



Vol. 1

# CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica  
en los inicios del Siglo XXI:  
Cartografías para modernizar el enfoque

Centro de Estudios  
Latinoamericanos de  
Educación Inclusiva

**CELEI**  
Chile



Aldo Ocampo González (Coord.)

## Capítulo 6

# POLÍTICAS EDUCATIVAS Y COMPLICIDADES PARA DAR CABIDA A LAS(S) DIVERSIDAD(ES)

*Gabriela Czarny Krischkautzky\**

**Resumen:** el texto desarrolla algunas perspectivas que por medio de diferentes concepciones de lo intercultural, han abierto dimensiones para reformular la desigualdad social y la injusticia cultural en el campo educativo. Más que sugerir métodos para una educación que atienda a la diferencia (social, cultural, étnica, lingüística, entre otras), pretendo reconocer los nudos que debemos problematizar para una reformulación de nuestras concepciones educativas en sociedades multi-inter culturales.

**Palabras clave:** *educación intercultural, pueblos indígenas, desigualdad, ciudadanía*

## FOR EDUCATIONAL POLICIES AND COMPLICITIES ACCOMMODATE (S) DIVERSITY (ES)

**Abstract:** the text develops perspectives that through different conceptions in the intercultural discussion, have opened a dimension to reformulate the social inequality and cultural injustice in the educational field. More than suggest methods for education that pays attention to the differences (social, cultural, ethnic, linguistic). I pretend to recognize the knots that we have to discuss in order to reformulated the multi intercultural society conception.

**Keywords:** *intercultural education, indigenous, inequality, citizenship*

### 1.-POR QUÉ HABLAR DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Este texto pretende poner en objeto de diálogo, y a modo de escenario para el debate, los múltiples sentidos –y sus consecuentes implicaciones en políticas públicas–, que se construyen en torno a la llamada interculturalidad en la educación, teniendo como sujetos centrales para ello a los pueblos indígenas.

---

\* Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav, México). Profesora-investigadora adscrita al Área Académica Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. E-mail: [gacza\\_2006@yahoo.com.mx](mailto:gacza_2006@yahoo.com.mx)

Desde los años 60 en México al hacer referencia a una educación bilingüe y bicultural y, posteriormente intercultural, las políticas y programas educativos tenían como foco a los pueblos denominados indígenas. Hoy, en otros contextos como el europeo, al hacer referencia al término interculturalidad o multiculturalidad, se piensa en sectores de migrantes y extranjeros, minorías, también en mujeres y quizás en sectores diversos de los propios países. No obstante, en América Latina el concepto de educación intercultural ha estado desde su origen ligado a los pueblos indígenas (López, 2009), lo que ha representado, en cierta medida, un sesgo sobre “lo diferente” centrado en componentes étnico-culturales; y, al mismo tiempo, ha simbolizado un arma de lucha para los pueblos en el reconocimiento de sus derechos.<sup>1</sup>

Al respecto Ruth Moya (2011) señalaba que entre los aspectos que ha posibilitado la discusión sobre interculturalidad en América Latina impulsada durante los últimos 30 años se ubican: la visibilización de la existencia presente de los pueblos indígenas; el avance de las organizaciones indígenas y sus luchas por la territorialidad, y el reposicionamiento de la discusión sobre conocimientos indígenas y su papel en la redefinición de soberanías territoriales y alimenticias, entre otras.

Con base en esta reflexión anotaré algunas perspectivas que por medio de diferentes concepciones de lo intercultural, han abierto dimensiones para buscar reformular la desigualdad social y la injusticia cultural en el campo educativo. No obstante, y de acuerdo con la posición que se asuma en el discurso y la acción intercultural, las tendencias pueden ser muy divergentes, como lo señalaré en el texto. Retomo puntos que considero relevantes de la discusión más reciente sobre interculturalidad y pueblos indígenas en México y América Latina, y los escenarios que avanzan en la conformación de un espacio epistémico “nuevo” referido a las complejidades y complicidades que tiene plantear una educación con base en la equidad y el reconocimiento a las diferencias. Es así que más que sugerir métodos para una educación que atienda a la diferencia (social, cultural, étnica, lingüística, entre otras), pretendo reconocer los nudos que debemos problematizar para una reformulación de nuestras concepciones educativas en sociedades multi-inter culturales (Czarny, 2012).

## 2.-MÉXICO Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Si bien en la región latinoamericana las políticas educativas para los pueblos indígenas se han denominado en los últimos 30 años interculturales, la denominada “problemática indígena” ha estado presente como tema de agenda pública por resolver desde la creación de los estados nacionales y su afán homogeneizador para la fundación de identidades únicas. Así durante el siglo XX, se han planteado propuestas pedagógicas conocidas como bilingües biculturales, bilingües interculturales y más recientemente interculturales y bilingües, específicamente para la población denominada indígena. Estas propuestas, y en el caso de México en el nivel de educación básica,<sup>2</sup> han operado desde la

<sup>1</sup> En América Latina, a partir de las políticas educativas desde los años 70, el concepto de educación intercultural ha sido el andamiaje para abrir los debates sobre diversidad y diferencia. No obstante, hacia finales de los años 90, en diferentes países de la región también se ha incorporado la noción de multiculturalidad para visibilizar las diversidades de todo tipo, no sólo los pueblos indígenas sino los afrodescendientes y migrantes de diversas latitudes. Para un debate sobre la diferencia entre estos conceptos ver López (2009) y Velasco (2010).

<sup>2</sup> Lo que se denomina educación básica es pre-escolar, primaria, secundaria, y recientemente el nivel medio superior de bachillerato.

Secretaría de Educación Pública (SEP) teniendo como eje central un currículum común para todos los niños y niñas del país, y se ha ido construyendo desde entonces el enfoque denominado actualmente intercultural y bilingüe, desde los años 70, y en el marco de lo que ha sido el indigenismo, a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP); y a partir de 2001, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) –paralela a la DGEI–, también las propuestas de educación intercultural bilingüe para zonas indígenas y educación intercultural para todos, así como propuestas de universidades interculturales. De este modo, a finales del siglo XX tenemos en el sistema educativo de México dos instancias gubernamentales aparentemente diferentes, desde las cuales se impulsan propuestas educativas bilingües e interculturales. Estas han desarrollado programas, propuestas y materiales educativos que buscan atender la “especificidad” de una población diferenciada por lo cultural, étnico y lingüístico.

Para el caso de México, algunos autores señalan que la llamada educación intercultural de los años 90 aparece como un discurso propio en una fase post-indigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (Dietz y Mateos, 2009). Esta “nueva” educación intercultural y bilingüe, nacería con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena, pero señalan los autores que, en su perspectiva, mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas (Czarny, 2008; Dietz y Mateos, 2009).

A la fecha, y según datos de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI), de 112,336,538 habitantes que tiene el país, 11,132,562 son indígenas. Según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) en México se hablan 364 lenguas indígenas, consideradas nacionales, y son 5,813,816 hablantes en total. El grado de monolingüismo (hablante de lengua indígena y no del español) respecto del total de indígenas es de 11.1% para hombres y 18.1% para las mujeres.<sup>3</sup>

Sin pretender hacer un balance de lo que las políticas interculturales y bilingües han buscado lograr, generando avances y retrocesos, lo cierto es que aún se mantienen altos índices de rezago escolar de estos sectores. El rezago se ha definido por programas internacionales aplicados en la región, justamente para atender la falta de acceso a la escolaridad. Un informe de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Narro, *et al.*, 2012), define al rezago con base en tres componentes: no saber leer y escribir (analfabetismo), no concluir la escuela primaria y no completar la educación secundaria. Este mismo informe señala que la población hablante de lenguas indígenas comprende 12% de la población nacional en rezago educativo con casi cuatro millones de hablantes en esta situación. Esta cifra representaría 73% de la población indígena mayor de 15 años; es decir, tres de cada cuatro indígenas mexicanos estarían en condiciones de rezago educativo.<sup>4</sup>

En esta perspectiva del rezago, el tema que se resalta es la precariedad y desigualdad económica de los sectores focos (indígenas). No obstante, ese rezago no se explica por otras condiciones que afectan a la vida y las relaciones escolares de los niños y las comunidades

---

<sup>3</sup> CDI-PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en el Censo de Población y Vivienda del INEGI (2010).

<sup>4</sup> Estos datos tienen como referencia datos del INEGI (2010).

indígenas, por ejemplo, lo que la literatura socioantropológica ha definido como “conflicto cultural”. Esta noción remite a la distancia entre las prácticas culturales de comunidades (en este caso las denominadas indígenas) y las que se han diseñado como parte de lo que se ha entendido como cultura escolar. Esa distancia es lo que en la percepción de las instituciones escolares explicaría el “fracaso” escolar por las características lingüísticas y culturales de los niños indígenas, la que no les ayudaría a “integrarse” y en muchos casos “aprender” lo que la escuela tiene como meta enseñar. Por ello, la idea de “adaptar la escuela a estas diferencias culturales se ha traducido a veces en “empobrecer” lo que hay que enseñar (enseñar menos) o resolver la dificultad vía estrategias específicas de enseñanza. Es decir, la idea de interculturalidad se tomó como una propuesta estratégica a fin de compensar lo que los niños indígenas no traían en sus prácticas culturales y así poder, en el mejor caso, “acoplarse” a la dinámica escolar.

No obstante, a partir de los años 90 y en gran medida como efecto de la movilización generada por las organizaciones indígenas y diferentes sectores de la sociedad, se han incluido en el debate otras dimensiones para comprender el rezago. Entre ellas, las implicaciones de la discriminación y el racismo que han acompañado solapadamente (a veces no tanto) a estas políticas y programas educativos. Asimismo, y como impacto de estas movilizaciones, la *visibilización* indígena en todo el país ha sido un elemento central para la reformulación intercultural.

Indudablemente, el avance en el tema de los derechos indígenas, expresado en el cambio de la Constitución Política, así como una serie de reformas (aún no todas implementadas) en las leyes educativas,<sup>5</sup> han abierto un nuevo panorama que busca dar cabida y reconocimiento a lo que se ha denominado diversidad cultural.

Como resultado de la presión internacional por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, las propuestas educativas denominadas interculturales han incorporado demandas de las organizaciones como: considerar sus epistemologías y saberes ancestrales, desarrollar las lenguas nativas y la búsqueda de diálogo intercultural o diálogo de saberes. Al mismo tiempo, estas perspectivas que deberían considerarse en el trabajo de las escuelas indígenas, mantienen un sesgo de lo indígena como lo diferente y vulnerable. En este sentido, por ejemplo, en la última reforma curricular de educación básica en México, expresada en el Acuerdo 592 (SEP, 2011), se propone educación para atender a la diversidad como uno de los principios generales, pero educación intercultural para los indígenas y para los indígenas migrantes internos en el territorio nacional (refiriéndose a los jornaleros agrícolas migrantes), siendo estos sectores atendidos en el marco de las políticas concebidos como sectores vulnerables. Es decir, salir de la concepción educativa intercultural compensatoria, aunque tengamos cambios en las leyes para el reconocimiento de los derechos de los pueblos, es aún un camino largo por recorrer.

---

<sup>5</sup> La reformulación, en 2001, de la Constitución Mexicana, en su artículo 2° señala: la Nación Mexicana es única e indivisible, y 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 [...]. En el 2011, se reformó también la Ley General de Educación, la cual en el artículo 7° señala la obligación del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la nación por medio de la enseñanza y enfatiza en los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

### 3.-SOBRE LAS PERSPECTIVAS INTERCULTURALES EN EDUCACIÓN

Las críticas a las perspectivas interculturales en la región y en México se ubican en que han funcionado, en un nivel, con una concepción de base “compensatoria”; esto es, con el afán de “compensar” lo que se ha entendido como problema –ubicado en la cultura de los pueblos indígenas– la cual no permitiría la “integración” de estos a la sociedad nacional denominada mestiza. La incorporación de una visión compensatoria ha significado en términos pedagógicos acciones de tipo técnico que han buscado “atender” y “compensar” las diferencias, acentuando para ello las diferencias lingüísticas, culturales y étnicas. Como lo señala Díaz-Couder (1998), el problema de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas, por ejemplo en México, es que se plantearon hasta inicios del siglo XXI como de interés público y no como derechos.

En este sentido, el avance en el reconocimiento de los pueblos en las constituciones y leyes de los países de América Latina –ahora considerados originarios y habitantes del territorio anteriores a la conquista–, volvió a poner la discusión sobre derechos y ciudadanía, tema que se fue perdiendo paradójicamente durante el siglo XX como el discurso de “educar para formar ciudadanos, y con ello derechos (civiles y políticos) iguales para todos”.

En los últimos 30 años las perspectivas interculturales defendidas por las organizaciones y movimientos indígenas que se fueron desarrollando durante la segunda mitad del siglo XX, y que al mismo tiempo los estados nacionales tomaron como bandera de política educativa para dar “pertinencia cultural y lingüística” y formar ciudadanos de una sola identidad, no lograron brindar condiciones de equidad en distintos niveles a los pueblos y comunidades indígenas. En este sentido, existen fuertes debates y críticas a los modos en que se ha traducido la interculturalidad como política pública, generalmente dirigida para los pueblos indígenas. Por ejemplo, Walsh (2008) señala que los discursos sobre interculturalidad impulsado por actores diferentes, en muchas ocasiones aparecen superpuestos, principalmente al transformarse en políticas públicas emanadas desde el Estado. Por ello, indica la necesidad de desmontar el carácter discursivo de la interculturalidad como tarea necesaria para comprender desde dónde y bajo qué signo se plantea la interculturalidad (Walsh, 2008). No es lo mismo la interculturalidad que plantean los estados nacionales y la que plantean las organizaciones indígenas. Siguiendo a Walsh (2008), se trata de reconocer posibles horizontes de reformulación intercultural en tanto proyecto social, político y epistemológico, partiendo por reconocer que el concepto interculturalidad está cargado simbólicamente de imaginarios diversos. Por ello, sugiere la autora, se requiere de-construir el concepto. El hecho de que el concepto no esté conformado por una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, forma parte de la realidad y del problema por enfrentar y asumir en sociedades atravesadas por las desigualdades de todo tipo, donde el acceso a la escuela y a la escolaridad contribuyen a esa inequidad.

Tubino, filósofo peruano retomado en muchos de estos debates, (2005), ubica con precisión los encubrimientos en el concepto de lo intercultural. Plantea y explicita la crisis de la interculturalidad, haciendo referencia a procesos distintos en torno de cómo se ha planteado el interculturalismo. Siguiendo al autor, hay que distinguir entre la interculturalidad planteada por los filósofos y educadores, entendida como una utopía o un

deber ser, basado en el diálogo y el reconocimiento de la diversidad. A esto se denomina *interculturalidad normativa*. Por otra parte, distinguir que cuando los líderes de los movimientos indígenas hacen mención de la interculturalidad se refieren a la valorización intracultural de las identidades étnicas. Tubino (2009), respecto a la interculturalidad normativa, es decir, la que se expresa como discurso que pretende regir un deber ser, en este caso educativo oficial, identifica dos modos de interculturalismo normativo: el funcional y el crítico. El interculturalismo funcional, en la perspectiva del autor, es el que ha sido asimilado como parte del discurso oficial de los estados nacionales. Postula el diálogo intercultural como utopía sin tomar en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas, que se expresan en las asimetrías, la diglosia, la incomunicación y el conflicto. La crítica a esta perspectiva es que no considera las condiciones para que ese diálogo que se postula sea posible; así, genera más bien un diálogo descontextualizado. Al mismo tiempo, no toma en cuenta la injusticia distributiva que es la otra cara de la injusticia cultural. Esto es, no toma en cuenta el estado de pobreza extrema en que se encuentran los ciudadanos y ciudadanas que pertenecen a culturas subalternas o minorizadas. Se sustituye así el discurso de la pobreza por el discurso sobre la cultura. Este interculturalismo, señala Tubino (2009), en lugar de cuestionar el Estado nación homogeneizante y al sistema post-colonial vigente, facilita su reproducción.

El interculturalismo crítico, en contrapartida al anterior, buscaría en primer lugar atender las causas de la injusticia cultural para suprimirlas; señala que antes que plantear el diálogo descontextualizado habría que iniciar con la pregunta por las condiciones del diálogo y visibilizar en realidad las causas del no diálogo; esto es, un diálogo que no existe por las condiciones de profunda discriminación y asimetría en distintos niveles sobre los grupos subalternizados, en esta discusión, los pueblos indígenas. Lo anterior nos vuelve a recordar que si bien formalmente todos somos ciudadanos iguales ante la ley, en la práctica la fractura sociocultural existe. Por ello, Tubino (2009) resalta que las políticas de reconocimiento –sean multiculturalistas o interculturalistas– son insuficientes, y requieren articularse con políticas distributivas que las complementen.

Por tanto, son varios los temas que requerimos afrontar para reformular visiones compensatorias para el trabajo con la diversidad y la diferencia, y potenciar perspectivas interculturales que superen los tecnicismos metodológicos. Con esto último me refiero a la visión funcional de los programas educativos bajo el adjetivo de interculturales cuando se incorporan como una dimensión finalmente descontextualizada de las profundas causas de las diferencias que se han utilizado para generar desigualdades. Señalar nuevamente que los métodos educativos aislados no resuelven problemas de fondo como la discriminación, el conflicto sociocultural y la diglosia lingüística, puede ser un lugar común. No obstante, se siguen impulsando en tanto “garantías” de mejoría educativa y se proponen como acciones remediales de manera aislada a la profunda desigualdad e injusticia social y cultural. Se trataría más bien de vislumbrar las implicaciones de orden pedagógico que conllevan las propuestas emanadas de proyectos societales interculturales, a diferencia de las que se incorporan en tanto metodologías o técnicas para el trabajo en aulas multi-inter culturales.

#### 4.-INTERCULTURALIDAD COMO VISIÓN Y PERSPECTIVA PARA REFORMAR CIUDADANÍA(S)

Una de las vertientes que se han abierto a través de la problematización de la educación denominada intercultural, refiere también a repensar cómo se ha entendido la noción de ciudadanía. Se trata de abrir el debate educativo de lo que ha implicado la perspectiva homogeneizante de los estados nación del siglo XIX y XX considerando esta noción como garantía de igualdad.

Como señala De la Peña (2006), se requiere reformular el concepto de ciudadanía heredado de la Ilustración. Ese concepto de ciudadano de los estados liberales de finales del siglo XIX y principios del XX, buscaba garantizar las libertades individuales civiles; no obstante, en la práctica estos derechos ciudadanos no se respetaron a todos por igual. Por ello, el concepto debe reformularse para la construcción de las ahora reconocidas sociedades multiculturales democráticas en las que se respete la diversidad sin fetichizarla. Ahora se plantea, a diferencia de la perspectiva liberal del siglo XIX, que la igualdad ciudadana no puede existir sin reconocimiento a la diferencia, además de que no sólo puede ser individual sino también sobre sujetos colectivos como la figura de las comunidades denominadas indígenas (De la Peña, 2007; Gómez, 2006). Siguiendo a De la Peña, al hablar de políticas interculturales se trata de que el Estado se convierta en una institución intercultural. Dejar de imponer una cultura como único destino fatal, más bien reconocer que hay varias culturas en intercambio y diálogo y para que haya diálogo debe haber condiciones de simetría dentro del Estado nación; tampoco se trata de abolir ciertos aspectos de cultura estatal-nacional convergente.

Es decir, la igualdad ciudadana no podría existir si no pensamos en una transformación de la conformación de los estados nacionales. Sobre esto, Villoro, referente para la discusión en México, señala que la reformulación del Estado en las sociedades latinoamericanas –que albergan población indígena, afrodescendientes, migrantes de diversas latitudes por generaciones–, entendido como *entidad plural*, es un debate incipiente. El reto de un Estado plural, dice Villoro, no consiste en la supresión total de la soberanía, sino en su disposición a ceder algunas facultades soberanas en campos específicos. Además, y siguiendo al autor:

[...] Un Estado plural supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Igualdad no es uniformidad, igualdad es la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida, conforme a sus propios valores, por diferentes que estos sean. En lugar de buscar la homogeneidad, respetar por igual las diferencias. Un estado plural impediría, por lo tanto, cualquier supeditación o discriminación de un grupo social a otro. Tendría que asegurar la equidad a toda minoría étnica, pero también religiosa, racial o de preferencia sexual. Porque no entendería “igualdad” como uniformidad en un solo patrón, sino como trato semejante a todo lo diferente. Eso es equidad y cuando hay equidad hay justicia (Villoro, 1999: 58).

Y sigue:

[...] El reconocimiento del derecho a la diferencia de pueblos y minorías no es más que un elemento de un movimiento más general que favorece la creación de espacios sociales en que todos los grupos y comunidades puedan elegir sus formas

de vida, en el interior del espacio unitario del Estado. La vía hacia un Estado plural es una forma de la lucha por una democracia participativa en todos los ámbitos sociales (Villoro, 1999: 59).

Sin esa reformulación, para muchos sujetos y comunidades que componen a los estados latinoamericanos cualquier acción de política para la diversidad quedará reducida a lo técnico, tal vez como ha sucedido hasta la fecha en el campo educativo: programas específicos para indígenas, para minorías, para... En esta línea de reformulación de los estados, indudablemente el análisis de las relaciones entre la escuela planteada desde el siglo XIX como universal y los sujetos/comunidades como particular, adquiere otra dimensión. Así, y para el caso de los pueblos indígenas, el tema de la introducción de sus “propios conocimientos” en la escuela, bajo la denominada educación bilingüe e intercultural, fue un punto con el cual se buscó “atender la diversidad en la escuela”, aspecto al que me referiré a continuación, pero que por diferentes modos en su concepción y tratamiento no garantizó equidad ni la justicia cultural.

## 5.-INTERCULTURALIDADES(ES) Y POSIBLES MUNDOS ESCOLARES PLURALES

La discusión sobre conocimientos indígenas o los llamados etnoconocimientos estuvo presente desde los años 60 en la región latinoamericana. Así también la discusión sobre la relación colonizado-colonizador había sido tratada por intelectuales y académicos tanto indígenas como no indígenas; no obstante, estos temas quedaron desarticulados de la agenda académica, intelectual y política que se daba en torno a estas sociedades.<sup>6</sup>

Con el inicio del siglo XXI, hay una vuelta sobre el tema de los conocimientos indígenas y la descolonización epistémica, aunque en esta ocasión entiendo tiene elementos de aquella discusión, pero también cosas nuevas. En este sentido, lo que podría ser “nuevo” en el contexto del debate remite al avance de los movimientos indígenas en la región durante los últimos 30 años; asimismo, y en relación con lo anterior, la demanda por mayor escolarización para las comunidades y pueblos indígenas ha generado diferentes propuestas permitiendo con muchas dificultades el acceso a herramientas escolares – escritura, lectura y oralidad en distintas lenguas– para defender y exigir justicia para los pueblos en distintos foros y frente a los gobiernos de los países.

Hemos asistido a una implosión de propuestas educativas denominadas interculturales e interculturales y bilingües e indígenas, las que tienen referentes teóricos e ideológicos y materiales diversos. Así, y con la creación de las universidades indígenas o interculturales, con rasgos y propuestas diferentes, se busca abrir espacios a la construcción de lo que se llaman conocimientos nativos, que también quieren dialogar con los otros sistemas de conocimientos.

La producción discursiva en el tema –en la academia y afuera de ella– tanto de intelectuales y líderes indígenas y no indígenas de diferentes contextos, es mayor a la de los años 70, producción que resalta para el campo educativo la necesidad de pensar a los

---

<sup>6</sup> Los años 70 e inicios de los 80 estuvieron marcados en centro y sur América por las dictaduras militares bajo la represión política, social y cultural.

sujetos y a las comunidades en un vínculo que los integra de manera inexorable; esto es, *ser una persona indígena* es estar en relación con una multiplicidad de sujetos y objetos –vivos y muertos– así como espacios visibles y no visibles (Tuhiwai, 1999). Al mismo tiempo que *ser una persona indígena* involucra complejos procesos de hibridación.<sup>7</sup> Son varios los aportes que estos trabajos de producción reciente – muchos como productos de la escolarización de juventudes indígenas en programas de maestría y doctorados– han realizado; y entre otros aspectos llaman la atención sobre los modos impositivos, racistas y monolíticos de plantear y proponer escolaridades para los pueblos indígenas, así como otros modos de entender y abordar la relación hombre/mundo (naturaleza).

No obstante, los efectos y aún persistencia de la discriminación y exclusión sobre los pueblos indígenas en diversos ámbitos de la vida social, política, económica y educativa, asistimos también a formas de gestar escolaridades *autónomas* o *alternativas* con características y apoyos diversos, en donde las comunidades y pueblos asumen la responsabilidad y el control de sus intereses y destinos.<sup>8</sup> El tema es pensar y entender si esto último –asumir en sus propias manos y bajo nociones de autonomía–, resuelve el lugar de los pueblos indígenas al interior y en la articulación con los estados nacionales. Como algunos analistas y críticos del neoliberalismo lo han señalado, el proyecto cultural del modelo económico neoliberal requería de un nuevo tipo de ciudadanía menos dependiente del Estado, en el que los ciudadanos se responsabilicen de su bienestar, y se señalaba que la degradación del Estado se podría acomodar a las demandas autónomas de los indígenas (Assies, Van der Haar y Hoekema, en Hernández, *et al.*, 2013). En esta lógica, lo que algunos llaman regímenes de ciudadanía posliberales encontraron eco en las sociedades indígenas que estaban dispuestas a tomar las responsabilidades de justicia, educación, salud que corresponderían al Estado, en un esfuerzo por construir sus propios proyectos de autonomía política (Hernández, *et al.*, 2013).<sup>9</sup>

Más allá de querer proponer la noción de interculturalidad como “el” concepto que nos permitirá transformar la exclusión, la inequidad, la injusticia y la discriminación en nuestras actuales sociedades, la intención es reconocer los movimientos, los discursos políticos y pedagógicos que a través de dispositivos –como lo que ha generado la educación denominada intercultural– han comenzado a plantear modos diversos de vivir, y por lo tanto de educar y escolarizar pero bajo la premisa de justicia social y cultural.

En este sentido, si pretendemos trabajar desde una perspectiva intercultural – considerando sus diferentes anclajes y posicionamientos–, requeriríamos también pluralizar el concepto y hablar de interculturalidad-*es*. Además, seguir pensando en la distinción y lo que implica interculturalizar un currículo, más que diversificarlo, en tanto operaciones y concepciones diferentes. Si seguimos apostando por estos cambios, la interculturalización debería plantearse en todos los ámbitos sociales y niveles educativos, así como ponerse frente a diferentes actores y contextos de nuestras sociedades.

<sup>7</sup> Por hibridación me refiero a los complejos procesos generados antes y principalmente después de la conquista europea en tierras americanas sobre los pueblos hoy conocidos bajo el término de indígenas. La hibridación tiene connotaciones referida al poder y a la asimetría (ver, Shohat y Stern, 2002).

<sup>8</sup> Sólo por mencionar algunos ejemplos en México, en torno de una educación autónoma, el proyecto educativo del movimiento zapatista (EZLN); y en el marco de proyectos alternativos, la experiencia de los bachilleratos comunitarios en diferentes regiones del país.

<sup>9</sup> Probablemente este análisis no incluya a los procesos de reformulación ciudadana de Estados como Bolivia y Ecuador.

## REFERENCIAS

- CZARNY, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- \_\_\_\_\_. (2010). “Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales”. En S. Velasco y A. Jablonska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN (*Horizontes Educativos*).
- \_\_\_\_\_. (2012). “Diversidad(es), desigualdad(es) y escolaridad(es): Dilemas y desafíos para el campo educativo. *Cuadernos de Educación*, X (10), 27-47, diciembre. CIFFyH-Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- DE LA PEÑA, G. (2006). “Entrevista”. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1 (2), 223-230, marzo-julio. Ed. Electrónica.
- DÍAZ-COUDER, E. (1998). “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”. *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas*, 17, 11-30.
- DIETZ, G. y MATEOS, L. (2009). “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo”. En: L. Valladares, M. Pérez y M. Zárate (coords.). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I-Juan Pablos Editor.
- GÓMEZ, M. (2006). “Una reflexión sobre la ciudadanía en naciones pluriculturales: el caso mexicano”. En: P. Yanes, V. Molina y O. González (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del Distrito Federal-Secretaría de Desarrollo Social, UACM.
- HERNÁNDEZ, R., SIEDER, R. y SIERRA, M. T. (2013). “Introducción”. En: M. T. Sierra, R. Hernández y R. Sieder (eds.). *Justicias Indígenas y Estado. Violencias contemporáneas*. México: FLACSO-CIESAS.
- LÓPEZ, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FunProeib Andes-Plural.
- MOYA, R. (junio de 2011). Algunas reflexiones sobre la descolonización. Conferencia presentada en el seminario del Área Académica Diversidad e Interculturalidad. México: UPN.
- NARRO, J., MARTUSCELLI, J. y GARCÍA, B. (coords). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección general de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>
- SHOHAT, E., y STAM, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación. Crítica del pensamiento eurocéntrico*. Madrid: Paidós.

- TUBINO, F. (2005). “El interculturalismo latinoamericano y los Estados Nacionales”. En: M. Rodríguez (comp.). *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*. México: SEP/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano, ContraCorriente.
- \_\_\_\_\_. (2009). “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”. *Prehistoria y Arqueología JVG*. <http://www.prehistoriayarqueologiajvg.blogspot.mx>.
- TUHIWAI, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous people*. Otago: Ze Books/University of Otago Press.
- VELASCO, S. (2010). “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste”. En S. Velasco y A. Jablonska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN (*Horizontes Educativos*).
- VILLORO, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós, UNAM.
- WALSH, C. (2008). “Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial”. En: W. Villa y A. Grueso (comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

## DOCUMENTOS

- SEP. (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Publicado el 19 de agosto de 2011 en el *Diario Oficial de la Federación*. México: SEP.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS DE MÉXICANOS. Publicada en 1917. Última modificación publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 07 de julio de 2014. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México.
- LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 03 de marzo de 2013. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México.
- SEP. (2011). Ley General de Educación. Publicada en el *Diario oficial de la Federación*. Publicada el 28 de enero. México: SEP.
- CDI-PNUD (2010). Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México. México. <[http://www.cdi.gob.mx/cedulas/cedula\\_nacional\\_2010.pdf](http://www.cdi.gob.mx/cedulas/cedula_nacional_2010.pdf)>