



## Revista de Investigación Educativa 9

julio-diciembre, 2009 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz  
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

### Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas

**Érica González Apodaca**

Departamento de Investigaciones Educativas  
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados  
Instituto Politécnico Nacional

*Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas* son hoy día un campo de debates y de reivindicaciones distintivas de una multiplicidad de “protagonistas de la diversidad” contemporánea; no nueva, hemos de decirlo, mas sí re-visibilityada y actualizada en sus distintas expresiones y discursos. El presente artículo ofrece una visión crítica y panorámica acerca de la confluencia de estos tres elementos en el contexto latinoamericano.

**Palabras clave:** Multiculturalismo, interculturalidad, derechos.

**Para citar este artículo:**

González, E. (2009, julio-diciembre). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 9. Recuperado el [fecha de consulta], de [http://www.uv.mx/cpue/num9/inves/gonzalez\\_multiculturalismo.html](http://www.uv.mx/cpue/num9/inves/gonzalez_multiculturalismo.html)

## Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas<sup>1</sup>

El libro que quisiera comentar se construye en torno a la articulación, multidimensional y conflictiva, de tres vértices fundamentales de las dinámicas globales contemporáneas y sus expresiones nacionales, regionales y locales. *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas* son hoy día un campo de debates y de reivindicaciones distintivas de una multiplicidad de “protagonistas de la diversidad” contemporánea; no nueva, hemos de decirlo, mas sí re-visibilizada y actualizada en sus distintas expresiones y discursos.

La difusión del multiculturalismo, caracterizado por algunos autores como un *nuevo movimiento social* (Melucci, 1985, citado en Dietz, 2003), ha vinculado un amplio espectro de instituciones, asociaciones y sujetos en la reivindicación de la *diferencia cultural* y la demanda de su *reconocimiento* social y político. El intrincado debate académico desarrollado desde la década de los años setenta en Estados Unidos y diversos países europeos, ha sido enunciado, muy genéricamente, como aquel que confrontó a los teóricos del liberalismo y los teóricos de la diferencia (Taylor, 2001); o más estrictamente, al liberalismo procesal defensor de una sociedad *neutral* ante cualquier concepción de “vida buena”, y las posturas liberal-colectivistas, que argumentan la necesidad de un esquema societal organizado en torno a una concepción pública de *bien común*, y que provee de trato diferencial a las *minorías* que no la comparten. Mientras la primera posición postuló el respeto igualitario consagrado en el liberalismo de los derechos, e insistió en una aplicación uniforme de las reglas que los definen, la segunda relativizó dicho trato uniforme frente a un factor considerado de mayor relevancia: la *sobrevivencia cultural* o la garantía de continuidad del sujeto colectivo. Entre ambas posturas teóricas se ubican, por supuesto, énfasis y matices diferenciales en los que no profundizaremos en esta ocasión.

Este debate teórico llevó el multiculturalismo al terreno académico y político en distintos espacios nacionales que, como sabemos, asumieron nominalmente y en varios niveles su composición plural e implementaron políticas inspiradas en el derecho a la diferencia. El ámbito educativo ha sido desde entonces una

---

1. El presente artículo toma como base los comentarios de la Dra. González Apodaca durante la presentación del libro Dietz, G., Mendoza-Zuany, G. & Téllez, S. (eds.) (2008). *Multiculturalismo, Educación Intercultural y Derechos Indígenas en las Américas*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

de las principales puertas de entrada del discurso multicultural en escenarios nacionales.

En el contexto latinoamericano, condiciones históricas particulares asociadas a los procesos de *reemergencia étnica* de las poblaciones indígenas originarias y a sus luchas políticas por la reivindicación de derechos colectivos, han supuesto el desarrollo de otras tradiciones de pensamiento que buscan respuestas a la diversidad cultural en los ámbitos educativos y sus entornos sociales y políticos más amplios. Entre ellas, el interculturalismo (Goddenzi, 1996; Gasché, 1997) se ha diferenciado del discurso multicultural por subrayar enfáticamente las dimensiones relacional, dinámica e histórica de las relaciones interculturales, y por plantear el problema de las asimetrías de poder que las cualifican históricamente.

En México, esta reflexión ha sido alimentada por la influencia del movimiento indígena y la crítica a las políticas indigenistas planteadas por una intelectualidad indígena emergente formada por el mismo Estado indigenista. Los cambios legislativos y políticos que iniciaron con la reforma constitucional al 4° Constitucional, reflejaron una nueva coyuntura en la que el Estado asumió un discurso *neoindigenista* consonante con su definición plural. Para Gros (2000), ese *neoindigenismo* del Estado constituyó un *cambio político estratégico* frente a una coyuntura en la que la globalización, el neoliberalismo económico y los imperativos democráticos, vienen a cuestionar su legitimidad histórica y plantean serios problemas de gobernabilidad. Las demandas autonómicas y la revitalización étnica, contraparte de la globalización, exigen nuevas formas de articulación societal, y proclaman agotado el modelo de nación homogénea y ciudadanía única.

Evidentemente, la redefinición del pacto social concernió de manera especial a las políticas educativas, medio por excelencia para la difusión del nacionalismo. De ahí en adelante, la educación *para* indígenas, el paradigma bilingüe bicultural y el cambio *nominal* que supuso su posterior definición “intercultural” en 1990, dan cuenta del proceso por el cual el Estado responde y se adapta, camaleónicamente, a las reivindicaciones por el derecho a la diferencia.

Sin embargo, la perspectiva que he descrito someramente, de corte macro-social y centrada en las políticas oficiales, no alcanza a dar cuenta, con mucho, de la complejidad del panorama que vincula los ejes orientadores de nuestro libro. Si bien la enunciación *intercultural* de la política educativa dirigida a las poblaciones indígenas constituyó la adopción de un discurso congruente con los compromisos internacionales del Estado mexicano en materia de diversidad y

derechos indígenas, también abrió un vacío connotativo y un amplio margen de significación sobre sus objetivos, sus responsables y sus modalidades de concreción, que por supuesto está lejos de ser un mero asunto de definición pedagógica o educativa desde el Estado.

El centro que nos permite comprender lo que está en juego alrededor de la multicitada *educación intercultural*, está en los procesos *hegemónicos y contrahegemónicos* que caracterizan este campo como *arena política*; es decir, como escenario de relaciones de poder, en lucha por los significados asociados a ella. La *identidad*, la *cultura*, los *derechos indígenas* y el concepto de *poder*, entre otros, se vuelven centrales en los debates académicos y políticos de la educación intercultural, y configuran las acciones y los proyectos así denominados, desde muy distintos ámbitos y contextos. *Identidad, cultura, poder y derechos indígenas* son significados, visibilizados y/o desdibujados *estratégicamente*, según los actores que participan en esta arena de lucha, y las posiciones desde las cuales lo hacen.

El trasfondo, en el caso de México, es la lucha de las comunidades diferenciales, especialmente los pueblos indígenas, por reivindicar políticamente el *derecho* a mantener una “identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado” que no solo la reconozca sino la sancione jurídicamente, lo que Guillermo de la Peña (1999) ha denominado como *ciudadanía étnica*.

Así entonces, si invertimos la mirada y nos ubicamos en una perspectiva microsocia, cercana a los procesos educativos específicos en niveles de articulación local y regional, pueden apreciarse claramente las dinámicas de *resistencia, negociación y manipulación* de los significados de la escuela intercultural, como parte de esa lucha por una inserción distintiva y una ciudadanía diferencial, en los dispositivos escolares.

En México, el análisis de las transformaciones de la escuela pública en contextos de diversidad étnica y lingüística arroja datos importantes en esta perspectiva. El estado de conocimiento en Educación y Diversidad Cultural durante la década de los años noventa, publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) reportó indicios de un “proceso de *apropiación local* de la escolarización pública” en México, “impulsado en parte por la irrupción de nuevos agentes de intermediación, de organizaciones no gubernamentales y nuevas fuentes de financiamiento”, como una tendencia eje que atraviesa los diferentes subcampos temáticos en la investigación educativa (Bertely, 2003). Se tienen documentadas, mayormente en tesis de posgrado, diversas experiencias y proyectos educativos calificados como *interculturales*, que tienen como características comunes: 1) la participación de *profesionistas e intelectuales indígenas* en su

elaboración, operación y gestión, 2) la negociación de *planteamientos curriculares y pedagógicos culturalmente pertinentes*, mayormente bajo reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), 3) su cercanía ideológica y operativa con organizaciones sociales e indígenas regionales, y 4) la recurrencia a formas de *financiamiento* alternativas y/o paralelas al Estado.

Proyectos de este corte se reportan entre mixes de Oaxaca (González 2004), mayas de Chiapas (Bertely, 2006; Roelofsen, 1999), huicholes de Jalisco, y náhuas de Puebla (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural [CESDER], 1996) y Veracruz (Sartorello, 2002). Mostrando que no es una tendencia exclusiva del ámbito nacional, en el contexto latinoamericano los trabajos de Gasché (1997) y Lindenberg (1996), entre otros, documentan los proyectos educativos desarrollados por organizaciones indias de Perú y Brasil, y la demanda por su reconocimiento.

Los hallazgos reportados confirman que los discursos macrosociales antes descritos, no llegan y se imponen de manera unívoca; antes bien tienen como contraparte las *mediaciones étnicas* configuradas desde los escenarios regionales y locales. Los rumbos y características que está tomando la escuela en contextos de diversidad, lejos de ser mero reflejo de las políticas educativas nacionales o del discurso multicultural, como su marco connotativo, parecen estarse definiendo en las correlaciones de fuerzas específicas, que traducen su recepción aprovechando una coyuntura nacional-global que favorece e impulsa la participación de nuevos actores educativos en la redefinición del pacto social.

En este sentido, subrayo, citando a Gunther Dietz, que la educación intercultural “constituye una arena de luchas, debates y empoderamiento altamente heterogénea, donde no sólo convergen y se enfrentan instituciones escolares y dependencias federales y estatales, sino que también han ido apareciendo nuevos movimientos sociales, reclamos indígenas, ONG nacionales e internacionales, cada uno con sus propias agendas” (Dietz, Mendoza-Zuany & Téllez, 2008).

Atendiendo a esta conceptualización que considero fundamental para entender la complejidad del tema que nos ocupa, aterrizo finalmente en nuestro texto, cuya lectura nos permite transitar por las complejidades de la arena de la Educación Intercultural, en una perspectiva multidisciplinaria y un enfoque comparativo de distintos contextos nacionales-regionales y *locus de enunciación* (Bertely, 2003).

El texto transita del ámbito de las políticas educativas interculturales y bilingües, y sus protagonistas clásicos, los maestros indígenas, a los nuevos contextos *de apropiación* de la educación intercultural desde ámbitos étnicos y ciudadanos,

con actores educativos emergentes y nuevos sujetos identitarios. Las cuatro partes del libro se imbrican una a la otra, aportando matices diferenciales, e ilustrando la complejidad del campo. A lo largo de las reflexiones vertidas, encontramos hilados entre sí, y expresados en las distintas dimensiones analíticas y empíricas, un conjunto de debates e interrogantes clave, de resolución pendiente, que surgen de lo que califico como *ámbitos en tensión*. Voy a referirme brevemente a algunos de ellos.

Una primera tensión, relacionada con el *poder*, se ubica entre dos grandes nociones de *interculturalidad*, que encontramos implícitas en los discursos políticos y pedagógicos de la Educación Intercultural. Se diferencian entre sí por la *visibilización* o el *desdibujamiento* del conflicto. Los discursos hegemónicos de la EIB, esto es, los promovidos por los gobiernos nacionales, las organizaciones supranacionales y los agentes financiadores, suelen desarrollar un concepto de la relación intercultural asociado a un *estado ideal de relaciones armónicas* entre diversos, concretable *en un futuro* que suponga valores de tolerancia, respeto y enriquecimiento cultural mutuo. La educación para esta interculturalidad *angelical* (Gasché, inédito) genera acciones educativas centradas en la promoción de estos valores entre niños y jóvenes, no necesariamente miembros de los grupos minoritarios o étnicos, concibiendo la escuela como el espacio de resocialización idóneo para *educar en la tolerancia a lo diferente*. En el otro extremo, generalmente esgrimido por organizaciones sociales e indígenas, y vinculado a procesos locales, aparece un concepto de *interculturalidad conflictiva*, vivida como realidad presente, no futura, e *históricamente cualificada por relaciones de asimetría*. La educación intercultural se entiende, desde esta segunda perspectiva, como orientada a la *explicitación* del conflicto, al análisis de los *mecanismos objetivos y subjetivos* (Gasché, inédito) por los que opera en diferentes dominios societales, y al *empoderamiento* de los niños y jóvenes *indígenas*, entre otros sujetos, para que tengan la capacidad de identificar y subvertir los términos de esta asimetría, tanto en lo subjetivo como en las condiciones objetivas donde ellos y sus *comunidades morales* son sujetos de la dominación.

Ambas nociones de interculturalidad implícitas se relacionan, por supuesto, con *quiénes son* los constructores del discurso en cuestión y cuáles sus *posiciones* en las relaciones de poder, y definen cualitativamente los objetivos políticos y pedagógicos de las propuestas y proyectos educativos en marcha.

Ilustrando este debate, en el nivel de los sistemas educativos nacionales resulta clara la predominancia de la primera postura. El análisis del caso ecuatoriano muestra una significativa distinción entre dos paradigmas construidos para

administrar la diversidad étnico cultural; el primero centrado en el concepto de *cultura* y orientado al ejercicio de la especificidad lingüístico cultural de los pueblos indígenas ecuatorianos, y el segundo estructurado alrededor de la *identidad* y la *etnicidad* no como fines en sí mismos, sino como *vías de acceso* a la modernidad y la ciudadanía, posición –hemos de decirlo– impulsada por los mismos movimientos sociales e indígenas. Ambos paradigmas terminan insertándose, nos dice el autor, en la “celebración multiculturalista de la diversidad a través de la tolerancia”, y su sesgo ideológico consiste en ser una forma de control político del Estado sobre los aspectos inherentemente conflictivos de la diversidad. Por su parte, en el contexto de la interculturalización transversal del currículum escolar peruano, las tres dimensiones analizadas por el autor de este capítulo (descriptiva, normativa y didáctica), suponen el concepto *armónico* de las relaciones interculturales, basado en valores de tolerancia y respeto; connotaciones que contrastan con la descripción del complejo mapa multilingüe nacional caracterizado por la asimetría. Finalmente, el capítulo que analiza la Educación Bilingüe-Intercultural guatemalteca, nos muestra sus contextos de *aprendizaje* caracterizados por una *triple exclusión*: de *sujetos* de aprendizaje, *saberes* socioculturales y de *estilos culturales* de aprendizaje. De cara a esta triple exclusión, nos dice, la alternativa es una estrategia integral de fortalecimiento pedagógico centrado en la praxis curricular y comunitaria del docente indígena, que sin embargo, como en los casos anteriores, tiene como base generar “procesos incluyentes, diálogos de igualdad y apropiación de las riquezas culturales diversas” (Dietz, Mendoza-Zuany & Téllez, 2008:65).

La tensión entre la *interculturalidad conflictiva* y la *interculturalidad apolítica* se vincula con una segunda, la que surge entre los *actores tradicionales* y los *actores emergentes* de la educación en contextos de diversidad, y que apunta a una *reconfiguración del papel del maestro* en la educación intercultural, y particularmente de los docentes indígenas como protagonistas clásicos de la educación en contextos de diversidad étnica, tanto rurales como crecientemente urbanos. Sin duda, frente a la irrupción de nuevos actores educativos presentes en las experiencias reportadas en el texto (la iglesia, las ONG, la iniciativa privada y la cooperación técnica internacional, entre otros que se articulan al Estado), y considerando el impacto de los procesos de la globalización en las dinámicas económicas, sociales y culturales locales, el papel del maestro es una veta analítica y política central, y también poco explorada.

Las experiencias reportadas en el libro muestran, por un lado, el carácter *multidimensional* y *dinámico* de la posición de los maestros indígenas en contextos

urbanos (en el caso neolonés) y rurales (entre comunidades mayas de Chiapas), en sus múltiples papeles de *agentes étnicos*, *promotores culturales*, *creadores de modelos interculturales alternativos*, y/o *agentes de intermediación*, roles que ejercen desde sus adscripciones identitarias y sus filiaciones comunistas, corporativas o incluso privadas. Significativamente, dentro de esta multiplicidad de roles, también observamos el predominio de concepciones cosificantes y a menudo estáticas de los procesos culturales comunitarios, y su invisibilización dentro del aula, a la luz del acercamiento etnográfico a la práctica pedagógica de maestros bilingües zapotecos.

Estos contrastes resaltan al incorporar el ámbito de la formación docente, donde destaca, y es claramente mostrado en nuestro texto, el tránsito de la formación normalista tradicional a las nuevas alternativas orientadas a la *profesionalización* y *especialización* del maestro indígena. La tendencia se expone en los casos boliviano y chileno; el primero, a partir de la creación de los Institutos Nacionales Pedagógicos, sustitutos de las escuelas normales en el marco de la reforma curricular boliviana; y el segundo, en la creación de un programa de postgrado, la “maestría en Educación Intercultural Bilingüe con las culturas originarias de Chile”. Los ejes de la formación ponen peso en los *aspectos lingüísticos*, eje central en la diversificación curricular, y apuntan a nuevos y modernos perfiles de *gestoría educativa intercultural*. En México los procesos asociados a la creación de universidades y normales interculturales, la apertura o rediseño de programas de formación universitaria para maestros indígenas, y la ampliación de los perfiles de egreso proyectados hacia nuevos campos profesionales, en el marco de la crisis del normalismo y el sistema de plazas, son signos que apuntalan la tendencia mencionada.

Concebir la formación de los maestros como individuos capaces de adecuar su práctica a las demandas de los nuevos tiempos diversificados y globalizados, no supone ignorar los cuestionamientos e inquietudes que arroja la mirada hacia las deudas históricas contraídas en la educación en contextos indígenas latinoamericanos, y a los complejos escenarios contemporáneos de diversidad cultural y asimetrías de poder. El acercamiento a las realidades educativas y escolares de los refugiados guatemaltecos o los indígenas migrantes en contextos urbanos y suburbanos, reportados en el libro, muestran nuevos sujetos identitarios que experimentan condiciones de exclusión total, para los cuales la etnicidad es absolutamente un asunto de supervivencia. Los retos que se desprenden de estas realidades actualizan preguntas históricas, pedagógico-políticas, que el análisis no ha logrado responder.

¿Cómo plantear la articulación, por quiénes y bajo qué contextos, entre enfoques y políticas de *educación intercultural para todos*, educación *para* indígenas, o *educación indígena*? ¿Dónde y bajo qué criterios puede hablarse de interculturalidad como *empoderamiento*, e interculturalidad como transversalización? En otro ámbito, ¿cómo trascender el frecuente reduccionismo de lo intercultural a lo inter-lingüístico, y qué equilibrios se pueden buscar entre el sobre-dimensionamiento del factor lingüístico en las escuelas, por un lado, y el desconocimiento profundo de las lenguas maternas y las metodologías para su enseñanza en contextos multilingües y diglósicos, por otro? ¿Cómo conceptualizar, y desde dónde, el tan nombrado *conocimiento indígena* atendiendo a su naturaleza propia, distinta del conocimiento escolar o científico, y cómo acercarse metodológica, política y epistemológicamente a su explicitación y a la interculturalización de conocimientos? ¿Cómo plantear, y en qué niveles, la explicitación del *currículo cultural comunitario* en contextos de diversidad asimétrica? Y ¿cómo pensar la *profesionalización del docente indígena* de cara al conocimiento a menudo fragmentado y cosificado de su propia cultura?

Las respuestas, por supuesto, no son unívocas. Su búsqueda constituye un reto también para la investigación educativa y el posicionamiento epistemológico, político y metodológico del investigador.

Lo anterior abre la puerta a un tercer y último debate con el que quisiera cerrar mi participación, que se construye a nivel conceptual, dentro de los capítulos del libro. Atañe por un lado a la relación entre *identidad* y *cultura*, con sus traducciones políticas y pedagógicas, de cara a la necesidad, muchas veces señalada, de trascender los planteamientos *esencializantes* de atención a la diversidad, y folklóricos o estigmatizantes de lo indígena, e impactar la *cultura escolar* entendida desde las prácticas que la significan. Se trata aquí, a mi juicio, de concebir una dimensión intercultural capaz de construir articulaciones viables entre la praxis cultural local-global, las expectativas escolares de los destinatarios y la misma cultura escolar, explicitando las relaciones de poder que cualifican estas dinámicas. Por otro lado, sin embargo, el último artículo del libro plantea la disyuntiva entre un *esencialismo estratégico* con potencialidad política frente a las relaciones de poder operantes, y lo que la autora critica como el *énfasis multicultural contemplativo* de las hibridaciones culturales, el bricolage y la diversidad apolítica. El libro se cierra, la pregunta se abre.

Son sin duda provocaciones para seguir la reflexión y el diálogo, no exento de conflicto, entre la heterogeneidad de voces en esta arena. Agradecemos a los creadores de este texto el esfuerzo colectivo por ofrecernos a los lectores un panorama complejo, enriquecedor y también, enhorabuena, cuestionante.

## Lista de referencias

- Bertely, M. (coord.) (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bertely, M. (2006). “La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México”. En Eugenio Todd, V. Arredondo (coords.), *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, CECyTE, NL.
- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural [CESDER] (1996). *Educación para el medio rural. Una propuesta pedagógica*. México: Castillo.
- De la Peña, G. (1999). “Territorio y ciudadanía étnica en la Nación Globalizada”. *Desacatos* 1: 13-27.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Madrid: CIESAS, Universidad de Granada.
- Dietz, G., Mendoza-Zuany, G. & Téllez, S. (eds.) (2008). *Multiculturalismo, Educación Intercultural y Derechos Indígenas en las Américas*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Gasché, J. (1997). “Educación Intercultural vista desde la amazonia peruana”, en Bertely, María y Adriana Robles (coords.), *Indígenas en la Escuela*. CO-MIE: México.
- Gasché, J. (inédito/a) “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?. En: J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: Santillana (en dictaminación)
- Godenzzi Alegre, J. (ed.) (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- González Apodaca, E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixte*. México: CGEIB-SEP.
- Gros, Ch. (2000). *Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Lindenberg, N. (1996). *Escolas da foresta. Entre o passado oral e o presente letrado*. Río de Janeiro: Multiletra Ltda.
- Melucci, A. (1985). “The Symbolic Challenge of Contemporary Movements,” *Social Research* 52: 781-816.
- Roelofsen, D. (1999). *The Construction on Indigenous Education in Chiapas, Mexico*.

*The case of the UNEM, The Union of Teachers for a New Education in Mexico.*  
Tesis de maestría. Netherlands: Wageningen University.

Sartorello, S. (2002). *Educación e interculturalidad. El telebachillerato en una comunidad nahua de la huasteca veracruzana.* Tesis de Maestría. México: CIESAS.

Taylor, Ch. (2001). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento".* México: Fondo de Cultura Económica.