando así el camino para que la educación intercultural bilingüe (EIB) entrara en escena. De manera general, y de acuerdo con Gallardo Gutiérrez, dicha propuesta se caracteriza por “el reconocimiento de la diversidad como riqueza cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas”¹¹³.

Con base en lo anterior, se considera pertinente exponer cuál ha sido el breve devenir de la propuesta educativa intercultural en México, analizando su andar en lo concerniente a la normatividad decretada por el Estado, a las disposiciones de dependencias gubernamentales para su implementación, a las acciones realizadas por parte de la sociedad civil y los pueblos originarios para su instauración, y los decretos mediante los cuales organizaciones nacionales e internacionales siguen refrendando su pertinencia y la obligación por parte del Estado de cumplir con los acuerdos firmados; así mismo, y teniendo en consideración que en la actualidad a la propuesta educativa intercultural se le vincula de manera sustancial con lo que Bonaventura de Sousa denomina “descolonizar el saber”¹¹⁴, se estima necesario presentar los fundamentos sobre los que se edifica la llamada descolonización del conocimiento, para finalmente exponer los desafíos a los que tanto el Estado como la sociedad mexicana, en general, se enfrentan para brindar una adecuada atención a la diversidad cultural y lingüística en los ámbitos educativos.

¹¹³ Gallardo, Gutiérrez, A. L., *Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural*. Ponencia presentada en la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado, México, 2004, s/p.

¹¹⁴ Cfr. De Sousa, Santos, Bonaventura, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Uruguay, Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República, 2010.

3.1 DEVENIR HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

*La cultura es un entramado complejo que va abarcando alimentación, parentesco, valores morales, formas de ver el mundo. Los que no somos indios hemos hablado siempre de los indios, hemos tratado de decir qué son, qué no son, cómo son, qué piensan, qué no piensan*¹¹⁵.

El preludeo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) comienza a principios de la década de los años ochenta del siglo anterior, cuando la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) comienza a debilitarse como consecuencia de diversos cuestionamientos acerca de su funcionamiento y resultados. De ahí que, de acuerdo con Inmaculada Antolinez¹¹⁶, en la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe, realizada en Pátzcuaro, Michoacán, en 1980, es en donde se toma la determinación de cambiar el término bicultural por el de intercultural.

Aunado a lo anterior, otras situaciones que impulsaron el viraje de la EBB a la EIB, fueron las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), publicadas en su informe *La situación educativa de los grupos indígenas de América Latina* de 1987, los postulados del *Convenio 169* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la reforma al Artículo Segundo Constitucional acaecida en 2001, la ampliación del subsistema de educación indígena, el ascenso del discurso intercultural en distintos países de América Latina y, finalmente, la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Por cierto, cabe mencionar que la aportación del EZLN en lo concerniente a la consolidación y apropiación del discurso intercultural en México es de suma

¹¹⁵ Montemayor, Carlos, *Los pueblos... Op. Cit.*, p. 130.

¹¹⁶ Cfr. Antolínez, Domínguez, Inmaculada, "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina", En *Papeles del CEIC*, núm. 73, Septiembre 2011.

importancia, debido a que, en un primer momento, el giro por parte del Estado mexicano, al menos de manera discursiva, hacia la propuesta educativa intercultural, encuentra su fundamento en la búsqueda de repuestas estatales a las recomendaciones y compromisos asumidos en el *Acuerdo 169* de la OIT; en la exploración de vías viables para una pretendida atención de la diversidad cultural y lingüística; y en los *Acuerdos de San Andrés Larrainzar*.

Con base en lo anterior es que el Estado adopta la concepción intercultural emanada del zapatismo, no sin antes depurarla, eliminando de ella los elementos que consideraba perniciosos y opuestos a sus intereses para, posteriormente, desplegar una serie de acciones que de acuerdo con Nicanor Rebolledo siguieron tres ejes: “1) instrumentar una educación para la diversidad cultural y lingüística en todo el sistema educativo nacional; 2) extender los servicios educativos hacia la educación media superior y superior; y 3) rescatar y desarrollar las lenguas indígenas, así como mejorar el aprendizaje en los niveles de la educación básica”¹¹⁷.

Ahora bien, desde que se acogió la propuesta intercultural en el ámbito normativo mexicano, ha existido discrepancia en lo que respecta al uso de la expresión bilingüe intercultural o intercultural bilingüe, en lo concerniente a la primera, ésta se debe a la evolución del modelo educativo en cuestión, ya que como hemos observado, éste comenzó siendo una educación bilingüe para, posteriormente, mediante la incorporación de contenidos sociales y culturales de los pueblos originarios, pasar a ser de corte bilingüe intercultural. En lo que respecta a la segunda locución, ésta se origina con base en que toda educación intercultural puede ser bilingüe, pero no toda educación bilingüe es de naturaleza intercultural, por consiguiente, independientemente de la evolución histórica que dicho modelo educativo ha tenido a nivel conceptual, se considera apropiado el uso de la segunda voz para denominarlo.

¹¹⁷ Rebolledo, Nicanor, “Educación indígena y neozapatismo”. En *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones, 2001, s/p.

3.1.1. Camino hacia la consolidación de la interculturalidad

La inserción de la propuesta intercultural como modelo educativo y como elemento que abre las posibilidades a una visión más holística de la sociedad, se ha ido generando de manera gradual. De hecho, uno de los primeros esfuerzos por parte de una institución educativa por delinear programas académicos que tuvieran como finalidad la atención de la diversidad cultural y lingüística en México, tuvo lugar en 1980, mediante la instauración de la Licenciatura en Educación Indígena por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)¹¹⁸, disposición que se fortalecería una década después mediante el establecimiento de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, así como de diversas ofertas educativas que se fueron sucediendo posteriormente en dicha institución, tendientes a la formación de profesionales para la atención de los pueblos originarios.

Asimismo, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)¹¹⁹, dedicado al estudio de las problemáticas nacionales mediante la investigación y la formación de especialistas en áreas como la Antropología Social, la Historia, la Etnohistoria, la Lingüística, la Geografía, la Sociología y la Ciencia Política, contaba ya para el año 1991 con la Maestría en Lingüística Indoamericana dentro de su oferta educativa. Actualmente, este centro cuenta con Maestría y Doctorado en Antropología Social, Maestría y Doctorado en Historia y Doctorados en Ciencias Sociales, Lingüística y Antropología, dentro de los cuales se encuentran líneas de investigación tendientes a la revitalización de las culturas, la educación y las lenguas de los pueblos originarios.

No obstante, independientemente de las disposiciones por parte de las dos instituciones anteriormente mencionadas, de implementar programas con una

¹¹⁸ Cfr. Universidad Pedagógica Nacional. Consultado el 29 de julio de 2015 en <http://www.upn.mx>

¹¹⁹ Cfr. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Consultado el 29 de julio de 2015 en <http://www.ciesas.edu.mx>

clara inclinación a la atención de la diversidad cultural y lingüística, podemos observar que la EIB no se comienza a permear en las disposiciones educativas oficiales sino hasta el año de 1992, mediante la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB)*, suceso que tuvo como secuela la promulgación de la *Ley General de Educación*¹²⁰ al año siguiente, mediante la cual, al igual que con la reciente modificación al Artículo 4º Constitucional, se reconoce la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos originarios.

Posteriormente, en lo que respecta al *Programa de Desarrollo Educativo (PDE)*¹²¹, que comprende el periodo 1995 – 2000, se puede apreciar que mediante una atención de corte compensatorio, se pretende continuar ampliando la cobertura de los servicios educativos a zonas marginadas y rurales. Aunado a lo anterior, una de las cuestiones relevantes de dicho documento es el planteamiento que se realiza de manera menos tangencial que en la *Ley General de Educación* de 1993, de brindar servicios educativos a niños provenientes de los pueblos originarios asentados temporal o definitivamente en zonas urbanas, disposición que tuvo como fundamento el hecho de que a medida que se fue incrementando el flujo migratorio del campo a las ciudades, la insuficiencia del sistema educativo para la atención de las demandas de los pueblos étnicamente distintos, se hizo más que evidente, problemática que derivó en proyectos como el de Investigación e Innovación de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, por parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, a finales del siglo XX, y que en la actualidad cuenta con presencia en 29 entidades federativas¹²².

Cabe recordar que desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, se habló en México de la adopción de un modelo educativo de corte bilingüe bicultural, modelo que para la década de los

¹²⁰ Cfr. Ley General de Educación 1993. Consultado el 30 de julio de 2015 en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

¹²¹ Cfr. Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000. Consultado el 30 de julio de 2015 en http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1995_3_06.pdf

¹²² Cfr. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Consultado el 30 de julio de 2015 en <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/pronim/TripticoPronim.pdf>

noventa caería en una franca decadencia, debido a que sus resultados educativos se consideraron precarios y a lo poco factible que se estimó la posibilidad de que un individuo pudiera diferenciar los componentes de diversas culturas, sin que este hecho alterara su personalidad; dicha situación tuvo como consecuencia la elaboración y promulgación, por parte de la DGEI, de los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe* en 1999, cuestión que expuso de manera clara la disposición, por parte del Estado mexicano, de atender las demandas culturales y lingüísticas de la diversidad nacional mediante una educación intercultural bilingüe.

Ahora bien, estos cambios de perspectiva ponen de manifiesto diversas transiciones en su dimensión bilingüe, ya que de acuerdo con Luis Enrique López¹²³, en un principio, la EB se caracterizó por ser de corte asimilacionista, debido a que propugnaba una primera alfabetización temporal en lengua nativa, para posteriormente facilitar la adquisición de la lengua nacional. Ya en la década de los setentas, con la entrada de la EBB a México, dicha dimensión transitó de la línea asimilacionista a la multiculturalista, que concibe a la diversidad lingüística como un derecho mediante el cual se puede lograr la preservación de las lenguas de los pueblos originarios, y promueve su uso como vehículos educativos. Posteriormente, ya desde la óptica de la propuesta educativa intercultural, su dimensión bilingüe pasó de ser de corte multiculturalista a adoptar una visión desde el pluralismo cultural, perspectiva que define a la diversidad lingüística como un elemento capaz de contribuir a la transformación del Estado-Nación, mediante su riqueza lingüística, y propende la creación de nuevas relaciones entre los pueblos originarios y los demás sectores de la sociedad.

3.1.2. La interculturalidad en la alternancia

Cabe destacar, que teniendo como telón de fondo las incansables luchas de los pueblos originarios por el reconocimiento de sus derechos, el trabajo de diversas organizaciones e instituciones para la recuperación, mantenimiento y

¹²³ Cfr. López, Luis Enrique, *Op. Cit.*

fortalecimiento de los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos de este sector de la población, el marco jurídico nacional e internacional que reafirma y respalda sus derechos y, la reforma y adición de un tercer párrafo al Artículo Primero Constitucional, en agosto del año 2001¹²⁴, mediante el cual se prohíbe todo tipo de discriminación dentro de la Nación mexicana, es que se asume en México la EIB. Cuestión que se ve consolidada en el *Programa Nacional Educativo 2001 – 2006*, debido a que entre sus principales lineamientos se encuentran:

Política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena

Se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas.

Objetivo particular 3

Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura.

Política de educación intercultural para todos

Se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica.

Objetivo particular 4

Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación¹²⁵.

Políticas que cuentan con una serie de líneas de acción dentro las cuales se pueden identificar como puntos relevantes la valoración cultural de los pueblos originarios, la creación de espacios educativos más allá de la educación básica para este sector de la población, el involucramiento de las comunidades en la formulación de contenidos escolares y lo que se considera el avance más importante plasmado en dicho documento en materia de atención a la

¹²⁴ Cfr. Diario Oficial de la Federación. 14/08/2001. Consultado el 31 de julio de 2015 en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=762221&fecha=14/08/2001

¹²⁵ Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, pp. 133 – 136. Consultado el 31 de julio de 2015 en http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf

diversidad cultural y lingüística, que es el propugnar una educación intercultural bilingüe bidireccional, es decir, una EIB enfocada tanto a los alumnos que provengan de algún pueblo originario, como a los que no, y que ésta a su vez, comience a permear a la sociedad mexicana en general.

Derivado del énfasis que la legislación anterior expuso en lo referente a la valoración de la diversidad e implementación de la EIB, es que se crea, durante el mismo año de su promulgación, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), entidad que en la actualidad “Centra su actividad en promoción, diseño, capacitación, elaboración de materiales, investigación y evaluación de innovaciones relacionadas con la educación intercultural”¹²⁶, y cuyo objetivo principal es el de promover la educación intercultural bilingüe entre toda la población, en coordinación con el resto del sistema educativo. Las atribuciones de la CGEIB fueron promulgadas el 22 de enero de 2001, y ratificadas cuatro años después, mediante el Artículo Dieciséis del *Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública*, el 21 de enero de 2005, dichas prerrogativas son las siguientes:

Artículo 16. Corresponde a la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe el ejercicio de las siguientes atribuciones:

I. Promover y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativos, en coordinación con las diferentes instancias del sistema educativo nacional;

II. Promover la colaboración de las entidades federativas y municipios, así como la de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en la realización de iniciativas orientadas a propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos.

III. Recomendar medidas de acción para procurar el mejoramiento de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en los distintos tipos, niveles y modalidades de la educación y, en su caso, proponer las correcciones necesarias;

IV. Informar a la sociedad sobre la situación de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en el campo educativo, así como sobre las recomendaciones que haya formulado y los resultados obtenidos;

¹²⁶ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Consultado el 31 de julio de 2015 en <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>

V. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena;

VI. Promover y asesorar, con el concurso de las unidades administrativas de la Secretaría y entidades competentes en la materia, la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores para propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en el ámbito educativo, en particular para:

- a) Desarrollar modelos curriculares que atiendan a la diversidad;
- b) Formar al personal docente, técnico y directivo especializado en esta materia;
- c) Desarrollar y difundir las lenguas indígenas;
- d) Producir materiales educativos en lenguas indígenas;
- e) Realizar investigaciones educativas, y
- f) Desarrollar formas alternativas de gestión escolar educativa con la participación de la comunidad.

VII. Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que los servicios educativos para toda la población, reconozcan la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación, se eduque para el desarrollo intercultural, se fomenten los valores vinculados con la equidad y se propicie la participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos, y

VIII. Asesorar y proponer, en coordinación con la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y demás unidades administrativas competentes, los proyectos de normas y criterios para la evaluación y certificación de estudios realizados en el marco de programas educativos orientados al fortalecimiento de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social¹²⁷.

Paralelamente, en lo concerniente a las legislaciones de carácter internacional que sustentan la pertinencia de la interculturalidad, durante ese mismo 2001 la Conferencia General de la UNESCO proclama la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, mediante la cual, decreta los siguientes principios:

Artículo 1. La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad.

Artículo 2. De la diversidad cultural al pluralismo cultural.

Artículo 3. La diversidad cultural factor de desarrollo.

¹²⁷ Diario Oficial de la Federación. 21/01/2005. Consultado el 31 de julio de 2015 en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766674&fecha=21/01/2005

Artículo 4. Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural.

Artículo 5. Los derechos culturales, marco propicio de la diversidad cultural.

Artículo 6. Hacia la diversidad cultural accesible a todos.

Artículo 7. El patrimonio cultural, fuente de la creatividad¹²⁸.

De manera general, en dichas normatividades se alude a la diversidad cultural y lingüística como elementos inherentes de la humanidad y componentes enriquecedores que propenden al desarrollo de la misma. Así como también, a la búsqueda de mecanismos para que las relaciones que se susciten en la diversidad se desarrollen de manera armónica, buscando en todo momento la paz, la inclusión, la cohesión social, y el respeto a los derechos humanos y culturales de la humanidad en general.

Ahora bien, retomando las disposiciones nacionales mediante las cuales ha transitado la EIB en México, tenemos que en lo que respecta a la atención de la diversidad cultural y lingüística en la educación superior, en el año 2001, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en colaboración con la Fundación Ford, desarrolló el *Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES)*¹²⁹, el cual consiste en garantizar el ingreso, permanencia, egreso y titulación, de estudiantes provenientes de los pueblos originarios, mediante aportaciones económicas otorgadas a las instituciones de educación superior que participan en dicho programa.

Posteriormente, teniendo como fundamento lo estipulado en el *Programa Nacional Educativo 2001 – 2006*, en lo concerniente al viraje hacia la EIB, es que surge la necesidad de crear una oferta educativa de educación superior para los pueblos originarios, es por eso que mediante el impulso de la CGEIB, de las autoridades educativas e instituciones académicas de los estados en las que se fueron conformando y, de la consulta a organizaciones indígenas de

¹²⁸ Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Consultado el 3 de agosto de 2015 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

¹²⁹ Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Consultado el 3 de agosto de 2015 en <http://paeiies.anuies.mx/public/>

dichas entidades, en el año 2003, se comienza con la creación de las llamadas universidades interculturales, que de acuerdo con los lineamientos de la CGEIB, el propósito de dichos proyectos educativos es:

Explorar modalidades de atención educativa pertinente para jóvenes que aspiren a cursar el nivel de educación superior, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar fundamentalmente el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y en aplicar los conocimientos construidos a contextos diversos¹³⁰.

Cabe destacar que, independientemente de que dichos proyectos educativos se encuentran enclavados en entidades cuya población se caracteriza por ser densamente indígena, la oferta educativa que estos propugnan, no se circunscribe exclusivamente a los individuos provenientes de los pueblos originarios, ya que no obstante de tener como misión la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones, dicho objetivo no es exclusivo de ellos, por lo tanto, aunque su propósito se encuentra mayormente focalizado en brindarles educación superior, son instituciones abiertas a toda la población.

Ahora bien, en lo concerniente a la creación de las universidades interculturales, es preciso decir que no obstante de responder a los objetivos planteados en el *Programa Nacional Educativo 2001 – 2006*, su fundamento también puede ser identificado en las demandas históricas que los pueblos originarios han venido realizando en materia educativa. Así pues, dichas demandas pueden verse reflejadas en los *Acuerdos de San Andrés Larrainzar*, debido a que uno de los frutos del movimiento zapatista fue la posibilidad de concentrar y exponer de manera clara los requerimientos históricos de los pueblos originarios, tal y como se puede apreciar en el siguiente párrafo correspondiente a los compromisos del Gobierno Federal con dichos pueblos:

5. *Asegurar educación y capacitación.* El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con proceso de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional

¹³⁰ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Consultado el 3 de agosto de 2015 en *Op.Cit.*

que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación¹³¹.

En la actualidad, el proyecto de universidades interculturales impulsado por la CGEIB cuenta con once planteles en distintas entidades de la República Mexicana: Universidad Intercultural de Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Así mismo, se cuenta con otras instituciones de educación superior que son consideradas de corte intercultural: Universidad de Oriente (UNO), Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), Instituto Intercultural Ñoño (IIN), Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), Centro Universitario Regional del Totonacapan (CURT).

En otro orden de ideas, y teniendo en consideración que de acuerdo con José Ortega y Gasset “una institución no puede constituirse en buenos usos si no se ha acertado con todo rigor al determinar su misión”¹³², el Modelo Educativo de Universidad Intercultural¹³³ plantea que la misión de dichas instituciones se engloba en la formación de profesionales que contribuyan al desarrollo social, cultural y económico de los pueblos originarios; a la revalorización de sus saberes y sistema de valores; a la conservación y desarrollo de sus lenguas; así como también al mantenimiento de una vinculación permanente y

¹³¹ Anónimo, *San Andrés... Op. Cit.*, pp. 41-42.

¹³² Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad*, p. 1. Consultado el 3 de agosto de 2015 en <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>

¹³³ Cfr. Casillas, Muñoz, María de Lourdes y Santini, Villar, Laura, *Universidad Intercultural Modelo Educativo*, México, SEP y CGEIB, 2009.

pertinente de las tareas universitarias con las comunidades en las que se encuentren inmersas.

En suma, teniendo como fundamento la misión y los objetivos planteados anteriormente, el hecho de que la atención brindada por parte de las universidades interculturales no se circunscribe única y exclusivamente a los individuos pertenecientes a los pueblos originarios y, a que los ámbitos universitarios fungen como escenarios propicios para el diálogo entre culturas, se considera que, aunado a que el proyecto de universidades interculturales es pieza fundamental dentro de la gama de instituciones que buscan la edificación de un país intercultural, dichas instituciones persiguen de manera clara y precisa la transmisión de la cultura, entendiendo a la cultura como “el sistema vital de las ideas en cada tiempo”¹³⁴.

El razonamiento anterior tiene que ver con lo que Ortega y Gasset plantea al aseverar que la misión de la universidad debe estar focalizada fundamentalmente en la enseñanza de la cultura de su tiempo, es decir, independientemente de que uno de los objetivos primordiales de la universidad sea la profesionalización, es menester la formación de individuos que cuenten con una visión clara, global y precisa del contexto en el que se encuentran inmersos, cuestión que sólo es posible mediante la enseñanza de un panorama holístico del presente. Y es precisamente en este sentido, en donde el proyecto de universidades interculturales encuentra su mayor virtud, ya que independientemente de propugnar la formación profesional de sus egresados, en aras del desarrollo de sus pueblos y comunidades, centra su proceder en la consecución de individuos que mediante el reconocimiento de la diversidad cultural, se encuentren a la altura de su tiempo.

Por otra parte, cabe destacar que desde las postrimerías del siglo anterior, diversas organizaciones de los pueblos originarios, en conjunción con especialistas en derechos lingüísticos, determinaron la imperiosa necesidad de contar con una legislación que fundamentara el desarrollo de políticas

¹³⁴ Ortega y Gasset, José, *Op. Cit.*, p. 4.

tendientes a la protección y desarrollo de las lenguas de dichos pueblos, tal es el caso de la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas, que mediante la *Declaración de los Escritores en Lenguas Indígenas en torno a la diversidad étnica, lingüística y cultural de México*, publicada en 1997, impulsaron la aprobación por parte del Congreso de la Unión de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas* en el año 2003.

De manera general, el objetivo de dicha ley es el desarrollo y mantenimiento de las lenguas de los pueblos originarios, así como la custodia de sus derechos lingüísticos, tanto a nivel individual como colectivo. Tales finalidades se pueden ver reflejadas en los siguientes artículos:

Artículo 5. El Estado a través de sus tres órdenes de gobierno, -Federación, Entidades Federativas y municipios-, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales.

Artículo 7. Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública. Al Estado corresponde garantizar el ejercicio de los derechos previstos en este artículo, conforme a lo siguiente:

a. En el Distrito Federal y las demás entidades federativas con municipios o comunidades que hablen lenguas indígenas, los Gobiernos correspondientes, en consulta con las comunidades indígenas originarias y migrantes, determinarán cuáles de sus dependencias administrativas adoptarán e instrumentarán las medidas para que las instancias requeridas puedan atender y resolver los asuntos que se les planteen en lenguas indígenas.

b. En los municipios con comunidades que hablen lenguas indígenas, se adoptarán e instrumentarán las medidas a que se refiere el párrafo anterior, en todas sus instancias.

La Federación y las entidades federativas tendrán disponibles y difundirán a través de textos, medios audiovisuales e informáticos: leyes, reglamentos, así como los contenidos de los programas, obras, servicios dirigidos a las comunidades indígenas, en la lengua de sus correspondientes beneficiarios.

Artículo 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Artículo 13. Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley, y en particular las siguientes:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;

II. Difundir en las lenguas indígenas nacionales de los beneficiarios, el contenido de los programas, obras y servicios dirigidos a las comunidades indígenas; [...]

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura; [...]

XIV. Propiciar y fomentar que los hablantes de las lenguas indígenas nacionales participen en las políticas que promuevan los estudios que se realicen en los diversos órdenes de gobierno, espacios académicos y de investigación¹³⁵.

Del mismo modo, mediante su Artículo Catorce, la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* promulga la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuyo objetivo, aparte de velar por el desarrollo, valoración, mantenimiento y difusión de las lenguas de los pueblos originarios, es el asesoramiento a los tres órdenes de gobierno para la estructuración y concreción de políticas públicas acordes con sus objetivos. Dentro de las particularidades y facultades de este instituto se encuentran las siguientes:

a. Diseñar estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, en coordinación con los tres ordenes de gobierno y los pueblos y comunidades indígenas.

b. Promover programas, proyectos y acciones para vigorizar el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas nacionales.

c. Ampliar el ámbito social de uso de las lenguas indígenas nacionales y promover el acceso a su conocimiento; estimular la preservación, conocimiento

¹³⁵ Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Consultado el 3 de agosto de 2015 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>

y aprecio de las lenguas indígenas en los espacios públicos y los medios de comunicación, de acuerdo a la normatividad en la materia.

d. Establecer la normatividad y formular programas para certificar y acreditar a técnicos, intérpretes, traductores y profesionales bilingües. Impulsar la formación de especialistas en la materia, que asimismo sean conocedores de la cultura de que se trate, vinculando sus actividades y programas de licenciatura y postgrado, así como a diplomados y cursos de especialización, actualización y capacitación.

e. Formular y realizar proyectos de desarrollo lingüístico, literario y educativo.

f. Elaborar y promover la producción de gramáticas, la estandarización de escrituras y la promoción de lectoescritura en lenguas indígenas nacionales.

g. Realizar y promover investigación básica y aplicada para mayor conocimiento de las lenguas indígenas nacionales y promover su difusión.

h. Realizar investigaciones para conocer la diversidad de las lenguas indígenas nacionales, y apoyar al Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática a diseñar la metodología para la realización del censo sociolingüístico para conocer el número y distribución de sus hablantes.

i. Actuar como órgano de consulta y asesoría de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, así como de las instancias de los Poderes Legislativo y Judicial, de los gobiernos de los estados y de los municipios, y de las instituciones y organizaciones sociales y privadas en la materia.

j. Informar sobre la aplicación de lo que dispone la Constitución, los tratados internacionales ratificados por México y esta Ley, en materia de lenguas indígenas, y expedir a los tres órdenes de gobierno las recomendaciones y medidas pertinentes para garantizar su preservación y desarrollo.

k. Promover y apoyar la creación y funcionamiento de institutos en los estados y municipios, conforme a las leyes aplicables de las entidades federativas, según la presencia de las lenguas indígenas nacionales en los territorios respectivos.

l. Celebrar convenios, con apego a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con personas físicas o morales y con organismos públicos o privados, nacionales, internacionales o extranjeros, con apego a las actividades propias del Instituto y a la normatividad aplicable¹³⁶.

En otro orden de ideas y tal y como ya se mencionó, en 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), con el propósito de promover políticas tendientes a la investigación y resolución de las problemáticas que aquejaban a los pueblos originarios, en coordinación con diversos organismos y dependencias gubernamentales involucrados en la búsqueda de dichas

¹³⁶ *Ídem.*

soluciones. Ahora bien, independientemente de las acciones llevadas a cabo por dicho organismo desde su fundación, su tendencia asimilacionista y homogeneizadora, fueron factores determinantes para hacer que las estrategias seguidas por dicho instituto en su búsqueda de atención a la diversidad cultural y lingüística, no fueran del todo viables.

Con fundamento en lo anterior, durante el mes de mayo de 2003, se expidió la *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)*, abrogando de esta manera, la ley mediante la cual se constituyó el INI y dando por concluidas las actividades que a lo largo de 54 años dicho instituto venía desempeñando. Una vez constituida y posicionada como una institución de consulta obligada para el tratamiento de los asuntos referentes a los pueblos originarios, la CDI, a través de sus objetivos estratégicos, plantea lo siguiente:

La Comisión tiene como objeto de Ley, orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas. A partir de ello, esta administración ha definido los siguientes:

1. Avanzar en la armonización legislativa, el reconocimiento y la vigencia de derechos, así como el acceso a la justicia de los pueblos indígenas.
2. Garantizar el acceso de la población indígena a la alimentación, salud, educación, infraestructura básica y vivienda.
3. Mejorar las fuentes de ingreso monetario y no monetario de las familias y comunidades indígenas.
4. Fortalecer la participación de la sociedad indígena y la coordinación intergubernamental en la planeación y gestión del desarrollo de los pueblos indígenas.
5. Preservar la cultura de los pueblos indígenas como patrimonio nacional y elemento articulador de la acción institucional¹³⁷.

Posteriormente, y reafirmando al año 2003 como uno de los más prolíficos en lo concerniente a iniciativas y legislaciones tendientes a la atención de la diversidad cultural y lingüística, durante el mes de junio fue aprobada la *Ley*

¹³⁷ Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Consultado el 5 de agosto de 2015 en http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4

Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, disposición mediante la cual también se da origen al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). De manera general, a través de dicho ordenamiento legal, el Estado se compromete a brindar protección a todos los ciudadanos ante cualquier acto discriminatorio, y en lo concerniente a los artículos y fracciones relacionados al tema que nos ocupa, se destacan los siguientes:

Artículo 1. Las disposiciones de esta Ley son de orden público y de interés social. El objeto de la misma es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y trato.

Artículo 2. Corresponde al Estado promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas. Los poderes públicos federales deberán eliminar aquellos obstáculos que limiten en los hechos su ejercicio e impidan el pleno desarrollo de las personas así como su efectiva participación en la vida política, económica, cultural y social del país y promoverán la participación de las autoridades de los demás órdenes de Gobierno y de los particulares en la eliminación de dichos obstáculos.

Artículo 4. Queda prohibida toda práctica discriminatoria que tenga por objeto o efecto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades [...]

Artículo 9. Con base en lo establecido en el artículo primero constitucional y el artículo 1, párrafo segundo, fracción III de esta Ley se considera como discriminación, entre otras:

I. Impedir el acceso o la permanencia a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos en los centros educativos;

II. Establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación; [...]

V. Limitar el acceso y permanencia a los programas de capacitación y de formación profesional; [...]

XVI. Limitar la libre expresión de las ideas, impedir la libertad de pensamiento, conciencia o religión, o de prácticas o costumbres religiosas, siempre que éstas no atenten contra el orden público; [...]

XIX. Obstaculizar las condiciones mínimas necesarias para el crecimiento y desarrollo integral, especialmente de las niñas y los niños, con base al interés superior de la niñez; [...]

XXIV. Restringir la participación en actividades deportivas, recreativas o culturales;

XXV. Restringir o limitar el uso de su lengua, usos, costumbres y cultura, en actividades públicas o privadas, en términos de las disposiciones aplicables; [...]

XXXIII. Implementar o ejecutar políticas públicas, programas u otras acciones de gobierno que tengan un impacto ventajoso en los derechos de las personas, [...]

Artículo 15 Bis. Cada uno de los poderes públicos federales y aquellas instituciones que estén bajo su regulación o competencia, están obligados a realizar las medidas de nivelación, las medidas de inclusión y las acciones afirmativas necesarias para garantizar a toda persona la igualdad real de oportunidades y el derecho a la no discriminación.

Artículo 15 Ter. Las medidas de nivelación son aquellas que buscan hacer efectivo el acceso de todas las personas a la igualdad real de oportunidades eliminando las barreras físicas, comunicacionales, normativas o de otro tipo, que obstaculizan el ejercicio de derechos y libertades prioritariamente a las mujeres y a los grupos en situación de discriminación o vulnerabilidad.

Artículo 15 Quáter. Las medidas de nivelación incluyen, entre otras; [...]

III. Diseño y distribución de comunicaciones oficiales, convocatorias públicas, libros de texto, licitaciones, entre otros, en formato braille o en lenguas indígenas; [...]

V. Uso de intérpretes y traductores de lenguas indígenas; [...]

Artículo 15 Sextus. Las medidas de inclusión podrán comprender, entre otras, las siguientes:

I. La educación para la igualdad y la diversidad dentro del sistema educativo nacional; [...]

Artículo 15 Octavus. Las acciones afirmativas podrán incluir, entre otras, las medidas para favorecer el acceso, permanencia y promoción de personas pertenecientes a grupos en situación de discriminación y subrepresentados, en espacios educativos, laborales y cargos de elección popular a través del establecimiento de porcentajes o cuotas.

Las acciones afirmativas serán prioritariamente aplicables hacia personas pertenecientes a los pueblos indígenas, afro descendientes, mujeres, niñas, niños y adolescentes, personas con discapacidad y personas adultas mayores¹³⁸.

Sucesivamente, y teniendo como fundamento el hecho de que el análisis de la diversidad cultural y lingüística, así como de la multiculturalidad y la interculturalidad habían sido temas recurrentes en diversas investigaciones y programas docentes llevados a cabo por la Universidad Nacional Autónoma de

¹³⁸ Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación 2014. Consultado el 5 de agosto de 2015 en http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LFPED_web_ACCSS.pdf

México (UNAM), es que se toma la determinación mediante un acuerdo publicado el 2 de diciembre de 2004, en la *Gaceta UNAM*, de crear el *Programa Universitario México, Nación Multicultural (PUMC)*, cuyos objetivos serían los siguientes:

- I. Vincular esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de las personas y grupos que trabajan temas relacionados con la composición multicultural indígena de la nación mexicana, dentro y fuera de la UNAM;
- II. Fomentar el más alto nivel académico en los trabajos sobre el tema;
- III. Planear y apoyar el desarrollo de actividades de investigación, formación, extensión y documentación sobre temas culturales de los pueblos indígenas de México;
- IV. Apoyar y promover la docencia de manera que aporte los elementos para el conocimiento y la transformación positiva de las relaciones entre las diversas culturas de nuestro país, y
- V. Difundir y extender conocimientos y experiencias derivados de las investigaciones y demás actividades que se desarrollen en el campo de estudios de la multiculturalidad¹³⁹.

Ahora bien, cabe destacar que para el año 2014 dicha instancia sufre una modificación en sus planteamientos, ya que mediante la publicación en la *Gaceta UNAM* del acuerdo por el que se establece el *Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC)*, se estipula que todas las atribuciones y actividades que venía realizando el PUMC son ahora transferidas a esta nueva disposición, haciendo evidente que la transición en sus objetivos y planteamientos de una visión multicultural a una de corte intercultural, pone de manifiesto la firme intención tanto de interculturalizar a la institución, como de construir una nueva relación entre la UNAM y los pueblos originarios, tal y como se observa en la reestructuración de sus objetivos:

- I. Generar, desarrollar y difundir el conocimiento sobre la diversidad cultural y la interculturalidad en México y otras regiones, utilizando nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, así como los recursos más novedosos y pertinentes a esas tareas;

¹³⁹ Acuerdo por el que se creó el Programa Universitario México, Nación Multicultural. Consultado el 5 de agosto de 2015 en http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/puic/acuerdo_creacion_pumc.html

- II. Vincular los esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de las personas y grupos que trabajan temas relacionados con la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la Nación mexicana, el continente americano y de otras naciones del mundo, con problemáticas afines, dentro y fuera de la UNAM;
- III. Fomentar el más alto nivel académico en los trabajos sobre el tema de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, así como contribuir a la formación de investigadores y técnicos académicos en dichas materias;
- IV. Apoyar y promover la educación y docencia que fomente una actitud de respeto en los estudiantes sobre la diversidad cultural y la interculturalidad;
- V. Alentar y apoyar la formación profesional de estudiantes indígenas y afroamericanos en la UNAM, así como la dignificación de sus identidades, lenguas y culturas, en el país y la región latinoamericana, y
- VI. Difundir y extender conocimientos y experiencias derivadas de las investigaciones y demás actividades que se desarrollen en el campo de estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad¹⁴⁰.

En el marco de las acciones que se han desarrollado a partir de los fundamentos de dichos objetivos, podemos destacar la implementación, en el año 2002, de la materia optativa “México, Nación Multicultural”, en las Facultades de Derecho, Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales, cuyo objetivo principal es acrecentar el conocimiento de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a la Nación mexicana. Actualmente, de acuerdo con información obtenida del sitio oficial del programa universitario, dicha materia es impartida mediante las modalidades de videoconferencia, en línea y presencial, en 12 planteles o Facultades pertenecientes a la UNAM, y a lo largo de su primera década han transitado por ella 16,085 estudiantes¹⁴¹.

Otra disposición de dicho programa, que destaca por su relevancia, es el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI), cuyo objetivo es el brindar apoyo económico a alumnos de la institución pertenecientes a algún pueblo originario, con la finalidad de consolidar su permanencia en las aulas y la posterior culminación de sus estudios. En materia de investigación, el

¹⁴⁰ Acuerdo por el que se creó el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad. Consultado el 5 de agosto de 2015 en http://nacionmulticultural.unam.mx/portal/puic/acuerdo_creacion_puic.html

¹⁴¹ Materia optativa México, Nación Multicultural. Consultado el 5 de agosto de 2015 en http://nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/materia_optativa.html

programa cuenta con una amplia gama de líneas de investigación relacionadas al estudio, tratamiento y diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística.

También, dentro de las opciones y servicios que brinda dicho programa, podemos encontrar una prolífica labor editorial reflejada en más de una treintena de libros, diversos diplomados orientados al fortalecimiento del liderazgo de las mujeres indígenas, una amplia variedad de cursos, conferencias y foros relacionados con las temáticas que trata dicho programa, un basto acervo bibliohemerográfico y documental, y una sede académica en el Estado de Oaxaca orientada a desarrollar diversos programas articulados con las instituciones regionales y locales del sur de la República mexicana. Por último, cabe mencionar que con la finalidad de involucrar a los cuadros universitarios en los temas inherentes a la diversidad cultural y lingüística, y con el objetivo de complementar su formación profesional, el PUIC ha brindado la posibilidad de que un número importante de estudiantes realicen, mediante su incorporación a alguno de los diversos proyectos desarrollados por el programa, su servicio social y diversas prácticas profesionales.

Por otro lado, tenemos que dentro de las disposiciones gubernamentales dirigidas a brindar atención a la diversidad cultural y lingüística, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), generalizó desde el año 2005 su Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), el cual cuenta con una vertiente dirigida a las poblaciones hablantes de lenguas pertenecientes a los pueblos originarios. Dicha rama es denominada MEVyT Indígena Bilingüe (MIB)¹⁴², su proceder se encuentra centrado en la alfabetización en lengua materna y en el aprendizaje del español con tratamiento de segunda lengua, abarcando hasta el nivel secundaria, y llevándose a cabo mediante la intervención de asesores bilingües previamente capacitados para poder impartir y utilizar los distintos módulos y apoyos con los que cuenta el programa, que en la actualidad abarca más de 49 lenguas originarias.

¹⁴² Cfr. Cursos y Materiales del MEVyT. Consultado el 8 de agosto de 2015 en http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=tag&tag=MIB+educando&task=tag&Itemid=159

Un rasgo que es importante destacar del MIB, es el hecho de que cuando un individuo ingresa en éste, se le aplica una entrevista cuya función es determinar sus características lingüísticas, debido a que dicho programa brinda tratamientos educativos diferenciados, es decir, obedece a que la población perteneciente a los pueblos originarios puede presentar características lingüísticas diversas, tales como: monolingüismo, bilingüismo coordinado, bilingüismo receptivo y bilingüismo incipiente¹⁴³. Con base en lo anterior, y teniendo en cuenta la diversidad de tipos de bilingüismo que se pueden presentar en los individuos a los que se encuentra dirigido dicho programa, se pone de manifiesto la necesidad de una previa ubicación para poder brindar un tratamiento diferenciado y específico, que es una de las características fundamentales de dicha iniciativa.

En otro orden de ideas, y dando continuidad en lo concerniente a la presencia de la propuesta educativa intercultural en las políticas oficiales, tenemos que durante el sexenio 2006 – 2012, el eje rector de las disposiciones en materia educativa, se denominó *Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012*¹⁴⁴, legislación que contó para su implementación con la colaboración de organismos que a lo largo de su trayectoria han desarrollado acciones en aras de los postulados interculturales, tal es el caso del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), entre otros.

Este documento se encuentra conformado por seis objetivos principales y sus respectivas estrategias y líneas de acción, dentro de los cuales, los que hacen alusión al tema que nos ocupa son los siguientes:

¹⁴³ En lo que respecta a las características lingüísticas mencionadas anteriormente, tenemos que de acuerdo con Alma Flor Ada el monolingüismo hace referencia a “personas que hablan sólo un idioma”; el bilingüismo coordinado hace alusión a los elementos de “dos idiomas adquiridos en momentos diferentes y en contextos distintos”; el bilingüismo receptivo se refiere a “la capacidad de entender y leer un segundo idioma, pero no de hablarlo ni escribirlo”; y el bilingüismo incipiente, alude a la “primera etapa en la adquisición de un segundo idioma, cuando el segundo idioma todavía no se ha desarrollado suficientemente”. Cfr. Ada, Alma Flor y Baker, Colin, *Guía para padres y maestros de niños bilingües*, Australia, Multilingual Matters LTD, 2013.

¹⁴⁴ Cfr. Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012. Consultado el 8 de agosto de 2015 en www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

Objetivo 2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Objetivo 4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural¹⁴⁵.

Dentro de las disposiciones estratégicas para la consecución de dichos objetivos se encuentran:

2.5 Fortalecer los programas e iniciativas diversas dirigidas a la atención de niños y jóvenes indígenas, la actualización y formación de docentes hablantes de lengua indígena, y la formación de los docentes en las escuelas multigrado.

2.7 Atender a los niños y jóvenes de las localidades y municipios con mayor rezago social, prioritariamente a los de menor índice de desarrollo humano, a la población indígena y a los hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes, con base en la construcción de agendas estatales para la equidad en la educación inicial y básica, elaboradas conjuntamente por las entidades federativas y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

2.11 Promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en todas las modalidades de la educación media superior¹⁴⁶.

4.1 Articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes: derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, la rendición de cuentas, entre los principales¹⁴⁷.

Asimismo, cabe destacar que dentro de los planteamientos que conforman el segundo objetivo, podemos encontrar, dentro de sus estrategias y líneas de acción, un apartado destinado a la atención de la diversidad lingüística y cultural delineando las siguientes estrategias:

2.19 Incidir, desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), en el fortalecimiento de la educación indígena, impartida en la lengua de la población indígena y en español, con los enfoques intercultural y multilingüe, para que se caracterice por su calidad y altos índices de aprovechamiento; así como en el sistema educativo nacional para avanzar en el reconocimiento de los pueblos indígenas con todas sus características.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 14.

¹⁴⁶ *Ibidem*, pp. 32 – 34.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p.43.

2.20 Contar con información actualizada sobre la diversidad lingüística del país para fomentar, con un enfoque multilingüe, el conocimiento, aprecio y respeto de las lenguas indígenas nacionales e incidir en su fortalecimiento, desarrollo y preservación.

2.21 Diseñar, proponer e impulsar una política transversal que propicie el ejercicio de los derechos lingüísticos, así como el uso de las lenguas indígenas en los diferentes ámbitos de la vida social y pública¹⁴⁸.

En consonancia con la disposición oficial anterior, en la búsqueda de atención a la diversidad, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas aprobó, en septiembre de 2007, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, en donde a través de sus 46 artículos se ratifica que los individuos pertenecientes a los pueblos originarios gozan, tanto a nivel individual como colectivo, de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidas a nivel internacional por este organismo. Cabe mencionar que dentro de los artículos de dicha legislación se abarca una gran cantidad de temas vinculados con los pueblos originarios, dentro de los cuales, los relacionados al tema que nos atañe, son los siguientes:

Artículo 1. Los indígenas tienen derecho, como pueblo o como individuos, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y las normas internacionales de derechos humanos.

Artículo 2. Los pueblos y los individuos indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ningún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos, en particular la fundada en su origen o identidad indígenas.

Artículo 8.

1. Los pueblos y los individuos indígenas tienen derecho a no ser sometidos a una asimilación forzada ni a la destrucción de su cultura.

2. Los Estados establecerán mecanismos eficaces para la prevención y el resarcimiento de:

a. Todo acto que tenga por objeto o consecuencia privarlos de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o su identidad étnica; [...]

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 37.

Artículo 11.

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, objetos, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativas y literaturas. [...]

Artículo 13.

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos. [...]

Artículo 14.

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. [...]

Artículo 15.

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública. [...]

Artículo 21.

1. Los pueblos indígenas tienen derecho, sin discriminación, al mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales, entre otras esferas, en la educación, el empleo, la capacitación y el readiestramiento profesionales, la vivienda, el saneamiento, la salud y la seguridad social. [...]

Artículo 31.

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Consultado el 8 de agosto de 2015 en http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

Al año siguiente, una vez estructurados y editados por la DGEI, y con el objetivo de incorporar a la educación básica un espacio en donde los alumnos estudien y reflexionen sobre su lengua de origen, se publican los *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*, constituyéndose como un instrumento mediante el cual se busca la difusión y revitalización de las lenguas de los pueblos originarios. Así mismo, la asignatura de Lengua Indígena, que propugna dicho documento, centra su metodología de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje, es decir, tales prácticas son llevadas a cabo mediante un análisis reflexivo y contextualizado de los contenidos que se engloban en las siguientes dimensiones:

- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento¹⁵⁰.

Ahora bien, independientemente de las críticas que ha recibido por parte de autores como Nicanor Rebolledo, que considera a dicha iniciativa como una “forma débil de enseñanza para el bilingüismo”¹⁵¹, cabe destacar que su mayor mérito consiste en haber respaldado la inserción de la asignatura de Lengua Indígena dentro de la educación básica, hecho que finalmente se vio consolidado mediante la promulgación, por parte de la Secretaría de Educación Pública, del *Acuerdo Número 592*, en el año 2011, disposición mediante la que se establece la articulación de la educación básica, y en donde se inserta dentro del Campo de Formación, correspondiente a Lenguaje y Comunicación, la asignatura Lengua Indígena, destinada a las 22,000 instituciones de

¹⁵⁰ Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Consultado el 8 de agosto de 2015 en http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf

¹⁵¹ Rebolledo, Nicanor, “Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939 – 2009”, En Velasco, Cruz, Saúl y Jablonska, Zaborownska, Aleksandra (Coord.), *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN, 2010, p. 152.

educación primaria que atendían en dicho momento a los pueblos originarios¹⁵².

3.1.3. Hacia la descolonización del conocimiento

Posteriormente, ya en el sexenio 2012 – 2018, el documento mediante el cual se marcan las pautas de la administración pública federal, se denominó *Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*¹⁵³, dicho proyecto se encuentra articulado a través de cinco metas de carácter nacional: I. México en Paz; II. México Incluyente; III. México con Educación de Calidad; IV. México Próspero; y V. México con Responsabilidad Global. Asimismo, dicho Plan cuenta con tres estrategias transversales implementadas para hacer posible la consecución de las ya mencionadas metas nacionales: i) Democratizar la Productividad; ii) Gobierno Cercano y Moderno; y iii) Perspectiva de Género.

Cabe destacar que, a lo largo de su argumentación, se hace evidente que dos de las premisas sobre las que se fundamenta el PND 2013 – 2018, son la equidad y la inclusión, aseveración que puede ser constatada en los objetivos, estrategias y líneas de acción correspondientes a la segunda meta nacional, que en lo concerniente a los pueblos originarios expresa lo siguiente:

Objetivo 2.2. Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente.

Estrategia 2.2.3. Fomentar el bienestar de los pueblos y comunidades indígenas, fortaleciendo su proceso de desarrollo social y económico, respetando las manifestaciones de su cultura y el ejercicio de sus derechos.

Líneas de acción

- Desarrollar mecanismos para que la acción pública dirigida a la atención de la población indígena sea culturalmente pertinente.
- Impulsar la armonización del marco jurídico nacional en materia de derechos indígenas, así como el reconocimiento y protección de su patrimonio y riqueza cultural, con el objetivo de asegurar el ejercicio de los derechos de las comunidades y pueblos indígenas.

¹⁵² Cfr. Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Consultado el 11 de agosto de 2015 en <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>

¹⁵³ Cfr. Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018. Consultado el 11 de agosto de 2015 en <http://pnd.gob.mx>

- Fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas en la planeación y gestión de su propio desarrollo comunitario, asegurando el respeto a sus derechos y formas de vida.
- Promover el desarrollo económico de los pueblos y comunidades indígenas, a través de la implementación de acciones orientadas a la capacitación, desarrollo de proyectos productivos y la comercialización de los productos generados que vaya en línea con su cultura y valores.
- Asegurar el ejercicio de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas en materia de alimentación, salud, educación e infraestructura básica.
- Impulsar políticas para el aprovechamiento sustentable y sostenible de los recursos naturales existentes en las regiones indígenas y para la conservación del medio ambiente y la biodiversidad, aprovechando sus conocimientos tradicionales.
- Impulsar acciones que garanticen los derechos humanos y condiciones de seguridad de los grupos indígenas que realizan migraciones temporales en el territorio nacional¹⁵⁴.

Del mismo modo, en lo referente a sus planteamientos educativos, dicho proyecto propugna una educación de calidad, inclusiva y equitativa, tal como se manifiesta claramente en el siguiente párrafo:

Para garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto requiere incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, así como crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada en los planteles¹⁵⁵.

En consonancia con el párrafo anterior, tenemos que los planteamientos que expresan lo referente a la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística, se encuentran enmarcados dentro de la tercera meta nacional del PND 2013 – 2018, México con Educación de Calidad:

Objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.

Estrategia 3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.

Líneas de acción

- Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.
- Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 116.

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 67.

- Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula.
- Desarrollar la capacidad de la supervisión escolar y del Servicio de Asistencia Técnica a la escuela, para favorecer la inclusión educativa.
- Fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de educación media superior y superior.
- Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.
- Robustecer la educación indígena, la destinada a niños migrantes, la telesecundaria, así como los servicios educativos que presta el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- Impulsar políticas públicas para reforzar la enseñanza en lenguas indígenas en todos los niveles educativos, poniendo énfasis en regiones con lenguas en riesgo de desaparición.
- Fortalecer los servicios que presta el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).
- Establecer alianzas con instituciones de educación superior y organizaciones sociales, con el fin de disminuir el analfabetismo y el rezago educativo.
- Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales.
- Adecuar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles, para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad.
- Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas¹⁵⁶.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es claro que la substancia discursiva del PND 2013 - 2018, manifiesta dentro de su contenido elementos inherentes a la propuesta educativa intercultural, no obstante, es preciso resaltar que los aspectos propios de dicho modelo, así como su desarrollo e implementación, fueron delegados a la institución facultada para su tratamiento que, en este caso, resulta ser la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Esta institución, teniendo como principal objetivo el mejorar la calidad de la educación desde los planteamientos de la interculturalidad, junto con la intención de contribuir a la consecución de los propósitos planteados en la tercera de las cinco metas nacionales expuestas en el PND 2013 - 2018, publica, en abril de 2014, el *Programa Especial de Educación Intercultural 2014 – 2018 (PEEI)*.

De manera general, podemos afirmar que el PEEI plantea la incorporación, en todo el Sistema Educativo Nacional, del enfoque intercultural como principio

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 125.

pedagógico, objetivo que encuentra su fundamento en la búsqueda de una mejora continua en la calidad educativa; en la necesidad de incorporar de manera equitativa la diversidad cultural y lingüística a los programas educativos oficiales; en la transformación de un sistema asimilacionista y multicultural a uno de corte intercultural; y en la imperiosa localización de vías idóneas para brindar atención educativa a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a la Nación mexicana.

Ahora bien, en lo concerniente a la estructura de dicho documento, éste se encuentra articulado por seis objetivos principales que se hacen acompañar de sus respectivas estrategias, así como de sus líneas de acción:

Objetivo 1. Fortalecer la pertinencia cultural y lingüística en la educación básica.

Objetivo 2. Contribuir al fortalecimiento de la educación media superior y la formación para el trabajo mediante la incorporación del enfoque intercultural y la pertinencia educativa.

Objetivo 3. Fortalecer la educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística.

Objetivo 4. Promover procesos y actividades de planeación y evaluación de políticas educativas para que sean pertinentes respecto a la pluralidad del país.

Objetivo 5. Fomentar la interculturalidad en los ámbitos de la educación no formal.

Objetivo 6. Promover el fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las lenguas indígenas nacionales en todo el sistema educativo nacional¹⁵⁷.

Por otro lado, independientemente de que la implementación del PEEI se encuentra actualmente vigente, en la página oficial de la CGEIB se pueden consultar los informes anuales de logros de dicho programa. El correspondiente a 2014, manifiesta que durante ese año se crearon acuerdos interinstitucionales para la creación de equipos de trabajo cuyo objetivo principal fuera el de permear a la educación básica del enfoque intercultural; se implementaron diversas estrategias para la incorporación del enfoque

¹⁵⁷ Programa Especial de Educación Intercultural 2014 - 2018. Consultado el 11 de agosto de 2015 en <http://eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI.pdf>

intercultural en la educación media superior; se creó el Bachillerato Intercultural (BI) a manera de alternativa para ampliar la oferta educativa de este nivel; se incrementó la oferta educativa de las Universidades Interculturales y se lanzó la convocatoria del Programa de Becas de Vinculación para dichas instituciones; se incorporó en el formato 911 un reactivo acerca de la existencia de población que provenga y que hable alguna lengua perteneciente a los pueblos originarios dentro de la comunidad estudiantil; se otorgó el Premio de Literaturas Indígenas de América 2014; se llevaron a cabo el seminario taller Revitalización Lingüística 2014 y el Encuentro Nacional de Nidos de Lenguas y Otras Experiencias de Revitalización Lingüística; se impulsaron diversas iniciativas comunitarias para fomentar el rescate de lenguas en alto grado de desaparición; y se presentó el Xjuani, que es un vocabulario interactivo estructurado en nueve lenguas de los pueblos originarios, cuyo objetivo es el que los alumnos aprendan desde el inicio de su educación en dos lenguas de manera simultánea¹⁵⁸.

De igual manera, el correspondiente a 2015, expone que los logros durante ese año fueron:

Objetivo 1. Fortalecer la pertinencia cultural y lingüística en la educación básica:

- El diseño de diez Estrategias Globales de Mejora Escolar para incluir el enfoque intercultural en el seno de los Consejos Técnicos Escolares para formar parte de su banco virtual de herramientas.
- La presentación de los fundamentos de educación intercultural, el análisis de la diversidad cultural y lingüística en las entidades de la Región II y la propuesta de acciones concretas para incluir el enfoque intercultural en los Consejos de Participación Social en la Educación, [...] en el Foro Regional del Consejo Nacional de Participación Social (León, Guanajuato).
- La definición de interculturalidad para ser incluida en los anexos correspondientes de las Reglas de Operación 2016 del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE).
- La existencia de 30 programas aprobados para la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Secundaria (ALCIES).
- La impartición, en el Estado de Michoacán, del taller: intercambio de experiencias interculturales.

¹⁵⁸ Cfr. PEEI Logros 2014. Consultado el 11 de agosto de 2015 en <http://eib.sep.gob.mx/peei/wp-content/uploads/2015/03/informelogrospeei2014.pdf>

- La elaboración del Convenio Marco de colaboración entre el CONAFE y la CGEIB con el objeto de establecer las bases y mecanismos operativos de colaboración para coordinar diversas estrategias y acciones conjuntas generadoras de una política pública que fomente la interculturalidad en el ámbito educativo y que proporcione las herramientas que garanticen el respeto y el ejercicio de los Derechos Lingüísticos, así como el goce de los derechos humanos, acceso, permanencia y mejora de aprendizajes en educación inicial y básica.
- La realización del Quinto Encuentro del Libro Intercultural y en Lenguas Indígenas.
- La incorporación de la Sexta Dimensión de los Perfiles, Parámetros e Indicadores genéricos: “Un docente que reconoce la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos y del contexto en que labora para mejorar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje”; y las particularidades y precisiones de esta dimensión, en la definición de los Perfiles, Parámetros e Indicadores para el ingreso, la promoción y la permanencia de docentes, asesores técnicos pedagógico y del personal directivo con funciones de supervisión.
- El CONAFE, por medio del Programa Beca Acércate a tu Escuela, otorgó en el ciclo escolar 2014 – 2015 33,798 apoyos económicos.
- Al cierre del ciclo 2014 – 2015 se registraron 3759 Consejos Escolares de Participación Social en 6820 escuelas de educación inicial y especial; en Educación básica (CONAFE, Educación Indígenas y Migrante) se registraron 48383 Consejos (87%). 1933 se encuentran en el Programa Escuelas de Calidad y 1268 en el Programa Escuelas de Tiempo Completo. Asimismo, se construyeron 3000 Comités de Lectura y 2413 de Cuidado del Medio Ambiente.
- Al inicio del ciclo escolar 2015 – 2016 de 5009 escuelas de educación inicial y especial, registraron 2920 (58%) Consejos Escolares, y en Educación básica (CONAFE, Educación Indígena y Migrante) de 55906 escuelas se han registrado 46371 Consejos. 482 se encuentran en el Programa de Escuelas de Calidad y 371 en Escuelas de Tiempo Completo. Se han constituido 2650 Comités de Lectura y 2287 de Cuidado del Medio Ambiente¹⁵⁹.

Objetivo 2. Contribuir al fortalecimiento de la educación media superior y la formación para el trabajo mediante la incorporación del enfoque intercultural y la pertinencia educativa:

- Al inicio del ciclo escolar 2015 – 2016 se crean 7 planteles, lo que da un total de 17 planteles, que sumados a los dos planteles de Tabasco, dan un total de 19 planteles del Bachillerato Intercultural. Actualmente operan en seis entidades: Chihuahua, Guerrero, Puebla, Sinaloa, Yucatán y Tabasco¹⁶⁰.

¹⁵⁹ PEEI Logros 2015, pp. 7-8. Consultado el 2 de agosto de 2016 en http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61076/11pe_educaci_n_interculturalL2015.pdf

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 15.

Objetivo 3. Fortalecer la educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística:

- Siete de las once universidades interculturales existentes en el país, han logrado la apertura de una o más unidades académicas.
- Para el ciclo escolar 2014 – 2015, el Programa Nacional de Becas de la Educación Superior benefició a 29,871 mujeres y 29,266 hombres que pertenecen a alguna comunidad indígena, mediante el otorgamiento de becas en distintas modalidades.
- Asimismo se impulsó la asignación de 205 becas del Programa de Becas de Vinculación para Universidades Interculturales 2014 – 2015.
- La DGESPE elaboró la propuesta del Plan Integral para el Diagnóstico, rediseño y fortalecimiento de las Escuelas Normales.
- En el ciclo escolar 2014 – 2015 se crearon nueve instituciones de educación superior¹⁶¹.

Objetivo 4. Promover procesos y actividades de planeación y evaluación de políticas educativas para que sean pertinentes respecto a la pluralidad del país:

- Se divulgó en el portal www.siged.sep.gob.mx, la información resultante del Censo de Alumnos, Maestros y Escuelas de la Educación Básica y Especial, 2013, correspondiente a alumnos hablantes de lenguas indígenas.
- Se logró con los responsables de Educación Inclusiva, incorporar en el Anexo 3, sobre Criterios para la Elaboración de la Estrategia Local de las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa, el término intercultural, así como la definición de éste en el glosario de las Reglas de Operación¹⁶².

Objetivo 5. Fomentar la interculturalidad en los ámbitos de la educación no formal:

- El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, la Universidad de Guadalajara, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Secretaría de Educación Jalisco y la Secretaría de Cultura del estado de Jalisco entregaron el Premio de Literaturas Indígenas de América, en el marco de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara.
- Se participó, en coordinación con el CONACULTA, en la 35 edición de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ).
- Se logró generar un espacio orientado a promover la sensibilización hacia la diversidad cultural y lingüística de México, propiciar la reflexión y el análisis sobre aquellos conceptos, perspectivas y herramientas del enfoque intercultural y dar pautas para enriquecer las acciones, a partir del taller

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 19.

¹⁶² *Ibidem*, p. 23.

teórico-vivencial que se impartió a un grupo de 20 colaboradores del programa Atlas y Raíces de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil de CONACULTA, conformado por mandos medios y superiores.

- En 2015 CONACULTA publicó el libro de Marisol Ceh Moh “Chen tumeen x ch’úupen” (Sólo por ser mujer), ganadora del Premio Nezahualcóyotl 2014, en versión bilingüe maya-español¹⁶³.

Objetivo 6. Promover el fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las lenguas indígenas nacionales en todo el sistema educativo nacional:

- El INALI suscribió convenios de colaboración con la Procuraduría General de Justicia de Oaxaca, con el Tribunal Superior Agrario y con la Organización de Estados Iberoamericanos.
- INALI ha elaborado y difundido materiales en la lengua materna para los beneficiarios de programas, obras y servicios dirigidos a comunidades indígenas en temas de salud, educación, participación ciudadana, protección civil, seguridad y contra la trata de personas, entre otros.
- Continúa el desarrollo del Archivo de Lenguas Indígenas Nacionales y el incremento en los mensajes en y sobre lenguas indígenas nacionales.
- INALI inició cursos-piloto de las lenguas mixteco, mazateco y otomí para el desarrollo de programas y materiales de enseñanza-aprendizaje en la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, en un proyecto bajo convenio de colaboración¹⁶⁴.

Ahora bien, independientemente de los importantes avances en materia legislativa a nivel nacional, de los múltiples sustentos que pueden localizarse en legislaciones de corte internacional, y de las diversas disposiciones por parte de algunas instituciones educativas para hacer que la propuesta educativa intercultural se configure como algo fehaciente a lo largo y ancho de todo el Sistema Educativo Nacional, se ha podido observar que con el paso del tiempo algunos pueblos originarios han redefinido su posición con respecto al Estado-Nación mexicano.

De acuerdo con Gunter Diez¹⁶⁵, ante la evidente marginación de la que es objeto el indigenismo en el marco de la política nacional, un número cada vez mayor de maestros bilingües, le revoca su lealtad al indigenismo oficial dando pie al surgimiento de una nueva disidencia indígena que sin más, se reintegra a

¹⁶³ *Ibidem*, p. 25.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 30.

¹⁶⁵ Cfr. Dietz, Gunther y Mateos, Laura, *Op. Cit.*

sus comunidades de origen con la finalidad de reestructurar sus formas de organización interna, teniendo como fundamento sus conocimientos en materia de interculturalidad. Hecho que tiene su fundamento en el evidente fracaso de las políticas asistencialistas y paternalistas que ha venido implementando el Estado mexicano y, como respuesta a la ausencia de éste como sujeto de desarrollo económico, social, y educativo en dichas comunidades.

Es en este contexto, en el que se comienza a gestar en diversos pueblos originarios la noción de un modelo educativo que tenga como sustento una organización fundamentada en los usos y costumbres de dichas comunidades, es decir, una educación que tenga como plataforma las necesidades y cosmovisiones endógenas para desde ahí integrar posteriormente conocimientos de índole exógena. Una particularidad que hay que recalcar de dicho fenómeno es que ha logrado traducirse en diversas iniciativas contextualizadas en función de las realidades en donde han sido materializadas.

Tales proyectos educativos se han caracterizado por su lejanía con las instituciones educativas gubernamentales, situación que les ha valido una gran precariedad económica, ya que dichas iniciativas son emprendidas y subvencionadas con recursos de las comunidades en donde se enmarcan. No obstante, dicha marginalidad ha dado lugar a innovadoras experiencias educativas, que de manera general, contienen procedimientos docentes, organizativos y evaluativos de características diversas.

Para ejemplificar lo anterior, haremos alusión a las redes locales de escuelas alternativas al sistema oficial de educación pública que implementaron en el Estado de Chiapas las autoridades Tzeltales, Tzotziles, Ch'oles y Tojolab'ales, a raíz del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el primero de enero de 1994. Tales iniciativas han logrado sacudir de manera importante tanto a la política indigenista, como al sistema educativo oficial, cuestión que se ha visto reflejada en muchas de las reformas actuales en lo concerniente al tratamiento de la diversidad cultural y lingüística.

Enmarcadas en el ejercicio de una autonomía política que se extiende en un territorio cuya característica principal es la coexistencia de múltiples culturas, dichas iniciativas desarrollan proyectos que, rompen en gran medida, con la política educativa hegemónica, para circunscribir su campo de acción al desarrollo de políticas educativas adecuadas a las prioridades culturales, políticas y económicas locales, haciendo de esta manera que sus instituciones educativas, tal y como se hace también en su contraparte oficial, reproduzcan sus estructuras sociales y sus conciencias colectivas con la finalidad de asegurar la pervivencia y la conservación de lo considerado como propio.

De manera general, los recursos mediante los cuales se sustentan los diversos proyectos educativos desarrollados por los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), son aportados por las propias comunidades, cuestión que permite una vinculación profunda entre la institución y la comunidad en general. Cabe mencionar que al hacer alusión a diversos proyectos, nos estamos refiriendo al hecho de que, independientemente de compartir el mismo germen, estos proyectos autogestivos se revelan heterogéneos de una comunidad a otra, es decir, pueden llegar a presentar diferencias bastante claras y desiguales en todos sus aspectos.

Ahora bien, en lo concerniente a su funcionamiento, los órganos mediante los cuales se definen las políticas educativas, son las denominadas asambleas comunitarias, que tal y como su nombre lo indica, están conformadas por la comunidad en general. Dichas entidades, a través de diversos mecanismos implementados por ellas, examinan y deliberan acerca de los asuntos correspondientes a sus proyectos educativos locales. De manera general, se pone especial énfasis en la “resistencia a la política centralista de imposición de maestros foráneos, métodos discriminatorios y contenidos ajenos a la cultura y organización comunitaria”¹⁶⁶. Por otro lado, en estos proyectos la inserción o remoción de los educadores que laboran en sus escuelas no se encuentra intercedida por agentes externos a la comunidad, debido a que es el

¹⁶⁶ Baronnet, Bruno, “Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena”, en Revista Soc. e Cult., Goiânia, v. 13, n. 2, jul. /dic., 2010, p. 254.

mismo colectivo el que los selecciona o remueve, así como también aconseja, apoya y alimenta.

Teniendo como fundamento lo anterior, es claro que estando inmersos en la toma de decisiones a través de sus asambleas comunitarias, y siendo parte fundamental de la subvención, vigilancia y evaluación de su personal docente, dichas comunidades consiguen estar implicadas en el diseño de políticas y programas educativos, así como también en la selección e incorporación de sus saberes tradicionales a dicho sistema. En otras palabras, la obtención por parte de los discentes de una educación verdaderamente contextualizada, la formación de conciencias críticas articuladas desde lo propio, la consolidación de compromisos colectivos, y la búsqueda de una real descolonización de los conocimientos, derivan del control de las comunidades sobre la administración y las pedagogías que articulan sus proyectos educativos.

Por otro lado, teniendo como fundamento la pérdida de legitimidad de la educación ofrecida por el Estado para las comunidades que articulan este tipo de iniciativas, dichas disposiciones le disputan a esta entidad el derecho a la planeación y regulación de estos nuevos sistemas educativos. Asimismo, teniendo como telón de fondo la propuesta intercultural, estas iniciativas representan el campo de acción de fenómenos más complejos y profundos, tal es el caso del cuestionamiento acerca de la pertinencia de una educación impuesta de manera vertical, y el desmantelamiento de prácticas, creencias y saberes monoculturales, que en otras palabras, podríamos denominar la descolonización del conocimiento.

Así mismo, independientemente de los múltiples planteamientos que surgen de dichas iniciativas y de acuerdo con Bruno Baronnet, un aspecto a destacar es el hecho de que en los debates acerca de la viabilidad de la propuesta educativa intercultural, uno de los puntos centrales es que las comunidades “le apuestan a una descolonización de la institución educativa y de los

conocimientos que circulan en las escuelas de los etnoterritorios”¹⁶⁷, cuestión a la que hacen alusión alternativas pedagógicas tales como el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional – Zona de los Altos de Chiapas (SERAZLN-ZACH), La escuela primaria de Xochistlahuaca, en el estado de Guerrero, las secundarias comunitarias, en el estado de Oaxaca, etc.

Por lo tanto, consideramos que antes de profundizar y culminar este trabajo mediante el análisis de los desafíos a los que la atención de la diversidad cultural y lingüística se enfrenta en nuestro país, es pertinente exponer a qué nos referimos cuando hablamos de la descolonización del conocimiento.

3.2 LA COLONIALIDAD: SUPRESIÓN DE FORMAS NO HEGEMÓNICAS DE CONOCIMIENTO

Cabe recordar que al momento de su llegada al continente americano, los ibéricos encontraron una multiplicidad muy vasta de identidades culturales, pueblos que contaban con historia, lenguaje, memoria, descubrimientos y constructos culturales propios. Dicha pluriculturalidad, bajo el establecimiento por parte de los colonizadores de la identidad racial, como instrumento de clasificación social, fue disuelta en poco tiempo, despojando de esta manera a las diversas culturas de sus identidades históricas, excluyendo de la historia de la humanidad su producción cultural y reduciendo sus individualidades a la concepción de indio. De igual manera, esta nueva identidad fue determinante para la designación de los roles dentro de esta emergente estructura de control del trabajo, por consiguiente, la raza y la jerarquización, dentro de la estructura laboral, quedaron también fuertemente asociadas.

¹⁶⁷ Baronnet, Bruno, “Movimientos sociales y educación indígena en América Latina”, en Baronnet, Bruno y Tapia, Medardo (coord.), *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, Cuernavaca, CRIM-UNAM, 2013, p. 146.

Ahora bien, es a partir del siglo XVII que, de acuerdo con Aníbal Quijano¹⁶⁸, los europeos occidentales se observaron a sí mismos como naturalmente superiores a todos los demás pueblos, esto como consecuencia de los resultados favorables obtenidos en sus objetivos de conquista. Asimismo, se convencieron de su autoproducción como civilización, estableciendo una línea independiente que comenzaba en Grecia y culminaba en ellos. De esta manera, los pueblos conquistados y dominados, así como sus constructos culturales e identidades, fueron ubicados en una posición de inferioridad, trayendo, como consecuencia, el surgimiento y configuración de una perspectiva de conocimiento denominada eurocentrismo.

La consolidación y expansión de dicho pensamiento, fue en el mismo sentido y cauce que el dominio de la burguesía europea, debido a que es precisamente en ella en donde se gesta, por consiguiente, sería muy aventurado afirmar que toda la historia cognoscitiva europea, o en particular la de Europa Occidental, puede ser englobada en la visión eurocéntrica del conocimiento. Por el contrario, dicha posición alude más a una perspectiva que con base en la colonización, se sobrepuso a las demás, tanto en Europa como en el resto del mundo.

Del mismo modo, en la medida en la que este nuevo orden global se fue reafirmando como el hegemónico, Europa se dio a la tarea de concentrar bajo su dominio tanto al conocimiento como a la producción del mismo, hecho que llevó a cabo reprimiendo de manera significativa la elaboración de conocimiento por parte de sus colonizados, enarbolando como conocimientos propios aquellos que consideraron útiles para su desarrollo económico, y forzando a los pueblos subyugados a aprender aspectos que la cultura hegemónica consideraba útiles a la reproducción de las condiciones imperantes.

¹⁶⁸ Cfr. Quijano, Aníbal, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

Por otro lado, de acuerdo con Quijano¹⁶⁹ en lo concerniente a la idea de la supuesta autoproducción como civilización, el eurocentrismo configuró una nueva perspectiva temporal de la historia, reubicando a los universos culturales no occidentales en el pasado de su línea imaginaria, en otras palabras, para los europeos los pueblos colonizados eran razas inferiores en todos los aspectos, por consiguiente, consideraban que eran anteriores y más primitivos que ellos, ya que en concordancia con su nueva perspectiva, Europa y su cultura era el último eslabón en su línea temporal de la historia. En suma, podemos determinar que las características fundamentales del eurocentrismo son la jerarquización de los grupos humanos con fundamento en la identificación racial, la distorsionada percepción de que lo no occidental es primitivo y atrasado, y la firme convicción de que la evolución de la humanidad ha sido de manera lineal desde algún punto de la naturaleza hacia la moderna sociedad europea.

En consecuencia, el hecho de que los europeos occidentales se concibieran como la culminación del itinerario evolutivo, les llevó también a autoproclamarse como los modernos del género humano, equiparando a la modernidad con ideas tales como la salvación, la novedad, el progreso y el desarrollo, suceso que, por otro lado, posicionaba al resto de la humanidad en una categoría inferior y, con base en esto, perteneciente al pasado. Ahora bien, teniendo en consideración que la concepción de modernidad tiene su fundamento en los postulados ideológicos del eurocentrismo, es claro que la colonialidad es un elemento inherente a ella, por consiguiente, y de acuerdo con Walter Mignolo, “sin colonialidad no hay modernidad”¹⁷⁰.

Con base en lo anterior y en concordancia con Quijano¹⁷¹, en América Latina la oposición a dicha perspectiva histórica y epistemológica surgió en las postrimerías del siglo XIX, para posteriormente, consolidarse a lo largo del siguiente. Tal resistencia enarboló, como principal argumento, el hecho de que

¹⁶⁹ Cfr. *Ibidem*.

¹⁷⁰ Mignolo, Walter, “La colonialidad: la cara oculta de la modernidad”, p. 39. Consultado el 15 noviembre de 2015 en http://www.macba.es/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf

¹⁷¹ Cfr. Quijano, Aníbal, *Op. Cit.*

si la concepción de modernidad se encuentra vinculada, únicamente, tanto a la emergencia de nuevas ideas, como a la producción de conocimientos y constructos culturales, es evidente que es un fenómeno factible en cualquier universo cultural, independientemente del espacio y tiempo en el que se sitúe, por lo tanto, la modernización no implica la necesaria occidentalización de los pueblos y sus culturas.

De acuerdo con Mignolo¹⁷², desde el descubrimiento del continente americano hasta nuestros días, se pueden identificar tres periodos a través de los cuales ha transitado la modernidad, el primero de ellos es el que llevaba al timón a España y Portugal (1500 – 1750), el segundo es el orquestado por Inglaterra, Francia y Alemania (1750 – 1945), y el tercero es el que a partir de la Segunda Guerra Mundial han encabezado los Estados Unidos. Actualmente, dicha oposición no sólo se manifiesta en contra del capitalismo, el neoliberalismo, la globalización, y la modernidad, sino que también, propugna la apertura de horizontes no capitalistas y manifiesta abiertamente que la idea de una sola modernidad liderada por la visión eurocéntrica es una falacia. Cabe resaltar que, no con esto, dicha reticencia pretende rechazar del todo a la modernidad, más bien, lo que persigue es evidenciar que colonialidad y modernidad van de la mano, por consiguiente, ésta debe ser analizada desde una perspectiva mucho más crítica, es decir, asumirla con sus aciertos y beneficios, así como con sus desaciertos y crímenes.

Con fundamento en lo expresado anteriormente, se podría afirmar que en la actualidad el pensamiento occidental sigue funcionando como un pensamiento colonial, que consiste en un sistema que distingue entre un lado visible y otro invisible, es decir, dicho procedimiento divide la realidad social en dos cosmos, el primero es lo que el pensamiento hegemónico occidental considera como aceptable y verdadero, y el segundo es lo que se encuentra más allá de este universo. De manera general, la característica principal de esta dicotomía social es la imposibilidad de una presencia compartida, en donde la parte

¹⁷² Cfr. Mignolo, Walter, *Op. Cit.*

imperante, angosta cada vez más el camino para menguar la existencia de su contraparte.

Ahora bien, en lo concerniente a la esfera del conocimiento, el pensamiento colonial se caracteriza por concederle universalidad y veracidad únicamente a la ciencia moderna de origen occidental, en detrimento de cuerpos alternativos de conocimiento que son considerados como magia, idolatría, creencias, opiniones, supercherías, conocimientos subdesarrollados, etc. Tal situación ha generado férreos debates epistemológicos que giran en torno a la validez o invalidez del conocimiento, ya que a este respecto la visión occidental pasa por alto que la veracidad o falsedad del conocimiento es de manera general muy relativa, debido a que para ésta el conocimiento sólo puede ser corroborado y construido con fundamento en sus metodologías, dejando así, en la periferia, a todo discernimiento que no pueda ser evaluado y gestado por ella.

Tal y como lo menciona Boaventura de Sousa¹⁷³, esta desacreditación puede darse en cinco modalidades, la primera consiste en otorgarle a la ciencia y la cultura hegemónica el *status* de verdades únicas; la segunda radica en asumir que todo lo que se encuentra fuera de la línea evolutiva del pensamiento eurocéntrico es atrasado y pertenece al pasado; la tercera se fundamenta en la jerarquización de los individuos mediante categorías de cualquier índole; la cuarta reside en considerar a una escala como la primordial, determinando la irrelevancia de todas las demás, tal es el caso de lo universal o global comparado con lo local; y la quinta estriba en considerar a lo improductivo, en concordancia con la visión capitalista, como inútil o inexistente.

Para la cultura hegemónica, dichas formas de exclusión conforman un abanico de respuestas a escenarios que se contraponen a las realidades que son consideradas como relevantes, es decir, son identificadas como corrientes adversas a la modernidad, al desarrollo científico, a la productividad capitalista, al conocimiento hegemónico, y a la producción del mismo, por lo tanto, se

¹⁷³ Cfr. De Sousa, Santos, Boaventura, *Op. Cit.*

considera que las luchas que enarbolan la bandera de la justicia epistémica, son inherentes a aquellas que se libran por la justicia social.

A partir de este panorama, es que se origina lo que en la actualidad Boaventura¹⁷⁴ denomina como el retorno de lo colonial, concepción que podemos dilucidar como el proceso mediante el cual los individuos se rebelan y se movilizan en contra del pensamiento hegemónico, sustentando dicha acción en la identificación de sus experiencias vitales al otro lado de la cultura imperante, en la sistemática negación y, por ende, incompreensión por parte del pensamiento colonial de las diversas problemáticas que genera tal situación, y en la búsqueda de una justa y equitativa reconstrucción epistemológica.

Asimismo, considerando el evidente choque entre los extremos de dicha dicotomía, y la perenne existencia de un extremo hegemónico, las situaciones que se abren ante nuestros ojos son, por un lado, el limitado alcance de las alternativas destinadas a brindar atención a la diversidad y, por el otro, la necesaria emergencia de un pensamiento que propugne una verdadera descolonización del conocimiento, debido a que tal y como lo afirma Boaventura “no es posible una justicia social global sin una justicia cognitiva global”¹⁷⁵, premisa que se ha visto reflejada en diversas iniciativas y movimientos que han tomado a manera de estandarte el necesario surgimiento de una nueva perspectiva de conocimiento.

Por consiguiente, de unas décadas para acá, el proyecto homogeneizador de diversos Estados-Nación y el capitalismo neoliberal contemporáneo, han estado sometidos a críticas que han dado origen a la estructuración y desarrollo de una red de organizaciones, iniciativas y movimientos, que se oponen y dirigen su lucha en contra de la exclusión social, política, económica y cultural configurando, de esta manera, la actual lucha contrahegemónica. Ahora bien, independientemente de las múltiples características y orígenes de dichas movilizaciones, se considera que aludiendo a sus concepciones y formas de proceder, los movimientos encabezados por los pueblos originarios

¹⁷⁴ Cfr. *Ibidem*.

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 46.

representan la expresión más fidedigna y el escenario más propicio para el surgimiento de este nuevo pensamiento tendiente a la descolonización, debido a que si fundamentamos esta aseveración en el devenir histórico, podremos constatar que los pueblos originarios representan, por antonomasia, el grupo social que ha estado desde siempre al otro lado y bajo el yugo de la colonialidad.

En conclusión, teniendo en cuenta que el viraje descolonial representa el despojo de lo colonial al ser y al conocimiento, la apertura y libertad de pensamiento y de maneras de vivir, y el tener plena conciencia de la vasta diversidad cultural y lingüística del mundo, podemos afirmar que la característica que lo configura y define, es la noción de incompletitud, que de acuerdo con Boaventura¹⁷⁶, manifiesta que todas las culturas y, por consiguiente, los diversos cuerpos de conocimiento, son incompletos, debido a que ningún cuerpo de saberes tiene la facultad de dar respuesta a todas las posibles intervenciones en el mundo, y es precisamente en esto, en lo que radica la necesidad de una convivencia igualitaria.

De igual manera, se estima que como condición necesaria para brindar atención a la diversidad y para estructurar espacios en donde se conciban verdaderas relaciones de corte intercultural, es necesaria una adecuada epistemología, es decir, un constructo dinámico hecho por todos y para todos. Por otro lado, bajo la óptica del pensamiento descolonial, y el estudio de las diversas problemáticas que ha suscitado su contraparte, es que se considera pertinente cerrar el presente trabajo con un análisis de los retos a los que se enfrenta el Estado y la sociedad mexicana en lo concerniente a la atención de la diversidad cultural y lingüística, esto con la finalidad de exponer las condiciones que harían factible la consecución de un sistema educativo que se encuentre a la altura de brindar una atención acorde con las expectativas que propugnan los planteamientos interculturales.

¹⁷⁶ Cfr. *Ibidem*.

3.3 LA DESCOLONIZACIÓN: HACIA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE CONOCIMIENTO

Teniendo en consideración que América Latina es un territorio que ha padecido en carne propia los efectos de la colonización y, por ende, la imposición de la visión eurocéntrica del mundo y el conocimiento, no es de extrañarse que una vez consolidadas las independencias políticas de los diversos países que la conforman, los grupos hegemónicos hayan adoptado como propia dicha perspectiva, imponiendo de esta manera el modelo de formación europeo, que como ya se mencionó, gira alrededor de relaciones coloniales.

De acuerdo con Raúl Fonet-Betancourt “el sistema educativo es en realidad el dispositivo de saber por y con el que los miembros de la élite de una determinada comunidad cultural, política, etc., dicen a los miembros de esa sociedad lo que éstos deben aprender”¹⁷⁷, por consiguiente, es claro que también funge como una estructura que depura los conocimientos que brinda, dejando de lado los que considera como inválidos, de poca importancia, o inútiles a los intereses de la cultura hegemónica. En lo concerniente al contexto mexicano, hemos observado que el papel que juega la educación se ha ido modificando en concordancia con los diversos fines perseguidos por el Estado. De manera general, dicha entidad ha percibido a la educación como un medio capaz de generar orden y progreso, objetivos que se pretenden alcanzar utilizando al sistema educativo como generador de una integración social que desemboque en una homogénea identidad nacional.

A lo largo de las postrimerías del siglo anterior, teniendo plena conciencia de lo perenne de sus luchas, de las múltiples legislaciones y tratados de carácter nacional e internacional que los respaldan, y de los diversos logros jurídicos en lo concerniente al reconocimiento de sus derechos, dicha pretensión se ha visto confrontada por algunos pueblos originarios que han reforzado su postura contestataria, desarrollando proyectos de educación alternativos. Trinchera desde la que se propugna la desaparición de las desigualdades sociales, la

¹⁷⁷ Fonet-Betancourt, Raúl, *Sobre el concepto de interculturalidad*, México, Consorcio Intercultural, 2007, pp. 21-22.

toma de conciencia acerca del racismo epistémico, y el reconocimiento, recuperación e integración, de las epistemologías y cosmovisiones que han quedado al margen del pensamiento hegemónico.

Por otro lado, se puede observar que las disposiciones por parte del Estado mexicano tendientes al desarrollo de la propuesta intercultural dentro del Sistema Educativo Nacional y, los intentos de brindar atención a la diversidad cultural y lingüística, resultan ser una empresa que en la actualidad continúa siendo edificada. En contraparte, el desarrollo por parte de algunos pueblos originarios de proyectos educativos ubicados en la periferia de la educación oficial, responde en gran medida a la no correspondencia en el uso de la palabra interculturalidad entre el Estado y los pueblos que tomaron dichas determinaciones, ya que en un principio, se puede percibir que una cosa era la interculturalidad desde la óptica estatal, y otra muy diferente la de los pueblos originarios.

En lo concerniente a la concepción de interculturalidad empleada por el Estado en el discurso oficial, podemos afirmar que ésta se asemejaba más a los planteamientos emanados de la multiculturalidad, ya que, por un lado, se asumía como un Estado dispuesto a estructurar con los pueblos originarios una atención de la diversidad cultural y lingüística que estuviera a la altura de sus necesidades, pero por el otro, continuaba delineando políticas educativas verticalmente y decidiendo el tipo de contenidos que se impartían a la población, factores que solo mantenían el *statu quo* de la situación educativa del país. En cambio, dentro del discurso de los pueblos originarios, el uso de la palabra interculturalidad hace referencia a un panorama completamente distinto, debido a que ésta plantea la transformación de un Estado que se ha empeñado en continuar la reproducción de relaciones asimétricas fundamentadas en la ideología neoliberal y el colonialismo, por uno que reconozca la intervención en paridad de los pueblos originarios en las decisiones estatales, incluyendo, claro está, las relacionadas con la estructura y configuración del Sistema Educativo Nacional.

Dicha concepción, encuentra su fundamento en las diversas problemáticas que ha generado el hecho de que el sistema educativo se encuentre cimentado en un cuerpo de conocimientos colonizante, tal es el caso de la creación de estereotipos por omisión total o parcial de algún tema, la generación de prejuicios étnicos, raciales y culturales, con fundamento en los contenidos incluidos, el encasillamiento de los roles de género, la creación de programas de estudio diferenciados con base en asimetrías socioeconómicas o étnicas, el enaltecimiento del lenguaje, los valores y los símbolos de la cultura dominante en detrimento de los de otros grupos, la aplicación del currículo de manera homogénea en los diversos universos culturales del país, el tratamiento estatista de las diversas culturas e identidades, el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje ajenas a las formas de aprender de los discentes provenientes de los pueblos originarios, la endeble articulación entre la institución educativa y sus contenidos con la comunidad, la gestión escolar delineada desde la cúpula estatal, etc.

Con fundamento en el panorama expuesto anteriormente, es evidente que el número de problemáticas que genera una educación centrada en el conocimiento hegemónico es muy vasto. Asimismo, ahondando en el germen que las genera, se puede dilucidar que todas y cada una tienen la posibilidad de resarcirse parcial o totalmente, mediante la articulación de diálogos y relaciones de corte intercultural. No obstante, tal y como ha sido expuesto, para que estas relaciones y diálogos resulten verdaderos y efectivos, se precisa de la descolonización del conocimiento, ya que sin un diálogo en paridad entre los pueblos originarios y la cultura hegemónica, con el objetivo de realizar una reconstrucción de carácter epistémico, es claro que seguiremos inmersos en un escenario de relaciones asimétricas en donde la interculturalidad difícilmente tendrá cabida.

Por otra parte, es preciso aclarar que la colonialidad no sólo se mantiene viva en libros y criterios académicos, mantiene también una importante presencia en casi todos los aspectos de la vida moderna, tal es el caso de las pautas culturales, la percepción que los pueblos tienen de sí mismos, las aspiraciones

individuales, la jerarquización laboral y económica, etc., en este sentido, la colonialidad pervive como una de las formas más generalizadas de dominación global, ya que, de cierta manera, como sujetos inmersos en la modernidad la respiramos de manera continua y diariamente. Por consiguiente, y volviendo a hacer hincapié en dicha cuestión, es precisamente al reconocer el impacto que ha ocasionado en nuestras percepciones y autoimágenes el carácter colonial de la sociedad y sus sistemas de conocimientos, que se plantea la necesidad de una reconstrucción epistemológica, como punto de arranque para una gradual descolonización de saberes, lenguas y subjetividades.

Con base en esto, es que se comienza a confrontar a los conocimientos hegemónicos, pensando y actuando desde la perspectiva que conforma lo inconcebible para la modernidad occidental. Dichas acciones, han derivado en el planteamiento de un modelo educativo descolonial, que propugna el desarrollo de una reconstrucción epistémica con fundamento en un diálogo entre cuerpos de conocimiento. De acuerdo con Boaventura, semejante diálogo debe responder ante todo al “reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía”¹⁷⁸, por consiguiente, al contemplar que los diversos sistemas de conocimientos están configurados como un engranaje que se nutre mutuamente, es claro que la entidad resultante será un constructo ajeno al estatismo y aislamiento pretendido por la óptica colonial.

Ahora bien, este diálogo de saberes está cimentado sobre el reconocimiento de la existencia de una diversidad epistemológica que se encuentra fuera del conocimiento hegemónico, es decir, tiene su fundamento en la idea de que a lo largo del mundo existen múltiples formas de conocimiento, así como diversas concepciones de lo que cuenta como tal y de los criterios para ratificarlo, por consiguiente, esto implica abdicar la idea de la existencia de una epistemología única para toda la humanidad, cuestión que hace que el diálogo y la coexistencia de saberes conformen una epistemología insurgente. Por otro

¹⁷⁸ De Sousa, Santos, Boaventura, *Op. Cit.*, p. 49.

lado, es preciso aclarar que dicho diálogo no propugna la descalificación e invalidez del conocimiento hegemónico, por el contrario, lo que pretende es la interacción y concatenación de los diversos cuerpos de conocimiento, fundamentándose en el hecho de que en múltiples aspectos de la vida actual, la ciencia moderna ha demostrado una irrefutable supremacía en relación con sus contrapartes, no obstante, existen diversas aportaciones muy valiosas que no provienen de ella, por consiguiente, en esto radica la necesidad de una copresencia en paridad, y la conciencia de que ningún cuerpo de conocimiento puede dilucidar toda la gama de posibles intervenciones en el mundo.

Asimismo, dentro de este diálogo se hace necesaria la revalorización de las intervenciones que los diversos cuerpos de conocimiento aportan a las sociedades y sus respectivos contextos. En este sentido, dicha evaluación no puede estar supeditada a una clasificación única y universal, por el contrario, lo que se plantea es favorecer una jerarquización contextual, es decir, una gradación de conocimientos en función de los resultados obtenidos en sus respectivos contextos. De igual manera, en el momento en que existan prácticas que puedan ser utilizadas por distintos cuerpos de conocimiento de forma simultánea, es necesario elegir la que represente mayores beneficios a los grupos involucrados, ya que de no ser así, con base en una evaluación errónea o una jerarquización mal cimentada, se puede caer en el error de sustituir algún tipo de conocimiento por otro que no refleje la misma utilidad.

Por otra parte, independientemente de que los diversos cuerpos de conocimiento se abren ante nuestros ojos como constructos de dimensiones inconmensurables, es claro que esta característica no representa un impedimento para el diálogo, ya que a través del desarrollo de competencias traductoras y de la incorporación de un léxico mutuamente inteligible, los problemas de incompatibilidad, ininteligibilidad recíproca e inconmensurabilidad, pueden ser superados satisfactoriamente, sin olvidar claro está, que “la metáfora del diálogo no logra ocultar ni el carácter asimétrico de dicho acto comunicativo ni la conflictividad inherente a tal puesta en

diálogo”¹⁷⁹. De igual manera, el diálogo de saberes no solo establece la identificación de inquietudes comunes, de complementariedades y de discordancias relevantes, sino que se perfila hacia la producción de nuevas formas de conocer e interpretar el mundo.

En otro orden de ideas y retomando la noción de incompletitud, el diálogo de saberes nos brinda la posibilidad de concebir un panorama más amplio tanto del cúmulo de conocimiento que poseemos, como de la incompletitud del mismo, cuestión que hace posible que dicho diálogo se transforme en un profundo ejercicio autorreflexivo que nos permite dilucidar que su finalidad es el reconocimiento del ensamble sinérgico de entidades que claramente comparten una mutua incompletitud, y en el que invariablemente tendrán lugar zonas de ininteligibilidad que podrán ser superadas centrando la atención en los puntos e intereses compartidos por los involucrados.

Así pues, en lo concerniente a las premisas que los interesados en un diálogo de saberes deben asumir, tenemos que el punto de partida es el desencanto de saberse sumergido en una cultura incompleta, es decir, el momento en el que admitimos que la cultura en la que nos encontramos inmersos no nos proporciona respuestas satisfactorias a algunos de nuestros cuestionamientos, por lo tanto, una vez teniendo plena conciencia de este hecho, es que se está preparado para entablar dicho diálogo. Asimismo, teniendo en consideración que las culturas se encuentran conformadas por una amplia variedad interna, es preciso hacer uso de la versión que se encuentre más generalizada en su interior, y la que se encuentre más próxima a reconocer y reconocerse en la otredad.

De la misma manera, es requisito indispensable que tanto los temas como las culturas con las que se establece dicho diálogo, no sean impuestos arbitrariamente, ya que la toma de estas decisiones tiene que estar enmarcada en un diálogo en donde los interlocutores se encuentren en paridad. Igualmente, es preciso que el momento para entablar dicho diálogo, no se

¹⁷⁹ Dietz, Gunther y Mateos, Laura, *Op. Cit.*, p. 119.

encuentre determinado únicamente por alguno de los involucrados. Por lo tanto, cada cultura o cuerpo de conocimientos deberá decidir el momento idóneo para entablarlo, así como también, para suprimirlo, si así lo considera. Dicha cuestión, pone de manifiesto que dentro de este diálogo los involucrados tienen el derecho de asumirse como iguales, independientemente de que las diferencias hagan evidentes las asimetrías. En conjunto, éstas son la condiciones fundamentales dentro de las cuales es posible generar un diálogo de saberes traducibles e inteligibles mutuamente.

Por otro lado, no obstante de poseer tantos y tan variados rasgos provenientes de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento, es claro que en muchos otros aspectos somos profundamente distintos, por consiguiente, actualmente la colonialidad del conocimiento sigue fungiendo como un fenómeno que tiende a exponer ante nuestros ojos una visión fragmentada y tergiversada de lo que verdaderamente somos. A manera de ejemplo, podemos mencionar que, independientemente de la labor del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en lo concerniente al fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, en diversos escenarios se siguen llamando dialectos a las lenguas de los pueblos originarios, cuestión que independientemente de ser lingüísticamente incorrecta, se realiza, por lo general, de modo peyorativo y considerando a dichas lenguas como inferiores y poco desarrolladas.

Sin embargo, teniendo en consideración que la variación dialectal es una concepción dentro de la lingüística que hace referencia única y exclusivamente al uso regional de un idioma y que, de acuerdo con Montemayor, “todo idioma es un sistema lingüístico definible en los mismos términos que cualquier otro, con el ordenamiento gramatical necesario para una compleja gama de comunicación abstracta, simbólica, metafórica, imperativa, expresiva, lúdica, a partir de un sistema fonológico particular”¹⁸⁰, nos podremos percatar de que las lenguas de los pueblos originarios representan sistemas lingüísticos equiparables a cualquier idioma del mundo occidental, debido a que la

¹⁸⁰ Montemayor, Carlos. *Chiapas... Op. Cit.*, p. 128.

variación dialectal sólo hace alusión a las diversas maneras de hablar una lengua de una región a otra¹⁸¹.

Con base en lo anterior, se considera que el haber sido formados teniendo como fundamento la visión eurocéntrica del conocimiento, ha conducido a diversos sectores sociales a aceptar y a percibir una realidad que dista mucho de lo que en verdad es, ya que en lo concerniente al ejemplo anterior, es claro que se sigue realizando una simplificación identitaria de los pueblos originarios con base en sus características lingüísticas, se mantiene la percepción de que sus lenguas son inferiores y poco desarrolladas, y se continúa con la errónea percepción de que son estos pueblos los que tienen la obligación de aprender la lengua hegemónica, dejando de lado el hecho de que los demás sectores sociales también podrían y deberían acceder a la diversidad lingüística del país.

Asimismo, teniendo como fundamento que la relevancia de las lenguas de las diversas culturas, radica en el hecho de que éstas representan determinadas cosmovisiones y tradiciones culturales y que, por lo tanto, la desaparición de alguna de ellas significa la pérdida irreparable de dicho conocimiento, es claro que una de las consecuencias implícitas en la colonialidad del saber, es el hecho de que tanto en las cuestiones lingüísticas, como en las sociales, políticas, culturales, epistemológicas, etc., se continúa siendo y percibiendo lo que no se es, situación que tiene como consecuencia la imposibilidad de identificar en su justa dimensión nuestros verdaderos problemas y, por consiguiente, las soluciones pertinentes.

En conclusión, se considera que tanto el proceso de la atención a la diversidad cultural y lingüística en México, así como los planteamientos de la propuesta educativa intercultural, se encuentran profundamente concatenados con las aspiraciones que la descolonización propugna. Debido a que dichos planteamientos, se circunscriben alrededor de un nuevo proyecto de sociedad, de saber y de ser, delineando estrategias para su edificación, haciendo frente a

¹⁸¹ Cfr. *Ibidem*.

la perenne colonialidad bajo la que han estado inmersos, y dejando claro que es un proceso complejo y continuo por naturaleza.

Por consiguiente, los planteamientos educativos interculturales no persiguen un sistema que se encuentre fundamentado única y exclusivamente en el reconocimiento o la inclusión, sino que de manera contraria, y a sabiendas de que absolutamente nadie puede garantizar que la transición hacia la interculturalidad sea un proceso sin obstáculos y dificultades, propugnan una transformación estructural que esté cimentada en la confrontación hacia la colonialidad del conocimiento y hacia la construcción de alternativas organizacionales, en donde las diversas identidades culturales no sean percibidas como entidades a las que es necesario adherir al sistema educativo, sino que por el contrario, dichas identidades sean constitutivas de éste.

Del mismo modo, se considera que tanto la conceptualización como el desarrollo de una educación intercultural, precisan de una comprensión contextual e histórica de las diversas identidades involucradas en el proceso. De tal manera, que ese reconocimiento mutuo tenga como fundamento la conciencia de saberse diferentes y, al mismo tiempo, inmersos en un diálogo que se caracteriza por buscar en todo momento la igualdad de condiciones. Características básicas para propiciar relaciones verdaderamente interculturales.

Finalmente, si se tiene la pretensión de reformular el sentido de la educación en México, desde la perspectiva de la propuesta educativa intercultural, se estima preciso no otorgarle a ninguna cultura la primacía de ser la intérprete de las demás, ya que de no existir una plena participación igualitaria en este sentido, se corre el riesgo de que dicho objetivo no llegue a concretarse. Con base en esto, se concluye que una de las condiciones primordiales para la consecución de un Sistema Educativo Nacional en donde la propuesta educativa intercultural figure como uno de sus elementos esenciales, es la descolonización del conocimiento. Iniciativa mediante la cual los pueblos originarios tienen la posibilidad de transformarse en traductores e intérpretes

de sí mismos, o lo que es lo mismo, la factibilidad de que el conocimiento hegemónico deje de hablar de ellos, para sentarse a dialogar y construir con ellos.

CONCLUSIÓN

En las sociedades contemporáneas, independientemente de los obstáculos ideológicos, políticos, económicos y culturales, es claro que en calidad de individuos inmersos en un mundo globalizado, nos encontramos reconociendo y en continua relación con la diversidad que conforma nuestra aldea global. Situación que conlleva la posibilidad de comprender que la multiplicidad de expresiones culturales es un factor de enriquecimiento.

Asimismo, de manera paulatina hemos ido asimilando lo absurdo de considerar la existencia de culturas superiores e inferiores, ya que con base en experiencias que han resultado muy poco gratas para la humanidad, se ha logrado comprender que la consideración anterior obedece a la violenta lógica de la colonización y la conquista. Razonamiento del cual se desprende la idea de una cultura hegemónica, que de la mano de sus respectivas fuerzas militares, ha intentado borrar de la faz de la tierra a pueblos e identidades culturales.

Por consiguiente, se considera que en el marco de esta vehemente realidad las pautas de convivencia con el entorno y entre las diversas colectividades, deben ser sometidas a un proceso de mejora continua, retomando lo que puede ser empleado universalmente desde una perspectiva ética, es decir, seleccionando las ideas tendientes a mejorar las relaciones humanas en sus diversas dimensiones. Por otro lado, teniendo en cuenta que la globalización deviene finalmente en encuentro y mezcla de identidades culturales, con sus respectivas asimetrías e incompatibilidades, la propuesta intercultural como edificador de puentes y acercamiento, requiere ser asumida por los Estados y las sociedades con responsabilidad y compromiso.

Ante este complejo escenario, una educación edificada sobre la propuesta intercultural, implica el desarrollo de sensibilidades y conocimientos tendientes al reconocimiento de lo propio en lo ajeno, es decir, a reconocerse en la

otredad como proceso de autoconocimiento. Asimismo, también favorece la evolución de una visión crítica en lo concerniente a los rasgos culturales que no fomentan cuestiones benéficas para la humanidad y su entorno. Por lo tanto, se considera que los sistemas educativos contemporáneos, deberán tener presente a la interculturalidad como alternativa viable para la atención de la diversidad cultural y lingüística.

Ahora bien, en el caso de la Nación mexicana, tenemos que independientemente de la inconmensurable riqueza cultural que la caracteriza, la historia nos ha mostrado que grandes sectores de la sociedad, no han aceptado a los pueblos originarios tal como son, por consiguiente, han pretendido convertirlos en otra cosa. Prueba de esto, es que a lo largo del siglo anterior en las escuelas destinadas a los pueblos originarios, los discentes se leían como sujetos de preservación y folklore nacional, resistiendo políticas que de manera general les negaron la posibilidad de ser tratados en igualdad de condiciones. Por otro lado, en las instituciones oficiales, los alumnos se percibían como reductos del pasado y de manera negativa, llegando incluso a ocultar su identidad como medida de supervivencia, o como rasgo de vergüenza. Dichas cuestiones, hicieron que las instituciones escolares fueran percibidas como instrumentos tendientes a desheredar culturalmente a los pueblos originarios. Ya que de manera general, esta educación estuvo lejos de asumir sus responsabilidades éticas, políticas, sociales, económicas y culturales.

No obstante, en la actualidad es difícil que el sector educativo se mantenga al margen de las implicaciones que conlleva la atención de la diversidad cultural y lingüística, ya que teniendo como fundamento las incansables luchas de los pueblos originarios, las diversas legislaciones nacionales e internacionales que conforman el marco jurídico que reivindica sus derechos, y la importante presencia de la propuesta intercultural tanto en el discurso y disposiciones oficiales, como en diversas iniciativas de educación autónoma, se hace evidente la necesidad de transformaciones pedagógicas e institucionales, que

permitan que la educación y sus instituciones respondan de manera satisfactoria a las aspiraciones de la propuesta educativa intercultural.

Por otro lado, independientemente de que la interculturalidad haya ido ganando terreno dentro de las legislaciones nacionales e internacionales, los discursos estatales, el Sistema Educativo Nacional e iniciativas educativas extraoficiales, se considera que tanto sus planteamientos, como la aspiración de brindar una verdadera atención a la diversidad cultural y lingüística, se encuentran relacionados de manera profunda con las premisas que propugna la descolonización del conocimiento. Situación que nos hace replantear la posible consecución de dichos objetivos en el panorama actual, ya que teniendo como fundamento, el hecho de que en tanto no se lleve a cabo una descolonización del conocimiento, y se realice una reconstrucción epistemológica que involucre a las diversas identidades culturales que conforman a la Nación mexicana, es utópico hablar de verdaderas relaciones interculturales.

En suma, es evidente que en la actualidad, ya no es posible excluir las contribuciones que la visión eurocéntrica del conocimiento ha brindado a la historia de los seres humanos, como tampoco se puede pasar por alto que dichas aportaciones no representan soluciones para toda la humanidad. Por otro lado, se considera que para aspirar a una sociedad de corte intercultural, se debe partir de la noción de saberse inmerso en una cultura incompleta, ya que teniendo claro que no existen culturas superiores, perfectas y mucho menos completas, se extenderá la posibilidad de gestar constructos culturales, tendientes a hacer que la experiencia humana sea digna, justa y en armónica convivencia.

FUENTES CONSULTADAS

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, Saríah, *Capítulo III: Los fundamentos teóricos y filosóficos de la interculturalidad*, Guatemala, Confluencia – Cuadernos de observación activa, 2008.

Ada, Alma Flor y Baker, Colin, *Guía para padres y maestros de niños bilingües*, Australia, Multilingual Matters LTD, 2013.

Anónimo, *San Andrés. Razón y corazón indígena en el nacimiento del milenio*, México, Juan Pablos Editor, Centro de Reflexión Teológica, 1998.

Baronnet, Bruno, “Movimientos sociales y educación indígena en América Latina”, en Baronnet, Bruno y Tapia, Medardo (coords.), *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, Cuernavaca, CRIM-UNAM, 2013.

Bartra, Armando y Otero, Gerardo. “Movimientos indígenas campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia”. *En Publicación: Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. Sam Moyo y Paris Yeros [coord.]. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

Bauman, Zygmunt, *Vida Líquida*, España, Paidós, 2006.

_____, *Daños Colaterales, Desigualdades sociales en la era global*, México, FCE, 2011.

Burguete Cal y Mayor, Araceli, *Et. Al., Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración*. Dinamarca, IWGIA, 2011.

Casillas, Muñoz, María de Lourdes y Santini, Villar, Laura, *Universidad Intercultural Modelo Educativo*, México, SEP y CGEIB, 2009.

Castellanos, Laura. *México armado. 1943 – 1981*, México, Era, 2007.

De Sousa, Santos, Bonaventura, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Uruguay, Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República, 2010.

Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*. Francia, UNESCO, 1996.

Dietz, Gunther y Mateos, Laura, *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2011.

Fornet-Betancourt, Raúl, *Sobre el concepto de interculturalidad*, México, Consorcio Intercultural, 2007.

Galeano, Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI, 2000.

Gallardo, Gutiérrez, A. L., *Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural*. Ponencia presentada en la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado, México, 2004.

Gonzalbo, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial*, México, El Colegio de México, 1990.

Hevia, R., Ricardo (Coord). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile: UNESCO, 2005.

Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

López, Luis Enrique, "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida", en López, Luis Enrique (Editor), *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, Bolivia, Plural editores, 2009.

Montemayor, Carlos, *Chiapas. La rebelión indígena en México*, México, DEBOLSILLO, 2009.

_____, *Los pueblos indios de México Hoy. Evolución histórica de su concepto y realidad social*, México, DEBOLSILLO, 2010.

Olivé, León, *Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.

Quijano, Aníbal, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

Ramírez, Castañeda, Elisa, *La educación indígena en México*, México, UNAM, 2006.

Rebolledo, Nicanor, Educación indígena y neozapatismo. En *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones, 2001.

_____, "Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939 – 2009", En Velasco, Cruz, Saúl y Jablonska, Zaborowska, Aleksandra

(Coord.), *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN, 2010.

Sámano, Rentería, Miguel. *El indigenismo institucionalizado en México*, México, UNAM, 2004.

Shannan L. Mattiace, "Renegociaciones regionales del espacio: identidad étnica tojolabal en las Margaritas Chiapas", en Shannan (ed.), *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*, México, Antropologías CIESAS, 2002.

Villoro, Luis. *Estado Plural, Pluralidad de Culturas*. México: Paidós, 1999.

Young, Robert, *Intercultural communication. Pragmatics, genealogy, deconstruction*, Australia, Multilingual Matters Ltd, 1996.

HEMEROGRAFÍA

Antolínez, Domínguez, Inmaculada, "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina", *Papeles del CEIC*, num. 73, Septiembre 2011.

Baronnet, Bruno, "Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena", en revista Soc. e Cult., Goiânia, v. 13, n. 2, jul./dic., 2010.

Gall, Olivia, "Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México", *Revista Mexicana de Sociología*, México, Año 66, Núm. 2, Abril-Junio, 2004.

López, Bárcenas, Francisco. "Territorios indígenas y conflictos agrarios en México", en *Estudios agrarios. Revista de la Procuraduría Agraria*, México, Procuraduría Agraria, año 12, número 321, nueva época, mayo-agosto, 2006.

CIBERGRAFÍA

Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>

Acuerdo por el que se creó el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad. http://nacionmulticultural.unam.mx/portal/puic/acuerdo_creacion_puic.html

Acuerdo por el que se creó el Programa Universitario México, Nación Multicultural. Consultado el 5 de agosto de 2015 en http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/puic/acuerdo_creacion_pumc.html

Alsina, Miguel Rodrigo, “¿Por qué interculturalidad?”.
<http://interaccion.cedal.org.co/25/interculturalidad.htm>

Bello, Domínguez, Juan, “El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas de México”.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf

Bertely, Busquets, María, *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*.
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
<http://www.ciesas.edu.mx>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4

Consejo Nacional de Fomento Educativo.
<http://www.conafe.gob.mx/comunicacionycultura/revistaalas/documents/alas8febrero09.pdf>

Constitución de Apatzingán, 1814.
http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const-apat.pdf

Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

Convención internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial.
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>

Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.
http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.
http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>

Cursos y Materiales del MEVyT.
http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=tag&tag=MIB+educando&task=tag&Itemid=159

Declaración de la Selva Lacandona.
<http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de lo Pueblos Indígenas. http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789.
<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/22/pr/pr19.pdf>

Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional.
http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13147&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Declaración de Quito. http://www.cumbrecontinentalindigena.org/quito_es.php

Declaración Universal de Derechos Humanos.
<http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

Diario Oficial de la Federación. <http://www.dof.gob.mx>

Ferrer, Mauricio, "Hay 192 conflictos con comunidades indígenas en México", en La Jornada Jalisco, 11 de junio de 2014.
<file:///Users/edgargonzalezsanchez/Desktop/Hay%20192%20conflictos%20con%20comunidades%20ind%C3%ADgenas%20en%20M%C3%A9xico%20%7C%20La%20Jornada%20Jalisco.webarchive>

García, Segura, Sonia, "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004.
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>

Giménez, Romero, Carlos, "Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de la clarificación y apuntes educativos".
<http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100416.pdf>

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <http://www.iidh.ed.cr/>

Korsbaek, Leib y Sámano, Rentería, Miguel Ángel, "El indigenismo en México: antecedentes y actualidad" en *Revista Ra Ximhai*. Redalyc, El Fuerte, México, enero-abril, año/vol. 3, número 1, Universidad Autónoma Indígena de México, 2007, pp. 195-224. <http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol03-01/RXM003000109.pdf>

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación 2014.
http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LFPED_web_ACCSS.pdf

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>

Ley General de Educación 1993.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

Materia optativa México, Nación Multicultural.
http://nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/materia_optativa.html

Mignolo, Walter, “La colonialidad: la cara oculta de la modernidad”.
http://www.macba.es/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf

Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad*.
<http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>

Othman–Bentria, Ramos, Farid, Nueva Ciudadanía.
<http://faridbentria.com/materias/nueva-ciudadania/>

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

Pacto Internacional de Derechos Económico, Sociales y Culturales.
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena.
http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf

PEEI Logros 2014.
<http://eib.sep.gob.mx/peei/wpcontent/uploads/2015/03/informelogrospeei2014.pdf>

PEEI Logros 2015.
http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61076/11pe_educacion_interculturalL2015.pdf

Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018. <http://pnd.gob.mx>

Primera Declaración de Barbados: Por la Liberación del Indígena.
http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. <http://paeiies.anuies.mx/public/>

Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000.
http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1995_3_06.pdf

Programa Especial de Educación Intercultural 2014 – 2018.
<http://eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI.pdf>

Programa Nacional de Educación 2001 – 2006.
http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf

Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012. <http://www3.utvm.edu.mx/wp-content/uploads/2015/06/Programa-Sectorial-2007-2012.pdf>

Segunda Declaración de Barbados.
http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_2.pdf

Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/pronim/TripticoPronim.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.upn.mx>