

TIPO DE PONENCIA: DESDE AFUERA

TÍTULO: Equidad, interculturalidad y diálogo de saberes. Retos de la Educación Superior

NOMBRE: *José Manuel Del Val Blanco*

INSTITUCIÓN: *UNAM-Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad*

RESUMEN:

Hoy en día, en México y en el resto de América Latina, se han empezado a constituir y desarrollar universidades propias de los pueblos indígenas, así como programas de carácter antropológico y pedagógico, a partir de la instauración de nuevas instituciones de “Educación Superior”, entre ellas “Universidades indígenas” o “Universidades interculturales” y en otros modelos, como áreas o departamentos universitarios, abordando el paradigma de la *interculturalidad*.

Sin embargo, gran parte de las respuestas institucionales no han repercutido en experiencias compartidas con los propios pueblos, ni en estrategias que fortalezcan el desarrollo de competencias para alumnos, cuerpos docentes y de investigación. Frente a este problema es que la brecha educativa en las sociedades multiculturales –como las latinoamericanas en específico- se amplía y se observa a partir de indicadores sociales que denotan un acceso desigual, y lamentablemente creciente, en oportunidades económicas, políticas, culturales y especialmente educativas. Esta ponencia se propone analizar esta situación a partir de los ingresos que reciben los hombres y las mujeres indígenas por concepto de becas para la educación superior y que son registrados en la Encuesta de Ingresos en los Hogares (ENIG, 2010), así como de otra información estadística disponible sobre el tema.

Equidad, interculturalidad y diálogo de saberes retos de la Educación Superior

Las luchas contemporáneas de los pueblos indígenas han enfatizado el campo de la reproducción cultural y, muy específicamente a los proyectos de formación y educación propios, los cuales se consideran estratégicos para garantizar en el marco de las actuales complejas y contradictorias condiciones globales, su reconocimiento jurídico y político: su reproducción como pueblos y su florecimiento y expansión de sus culturas.

Durante las últimas dos décadas, el Sistema Universitario Nacional ha empezado a desarrollar propuestas para transitar hacia una reformulación profunda de los paradigmas socio-pedagógicos vigentes, con el objetivo de construir nuevos programas, planes y

sistemas de educación pública más incluyentes y democráticos que brinden una respuesta más clara a las demandas y reivindicaciones de los pueblos originarios.

Sin embargo, las interrogantes para los cuerpos académicos y especialistas en educación e interculturalidad (quienes son los encargados de diseñar, planificar e implementar los programas y currícula académica), aún siguen representando un reto para la construcción de modelos adecuados orientados a integrar la pertinencia cultural de los pueblos indígenas en los cursos y programas educativos; sin embargo debemos reconocer que siguen siendo insuficientes.

El desarrollo de la reflexión descolonizadora y sus consecuencias en todos los órdenes de la reflexión, la crítica y las instituciones, las políticas y programas requieren todavía de combates arduos y permanentes frente al orden colonial, racista y eurocéntrico y radicalmente homogeneizante que da sustento al pensamiento neoliberal del capitalismo contemporáneo.

La idea de modernidad y progreso, la “idea de la vida”, ha sido construida e impuesta por la sociedad occidental durante los últimos cinco siglos y aparece entonces como el principal obstáculo para el impulso al reconocimiento y la legitimidad de la pluralidad intrínseca de toda sociedad y al desarrollo de estrategias de construcción de interculturalidades equitativas que garanticen el desarrollo de un nuevo proyecto civilizatorio, que transforme las relaciones sociales en las sociedades nacionales y el mundo global contemporáneo.

Históricamente, el saber ha tenido un carácter colonial, pues la matriz cultural europea (occidente) organizó de tal manera la producción y reproducción del conocimiento sobre el mundo de acuerdo con un único modo de percibirlo y explicarlo: el método científico. En América, precisamente el desarrollo y la aplicación de las “políticas civilizatorias” destinadas a la asimilación de las poblaciones originarias, tuvieron un efecto devastador en los sistemas de conocimiento locales, lo que llevó a la desvalorización y deslegitimación y sistemática negación de las lenguas, saberes y subjetividades, que venían desarrollándose por las civilizaciones del Abya Yala. En un indudable proyecto de carácter e intención etnocida.

Hoy en día, en México y en el resto de América Latina, se han empezado a constituir y desarrollar universidades propias de los pueblos indígenas, así como programas de carácter antropológico y pedagógico, a partir de la instauración de nuevas instituciones de “Educación Superior”, entre ellas “Universidades indígenas” o “Universidades interculturales” y en otros modelos, como áreas o departamentos universitarios, abordando el paradigma de la *interculturalidad*, aunque de manera laxa, como puente, modelo de relación y de comunicación entre distintas sociedades y sistemas de conocimiento de diferentes culturas. Este tipo de Universidades aparecen también en el marco de un proceso mayor, un proceso de carácter *glocal*, como lo define De Sousa, el cual da inicio a una crítica profunda de la severa crisis en la que se desenvuelven las Universidades Públicas y en respuesta, propone buscar la desmercantilización, descolonización y democratización del conocimiento y la educación en la era neoliberal.

A nadie escapa la dimensión del reto que supone desarrollar estas estrategias, que requieren sin duda alguna, no solo de científicos sociales críticos y comprometidos, sino de manera más urgente, de una masa crítica de profesionistas y pensadores indígenas que a su vez deben construir conjuntamente las lógicas de la interculturalidad equitativa, así como los presupuestos básicos que deben construirse y desarrollarse mínimamente para dotar de sentido a estos procesos y estar en condiciones de evaluar resultados.

Sin embargo, gran parte de las respuestas institucionales no han repercutido en experiencias compartidas con los propios pueblos, ni en estrategias que fortalezcan el desarrollo de competencias para alumnos, cuerpos docentes y de investigación. Frente a este problema es que la brecha educativa en las sociedades multiculturales –como las latinoamericanas en específico- se amplía y se observa a partir de indicadores sociales que denotan un acceso desigual, y lamentablemente creciente, en oportunidades económicas, políticas, culturales y especialmente educativas. Esta situación se acentúa si contrastamos el caso de las mujeres indígenas en relación con los hombres. Según datos del INEGI del Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la ENIGH 2014, del total de personas que reciben ingresos por concepto de beca para la educación superior, sólo 2.9% son indígenas. Si desagregamos las cifras por hombres y mujeres resulta que del total de hombres que reciben beca, 3.2% son indígenas y del total de mujeres sólo el 2.6 por ciento.

Es necesario ver con toda crudeza y claridad los datos duros que nos muestran la presencia y situación actual de los pueblos indígenas en nuestras universidades, la cual se caracteriza por la falta de apoyo para el ingreso a la educación superior: la Encuesta Intercensal de 2015 reporta que 25 699 112 personas que se autoadscriben como indígenas mexicanos, constituyen el 21.5% de la población nacional.¹ Esta misma encuesta marca que existen “7 382 785 personas de 3 años y más de edad que hablan alguna lengua indígena, cifra que representa el 6.5 % del total nacional; de las cuales 51.3% son mujeres y 48.7 hombres”² Por lo tanto, este porcentaje de estudiantes indígenas debería ser el mínimo que ingresan a la educación superior en México, no en función de ciertas estrategias que definen acuerdos o sistemas de cuotas de ingreso para sectores específicos, sino se debe pensar asumir la construcción de un modelo educativo equitativo para todos los mexicanos hombres y mujeres sean o no indígenas.

Datos de CGEIB revelan que solo el 1.6% de población indígena entre 20 y 24 años ha tenido acceso a la educación superior.

De igual manera, las doce Universidades Interculturales (UNICH, UIEM, UIET, UV-I, UIEP, UIEG, UIIM, UIIMQROO, UIEH, UISLP, UAIM, UIN), ubicadas en diferentes regiones del país, para la gestión 2015-2016 tenían matriculados un total de 14

¹ INEGI (2015), Resultados definitivos de la Encuesta Intercensal. Boletín De Prensa Núm. 524/15 8 de diciembre de 2015 Aguascalientes, Ags. Disponible en http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_12_3.pdf, consultado 26 de abril 2017.

² INEGI (2016), Estadística a propósito del día internacional de los pueblos indígenas 9 de agosto, 5 de agosto de 2016 Aguascalientes, Ags. Disponible en http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf, consultada 13 de mayo 2017

008 alumnos³, considerando que la población indígena de entre 20 y 24 años era de 591,895, el número de alumnos de las Universidades Interculturales o Indígenas solo representa el **2.37 por ciento del total**. Por otra parte, el Programa de Apoyo de Becas a Estudiantes Indígenas en universidades estatales, establecido por ANUIES, registró para 2016 a **9,623 becarios**⁴. Por su parte, Pronabes, de la Secretaría de Educación Pública, reportó que de su total de becarios solamente el **27.61% corresponde a estudiantes indígenas** en el nivel superior⁵.

En el caso de la UNAM, la Coordinación General de Planeación, informó que durante el ciclo 2015-2016 se registraron como aspirantes a ingresar por concurso de selección **106.108 personas**, de esta cantidad solamente **1.5% reportó ser hablante de alguna lengua indígena y 3.9% se consideró parte de algún pueblo indígena**, mientras que de 34,420 que ingresaron a alguna de las licenciaturas **por pase reglamentario, 0.5 % manifestó ser hablante de alguna lengua indígena y 1.6% formar parte de algún pueblo indígena**⁶.

Al desagregar la información se registró que en la UNAM, a partir de 2006 el ingreso, permanencia y egreso de la mujer es mayor con relación con los hombres, en todos sus niveles⁷, como evidencian los datos de los cuadros 1, y 2

Cuadro 1

Evolución de la matrícula de licenciatura por sexo (2012-2016)

Año	Mujeres	Hombres
2000	67 902	66 270
2001	66 527	64 251
2002	68 400	65 533
2003	70 662	67 361
2004	74 279	69 126
2005	78 146	72 107

³ SEP (2017), Matrícula total de las Universidades Interculturales (Ciclo Escolar 2015-2016). Disponible en <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-October-2015.pdf>, consultado 26 de abril.

⁴ Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Educación Superior (PAEIIES) (2015), disponible en <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>, consultada en 27 de abril 2017.

⁵ *Ídem*.

⁶ Secretaría de Desarrollo Institucional (2016), *Cuadernos de Planeación Universitaria*, Dirección General de Planeación, UNAM.

⁷ Programa Universitario de Estudios de Género (2012), Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía, disponible en <http://www.pueg.unam.mx/images/equidad/investigacion/2012estu.pdf>, consultada 13 de mayo 2017

2006	81 408	75 026
2007	85 421	77 947
2008	87 883	80 008
2009	89 606	82 838
2010	92 432	86 620
2011	93 041	87 722
2012	96 613	90 582
2013	98 404	92 302
2014	101 427	95 136
2015	104 224	96 981
2016	106 363	98 576

Elaboración propia a partir de datos de Portal de Estadística Universitaria⁸

La tendencia al mayor número de mujeres que ingresa a las licenciaturas en la Universidad, se refleja a partir de 2000, y también sucede en el egreso. De acuerdo a datos del PUEG⁹, a partir de 1992, también son más mujeres las que concluyen sus estudios en relación con los hombres. Este fenómeno no sucede en otras poblaciones estudiantiles que también son parte de la UNAM, es el caso de la población de mujeres indígenas que estudian en el nivel medio superior o superior en la universidad, de acuerdo con datos del Programa de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), desde 2005 hasta la fecha se han otorgado 850 becas a estudiantes indígenas de las cuales 448 son hombres y 402 mujeres¹⁰, lo que representa una relación en términos porcentuales de 52.7 con respecto al 47.3 por ciento.

Esto supone, ni más ni menos, que el sistema universitario de educación superior, conformado por las universidades indígenas o interculturales, la UNAM y el resto del sistema de educación superior, está muy lejos de ofrecer una oferta justa, equitativa y democrática, de acceso a la educación superior en México para los miembros de los pueblos indígenas, hombres y mujeres.

⁸ Portal de Estadística Universitaria UNAM, (2006), disponible en, <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/> consultado 14 de mayo 2017

⁹ Programa de Estudios de Género (PUEG), (2012), disponible en: <http://www.pueg.unam.mx/equidad/investigacion>, consultado 13 de mayo de 2017

¹⁰ Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), (2016), Radiografía de la población estudiantil, disponible en: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/sistema_becasC.html, consultado 13 de mayo de 2017

Esta situación sabemos que no es privativa de México, de acuerdo a datos de Nuria Sáenz, representante en México de la UNESCO¹¹, un tercio de países del orbe todavía no ha logrado la paridad de género, en relación a las niñas, niños y jóvenes que viven en situaciones de vulnerabilidad, es decir que solamente 61.9% de esta población asisten al nivel básico (primaria y secundaria) de educación, lo que representa que 121 millones están fuera de la educación escolar y siendo uno de los grupos más vulnerables el de las niñas que habitan en zonas rurales (2015).

Sin embargo debe tenerse muy presente, que todo este proceso de conquistas reconocidas de los derechos de los pueblos indígenas, han sido impulsadas en el marco del lugar que a los derechos humanos, se le ha dado al mundo en las últimas décadas, que si bien es algo de enorme importancia y positividad, también nos obliga a cuestionarnos como lo hace Boaventura dos Santos cuando señala “Es como si se acudiera a los derechos humanos en busca de apoyo para llenar el vacío dejado por las políticas económico y sociales.¹² ¿Puede en realidad el concepto de derechos humanos llenar semejante vacío?” Y se responde:

“Solamente podrá si se adopta una política de derechos humanos radicalmente distinta de la hegemónica liberal y solamente si tal política se concibe como parte de una más amplia constelación de luchas y discursos de resistencia y emancipación en vez de como la única política de resistencia contra la opresión.”¹³

La condición real de los pueblos indígenas en nuestro país, igual que en otras sociedades del Continente, no es el resultado del olvido, de su fragmentación lingüística, su lejanía espacial y geográfica o de su negativa a participar en el desarrollo económico y social de corte occidental, como con frecuencia se intenta explicar, sino que tal condición ha sido el resultado del permanente y cotidiano compromiso férreo, que los sucesivos gobiernos han mantenido y perpetuado con la lógica de una política establecida y refrendada, sexenio a sexenio, de mantener un *modelo extremo de desigualdad social*.

La escolaridad y acceso a la educación es un indicador por excelencia de la desigualdad que caracteriza a nuestro país y que se expresa también en el presupuesto destinado a la creación de las Universidades Interculturales, sin recursos humanos y económicos suficientes para verdaderamente desarrollarse, lo cual no constituyen una respuesta adecuada ni significativa a los retos que supuestamente deberían encarar; más bien aparecen como estrategias de distracción y para el uso retórico justificatorio del Estado.

La importancia de redoblar de manera urgente los esfuerzos y compromisos presupuestales de las instituciones educativas, para garantizar el acceso, permanencia y egreso de los miembros de los pueblos indígenas, hombres y mujeres, a la educación superior, y lograr un ingreso adecuado numérica y cualitativamente, que dé cumplimiento a

¹¹ Cn cimacnoticias (2015), Mujeres y niñas indígenas, las más excluidas de educación básica, disponible en: Consultado 14 de mayo 2017

¹² Boaventura de Sousa Santos, Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el Derecho, Trotta, Madrid, 2009, 708 pp.

¹³ *Ídem*.

sus derechos constitucionales –individuales y colectivos-, debe convertirse en uno de los objetivos y prioridades de la necesaria reforma a la educación superior en nuestro país.

A lo anterior hay que agregar que la Universidad pública y el propio modelo de Estado Nación (homogéneo y hegemónico), pasa por una severa crisis de viabilidad y credibilidad institucional, pues el propio modelo económico vigente, ha vulnerado sus capacidades y funciones más elementales.

Lo anterior se refleja por ejemplo en el nuevo modelo educativo que de acuerdo con Schmelkes, -paradójicamente la presidenta de la Institución responsable INEE- afirmaba, antes de asumir su presidencia del INEE, que una evaluación homogénea, no garantiza la inclusión ni la equidad de los estudiantes indígenas de México, tampoco modificará el hecho de que solamente uno de cada cinco estudiantes indígenas de entre 3 y 17 años asista a la escuela, donde además no obtiene los aprendizajes esperados de matemáticas, lenguaje y ciencias en su lengua¹⁴. De igual manera tampoco reducirá el rezago educativo en el que se encuentran 32 millones de estudiantes de los tres niveles educativos, y poco modificará el dato de que existen en todo el país 5.4 millones de analfabetas, dentro de estas cifras la mayor parte de la población afectada corresponde al sector indígena.¹⁵

Estos resultados se deben en gran parte a la debilidad en cuanto a la escasa pertinencia cultural y lingüística de la oferta educativa vigente y que el “nuevo modelo educativo” no garantiza solucionar.

En este sentido, la Universidad está, por su carácter y vocación nacional, obligada y decidida a establecer y consolidar relaciones orgánicas, y a desarrollar las sinergias necesarias, con el conjunto de iniciativas y estrategias de formación universitaria. Por ejemplo, la red de universidades interculturales e indígenas y los bachilleratos interculturales en Oaxaca, establecidos en los últimos años.

No obstante, los *modelos interculturales* (por ejemplo, en educación, así como en áreas como salud, comunicación, ecología, desarrollo o derecho) tienen como referente las *realidades multiculturales*, pero requieren –y de allí el papel relevante de las universidades- del diálogo y la colaboración interdisciplinaria en materia de construcción y reflexión epistemológica, de la profundización en los diálogos de saberes, de modelos de investigación, de estrategias docentes y formación profesional, así como del desarrollo de las pedagogías y tecnologías emergentes, y de la elaboración de nuevos marcos jurídicos que los sustenten, en especial cuando constituyen las bases para nuevas políticas públicas. La contribución universitaria a la identificación de sectores y líneas estratégicas permeadas por la interculturalidad, y al desarrollo de modelos que puedan ser asumidos por sectores sociales específicos o aplicados institucionalmente, debe constituir una de las mayores preocupaciones para los actores del proceso educativo.

¹⁴ Silvia Schmelkes (2017), El nuevo modelo educativo no es suficientemente incluyente, artículo en línea, disponible en <http://www.enfoquenoticias.com.mx/noticias/el-nuevo-modelo-educativo-no-es-suficientemente-incluyente-inee>, consultado 4 de mayor 2017

¹⁵ Manuel Gil (2014), Las grietas de la educación en México, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=lbd-q8NZHhg>, consultado 4 de mayor 2017

En esto, es necesario considerar el denominado “diálogo de saberes”, que a decir de Merçon *et al.*, supone al menos dos transiciones cruciales en un terreno asociativo entre la epistemología y la política. La primera refiere al saber en plural, lo cual problematiza la exclusividad de la ciencia occidental como productora de conocimientos legítimos; mientras que la segunda transición refiere a la noción de diálogo, aludiendo al paso de la asimilación y destrucción de saberes (epistemicidio) hacia procesos de inclusión, multilateralidad y construcción de nuevos acuerdos y saberes. Ambos procesos bajo la premisa de buscar una “justicia epistémica”¹⁶

Es preciso reflexionar también, las dimensiones “*interculturales, interlingües e interactorales*” que propone Dietz para la diversificación del conocimiento y que, señala, han obligado a la antropología y a la pedagogía a replantearse algunos de sus conceptos teóricos básicos.¹⁷ En síntesis se requiere revisar de manera crítica el corpus teórico conceptual utilizado en el medio académico para visualizar su correspondencia con los procesos actuales que se viven en el campo de la educación.

Al hablar de la diversidad cultural en América Latina es inevitable retomar el tema del reconocimiento de la pluriculturalidad y plurinacionalidad de los países de la región. Interculturalidad, multiculturalidad, diversidad lingüística, étnica o cultural forman parte de la nueva jerga de las agendas políticas, lo que en ocasiones ha llevado a un entendimiento superficial y generalizado de los conceptos, así por ejemplo, el adjetivo “intercultural” se usa hoy sin discriminación, tanto para calificar una política educativa o lingüística, un sistema mixto de atención médica, hasta un modelo de comunicación, una estrategia de mercadotecnia, un equipo de futbol o un desfile de modas.

En la *interculturalidad* están explícitos el contacto, la interacción y las co-relaciones entre los portadores de distintas culturas, universos y bienes culturales; el análisis de la literatura sobre ese tema -incluidas las propuestas políticas o programáticas de gobiernos, instituciones internacionales, organizaciones no gubernamentales o movimientos etnopolíticos- permite distinguir claramente dos concepciones: la primera es, la que estima que existen situaciones de interculturalidad cuando dos culturas interactúan afectivamente, independientemente de si esa interacción da lugar a situaciones armónicas o conflictivas. Según esta concepción, es posible hablar de dos categorías *interculturalidad simétrica* y *asimétrica*; y la segunda, la que concibe a la interculturalidad como la relación armónica entre culturas diferentes. Según ésta, la interculturalidad es un bien en sí, un fin deseable, una tendencia sana y democrática de las relaciones sociales, y que se realiza cuando dos culturas logran establecer relaciones de fructífera reciprocidad, por lo que estaríamos en presencia de un proceso intercultural.

¹⁶ Juliana, Merçon, *et al.* (2014), “¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos”, *Decisión*, mayo-agosto, p.30.

¹⁷ Gunter Dietz (2009), Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 2, pp. 55-75. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile; (cfr. <http://www.uv.mx/ie/files/2013/01/Articulo-RLEI.pdf>)

Así, para que la interculturalidad en educación superior y en todos los niveles educativos sea una realidad, es necesaria la instauración de un diálogo de saberes que contribuya a superar opiniones y doctrinas que han mantenido una idea de cultura absolutamente ideologizada, la cual ha visto en los complejos procesos de interculturalidad un atentado a la pureza cultural, sometida a sincretismos, hibridaciones, deculturaciones y confundiendo lábilmente, los aspectos específicos duros y crudos de la discriminación, homogeneizante y simplificadora, con los límites que imponen férreamente las determinaciones económicas, políticas y sociales del sistema capitalista vigente.

El entramado ideológico que se ha impuesto a la imagen y situación de los pueblos indígenas de México y del mundo entero, se caracteriza por un neocolonialismo de alcance global, el cual constituye un obstáculo formidable para comprender y desarticular el conjunto de imposiciones y determinaciones, que imposibilitan el desarrollo de una interculturalidad justa y equitativa.

Una de sus determinaciones más elocuentes, es el discurso de confrontación radical, entre lo que unos definen como cultura occidental, y las denominadas culturas indígenas, achacando todos los males y excesos del mundo actual a la primera y todas las virtudes y bondades a las segundas, como núcleo de las contradicciones contemporáneas, de lo cual se deriva naturalmente lo que algunos suponen como el peligro que acecha a los miembros de los pueblos indígenas al acceder a una educación superior, en los marcos de una universidad occidental.

En suma, la realidad nos ha colocado en un escenario donde es necesario enfrentar la difícil tarea de concretar lo que se expresa en el plano discursivo en escenarios tan disímiles como las Naciones Unidas, los organismos internacionales de cooperación o de los derechos humanos, en las convenciones sobre trabajo, medio ambiente, comercio, cultura o hábitat, y en los ambientes legislativos, por mencionar sólo algunos, para transitar del reconocimiento de las *realidades multiculturales* al desarrollo de *modelos interculturales aplicados*, lo que se ha convertido en un serio obstáculo para las políticas internacionales (de la misma ONU, de los organismos multilaterales, de la banca de desarrollo, de las propuestas de integración regional), nacionales (desde las estructuras del Estado, pasando por los programas nacionales o sectoriales, hasta los contenidos curriculares de las propias universidades) y locales (se trate del orden municipal o comunal).

Diversas iniciativas elaboradas a partir del reconocimiento de la multiculturalidad suelen tropezar con dificultades al momento de ser proyectadas socialmente y aplicadas instrumentalmente, situación que puede corroborarse al observar los desajustes en el comportamiento de numerosos modelos de educación, lo mismo sucede en otros sectores como salud, economía, medio ambiente, alimentación, comunicación o tecnología.

Se trata, en síntesis, del difícil tránsito hacia una interculturalidad que no esté sobredeterminada por la desigualdad, la discriminación o la exclusión de personas y culturas, sino que sea el reflejo de condiciones más equitativas y democráticas.

Sin duda alguna, la profundidad de los cambios que actualmente se exigen a los Estados y a las sociedades latinoamericanas, están actualmente sometidos a una intensa presión y debate cupular, sin interlocución social, suficiente y libre.

Desafortunadamente, las señales de las reformas que cotidianamente van estableciéndose no auguran cambios sustantivos en la relación de los pueblos indígenas y el Estado nacional; por el contrario, las propuestas de reforma pueden implicar la vulneración definitiva de los derechos de los pueblos indígenas hasta lograr su extinción como culturas y cometer explícitamente un etnocidio tipificado en la legislación internacional.

De la misma forma, la diversidad cultural ha sido reducida exclusivamente a las características étnicas, pretendiéndolo resolver a través de una generación de derechos, denominados de tercera generación, segmentados y restringidos a grupos específicos y no entendidos como una nueva generación de derechos culturales, reconocidos para la totalidad de los miembros de una sociedad, el reconocimiento real de la dimensión cultural de la ciudadanía, lo cual permitiría una discusión y construcción, mucho más profunda y seria en la búsqueda del desarrollo equitativo en los procesos de la interculturalidad de las diferentes identidades, en cada momento y circunstancia.

Hoy en día, las sociedades latinoamericanas tienen una tarea pendiente, articularse, empoderarse y servir de contrapeso a las instituciones ejecutivas, legislativas y de justicia, para democratizar los Estados y restarles poder a los gobiernos centrales. En otras palabras, para ir construyendo una ciudadanía responsable, espacios crecientes de autonomía, de poder y decisión.

En el campo de la educación, las políticas públicas tienen que considerar por un lado, las condiciones estructurales de desigualdad que afectan los más diversos aspectos de la vida social y material indígena; por otro, las fallas del modelo teórico sobre el que se sustenta la educación.

Subrayo lo anterior porque la interculturalidad y el diálogo e intercambio de saberes culturales no han sido una constante, ni han estado en el horizonte programático de nuestros sistemas educativos, lo que permitiría la inclusión verdadera de los indígenas y sus conocimientos propios en las universidades.