



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO



**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS POLÍTICAS
Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**

**“REPRESENTACIÓN DE LA OTREDAD INDÍGENA
EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO Y
COSTA RICA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN CIENCIAS POLÍTICAS
Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**

PRESENTA:

MÓNICA CARMONA CANO

DIRECTORA:

MTRA. KARLA IVONNE BRITO GÓMEZ

TOLUCA, MÉXICO. 2019

Dedicatoria

Índice General

1. INTRODUCCIÓN	6
2. MARCO CONCEPTUAL	13
2.1 Otredad	13
2.2 Otredad Indígena	16
2.3 El desafío para definir quién es el Otro-Indígena.....	18
2.4 Diversidad Cultural	20
2.5 Multiculturalismo	21
2.6 Interculturalismo	23
2.7 Educación Intercultural	26
3. METODOLOGÍA.....	28
3.1 Análisis comparativo	28
3.2 Análisis histórico.....	29
3.3 Análisis normativo-institucional.....	31
3.4 Análisis de Discurso	33
4. REPRESENTACIÓN DE LA OTREDAD INDÍGENA EN COSTA RICA Y MÉXICO.....	35
4.1 El otro-indígena en Costa Rica y México: Descripción general	35
4.1.1 Costa Rica	36
4.1.2 México	37
4.2 Análisis histórico.....	39
4.2.1 Costa Rica	39
A) Conquista-Colonia	39
B) Independencia - Principios del siglo XX.....	42
C) Fundación de la Segunda República - actualidad.....	45
4.2.2 México	49
A) Conquista-Colonia	49
B) Independencia - Revolución Mexicana	52
C) Institucionalización del problema del Otro – actualidad	55
4.3 Análisis normativo-institucional.....	60
4.3.1 Costa Rica	60

A) Marco institucional	60
B) Parámetros institucionales para definir al otro-indígena	62
4.3.2 México	63
A) Marco institucional	63
B) Parámetros institucionales para definir al otro-indígena	65
4.4 Análisis del discurso en guías en educación intercultural.....	69
4.4.1 Presentación del corpus.....	69
4.4.2 Costa Rica	70
A) Datos generales de la guía de Costa Rica	70
B) Unidad didáctica para el Mes de Octubre de la Costa Rica Pluricultural.....	71
C) Conceptos clave	75
D) Análisis de vectores.....	77
4.4.3 México.....	79
A) Datos generales de la guía de México.....	79
B) Guía Didáctica sobre la Diversidad Cultural en México	80
C) Conceptos clave	82
D) Análisis de vectores.....	85
5. ANÁLISIS COMPARATIVO Y CONCLUSIONES	87
5.1 Análisis histórico comparativo de la representación de la otredad indígena en Costa Rica y México.....	87
A) Época prehispánica, Conquista y Colonia en Costa Rica y México.....	87
B) Independencia de Costa Rica-principios del siglo XX e Independencia-Revolución Mexicana	89
C) Segunda república-actualidad y Revolución Mexicana-actualidad.....	91
5.2 Análisis comparativo de lo normativo-institucional en Costa Rica Y México	93
A) Desarrollo normativo e institucional de los pueblos indígenas	93
B) Estructura orgánica de la Educación Intercultural	95
C) Parámetros institucionales para definir al “otro-indígena”	97
D) Representación de la otredad indígena en instituciones y leyes.....	99
5.3 Análisis comparativo del discurso de las guías de educación intercultural en Costa Rica y México.....	100
A) Datos generales de las guías	100
B) Conceptos clave	101
C) Análisis comparativo de los vectores.....	103

D) Estudio comparativo de las guías interculturales.....	103
5.4 CONCLUSIONES	105
6. ANEXOS	109
6.1 Cronología de la Educación Indígena en Costa Rica.....	109
6.2 Cronología de la Educación Indígena en México.....	111
LISTA DE ABREVIATURAS.....	113
6. BIBLIOGRAFÍA.....	114

1. INTRODUCCIÓN

Los ángulos conceptuales con los que se construye al *otro* son diversos, ya que varían según los contextos locales, históricos, sociales y los enfoques disciplinares con los que se plantea. Alrededor del *otro* hay un sinfín de valoraciones posibles: el *otro* como conocido o familiar; el *otro* como peligroso, como extranjero, como ajeno, el *otro* como exótico, incivilizado, bárbaro, y en muchos casos ... el *otro* como incomprensible.

Algunas de estas valoraciones o categorías, se han configurado como algo natural, sin embargo, son constructos sociales que representan un orden estructural, en el cual se ha jerarquizado a un *nosotros* superior a otros grupos. Es decir, la otredad se ha construido bajo relaciones de poder. Donde el *nosotros*, al ser el grupo dominante impone su visión como la única adecuada.

Dicha dicotomía formada por el *nosotros* y los *otros* se construye y representa a través de diferentes tipos de discurso, que van desde los más cotidianos como los que se producen desde el hogar (donde los niños o jóvenes imitan patrones de conducta aprendidos en su entorno familiar) o desde discursos oficiales que se difunden en medios de comunicación o políticas públicas. Sin embargo, el discurso que compete a la presente investigación es el que se emite desde las aulas educativas.

Debido a que uno de los aparatos políticos que más ha contribuido a delimitar quienes forman parte o no del “nosotros”, es precisamente el educativo. Ya que la escuela es un espacio en el que históricamente, a través de acciones políticas, ha sido clave para la configuración e integración de una comunidad nacional, y se ha posicionado como uno de los principales instrumentos de unificación y homogeneización.

Y, en el que, en muchas ocasiones, la diversidad cultural ha sido considerada como una amenaza para la conformación de una identidad nacional; en la cual se ha excluido, estigmatizado, e invisibilizado a diversos “otros”, ya sea por: su origen étnico, su orientación sexual, sus creencias religiosas o por el idioma que hablan.

Es por eso, que el papel de la educación es fundamental para crear espacios de diálogo e intercambio en donde participen las distintas identidades culturales que coexisten en Latinoamérica, en los cuales se respete, reconozca e incluya las diferentes cosmovisiones. Por tal motivo, se deben buscar nuevas prácticas pedagógicas que tengan por objetivo integrar a los diversos grupos culturales que componen la sociedad. Teniendo en cuenta que la construcción de una ciudadanía inclusiva también es asunto público, donde el interculturalismo (como praxis política), a través de la educación intercultural, puede aportar herramientas para ver la diversidad cultural como un elemento enriquecedor.

El propósito de este trabajo de investigación consiste en identificar el cómo se ha representado a la otredad indígena en las acciones que han emprendido los gobiernos de México y Costa Rica, por reconocer e incluir desde el modelo de educación intercultural a los pueblos originarios. Para ello, a través de un estudio comparativo entre México y Costa Rica, se confrontan tres tipos de análisis:

histórico, normativo-institucional y discursivo (con la “Guía didáctica sobre la diversidad cultural de México y la “Unidad didáctica para el mes de Octubre: Mes de la Costa Rica Pluricultural”).

En el apartado conceptual se aborda a la otredad indígena y la educación intercultural. Para definir a la otredad, será necesario recurrir el concepto de identidad, como un componente primordial para la construcción del *otro*. Posteriormente, se analiza cómo la noción de indígena se ha construido desde la otredad; proceso que empezó en la conquista cuando nació la categorización de “indio”, donde se le ubicaba como poseedor de una realidad menor. Además, se menciona las dificultades y retos que se encuentran al momento de definir quién es o no indígena.

En la segunda parte del apartado se abordan las bases conceptuales de la Educación Intercultural. Para ello, se recurre al concepto de diversidad cultural, como un elemento vital para la comprensión de la educación intercultural.

Posteriormente, se aborda conceptualmente la multiculturalidad (como término factual de la coexistencia de diversidad cultural) y el multiculturalismo (como proyecto político). Asimismo, se hace una breve, pero necesaria acotación de las diferencias entre lo intercultural, la interculturalidad y el interculturalismo, siendo términos que frecuentemente son confundidos. Hacer este discernimiento permite clarificar su significado.

Finalmente, habiendo dilucidado los conceptos anteriores, se define la educación intercultural, para ello, se recurre al enfoque académico y al enfoque institucional, además, se enfatizará que la educación intercultural permite construir relaciones más horizontales entre el “nosotros” y los “otros” en las aulas escolares. Se denota la diferencia entre la educación multicultural e intercultural.

El tercer capítulo se enfoca en la metodología, es decir, se analizan las herramientas metodológicas que se utilizan en la investigación. Siendo el método comparativo, el análisis histórico, normativo-institucional y, por último, discursivo a través de las guías de docencia de México y Costa Rica.

De modo que, el método comparativo, permite develar cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre México y Costa Rica, en la representación de la otredad indígena de las guías educativas que tienen como fin la gestión docente de la diversidad cultural. Posteriormente se retoma un análisis histórico, donde se mencionará la importancia de estudiar el pasado para comprender los fenómenos sociales que existen en el presente. Para así poder conocer el contexto y los puntos de partida del problema.

Para el abordaje marco normativo-institucional, se analiza desde la Ciencia Política, “las tecnologías de gobierno de la diversidad cultural”¹ es decir, cómo el multiculturalismo e interculturalismo han sido las herramientas para la gestión y administración de la diversidad cultural en las llamadas “democracias” contemporáneas.

¹ Término propuesto por Gutiérrez Martínez (2016)

Por último, se retomará al Análisis del Discurso (AD), como una metodología que estudia “el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados” (van Dijk, 1999: 23). Es decir, el AD permitirá develar cómo dicho dominio social es representado en los discursos oficiales educativos.

En el cuarto capítulo, el cual es el más extenso de la investigación, se examina cada una de las herramientas metodológicas:

Para ello será necesario hacer una breve descripción general tanto de México como Costa Rica, donde se justifica la importancia de hacer un análisis comparativo entre ambos países. Posteriormente, se señala el mapa general de los pueblos originarios, donde se describe cuáles son los grupos indígenas que conforman la diversidad étnica de ambos países, cuáles son los idiomas que hablan y donde están ubicados.

Teniendo en cuenta el contexto general de los pueblos indígenas, se analiza la representación de la otredad indígena a través del análisis histórico, normativo-institucional y discursivo:

Análisis histórico: la importancia de este apartado recae en el desarrollo histórico de la correlación entre los otros-indígenas, la educación y los Estados-Nación. Lo cual permitirá comprender las razones por las cuales los pueblos originarios de México y Costa Rica han vivido procesos violentos, como el despojo de sus tierras, la reducción de su espacio social, el rechazo a su cosmovisión, su invisibilidad en las agendas políticas; en la desigualdad estructural o en otras prácticas discriminatorias que siguen vigentes en ambos países. Para ello, se identificarán tres períodos históricos por cada país.

Su distribución corresponde a la institucionalización del llamado “problema indígena”, sobre todo, desde las prácticas educativas.

En el caso de **Costa Rica**, se identificarán los siguientes momentos:

1. **Conquista- colonia:** Al principio del apartado, se hace una breve recapitulación de cuál era población y del cómo era la educación antes de la llegada de los hispanos. Para así pasar a la conquista y colonización (que, para Molina y Palmer, fue un “proceso tardío e incompleto” (2005:19)), durante ese período la educación estuvo a cargo del clero, especialmente la orden de los franciscanos (primero observantes y después recoletos). Se hablará también de la rebelión indígena organizada por Pablo Presbere y Comensala (quienes más tarde serán mencionados en la guía docente)
2. **Independencia- principios del siglo XXI:** refiere a la consolidación de la identidad nacional y del llamado “mito de la blanquitud” donde se desconoce e invisibiliza el origen indígena de los costarricenses y que se vio reflejado en discursos educativos. Se menciona que a pesar de la voluntad política por señalar que los pueblos indígenas estaban en “proceso de extinción”, hubo algunas iniciativas como la fundación de las primeras escuelas indígenas. Entre ellas: Sipurio-Amubrè (Talamanca) y la “Escuela de Matambú” en Guanacaste (1886) o la escuela de Boruca en Buenos Aires, Puntarenas (1887).

3. **Segunda república – actualidad:** El último apartado se menciona como a partir de la guerra civil y de la conformación de la segunda república en Costa Rica empezaron a fundar instituciones, leyes y programas relacionados a los pueblos originarios, por ejemplo: la Ley General de Terrenos Baldíos (1939), Junta Protectora de las Razas Aborígenes (1945), Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (1973), Asesoría Nacional de Educación Indígena (1985), Subsistema de Educación Indígena (1993), Departamento de Educación Indígena (1994), Declaración de Pablo Presbere como “Defensor de la Libertad de los Pueblos Originarios” (1997), Congreso de Educación Intercultural (2008), Departamento de Educación Intercultural (2010), Declaración de Costa Rica como un país multiétnico y pluricultural (2015).

Por parte de **México** se desarrolla brevemente:

1. **Conquista-Colonia:** Breve recapitulación de la educación prehispánica (mayas y mexicas). Para así pasar a la conquista, donde la educación, catequización y castellanización de los indígenas estuvo a cargo de los franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas, quienes fundaron colegios y seminarios, como el de Texcoco (1523), de la Santa Cruz de Tlatelolco (1535), San Gregorio, San Pedro, San Pablo, San Nicolás de Pátzcuaro (1540).
2. **Independencia- Revolución Mexicana:** En el segundo apartado se analiza la situación de los pueblos originarios en la consolidación del Estado-Nación mexicano a partir de la independencia, la reforma, el porfiriato (cuando se pretendía “blanquear” a los indígenas a través de la educación para llegar al progreso), así como la Revolución Mexicana.
3. **Revolución Mexicana- Actualidad:** Por último, se señala cómo a partir de la Revolución Mexicana, se institucionalizó el llamado “problema indígena”. Desde ese momento se impulsó la creación de diversos entes estatales, así como leyes para darle solución a dicho problema, entre las más destacadas se encuentran: la Ley de Instrucción Rudimentaria (1911), Programa de Educación Integral Nacionalista (1913), la Escuela Rural (1920), la Casa del Pueblo (1923), las Misiones Culturales (1925), el Departamento de Incorporación Indígena (1925), la Casa del Estudiante Indígena (1926), el Centro de Educación Indígena (1933), el Instituto Lingüístico de Verano (1935), el Proyecto Tarasco (1939), asimismo, el Instituto Nacional Indigenista (1948), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (1978). Más tarde, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2001) de la SEP y las Universidades Interculturales en diversos Estados de la república.

Análisis normativo-institucional: se desarrolla brevemente cuáles son las funciones de los entes gubernamentales encargados de velar por la educación intercultural en ambos países. Así como la descripción de la estructura orgánica del Departamento de Educación Intercultural de Costa Rica y de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en México.

Además, se revisan los vectores de pertinencia, convivencia e inclusión, propuestos por la UNESCO a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe (Red INNOVEMOS), los cuales tienen el

fin de orientar a las políticas públicas latinoamericanas para que los programas escolares incluyan un enfoque intercultural. La importancia de analizar las directrices educativas de este tipo de organismos internacionales recae en la relevancia que tienen dichos entes en la discusión e influencia mundial sobre las políticas educativas.

Posteriormente, se analiza los parámetros institucionales que delimitan quién es o no el “Otro-indígena” de acuerdo con el Estado mexicano y costarricense.

Análisis del discurso: se abordará un estudio de caso; el cual se enfocará a una revisión de guías de docencia en educación intercultural en México y Costa Rica. En este sentido, como lo menciona Moreno el análisis de discurso en textos educativos permite “identificar los supuestos, las contradicciones, los significados ocultos y la manera en que se legitiman estas políticas en el ámbito educativo” (2016: 2).

En otras palabras, revisar este tipo de textos permite comprender como se han legitimado ciertas prácticas discursivas de subordinación y con ello, vislumbrar el cómo se han representado históricamente a los otros-indígenas, producto de relaciones asimétricas y de un ejercicio del poder. De igual forma, permitiría comprobar si en efecto lo escrito en el corpus refleja verdaderamente la voluntad política por impulsar el enfoque intercultural en las aulas educativas.

Las categorías de análisis serán los ejes conceptuales (diversidad cultural, educación intercultural, multiculturalidad-multiculturalismo, interculturalidad-interculturalismo y otredad) así como los vectores (pertinencia, convivencia e inclusión), que funcionarán como referentes para analizar el carácter intercultural de las guías con relación al cómo se representa a la otredad indígena en el contenido de los textos.

Es preciso señalar que los vectores, al ser propuestos por la UNESCO, son de carácter orientativo. Sin embargo, para el fin de esta investigación son pertinentes para hacer el análisis, ya que forman parte de las estrategias para el desarrollo de políticas educativas para los Estados Miembros de la UNESCO en América Latina y el Caribe.

El corpus que se propone para el estudio de caso es la **“Guía didáctica sobre la diversidad cultural de México”**, que está enfocada a la educación media superior y superior, publicado en 2013 por la Secretaría de Educación Pública de México, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Por el lado de Costa Rica, la **“Unidad didáctica para el mes de Octubre: Mes de la Costa Rica Pluricultural”**, publicada en 2016 por el Ministerio de Educación Pública a través del Viceministerio Académico y que va dirigido a los estudiantes de “todas las modalidades educativas”.

Tienen como objetivo, por parte de México, ofrecer a los docentes herramientas para “introducir el enfoque de educación intercultural (...) al reforzar el reconocimiento positivo de la diversidad cultural y lingüística de México, y con ello, apoyar a la eliminación de actitudes discriminatorias que pueden presentarse en las escuelas, debido a la composición multicultural” (2013: 5), en el caso de Costa Rica: “fomentar el aprecio hacia el carácter multiétnico y pluricultural mediante prácticas educativas interculturales” (2016:4).

Conviene hacer énfasis en la elección del corpus, ya que las guías son productos oficiales, esto es, son parte del reflejo del cómo los Estados-Nación mexicano y costarricense, perciben y representan a los indígenas a través de las prácticas educativas. Este tipo de guías responden a la necesidad que han tenido los gobiernos latinoamericanos por reconocer a los “otros-indígenas” a través de las tecnologías de gobierno de la diversidad cultural (multiculturalismo e interculturalismo). Sin embargo, es vital recalcar que dicha necesidad es producto de movimientos sociales que han surgido en los últimos años por la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas.

Por otra parte, se reitera la importancia de hacer una revisión crítica del cómo a través de las instituciones educativas públicas, así como de los contenidos curriculares, guías para docentes, o libros de texto, se reproducen relaciones de subalternidad desde los Estados-nación hacia los pueblos originarios, donde se han invisibilizado y estigmatizado.

En el último capítulo, de acuerdo con el análisis histórico, normativo-institucional y discursivo de la representación de la otredad indígena en la educación intercultural, se utilizará el método comparativo entre México y Costa Rica. El conjunto de dichos análisis permitirá construir las conclusiones de esta investigación.

En este sentido, la(s) pregunta(s) de investigación son:

- ¿Cómo se representa a la otredad indígena en la educación intercultural de México y Costa Rica, de acuerdo con el análisis histórico, normativo-institucional y discursivo?
- ¿En qué coinciden o se diferencian México y Costa Rica en la representación de la otredad indígena en la educación intercultural?

Por tanto, de acuerdo con el estudio historiográfico, el análisis normativo-institucional y el análisis discursivo de las guías, se plantea como hipótesis, que la representación de los otros-indígenas se ha construido desde la subalternidad. Si bien, ha habido esfuerzos públicos por querer incluir a los indígenas en la educación; realmente no ha habido voluntad desde los entes gubernamentales por implementar prácticas interculturales en la educación tanto en México y Costa Rica. Esto se pudiera identificar en el estudio de caso, donde en las guías se puede reflejar una asimetría entre el “nosotros” y los “otros-indígenas”.

Por otro lado, se sugiere que si bien, ha habido gran influencia de México a Costa Rica en algunas prácticas educativas relacionadas a los indígenas, ambos países han gestionado de manera diferente su relación con el “otro-indígena” en términos educativos.

Finalmente, se considera imprescindible hacer este tipo de análisis en la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, por el carácter político de la educación. Ya que la “otredad indígena” y la “educación intercultural”, no solo son objeto de estudio de la antropología, historia o pedagogía, sino que es necesario hacer un análisis interdisciplinario.

Para así, estimular la discusión de cuáles son los modelos, perspectivas y prácticas interculturales más adecuados y mirar a los “otros” en un proceso horizontal, en donde desde lo institucional, a través

de políticas públicas, programas y proyectos se generen espacios, mecanismos, dinámicas o condiciones que desde las prácticas pedagógicas busquen fomentar la ciudadanía intercultural.

Ya que tanto México como Costa Rica, se proclaman constitucionalmente como Estados pluriculturales, no basta con solamente limitarse a reconocer la diversidad cultural; se deben establecer las condiciones para respetar las diversas identidades culturales y étnicas, así como fortalecer su sentido de pertenencia y promover su cosmogonía, distinta a la dominante. Para así orientar apropiadamente la perspectiva del cómo se relaciona el Estado-Nación, a través de las instituciones oficiales (como las escuelas) con los “otros-indígenas”.

Es por eso que, como Kaluf menciona, la escuela “es un lugar de reproducción social, pero también un espacio donde es posible trabajar nuevas formas de relaciones, ensayar interacciones, reorientar conductas y aprender a reconocer la riqueza de la diversidad cultural” (2005: 7) Y es un espacio en el que a partir de la interculturalidad puede estimular una valoración positiva e incluyente por el “otro” y que conduzca, entre otros resultados, a la equidad de oportunidades entre todas los colectivos que conforman parte de México y Costa Rica.

Por último, es indispensable reiterar que a las instituciones oficiales en Estados democráticos les corresponde facilitar el diálogo intercultural y que uno de los espacios más fértiles para implementar dicho diálogo, son las aulas educativas. Para ello es fundamental plantear políticas educativas que sean pertinentes a la realidad cultural de cada país, y principalmente, que sean factibles para poner en práctica en los entes educativos correspondientes. A su vez, como lo señala Marin (2013: 6) la interculturalidad trabajada en todos niveles permite una transformación social.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Otredad

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; (...) A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad

(Larrosa y Pérez de Lara en Skliar, 2002:4).

El origen del término Otredad viene del latín *alter* que significa “otro”; concepto que solamente tiene sentido con la relación: “Nosotros” y los “Otros” y que únicamente coexiste en su interdependencia. El estudio de la Otredad y/o Alteridad² surge de la necesidad de entender al “otro” que resulta extraño, ajeno o diferente al “yo” como individuo o al “nosotros” como colectividad.

Es por lo que la otredad y alteridad han sido un elemento de reflexión medular del cómo el ser humano se percibe a sí mismo; así del cómo percibe su relación con los “otros”. Analizar dicha perspectiva radica en la necesidad que tienen los individuos y colectividades de autoafirmar y autoreconocer su propia identidad, proceso que no se puede entender sin la existencia de los “otros”.

El problema alrededor del concepto del “Otro” ha sido estudiado desde diversas perspectivas disciplinarias, siendo las principales la Filosofía y Antropología. De acuerdo con Guglielmi, se tiene registro que la primera noción de la otredad fue analizada por la Filosofía en el siglo XIX. Más tarde, en el siglo XX el interés por el “otro” fue retomado por la Antropología Cultural³, donde se le asignó su objeto de estudio: alteridad cultural (2006:1)⁴.

Por otro lado, Edmund Leach argumenta que, en el proceso de construcción del Otro (othering) se crean modelos de clasificación, de lo propio y lo ajeno, es por eso por lo que “-yo- me identifico a mí mismo con un colectivo “nosotros” que entonces se contrasta con algún “otro”. Lo que nosotros somos, o lo que el “otro” es, dependerá del contexto” (1967: 50). Es decir, el “nosotros” (relativamente homogéneo) le atribuye cualidades, valorizaciones, categorías o denominaciones a los

² Para fines de esta investigación, se utilizará como sinónimos “otredad” y “alteridad”, de acuerdo con autores como Bugaza (2006), Morón García (2016), Esteban Krotz (1994).

³ A partir de que la otredad fue retomada por la Antropología se ha estudiado al “otro” desde diversas corrientes teóricas, siendo las principales: el evolucionismo, funcionalismo y estructuralismo (Guglielmi: 2006) y neo-marxismo (Boivin: 2004) así como las teorías decoloniales.

⁴ Guglielmi señala que, el objeto de estudio de la antropología “es la respuesta a la división del mundo entre metrópolis (donde se desarrollaban las industrias) y colonias (donde se colocan productos y se obtienen materias primas) (...). La sociología se constituirá como la ciencia del “nosotros” cultural, propio de la metrópolis, mientras que la antropología dará respuestas sobre los “otros” coloniales. Es decir, sobre esa gran masa de pueblos que están alejados geográfica e históricamente de occidente y que practican un estilo de vida distinto al europeo y norteamericano” (2006:1)

“otros”, de ahí la importancia del cómo se representa y revaloriza a los “otros” diferentes, ya que se corre el riesgo que se le asigne alguna connotación errónea.

Ya que se pueden crear estereotipos, prejuicios, visiones exageradas o simplificadas de cualquier grupo social, basados en su origen étnico, orientación sexual, creencias religiosas, situación económica, género y muchos más. Situando a los “otros” en una categoría inferior, y alimentando fenómenos como el racismo, xenofobia, etnocentrismo, homofobia, clasismo, machismo, antropocentrismo⁵, entre otros. El riesgo de dichos estigmas recae en el momento cuando el grupo subalterno interioriza su “inferioridad”, legitimando la estigmatización, producto de las relaciones de poder. Por lo contrario, también se puede idealizar y adorar al otro, situándolo en una categoría superior o como lo señala Hazell (2009) también se puede concebir al otro en términos neutros⁶.

Se reitera que dichos procesos de diferenciación o de modelos de clasificación, son parte de la condición humana. El problema comienza cuando la relación “nosotros” (in-group) y “otros” (out-group) se construye bajo condiciones donde un grupo social impone su visión como la única concebible, es decir, a través del ejercicio del poder y dominación.

Por otro lado, se ha identificado que uno de los componentes más importantes para desarrollar el concepto de la Otredad es la Identidad, que tiene su origen del latín *identitas* y que viene del término *idem* (que significa “lo mismo”). Se entenderá como identidad a “la percepción colectiva de un nosotros relativamente homogéneo (el grupo visto desde dentro) por oposición a los otros (el grupo de fuera), en función del reconocimiento de caracteres, marcas y rasgos compartidos que funcionan también como signos y emblemas, así como de una memoria colectiva común” (Fossaert, 1983, en Gall, 2004: 3) Es decir, la identidad se construye por compartir elementos en común, pero, sobre todo, por la existencia de otros grupos con diferente pertenencia cultural.

En este sentido, Erick Hobsbawn afirma que las identidades colectivas se definen frente a otros ya que ““Nosotros” nos reconocemos como “nosotros” porque somos diferentes de “ellos”. Si no hubiera ningún “ellos” de los que somos diferentes, no tendríamos que preguntarnos quiénes somos “nosotros”. Sin ajenos no hay propios. En otras palabras, las identidades colectivas, se basan no en lo que sus miembros tienen en común: puede que tengan muy poco en común excepto no ser los “otros” (1996: 42). Un ejemplo de esto, podrían ser las identidades nacionales, ya que corresponden a identidades colectivas.

Para ello, la Otredad se configura como una construcción social y no surge de un proceso de señalar una simple diferenciación entre individuos, sino es el resultado de una experiencia de extrañeza del Yo hacia el Otro a través de la diferencia, no desde sus particularidades individuales sino como: *“miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración,*

⁵ El antropocentrismo, proviene de la unión de dos conceptos: del griego *ἄνθρωπος* (anthropos), que significa hombre, relativo a lo humano, y el latín *centrum*, que establece lo que es el centro de algo. Atendiendo entonces a la aquella concepción que ubica al hombre como centro y medida de todas las cosas. (Prada, 2012:32)

⁶ La neutralidad también puede traducirse como valor negativo cuando existe total indiferencia con el “otro”.

como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras, todo esto significa también, como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irreplicable” (Krotz, 2004: 20). En otros términos, pensar en otras o diferentes identidades colectivas, implica siempre remitirse a sentido de pertenencia de un grupo cultural. Además, que el “nosotros” denota el sentimiento de cohesión y solidaridad social que se forjan a partir de reconocer que existen “otros”.

Por otro lado, la alteridad como enfoque implica: “ponerse en el lugar del otro (González y Arnaiz, s.f.), alternando opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, tonos afectivos, costumbres o prácticas sociales diversas (García, 2012). Esto quiere decir que, de acuerdo con Durango y Rodríguez, la alteridad “representa una voluntad de entendimiento que fomenta el diálogo y propicia las relaciones pacíficas” (Córdoba, 2016: 1003).

Cuando existen grupos con identidades culturales diversas, el enfoque de la alteridad significaría “poner frente a frente dos concepciones diferentes de la vida: Si hay voluntad de alteridad, existe la posibilidad de la integración armoniosa entre las personas, grupos o culturas, y el diálogo permitiría enriquecer a ambas partes; por el contrario, si no hay alteridad, el pueblo más fuerte tratará de dominar al otro desde el punto de vista” (Córdoba, 2016: 1003).

Tomando en cuenta las consideraciones conceptuales desarrolladas, podríamos afirmar que el término de otredad refiere al proceso en el cual un individuo (el cual ha desarrollado un sentido de pertenencia en un grupo social) define su propia identidad colectiva en oposición con la identidad de los demás, a través asignar valores ya sean positivos, negativos, o neutros al repertorio cultural del otro grupo y a partir de ello, establecer la diferencia entre “nosotros” y los “otros”.

En la mayoría de las situaciones la categorización que se le otorga a los “otros” es negativa, en donde se le atribuyen características reduccionistas y se asignan categorías problemáticas o inferiores. Dicha asignación legitima la relación de subordinación del “nosotros” con los “otros”.

Por otro lado, la alteridad como enfoque o perspectiva⁷, permite que en la construcción de la identidad colectiva o cultural del “nosotros” se defina y afirme con los “otros” sin que la diferencia sea un obstáculo para generar relaciones donde exista la voluntad de diálogo, sin imponer los valores de un grupo como los únicos concebibles.

Es preciso señalar que el análisis de esta investigación es la de los pueblos originarios, quienes históricamente se han conformado en México y Costa Rica como los “otros” subalternos frente a los “nosotros” (compuesto en la actualidad por mayoría de mestizos). Donde a partir de los procesos de conquista y colonización, se han desconocido y negado los llamados indígenas. Como se explicará en el siguiente apartado, la relación de subalternidad se ve reflejada en conceptualización del “indio”, ya que antes de la llegada de los hispanos a Latinoamérica, no existían los “indígenas” o “indios”.

⁷ Autores como Castro-Serrano y Gutiérrez Olivares (2017) utilizan la *perspectiva de la alteridad* para construir la “intervención social” en contextos de exclusión, marginalidad y pobreza.

Estas relaciones verticales siguen siendo legitimadas por prácticas discursivas de instituciones públicas, es por eso que desde la Ciencia Política es imprescindible hacer un análisis de la construcción, visibilidad, representación y reconocimiento de los “otros-indígenas”.

2.2 Otredad Indígena

Como ya se articuló anteriormente, a lo largo de la historia de las sociedades se ha desarrollado una dinámica jerarquizadora en la cual se ha configurado el Yo/Otro y un Nosotros/Ellos, proceso en el cual el uno necesita del otro para conformar y reforzar su propia identidad. Dicha relación, entendida como la construcción que hace el Yo al Otro desconocido, deriva de un interés por las culturas lejanas e incluso exóticas; sin embargo, a raíz de eso pueden surgir procesos de invasión, conquista y colonización (Todorov, 2010: 13-15), como es el caso del “descubrimiento” de los otros-indígenas por los hispanos en México y Costa Rica.

El encuentro de los “dos mundos” y de la construcción de los otros-indígenas, fueron procesos violentos. Donde los colonizadores -como lo menciona Charabati- pasaron por tres etapas donde legitimaron su dominio:

- 1) *Descubrir y poner en evidencia las diferencias entre colonizador y colonizado*
- 2) *Valorizar esas diferencias en beneficio del colonizador y en detrimento del colonizado, y*
- 3) *Llevar esas diferencias al absoluto, afirmando que son definitivas* (2013: 96).

En este sentido, el primer gesto que hace Colón⁸ al entrar en contacto con las tierras recién descubiertas señala Todorov, es un llamado “Acto de Nominación extendido” (2010: 40), es decir, se trata de una declaración según la cual esas tierras forman parte, desde el momento de pisarlas, del Reino de España. Una vez reconocidos los territorios como propios, se pasaba al control de las personas, ya que era necesario “pacificarlas”, “el “conquistador” es el primer hombre moderno activo, práctico, que impone su “individualidad” violenta a otras personas, al Otro.” (Dussel, 1992: 40).

En los diarios de viaje de Colón, se hace mención de la primera vez que tuvieron contacto con los pueblos originarios, donde se señala que “la primera característica que le impresionó a Colón es su falta de ropa” (Todorov, 2010: 48) y más tarde sus observaciones se limitan al aspecto físico, a su estatura, así como su color de piel (que para los españoles es más apreciada entre más clara sea, ya que es más semejante a su propio ser).

Además de que Colón desconoce la basta diversidad de lenguas que encontró en dichas tierras, a “lo cual, frente a una lengua extranjera, solo le deja dos posibilidades de comportamiento complementarias: reconocer que es una lengua, pero negarse a creer que fuera diferente, o reconocer su diferencia, pero negarse a admitir que se trate de una lengua” (Todorov, 2010: 42). A

⁸ En septiembre de 1502, los navíos de Colón arribaron a Cariay, actual Puerto Limón, anclando frente a la islita Quiribrí, hoy denominada La Uvita; siendo recibidos por los Tariacas, residentes de la región. http://www.ina.ac.cr/turismo/servicios_turisticos/HISTORIA%20COSTA%20RICA.pdf

saber, para Colón todos los “indios” se asemejan, porque todos están desnudos y porque hablan (aunque sea diferentes lenguas) una lengua que no es el español. Como si hubieran sido un grupo homogéneo, sin diferencias particulares entre cada etnia.

A partir de ese momento, surgió la necesidad del colonizador, por crear una definición global para el colonizado con el objetivo de demarcar una supuesta inferioridad racial, intelectual y cultural. Con la categorización del “indio”, el colonizador justifica la dominación y su posición de privilegio. Es decir, al indio⁹ lo crea el colonizador. En este sentido, Bonfil Batalla explica que “la categoría del indio implica desde su origen una definición infamante: denota una condición de inferioridad natural, inapelable [...] en algunos aspectos fundamentales se percibía al indio no sólo como inferior sino como encarnación misma del mal” (1990: 122-123).

Estos componentes que conforman a la alteridad son figuras elementales para que Cristóbal Colón represente al discurso hegemónico del “nosotros” ya que, al concebir al otro como un problema, Colón trata de imponer sus referentes simbólicos como los únicos adecuados. Esto dio paso a que más tarde, en la Colonia, se reflejara una delimitación de dos polos antagónicos, la cosmogonía indígena como antípoda de los valores cristianos. Respectivamente, por las creencias religiosas y los rituales de los “bárbaros”¹⁰ y “paganos”, los españoles (al principio como conquistadores y más tarde como evangelizadores) tenían la encomienda de educar al “indio” bajo preceptos cristianos que serían los únicos para encontrar la gracia divina, siendo esta la tercera etapa de legitimación de poder, donde al ver las diferencias se quiere “educar” para minimizar su condición de indígena.

En este sentido, basándose en lo argumentado se denomina que la construcción social de la otredad indígena¹¹ se ha basado bajo relaciones de poder y se ha posicionado como subordinado para el “nosotros”. Proceso que empezó cuando el Yo-español descubre al Otro-indígena y lo encontró no solamente diferente sino además lo estigmatizó como salvaje, ínfimo y bárbaro que debía de ser “civilizado” para tener los mismos valores y costumbres que -Nosotros-, ya que al “otro-indígena” se le veía como poseedor de una realidad inferior.

Y que dicha relación asimétrica sigue vigente hasta nuestros días y se refleja en los discursos emitidos por instituciones, a partir de la estigmatización del indígena. La diferencia es que ahora los discursos se manifiestan de manera más sutil y sofisticada. Es decir, actualmente se sigue situando al indígena en una posición inferior¹².

Sin embargo, en los últimos años en Latinoamérica han surgido movimientos sociales que exigen no solo el reconocimiento y tolerancia de los diversos “otros” (entre ellos, los indígenas), sino que dentro

⁹ Además de la connotación de subalternidad alrededor de la categoría “indio”, es importante señalar que es una concepción equívoca. Ya que los españoles pensaron que habían llegado a las “Indias Orientales”.

¹⁰ Para ver más del concepto de los “bárbaros” véase “Miedo a los bárbaros” de Tzvetan Todorov.

¹¹ Es preciso señalar que el término de “otredad indígena” es desarrollado por autores como: Enrique Luengo (1998), Roselia Bustillo Marín (2006) y Julio Leandro Risso (2015).

¹² Charabati se remite a las teorías de racismo que propone Wiewiorka, donde ahora existe una “combinación de un racismo de desigualdad y un racismo de identidad (diferencialista) que no extermina ni expulsa al grupo, sino que lo incorpora, pero “inferiorizándolo”. De esta manera, el racismo se institucionaliza y puede escapar, parcialmente, a la conciencia de los actores e inscribirse en la vida social” (2013: 96).

de dichas luchas se han buscados modelos para crear las condiciones adecuadas entre el “nosotros” y los “otros” y así poder generar un diálogo entre iguales para tener un mejor entendimiento de la diversidad cultural en la sociedad.

Es por eso que, hasta ahorita, propuestas como la educación intercultural plantean no solo pensar en los indígenas en el pasado, sino estimular relaciones simétricas, respetuosas y recíprocamente enriquecedoras, con los indígenas que actualmente forman parte de la población en México y Costa Rica.

2.3 El desafío para definir quién es el Otro-Indígena

Una de las problemáticas que se encuentran alrededor de la otredad representada por los indígenas, es precisamente delimitar quién es el indígena o quiénes son “los otros”. En este sentido, los conceptos de “indio”, “indígena” o “aborigen”, surgen como categorías léxicas que solo tienen sentido con la presencia de un “otro” y en donde se pueden vislumbrar relaciones asimétricas de poder. De manera que se ha justificado históricamente la estratificación social entre el grupo dominante y el grupo subalterno.

Como ya se mencionó, para Bonfil Batalla, el indio “es una categoría colonial”, es el término que utiliza el colonizador, esta no hace referencia a la identidad de cada grupo social, sino que es clasificado como una dualidad entre el conquistado y el conquistador, es decir, no se define al indio precisamente por una serie de rasgos culturales externos (como la indumentaria o la lengua) que lo hacen diferente a los ojos de los extraños, sino se define por pertenecer a una colectividad organizada (un grupo, una sociedad, un pueblo) que posee una herencia cultural propia que ha sido forjada y transformada históricamente por generaciones sucesivas, en relación a su cultura propia. (Bonfil, 1990: 48) Es decir, el concepto de indio-indígena, funcionan como categorías analíticas y solo tienen sentido con la relación dialéctica con el “otro”- colonizador.

De la misma manera, es esencial apuntar que bajo esta lógica la noción de “aborigen” puede estar cargada con una connotación negativa al igual que la categoría de indio-indígena. Como lo señala Novaro, se hace una asociación directa de los aborígenes con “el estado de naturaleza” y “el hombre primitivo” (2003:212), lo reitera Castro Hernández cuando señala que “los aborígenes también son asociados a lo salvaje, inferior y maléfico” (2012: 34). Es decir, el significado de aborigen ha estado ligado a categorías reduccionistas, donde se le ha ubicado en una posición inferior y de atraso.

Por otro lado, Alfonso Caso considera que “es indio todo individuo que se siente pertenecer a una comunidad indígena; que se concibe a sí mismo como indígena, porque esta conciencia de grupo no puede existir sino cuando acepta totalmente la cultura del grupo; cuando se tienen los mismos ideales éticos, estéticos, sociales y políticos del grupo, cuando se participa en las simpatías y antipatías colectivas y se es de buen grado colaborador en sus acciones y reacciones” (1971: 89-90), es decir, para Caso el indio es el que se siente pertenecer a una comunidad indígena. Precisamente ahí cabe la complejidad en determinar quién es o no indígena, ya que “los que asumen una identidad étnica particular y se sienten colectivamente parte de un –nosotros- diferentes de –los otros” (Bonfil, 1990: 46)

De igual forma, no solo en el ámbito académico se han formulado esta pregunta, también desde lo político y administrativo, los gobiernos han tenido el reto de delimitar e identificar quién es el indígena. Resulta importante hacer esta acotación, ya que, en el momento de hacer políticas públicas, se debe definir para quiénes serán dirigidas. Así como, cuáles son los elementos que conforman la identidad-indígena.

Por otra parte, se encuentran los términos propuestos por agencias u organismos internacionales, donde se ubican a la autoidentificación étnica, como una de las principales categorías para determinar quién pertenece una comunidad indígena.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes establece en su primer artículo que:

“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”. Además, denomina a los pueblos originarios por el hecho de: “descender de poblaciones que habitaban 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”.

En suma, se considera la definición de la OIT como la más acertada, por tomar en cuenta la autoidentificación o sentido de pertenencia al cual refiere Caso. Se reitera la complejidad para poder definir institucionalmente quién es o no parte de los pueblos originarios.

2.4 Diversidad Cultural

Al hablar de Educación Intercultural siempre se hace alusión al concepto de diversidad. Como lo señala Gutiérrez, “la diversidad es insumo central en la comprensión del enfoque intercultural”, de modo que, ubica el origen del término en la biología donde pasa de la noción de la biodiversidad a diversidad cultural en las ciencias sociales (2016: 17).

Es preciso indicar que la diversidad es una característica inherente de todos los individuos y sociedades. Ya que existen distintas formas de concebir el mundo, donde hay diversos sistemas de valores, tradiciones, creencias, códigos, idiomas¹³ y normas sociales, así como diversas prácticas culturales específicas de cada ente societal.

Siendo así que, en el mundo cada vez son más diversos los grupos culturales y es por eso, que se debe procurar una interacción armoniosa entre todos. De acuerdo con la UNESCO, en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural¹⁴ publicada en el 2001, la diversidad cultural es:

“El conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos de una sociedad o grupo social, que comprende, además de las artes y las letras, los estilos de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. Dentro de esta misma declaración, se propuso el 21 de mayo como el “Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo”, también se declaró que la diversidad cultural es “patrimonio común de la humanidad”.

Particularmente en México y Costa Rica, las fuentes de diversidad cultural se encuentran en los grupos originarios, los grupos afrodescendientes, las migraciones de diversas partes del mundo y, sobre todo, los mestizos. Los cuales su identidad cultural se funda en el sincretismo de las pertenencias culturales antes mencionadas. Sin embargo, en este texto se refiere únicamente a los grupos originarios, considerados como una de las fuentes de diversidad más importante en el contexto latinoamericano.

Como se señalará más adelante, desde principios del siglo pasado, ha habido diversas propuestas para la gestión pública de la diversidad cultural. Es decir, lo que Gutiérrez (2013) denomina: “tecnologías de gobierno de la diversidad cultural”¹⁵, entre las que destacan el “multiculturalismo” e “interculturalismo”.

¹³ En el mundo según Moreno Fernández (2015: 3) existen alrededor de 7106 lenguas en el mundo. Sin embargo, de acuerdo con el “Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro” se estima que existen alrededor de 2500 lenguas que están en riesgo a desaparecer.

¹⁴ De acuerdo con Crusafon, el año de ratificación de la Convención UNESCO sobre Diversidad Cultural en América Latina, en México en 2006 y Costa Rica hasta 2011 (2012:57).

¹⁵ Se retoma a las “tecnologías de gobierno de la diversidad cultural” en el análisis normativo-institucional, ya que se retoma en dicho apartado la gestión de la diversidad.

2.5 Multiculturalismo

El término multiculturalidad¹⁶ se utiliza para describir sociedades en donde coexisten grupos que provienen de diversas culturas. Como lo menciona Olivé se trata de un término factual (descriptivo) (2004: 22). En cambio, el multicultural-ismo¹⁷, se refiere a la praxis política. El valor más importante para el multiculturalismo (como proyecto político) es el reconocimiento (jurídico e institucional) de los ciudadanos que tienen diversas pertenencias culturales.

Es importante manifestar, que el uso del término multiculturalidad se originó en el siglo XX¹⁸ en países anglosajones, producto de las demandas de movimientos sociales donde se luchaba por el “derecho a la diferencia¹⁹” a través de la reivindicación de los grupos “minoritarios” (afroamericanos, feministas, grupos LGBTs, chicanos, grupos hispanohablantes, etc). La respuesta oficial que se le dio a dichos movimientos fue a través de políticas de discriminación positiva o acción afirmativa²⁰ (multiculturalismo) en las cuales se pretendió remediar formas de discriminación que históricamente han padecido dichos grupos, sin embargo, estas prácticas se enfocaron más a atender la desigualdad en la dimensión social y no en la dimensión cultural.

Por otra parte, es fundamental mencionar, que el primer país que llevó al multiculturalismo como una política nacional fue Canadá. Esparza ubica que el 8 de octubre de 1971, Pierre Trudeau siendo el primer ministro, anunció al Parlamento la implementación del nuevo marco político. En 1973, se creó en Ottawa el Ministerio de Multiculturalismo. Para 1988, esta idea se convirtió en un principio básico del Estado a través de la Ley de Multiculturalismo (2017, BBC). Durante esa ola, destacados intelectuales canadienses también argumentaron su postura. Por su lado, Charles Taylor (política de reconocimiento) y Will Kymlicka (ciudadanía multicultural). Es primordial resaltar que, en el caso de Canadá, las fuentes de diversidad cultural han sido los grupos migratorios y pueblos originarios (first nation people).

Por parte de Latinoamérica, también se manifestaron prácticas multiculturalistas enfocados los grupos indígenas, producto de “declaraciones constitucionales, los marcos normativos y las modalidades educativas incorporan derechos de pueblos históricamente subalternizados” (Corbeta, 2018: 15), es decir, en prácticas de reconocimiento normativo.

¹⁶ Para Olivé (2004:22) el término multiculturalidad y pluriculturalidad, los maneja como sinónimos. Por su connotación descriptiva de la diversidad cultural.

¹⁷ El significado del sufijo “ISMO” alude a un “deber ser”

¹⁸ Gutiérrez (2013) ubica que en 1942 el vocablo de multiculturalidad aparece por primera vez.

¹⁹ Derecho a la diferencia: “el derecho de sus miembros a ser reconocidos como pertenecientes a ese pueblo y a disfrutar de ciertos beneficios en virtud de ello, tanto como el derecho a decidir de manera autónoma sobre sus formas de vida, sobre su desarrollo y sobre el manejo de sus recursos materiales, no son incompatibles con el derecho a participar en la vida política, económica y cultural de su sociedad nacional y de la sociedad global” Olivé (2004:33)

²⁰ La discriminación positiva o acción afirmativa se entienden como el “establecimiento de medidas temporales que, con el fin de establecer la igualdad de oportunidades en la práctica, permitan mentalizar a las personas o corregir aquellas situaciones que son el resultado de prácticas o de sistemas sociales discriminatorios. (Osborne, 1997: 68).

Teniendo en cuenta que la multiculturalidad es “un término puramente descriptivo que recoge la multiplicidad de grupos culturales en un contexto dado sin que haya una interacción necesaria entre ellos.” (Antolínez, 2011:4). En la praxis política, las prácticas multiculturales, se traducen en tolerancia y respeto, es decir, en una aceptación pasiva. No hay un fomento desde las instancias públicas por procurar un intercambio o diálogo. Como recalca Guerrero (2011: 31) lo que se destaca de las prácticas multiculturales es el *respeto a la distancia*.

El multiculturalismo no promueve relaciones horizontales entre las personas y grupos con diversas identidades culturales que coexisten en un mismo territorio (Estado-Nación). Y al no hacerlo, se refleja en el discurso de aceptación-tolerancia, así como en las prácticas públicas, en donde el “nosotros” (grupo dominante) únicamente reconoce en su diferencia a los “otros” (grupo cultural subordinado). En otras palabras, en el multiculturalismo no existe una verdadera voluntad política para incluir a los “otros” en el espacio público e inclusive se puede correr el riesgo en que se ejerzan prácticas etnocéntricas²¹.

²¹ Como lo menciona Gutiérrez- Martínez, el etnocentrismo es: “una tendencia a considerar las cosas propias (*valores propios*) desde nuestra perspectiva, sin vislumbrar que los otros puedan tener una percepción diferente del fenómeno de interés” (2016:38)

2.6 Interculturalismo

Se puede afirmar que la definición más común y consensuada de lo intercultural²² es el *diálogo* o *intercambio entre culturas*. Sin embargo, como lo menciona Gutiérrez (2016: 19-24), es esencial esclarecer las acepciones que giran alrededor de lo intercultural, ya que, dentro del discurso institucional y académico, existe una gran variedad de significados. Por eso es necesario apuntar que lo intercultural se refiere al *enfoque*, la interculturalidad a lo *teórico-metodológico* y, por último, el interculturalismo a las *acciones gubernamentales o políticas públicas*.

DIMENSIONES INVESTIGATIVAS DE LO INTERCULTURAL		
VOCABLO	DIMENSIÓN	HEURÍSTICA
INTERCULTURAL	EPISTEMOLÓGICA	EPISTEMES
INTERCULTURALIDAD	TEÓRICA	CONCEPTO
	METODOLÓGICA	METÁFORA
INTERCULTURALISMO	POLÍTICA	MILITANCIAS
		ACCIONES GUBERNAMENTALES

Adaptación propia de Gutiérrez Martínez (2016: 24)²³

Es así que, lo intercultural se remite a la dimensión epistemológica, se plantea desde la filosofía y como un “enfoque sobre el mundo y el ser humano en la sociedad”. Bajo esta perspectiva, el enfoque epistémico de lo intercultural (es decir, de generación de conocimiento), su objetivo se remite a “formar conceptos y nociones heurísticos (...) con el fin de fortalecer el conocimiento sobre lo que produce el intercambio colectivo de la diversidad humana” (Gutiérrez, 2016: 20-21)

²² Como lo señala Corbetta, el surgimiento del concepto de interculturalidad en América Latina: “se da en el ámbito educativo. Se suele señalar a los lingüistas-antropólogos venezolanos Esteban Mosonyi y Omar González como los primeros que definieron el concepto a mediados de los años setenta a partir de las experiencias educativas que realizaron con indígenas de los pueblos arhuacos en ese país” (2018:18)

²³ Es preciso señalar, que en cuadro propuesto por Gutiérrez-Martínez para clarificar la diferencia entre “intercultural, interculturalidad e interculturalismo” hace referencia a una “metáfora óptica”. Sin embargo, para fines de esta investigación, no será utilizada. Por lo tanto, se hace referencia en el cuadro.

En cuanto a la interculturalidad, alude a “una dimensión teórico-metodológica” (...) que busca indagar y reflexionar sobre las formulaciones hipotéticas de esa cosmovisión/enfoque del mundo que le precede” (Gutiérrez, 2016:21) Por lo tanto, cuando se refiriere a interculturalidad se estudia desde la sociología y antropología. Y busca reflexionar desde las teorías sociales y antropológicas los conflictos de interpretaciones entre diversos “otros”.

En este sentido, la interculturalidad (desde su dimensión teórica) estudia “el tipo de relaciones que establecen con “los otros”, toda vez que supone una relación entre sujetos con culturas distintas y en condiciones de equidad, porque la interculturalidad significa la negación de asimetrías y asume la diversidad como una posibilidad de reconocer y de valorar lo diferente (2016: 221).

Bajo esta perspectiva, autores como Sandoval Forero y Mota Díaz proponen que la interculturalidad crítica permite no colocar en el centro el “aspecto cultural, sino el problema del poder, su patrón de racialización y diferencia (colonial), puesto que eso es lo que permite visibilizar los dispositivos de poder, como una estrategia que intenta construir relaciones de saber, ser, poder y de la propia vida, radicalmente distintas” (2016: 138).

Finalmente, el interculturalismo hace referencia a “establecer acciones públicas estatales basadas en el intercambio de la diversidad con el objetivo de establecer regímenes de convivencia pacífica y armoniosa en el espacio público estatal” (Gutiérrez, 2016: 23). El sufijo “ismo” alude a un “deber ser” en el que se promueve el diálogo entre culturas a través de una dimensión política. En donde se diseñan programas de acción y se tiene una búsqueda de posibles soluciones para los conflictos derivados de diferencias entre grupos culturalmente diversos y procurar un entendimiento mutuo.

Gutiérrez recalca que el interculturalismo permite “generar las posibilidades de un espacio social público donde todas las culturas expresen sus problemas y conflictos, para que ahí se encuentre el punto común en el cual estarán de acuerdo en sus diferencias. Se trata de generar negociación no imposición” (2016:42) O lo que es lo mismo, el interculturalismo permite crear espacios de resolución de conflictos, incluyendo a todos los participantes. Poniendo a los diversos “otros” en el mismo lugar del “nosotros”.

En este sentido, considerando las tres nociones, todas plantean una perspectiva que va más allá del reconocimiento a otra cultura. Como ya se mencionó, el diálogo es el valor que más caracteriza a este enfoque/modelo/acción pública. Sin embargo, no se trata de cualquier tipo de diálogo, sino un diálogo en un contexto de igualdad de condiciones, en el cual se construyen relaciones simétricas y de equidad; en las cuales se cuestiona y se busca superar el ejercicio de poder y dominación que han existido históricamente en la relación del “nosotros” con la(s) otredad(es). En cierta manera, el contacto con otras culturas no se limita a la tolerancia, sino refiere más a una relación social equitativa, a partir de condiciones materiales justas y dignas para todos.

Es necesario hacer hincapié en la diferencia entre multiculturalismo²⁴ e interculturalismo sobre todo en términos políticos. Como lo menciona Gutiérrez: “lo multicultural remite más a una dimensión

²⁴ La expresión política del multiculturalismo se plasma en la mayoría de las veces en las propuestas de “acción afirmativa”

política de las diferencias, que a una esfera societal de lo diverso; refiere más a una dimensión asociada al respeto y reconocimiento de los Otros (multiculturalismo) que a la esfera del conocimiento de lógicas comunes entre los involucrados (interculturalidad)” (2016: 16).

En cuanto a los conflictos de identidades culturales en espacios públicos, el multiculturalismo apela por resolverlo bajo una única visión (del nosotros) y no se consideran a los “otros” involucrados. En cambio, el interculturalismo opta por incluir a todos para así buscar soluciones en conjuntos donde se escuchen todas las voces.

Además, como lo señala Cruz (2013: 49) “el interculturalismo tiene mayor alcance analítico que el multiculturalismo porque parte de la distinción entre culturas dominantes y subalternas, en vez de minoritarias y mayoritarias”. Esto quiere decir que el interculturalismo alude a la relación con la otredad en términos equitativos, reconociendo que históricamente se han ejercido relaciones de poder y dominio.

Ahora bien, es necesario que para poner en marcha el diálogo intercultural, primero se debe conocer la diversidad cultural que coexiste en la sociedad. Ya que, sin un verdadero conocimiento de los “otros”, no se puede otorgar una comprensión, reconocimiento, y diálogo con el “otro” así como de sus expresiones culturales que resultan diferentes al “nosotros”. Además, para que dicho diálogo sea verdaderamente genuino, es indispensable repensar las causas y el contexto, además de la historicidad que ha dado como resultado la ausencia de dicho diálogo.

Es por eso que, el enfoque de la interculturalidad es un elemento que debe estar presente en las agendas políticas, en las instituciones, y en particular, debe ser un elemento fundamental para una educación integral. Ya que permite darles mayores herramientas a los docentes y los estudiantes para poderse “enfrentar” de manera adecuada a la realidad multicultural que existe en los países de Latinoamérica.

Para terminar, se reitera que la noción de interculturalidad no se enfoca únicamente a la diversidad “étnica”, sino que se incluyen otro tipo de diversidades. No obstante, se reafirma que en esta investigación los pueblos originarios serán los sujetos de estudio.

2.7 Educación Intercultural

Se parte de la idea, que las escuelas no son espacios homogéneos, todo lo contrario, las aulas educativas están dotadas de diversidad cultural. Dicha diversidad puede ser fuente de tensiones o conflictos sociales, además de otros fenómenos sociales como la intolerancia, el racismo o la discriminación que se producen y re-producen en los centros escolares de todos niveles.

Es por eso que, la educación, puede ser una herramienta para ubicar a la diversidad cultural como un elemento enriquecedor para la formación de los alumnos. Es así que, se han creado modelos para la gestión de dicha diversidad en las aulas. Entre dichos modelos se encuentra la multiculturalidad e interculturalidad, que como ya se mencionó anteriormente, tienen diferentes significados y se plantean desde distintas perspectivas. Siendo la educación intercultural (hasta el momento), el modelo idóneo para la gestión de la diversidad cultural en las aulas escolares. Donde se puede trabajar nuevas formas de relacionarse con el “otro” para así estimular relaciones horizontales entre todas las personas que componen un Estado-Nación.

Como lo formula la UNESCO, la educación multicultural “recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas.” Asimismo, para esta organización, la educación intercultural “propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales.” (2007: 18).

Por otro lado, como lo menciona Arroyo, el objetivo de la Educación Intercultural es: “dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo” (2013: 152). Por su parte, Aguado define a la Educación Intercultural como el enfoque educativo que “se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una autentica *igualdad*²⁵ de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de la competencia intercultural en profesores y estudiantes” (en Ormaetxea, 2018: 10)

Por otro lado, la GUÍA INTER identifica ciertas características para delimitar lo que no es Educación Intercultural:

- Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo, las llamadas “semanas interculturales”, “días gastronómicos”, “días de la Paz”, etc.²⁶

²⁵ Se considera que el término adecuado para definir a la Educación Intercultural no es la igualdad, sino la equidad.

²⁶ Como lo menciona Tubino, al hacer prácticas que se dicen llamar interculturales, “de corto plazo y temporales, muchas veces tienen una Función ‘analgésica’ para canalizar el malestar que produce la inequidad social entre culturas” realmente no se trata de políticas interculturales. Y que su sesgo asimilacionista,

- Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.
- Tratar de incluir en clase a alumnos de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con ellos.

En otros términos, partiendo de dicha directriz, el interculturalismo enfatiza la capacidad de interacción entre “nosotros” y los “otros”, situándolos en una relación horizontal, reconociendo las diferencias, pero con respeto de los distintos modos de vida. Y, sobre todo, crear espacios comunes que permitan la sobrevivencia de los distintos grupos culturales de y cosmovisiones que pudiera haber en un Estado- Nación.

A partir de esto, se puede ubicar la distinción entre la educación multicultural e intercultural, y es el cómo se ha construido la relación con los *otros*. Es decir, las políticas de educación intercultural responden a una lógica reflexiva de la distinción entre las culturas dominantes y subalternas (resultado de relaciones de poder) más que entre grupos mayoritarios y minoritarios. Ya que, como lo menciona Cruz existen casos en los que las culturas subordinadas son mayoritarias y las minoritarias dominantes, así que el criterio del nominal no es determinante (2015:199).

Desde estas acotaciones, se asegura que considerar en la agenda escolar el enfoque intercultural, puede permitir valorar a la diversidad cultural como un componente primordial para el proceso de enseñanza. Es por eso que las escuelas son espacio central para desarrollar competencias interculturales²⁷.

No obstante, es preciso señalar que integrar prácticas interculturales en la educación, no es una labor sencilla. Se necesita de gran voluntad política, y, sobre todo, se tiene que tener un respaldo académico, que acompañe a la praxis política en la implementación del enfoque intercultural en programas, proyectos, guías para docentes, contenidos curriculares y políticas públicas. Además, la interculturalidad es un proceso continuo, donde se debe formular programas de acción para llevar a la práctica lo que se plantea.

Por otro lado, se debe apostar por proporcionar un presupuesto que permita implementar el enfoque intercultural a la educación. Al mismo tiempo, para llevar las prácticas interculturales a la educación, es necesario la participación proactiva no solo de los profesores o de los estudiantes. Sino también con los miembros de la comunidad.

reconocen al otro discriminado como desigual y por ello se orientan a mejorar la igualdad de oportunidades para que pueda acceder a los espacios que le están vedados, en este caso la educación, pero no lo reconocen como diferente, lo que requiere afirmar su diferencia al tiempo que se propende por alcanzar la equidad en las relaciones con miembros de otras culturas” (2015:202).

²⁷ “Las competencias interculturales son habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse «efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo»” (http://www.dialogointercultural.co/pdf/Competencias_interculturales.pdf)

En resumen, se enfatiza que la educación intercultural no es sinónimo de Educación Indígena²⁸, ya que la interculturalidad supone diálogo entre todos los que coexisten en las aulas educativas. Y no es una práctica enfocada únicamente a los “otros”, sino a todos los involucrados que componen la diversidad cultural.

3. METODOLOGÍA

Como ya se señaló, para el análisis comparativo de la presente investigación se utilizarán como instrumentos metodológicos, el análisis histórico, normativo- institucional y discursivo. La cohorte de dichos análisis permitirá develar la representación de la otredad indígena en las acciones públicas-educativas en México y Costa Rica.

Por otro lado, se enfatiza el carácter multidisciplinario de dichos análisis, ya que permite tomar en cuenta diversas disciplinas para enriquecer de la investigación y así poder conocer el fenómeno social desde diferentes ángulos de estudio.

3.1 Análisis comparativo

Es importante señalar las razones por las cuales se escogió tanto México como Costa Rica para hacer este análisis comparativo. La elección de Costa Rica se debe principalmente a una estancia laboral durante un año. El interés por saber cuál era la situación de los pueblos originarios, me llevó a realizar esta investigación, donde se identificaron varias aristas que coincidían pero que también diferían con México.

Esto significó la búsqueda de trabajos comparativos de investigación en ciencias sociales entre ambos países, no se identificaron estudios donde se plantea la gestión educativa de los pueblos originarios. Es por eso que uno de los objetivos del análisis de esta investigación, se centran en cómo se ha desarrollado dicha gestión (específicamente de los pueblos originarios) en la educación tanto en México como Costa Rica, para así poder develar nuevos referentes de análisis.

En este sentido, el método comparativo²⁹ es una herramienta metodológica que se utiliza constantemente en investigaciones de Ciencia Política y Administración Pública. Como lo menciona Bulcourf, para la Ciencia Política “la comparación ha sido la principal fuente de conocimientos y ratificación de juicios y evaluaciones” (2008:3) Además, es un método que está presente en estudios internacionales, ya que permite realizar observaciones sistemáticas de diferentes elementos como:

²⁸ Como lo menciona Ramírez Castañeda, el concepto de educación indígena: “nace a partir del encuentro entre indios y españoles y 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. La educación indígena siempre se ha referido a aquello que se considera que los indígenas deben saber, y no a la instrucción o enseñanza que los indios mismos imparten o impartieron. Desde siempre, hablar de educación indígena supone una apreciación externa de sus culturas” (2006:247)

²⁹ Como lo señala Nora Krawczyk el método comparativo “se difundió con fuerza a partir de la década del 1960. Una de las formulaciones más claras de esta posición se debe al politólogo holandés Arend Lijphart (1971)” (2017:825)

políticas públicas, instituciones, procesos electorales etc., para así poder develar las semejanzas y diferencias entre cada Estado Nación e identificar las razones de los resultados.

Sartori define al método comparativo como el: “comparar dos o más casos con el fin de poner de manifiesto sus diferencias recíprocas; de ese modo se prepara el esquema para interpretar la manera cómo en cada uno de los contextos se producen procesos de cambio contrastantes.” (en Rivas, 2004:23) En este sentido, este método permite hacer un contraste sistemático de los objetos de estudio.

Es por eso que el método comparativo proporciona las herramientas para poder resumir los elementos comunes y diferentes de un fenómeno social en particular y así brindar la comprensión más allá de lo evidente al contrastar las variables de estudio en diversos escenarios. En el caso de esta investigación, la representación de la otredad indígena.

Tomando en cuenta estos referentes, en el último apartado de la investigación se realiza un análisis comparativo de México y Costa Rica, de acuerdo con el análisis histórico, normativo-institucional y discursivo.

3.2 Análisis histórico

Una de las *otredades* más desfavorecidas en México y Costa Rica son los pueblos originarios. Resultado de procesos políticos, económicos y sociales, que comenzaron hace más de cinco siglos y en donde ha existido una sistemática y violenta negación de los otros-indígenas. En la actualidad, siguen vigentes prácticas que legitiman la relación asimétrica entre el “nosotros” y los “otros-indígenas”.

Es por eso que teniendo en cuenta los ejes conceptuales (la otredad indígena y la educación intercultural), es necesario hacer un breve recorrido histórico de la situación que han vivido los pueblos originarios tanto en México como en Costa Rica; con el fin de contextualizar y tener más herramientas para entender el problema de investigación.

Para fines prácticos, se identificará tres períodos históricos en los que se analiza cómo se ha institucionalizado el problema del otro-indígena en México y Costa Rica, sobre todo en lo referente a lo educativo; teniendo en cuenta el componente intercultural que se vislumbrará en las últimas décadas. Se distinguen los elementos más importantes para poder examinar la situación de los pueblos originarios y analizar el porqué de la situación actual. Se enfatiza la importancia de hacer este análisis historiográfico, ya que permite contextualizar la situación en la cual viven los pueblos originarios actualmente.

En el caso de Costa Rica, se identificarán los siguientes momentos:

1. **Época prehispánica-conquista- colonia:** Al principio del apartado, se hace una breve recapitulación de cuál era la población y del cómo fue la educación antes de la llegada de los hispanos. Para así pasar a la conquista y colonización (que, para Molina y Palmer, fue un

“proceso tardío e incompleto”). Durante ese período la educación estuvo a cargo del clero, especialmente la orden de los franciscanos (primero observantes y después recoletos). Se habla también de la rebelión indígena organizada por Pablo Presbere (quien es mencionado en la guía) y Comensala.

2. **Independencia- principios del siglo XX:** aquí se referirá a la consolidación de la identidad nacional y del llamado “mito de la blanquitud” donde se desconoce e invisibiliza el origen indígena de los costarricenses y que se vio reflejado en discursos educativos. Se menciona que a pesar de la voluntad política por señalar que los pueblos indígenas estaban en “proceso de extinción”, hubo algunas iniciativas como la fundación de las primeras escuelas indígenas. Entre ellas: Sipurio-Amubrë (Talamanca) y la “Escuela de Matambú” en Guanacaste (1886) o la escuela de Boruca en Buenos Aires, Puntarenas (1887).
3. **Segunda república- actualidad:** Es el último apartado y se mencionará cómo a partir de la guerra civil y de la conformación de la segunda república en Costa Rica empezaron a fundar instituciones y directrices relacionadas a los pueblos originarios, por ejemplo: la Ley General de Terrenos Baldíos (1939), Junta Protectora de las Razas Aborígenes (1945), Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (1973), Asesoría Nacional de Educación Indígena (1985), Subsistema de Educación Indígena (1993), Departamento de Educación Indígena (1994), Declaración de Pablo Presbere como “Defensor de la Libertad de los Pueblos Originarios” (1997).

Por parte de México se desarrollará brevemente:

1. **Época prehispánica-conquista-Colonia:** Se hará una breve recapitulación de la educación prehispánica (mayas y mexicas). Así como más tarde en la conquista, la educación, catequización y castellanización de los indígenas estuvo a cargo de los franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas, quienes fundaron colegios, seminarios, como el de Texcoco (1523); de la Santa Cruz de Tlatelolco (1535), San Gregorio, San Pedro, San Pablo, San Nicolás de Pátzcuaro (1540).
2. **Independencia- Revolución Mexicana:** En este apartado se analiza la situación de los pueblos originarios en la consolidación del Estado-nación a partir de la independencia (la lucha de liberales contra conservadores por la educación) la reforma, el porfiriato (cuando se pretendía “blanquear” a los indígenas a través de la educación para llegar al progreso).
3. **Revolución Mexicana- Actualidad:** Por último, se trata como a partir de la revolución mexicana, se institucionalizó el llamado “problema indígena” en las que hubo la creación de diversos entes estatales, así como leyes para darle solución a dicho problema, entre las más destacadas figuran: la Ley de Instrucción Rudimentaria (1911), Programa de Educación Integral Nacionalista (1913), la Escuela Rural (1920), la Casa del Pueblo (1923), las Misiones Culturales (1925), el Departamento de Incorporación Indígena (1925), la Casa del Estudiante Indígena (1926), el Centro de Educación Indígena (1933), el Instituto Lingüístico de Verano (1935), así como, el Proyecto Tarasco (1939), el Instituto Nacional Indigenista (1948), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), (1978). Más tarde, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2001), de la SEP y, las Universidades Interculturales en diversos Estados de la república.

Cabe señalar que para el proceso de investigación histórica se recurrió a una búsqueda exhaustiva en ambos países. Sobre todo, en el caso de Costa Rica, ya que, a comparación de México, no hay tanta información disponible. Para ello, se tuvo que recurrir a diversos especialistas de la academia costarricense, a servidores públicos, directivos de la sociedad civil, así como integrantes de los pueblos originarios.

Tal es el caso de la antropóloga María Eugenia Bozzoli Vargas, profesora emérita de la Universidad de Costa Rica en San José; la historiadora Patricia Alvarenga Venutolo, profesora de la Universidad Nacional de Costa Rica en Heredia; Noelia Fernández Abarca, investigadora de la Escuela de Historia y sección de archivística; Donald Rojas Maroto, director de la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica (MNICR); Ovidio López Julián, integrante de la Mesa Nacional Indígena; Mario Fernando Alvarado, del departamento de información de la CONAI y Ebert Fonseca Marín, quién pertenece a la comunidad maleku; entre otros, quienes me orientaron en la recolección de las fuentes de información.

Por parte de México, el rastreo histórico se llevó a cabo a través de la búsqueda de documentos oficiales, libros y, sobre todo, artículos de revistas de investigación que están disponibles en línea. Esto permitió hacer una recapitulación documental de los episodios más importantes de la gestión pública de la diversidad cultural en la educación intercultural.

3.3 Análisis normativo-institucional

Uno de los desafíos más grandes que han tenido los Estados-Nación contemporáneos ha sido la administración y gestión de la diversidad cultural en el espacio público. En el cual, el nivel más óptimo significaría procurar relaciones horizontales y equitativas entre “nosotros” y los “otros”. Esta disyuntiva ha estado presente en todas las organizaciones societales, así como en todos los regímenes políticos que han existido.

La importancia de analizar dicha gestión recae, en el riesgo que un grupo cultural quiera imponer sus valores culturales como únicos. Como lo menciona Will Kymlicka, en la actualidad “los conflictos etnoculturales se han convertido en la fuente más común de violencia política en el mundo” (1996:13). En este sentido, como lo menciona Toledo se pueden distinguir al menos cuatro grandes tipos de conflictos y problemas etnopolíticos:

- “a) los conflictos interétnicos en que está en disputa el poder o control del estado;*
- b) los conflictos separatistas, de “minorías nacionales” cuyos movimientos etnonacionalistas se orientan a una estatalidad independiente;*
- c) conflictos y movimientos de minorías étnicas migrantes en países desarrollados;*
- d) y los conflictos, movimientos y contiendas por derechos de pueblos indígenas” (2005: 3).*

Es preciso señalar que se deben distinguir los diversos tipos de conflictos etnopolíticos, ya que las fuentes de diversidad cultural (migrantes, indígenas, minorías étnicas) no tienen el mismo origen, por

lo tanto, son fenómenos sociales diferentes. Es decir, sería un error asimilar estos conflictos como si se tratan de un solo tipo de problema. De ahí la importancia de distinguirlos.

Es por eso que, desde el siglo pasado las democracias contemporáneas, por este tipo de tensiones, han tenido la necesidad de formular desde la política pública, propuestas para regular las relaciones del “nosotros” con los “otros”. Este tipo de modelos enfocados a gestionar la diversidad cultural, se han desarrollado dependiendo al contexto geográfico³⁰ e histórico, así como de las perspectivas teóricas desde donde se desarrolle. Gutiérrez denomina a estas propuestas desde la praxis política como “tecnologías de gobierno de la diversidad cultural” (2013), entre las que destacan, el “multiculturalismo” e “interculturalismo”.

En este sentido, en el siguiente apartado de desarrollará el marco institucional tanto en Costa Rica como en México, en lo que refiere a educación intercultural. Por lo tanto, se revisa la estructura orgánica del Departamento de Educación Intercultural de Costa Rica³¹, el cual pertenece a la Dirección Curricular del Ministerio de Educación; así como de la Coordinación General de Educación Intercultural, la cual es una dependencia especializada de la Secretaría de Educación Pública de México.

En el marco internacional se retoman los vectores de pertinencia, convivencia y pertenencia, los cuales son directrices regionales para la implementación de políticas educativas con un enfoque intercultural. Son propuestos por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe (Red Innovemos), las cuales pertenecen a la UNESCO.

Para este apartado, en el caso de Costa Rica se hicieron visitas en diferentes ocasiones a las oficinas de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), a la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica, así como a comunidades indígenas; por medio del correo electrónico, se requirió información del MIDEPLAN (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica). Además, se trató de contactar al Departamento de Educación Intercultural, así como la Dirección de Desarrollo Curricular, sin embargo, no hubo respuesta.

Por parte de México, toda la información que se requería estaba documentada en artículos de investigación y libros, así como en volúmenes que están disponibles en línea, como “Identidad Institucional de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)”, lo cual permitió con mayor facilidad construir la composición orgánica de la institución encargada de la educación intercultural.

³⁰ Las tecnologías de gobierno (sobre todo el multiculturalismo), van dirigidas a diferentes fuentes de diversidad, por ejemplo, en países como Estados Unidos, Canadá o los países de Europa a los grupos migrantes, en Latinoamérica a los grupos originarios y en países de África a los diferentes grupos étnicos.

³¹ Es importante señalar que, para el caso de Costa Rica, se recurrió a desarrollar brevemente las funciones de la CONAI y así como de la Mesa Nacional Indígena. Ya que ambos que la primera institución se menciona en la guía docente y la Mesa Nacional, ha sido crítica en la creación del Departamento de Educación Intercultural.

Además, se menciona, como definen los Estados-Nación mexicano y costarricense el significado de ser o no el “otro-indígena”.

Finalmente, se reitera la importancia de analizar la construcción, interacción y representación de los diversos “otros” en las tecnologías de gobierno, es decir, desde la Ciencia Política. Siendo que, al revisar la gestión de la diversidad cultural desde los entes públicos, se pueden planear y diseñar políticas públicas dotadas de un sentido pluricultural y diverso para así generar espacios de coexistencia y diálogo de diversos grupos culturales dentro de un mismo Estado- Nación en igualdad de condiciones, para ello se necesita de gran voluntad política. Ya que, si no existen instituciones sólidas y comprometidas difícilmente se podrá incluir el enfoque intercultural en la educación.

3.4 Análisis de Discurso

Como ya se mencionó una de las metodologías elegidas para esta investigación es el Análisis de Discurso (AD). Ya que es una herramienta que permite develar la representación de las relaciones de poder³² en los discursos que son emitidos a través de textos educativos.

Para ello, se utilizará como corpus la “Unidad didáctica para el mes de octubre: Mes de la Costa Rica Pluricultural” como la “Guía didáctica sobre la diversidad cultural de México”. Ambos textos tienen como objetivo general darles herramientas a los maestros puedan gestionar la diversidad cultural en las aulas. Además de que están pensadas para todos los alumnos, sean indígenas o no.

Como categorías de análisis se utilizarán los conceptos clave, es decir, los ejes conceptuales entre los que se encuentran: otredad indígena, diversidad cultural, multiculturalidad-multiculturalismo, interculturalidad-interculturalismo así como educación intercultural.

También se incluirán el análisis de los vectores de pertinencia, convivencia y pertenencia, propuestos por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe (Red Innovemos), las cuales pertenecen a la UNESCO. Posteriormente, se hará un análisis comparativo entre ambas guías docentes.

Tomando en cuenta estas consideraciones, como lo menciona Fairclough, el discurso “es una representación de la vida social y tiene una carga ideológica en la medida en que ayuda a mantener el orden social establecido gracias a unas relaciones particulares de poder y dominación” (2003: 186). En este sentido, las prácticas discursivas pueden legitimar la construcción y reproducción de las relaciones de poder que se configuran en la sociedad.

Además, es importante mencionar que los discursos son “declaraciones que construyen objetos, por lo tanto, desde esta perspectiva no hay una diferencia radical entre dichos y prácticas, ya que el dicho en sí es una práctica social (Parker, 1992). Los textos entonces no son objetos comunicantes neutros. Son parte de las estructuras sociales que permiten o no ciertas prácticas sociales. Son los discursos

³² Se entiende por poder: “una acción sobre las acciones de los otros [que] no se posee, sino que se ejerce, y no es el privilegio adquirido de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas [y que] no se aplica pura y simplemente, como una obligación o una prohibición a aquellos que ‘no lo poseen’; los invade, pasa por ellos y a través de ellos” (Foucault en Mariño, 2014: 121)

hegemónicos los que pueden dar agencia a algunos sujetos, pero al mismo tiempo, constreñir a otros (Fairclough, 1989; 1995)” (en Peña, 2017: 4) De ahí la importancia de analizar el impacto que pueden tener los discursos hegemónicos en la conformación de relaciones de poder.

En este sentido, uno de los insumos más importantes para el análisis del discurso, es la hegemonía. Ya que, en la reflexión teórica propuesta por Gramsci, se configura un binomio en el que “contrapone dominación (hegemonía) y subalternidad³³” (Modonessi, 2012:4). Es este sentido, como ya se mencionó la otredad indígena históricamente se ha construido bajo dicho binomio.



Siendo así que uno de los espacios donde se ha legitimado la relación de dominación-subordinación, entre el “nosotros” y los “otros-indígenas” es la educación. Ya que como lo menciona Van Dijk, el discurso educativo tiene un rol predominante en la reproducción social. En este sentido, las prácticas discursivas en la educación influyen en el “conocimiento estándar acerca de la sociedad y la cultura, los libros de texto³⁴ y su currículo oculta juegan también un importante papel en la reproducción de las ideologías dominantes, tales como las de raza, género y clase” (2005:18)

Es decir, debido a la gran difusión y estandarización que tiene el discurso educativo, se puede correr el riesgo de ver en las políticas públicas, contenido curricular o guías docentes, la legitimación de la

³³ Es importante señalar que quienes continuaron con los estudios de la “subalternidad” a partir de las reflexiones propuestas por Gramsci, fue “la llamada Escuela de Estudios Subalternos (EES o Subaltern Studies), fundada por historiadores hindús formados en el Reino Unido en los años 80, pero reconocida a nivel mundial a partir de los 90. La Escuela de Estudios Subalternos asume como objetivo principal relevar y revelar el punto de vista de los subalternos, las voces negadas por los estatismos que dominaron tanto la cultura colonial como la que promovieron el nacionalismo hindú y el marxismo, en sus posicionamientos políticos y en las historiografías que cobijaron” (Modonessi, 2012: 7-8)

³⁴ Van Dijk señala que de acuerdo el análisis de discurso que se ha producido en los últimos años, “la mayor parte de los libros de texto del pasado –y muchos aún hoy- reflejan más bien los prejuicios y estereotipos del grupo dominante, blanco y europeo” (2005: 18)

relación “nosotros”- “otros-indígenas” en términos de dominación y subalternidad, ya que son creadas por las instituciones educativas del del Estado, es decir, son un producto oficial. Además de que el contenido de estos discursos se presenta como conocimiento legítimo.

En este sentido, la elección de utilizar el Análisis del Discurso permite revalorizar los textos escolares como material de análisis, al reconocer su importancia como “fuente historiográfica, en la medida en que manifiesta los saberes y los enfoques pedagógicos, expresa las prescripciones curriculares y da cuenta de las representaciones sociales que circulan en la institución escolar” (Tosi, 2011:471). Por lo que la “Unidad didáctica para el mes de octubre: Mes de la Costa Rica Pluricultural” como la “Guía didáctica sobre la diversidad cultural de México”, son fuentes discursivas válidas que permiten revelar la representación de la otredad. Y a partir de esto, develar si en verdad estas guías favorecen a construir aulas interculturales.

4. REPRESENTACIÓN DE LA OTREDAD INDÍGENA EN COSTA RICA Y MÉXICO

4.1 El otro-indígena en Costa Rica y México: Descripción general

Sartori señala que para que dos objetos de estudio sean comparables deben “poseer atributos en parte compartidos y en parte no compartidos” (en Rivas, 2004: 24) En este sentido, México y Costa Rica, al ser parte de Latinoamérica comparten un sinfín de elementos como imaginarios sociales, tradiciones, costumbres, el catolicismo (como la religión más importante) o el idioma (castellano), además de que hay gran diversidad en el ámbito cultural y natural. Desde luego, como hay elementos compartidos, también hay rasgos que los distinguen entre sí.

Geográficamente son los países de Guatemala, Belice, Honduras, Salvador, Nicaragua y, 1367 km, que dividen la frontera de sur de México y la frontera norte de Costa Rica. Es decir, se encuentran relativamente cerca.

Tomando en cuenta estos datos, es preciso señalar que Costa Rica y México tienen una historia en común. Actualmente los grupos originarios de ambos países son parte de los grupos sociales más desfavorecidos. Como se desarrollará en el apartado histórico, las razones que han permitido esta situación se deben a procesos históricos de conquista, etnocidio, despojo, racismo, discriminación, entre otras, donde se ha ubicado a los indígenas como los otros-subalternos. Es decir, existen brechas considerables entre los indígenas y los no indígenas. Dichas brechas también se han visto reflejadas en las políticas educativas, ya que en ambos países ha existido la voluntad de invisibilizar a los grupos originarios de los contenidos de enseñanza en las aulas.

Tabla núm. 1 de los datos generales de Costa Rica y México		
País	Costa Rica	México
Capital	San José	Ciudad de México
Número de habitantes	4 301 712 ³⁵	12350000 ³⁶
Superficie territorial	1,964,380 km ³⁷	51.100 km ² ³⁸
Idioma oficial	Español	Español
Moneda	Peso mexicano	Colón costarricense
Forma de gobierno	Presidencial	Presidencial
Sufragio	Universal y directo	Universal y directo
Gasto público en educación como % del PIB	7.4% ³⁹	5.2%
Legislatura	Bicameral	Unicameral
No. de población indígena	104,143	15, 7 millones
Porcentaje de la población indígena	2.7%	12.7%
No. de grupos indígenas	8	68 (con 364 variantes)

Fuentes: INEC, INEGI, SRE, FAO, CEPAL.

4.1.1 Costa Rica

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), a través del X Censo Nacional de Población del 2011, se determinó que actualmente existen ocho grupos étnicos en Costa Rica: Bribris, Cabécares, Guatusos o Malekus, Borucas o Bruncas, Térrabas, Huetares y Chorotegas distribuidos en 24 territorios indígenas. Se considera pertinente, incluir a un octavo grupo étnico; los Ngobes que viven en el sur de Costa Rica, en la frontera con Panamá y quienes en los 90's se encaminaron a un proceso de cedulaación, es decir, hasta hace dos décadas se les reconoció como ciudadanos costarricenses.

En Costa Rica oficialmente se reconoce la existencia de 6 lenguas indígenas: bribri, cabecar, guaimí, maleku o guatuso, boruca o brunca y terrába. Las dos últimas están en nivel de extinción. Por otro lado, el huetar (la que parece haber sido la lengua franca cuando llegaron los españoles) y chorotega o mange, son lenguas que se extinguieron en los últimos siglos.

Actualmente en el territorio costarricense, 2.4% de la población son indígenas. El censo que se realizó en el 2011 registra la existencia de 104.143 habitantes indígenas, de los cuales un 35% viven dentro de sus reservas (denominación legal) o territorios indígenas (autodenominación) y un 65% fuera de

³⁵ http://www.cipacdh.org/pdf/Resultados_Generales_Censo_2011.pdf

³⁶ <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/>

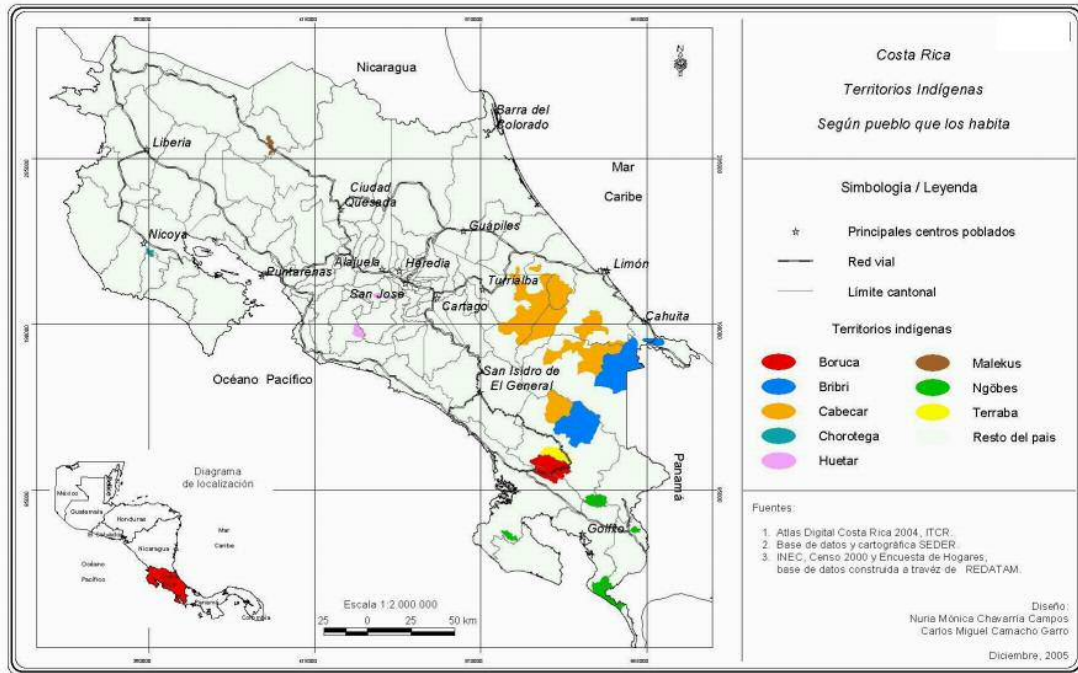
³⁷ <https://embamex.sre.gob.mx/australia/images/pdf/2017/indicadoresAustralia.pdf>

³⁸ <http://www.fao.org/forestry/40021-072df4eef5a6e662193ff1698abb61aa6.pdf>

³⁹ http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Perfil_Nacional_Social.html?pais=CRI&idioma=spanish

ellos (Borge, 2012: 9). Los pueblos que cuentan con mayor densidad poblacional son el bribri con 34,9% y el cabécar, con 28,9% (INEC, 2013). La mayoría de los pueblos y reservas indígenas están ubicados en las provincias de Limón (Caribe) y Puntarenas (Pacífico Sur)

Mapa Núm. 1: Territorios indígenas en Costa Rica



40

4.1.2 México

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a través del “Censo de Población y Vivienda 2010”, se estima que en México hay 68 pueblos originarios, los cuales componen una población de 15.7 millones de indígenas; 6.6 millones hablan su lengua materna.

Como se indica en el Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018⁴¹ (2014: 14), desde hace décadas se puede observar que las áreas de mayor concentración de población indígena son las regiones interiores del país, regiones de difícil acceso y en zonas desérticas, montañosas o selva. Se identifican regiones indígenas como La Tarahumara, Huichol o Gran Nayar, la Maya, la Huasteca, La Montaña de Guerrero, la Lacandona, así como la Mixteca y Valles Centrales como las más notorias.

⁴⁰ https://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/borge_educacion_indigena.pdf

⁴¹ Debido a la transición política del gobierno federal, se discontinua el “Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018” por el “Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024”. Además de que la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) es sustituida por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

En el mismo informe, se señala que la CDI identifica 25 regiones indígenas en 20 estados del país, sin embargo, en todas las entidades federativas se encuentra población indígena. Al mismo tiempo, de los 2 456 municipios existentes, 624 son indígenas y concentran principalmente en los estados de Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán. (2014:14)

La población indígena supera el millón de habitantes en los estados de Oaxaca, Chiapas, Puebla y Veracruz. Por entidad federativa los mayores porcentajes de población indígena se ubican en Campeche, Chiapas, Hidalgo, Oaxaca, Quintana Roo y Yucatán. En todas ellas la población indígena supera el 20% del total y en algún caso como el de Yucatán representa más de la mitad de la población del Estado. Las lenguas indígenas con mayor número de hablantes son el Náhuatl, Maya, Zapoteco, Mixteco y Otomí. (2014: 18-19)

Mapa Núm. 2: Ubicación de los pueblos originarios en México



⁴² <http://udgtv.com/noticias/infografia-pueblos-indigenas-mexico/>

4.2 Análisis histórico

4.2.1 Costa Rica

A) Conquista-Colonia

Hasta hace apenas algunos años se afirmaba que antes de la llegada de los hispanos había alrededor de 27,200 habitantes⁴³ en el territorio que ahora es Costa Rica. Sin embargo, estudios más recientes coinciden que habitaban alrededor de 400 000 pobladores. El sistema sociopolítico se conformó por señoríos y cacicazgos; se constituían de acuerdo al número de los habitantes, así como de la extensión del territorio que abarcaban. A los caciques se les atribuía potestad religiosa que legitimaba su autoridad y sus funciones se centraban en lo bélico, comercial y político.

Asimismo, territorialmente los principales cacicazgos se encontraban: Aserri, Boruca, Coto, Curridabá, Garabito, Guarco, Pacaca, Pococí, Quepo, Suerre, Talamanca, Tariaca y Votos (Ibarra: 2010: 21). En estos, Juan Solórzano identifica tres áreas culturales en la Costa Rica prehispánica (en Nuñez, 2014:47) Por un lado, el área mesoamericana, ubicado en la zona de Nicoya (en la frontera con Nicaragua); el área chortega, conformando al grupo más dominante (a los que los españoles llamaron huetar⁴⁴) y, por último, el área Brunca que fue influida por los grupos indígenas procedentes de Panamá.

Por eso, Costa Rica se caracterizó por ser un punto de encuentro entre las culturas mesoamericanas y sudamericanas, por lo cual se convirtió en un área de tránsito en el que había redes de intercambio entre el norte y el sur, lo cual influyó en su gran riqueza cultural y lingüística⁴⁵ dentro de un territorio tan pequeño.

En cuanto a lo educativo, en los cacicazgos de la Costa Rica precolombina, se enfocaban a la instrucción de guerreros (para defenderse de amenazas), chamanes (como los sukias en Talamanca, quienes eran los encargados de velar por la salud física y espiritual), agricultores (que cultivaban los alimentos, como yuca o camote), artesanos y orfebres (que trabajaban con oro) (Martínez, 2016: 12-13). Fue una formación en que el contacto de la naturaleza era fundamental.

Por otro lado, como lo menciona Molina y Palmer (2005:19), la colonización en Costa Rica fue un “proceso tardío e incompleto”. Esto se debió a distintas razones, entre ellas que los indígenas estaban ubicados en zonas de difícil acceso, a cuestiones climatológicas, conflictos internos que tenían los españoles, el que era la provincia más alejada, entre otras razones. Inclusive, algunas regiones del caribe costarricense no fueron del todo controladas por los hispanos. Sin embargo, esto no quiere

⁴³ Cantidad brindada en el siglo XIX por el obispo Bernardo Augusto Thiel. Como lo señala Ibarra, esa cifra tan baja no fue cuestionada por décadas y funcionó para legitimar la idea de que en Costa Rica casi no hubo población indígena y que la poca que hubo desapareció rápidamente (2010: 30-32).

⁴⁴ El huetar fue la lengua franca en el siglo XVI y principio del XVII. Idioma que actualmente está extinto.

⁴⁵ Autores como Costanella, mencionan que existe registro de que hubo grupos indígenas que hablaban náhuatl en Bagaces, Guanacaste (2012: 92) y que hay además una influencia náhuatl en topónimos en Costa Rica como: Guanacaste, Jicaral, Zapote, Los Chiles, Guápiles, Montezuma, Chagüite, etc. (Quesada, 2006:203)

decir que la colonización no haya sido un proceso violento. El número de indígenas se redujo considerablemente por la resistencia, las enfermedades y la explotación⁴⁶.

Fue a través de la península de Nicoya (frontera con Nicaragua) que alrededor de 1523 y 1524, llegó el dominio hispano. Más tarde, se fundó la Audiencia en Santiago de Guatemala en 1548 y para 1570 se conformó territorialmente desde Chiapas a Costa Rica. En 1575 se considera históricamente el año que finaliza la Conquista para dar paso a la Colonia en Costa Rica. La capital del gobierno de la provincia de Costa Rica se ubicó en la ciudad de Cartago.

Al igual que en México, la educación colonial fue impartida por el clero. Quienes se encargaron de la labor fueron dos ramas de la orden de los franciscanos; primero los observantes y más tarde los recoletos. En 1594 se funda la “Escuela Comunal de Costa Rica” en la ciudad de Cartago, la que sería la primera institución educativa, a cargo de Diego de Aguilar.

Así como en toda Latinoamérica, en Costa Rica ya establecida la colonia, también se consolidó el sistema de castas; sin embargo, no se incluyeron todas las categorías que había en el México Virreinal. Como lo señala Soto (2008: s/n), habían “españoles, mestizos, mulatos (libres o esclavos) y, en menor número, indígenas, indios naboríos (de servicio), zambos y negros⁴⁷ (esclavos o libres)”. Además, se instauró el sistema de encomiendas, que significó una estructura de explotación indígena, ya que “consistía en un eficaz aparato represivo con carácter político, administrativo, militar, jurídico y clerical en el cual los pueblos indígenas formaron parte del aparato colonial” (Ibarra, 2010:60).

Las sociedades cacicales indígenas del siglo XVI, como lo indica Ibarra, se caracterizaron por conflictos internos. Ya que para los españoles existían dos “clases” de indígenas: los que, por un lado, eran “domesticables” y por otro, los “indios de montaña”. Para los españoles unos eran “civilizables” y otros se les consideraba como “bárbaros” o “salvajes” (2010:54-55). Por lo tanto, la empresa colonial costarricense percibió a los “otros-indígenas” de dos maneras, los que “querían” ser parte del “nosotros” y los que no aceptaban la corrección cristiana ni civilizatoria.

Aquellos indígenas “bárbaros” orquestaron una enérgica resistencia, que fue organizada en 1709 por Pablo Presbere⁴⁸ y Comesala, de origen bribri. Fue una rebelión exitosa que conformaron diversas etnias en Talamanca (en el sur del Caribe). Como lo menciona (Durán, 2010: 140-142) los indígenas

⁴⁶ Ibarra menciona que las razones principales para que demográficamente los grupos indígenas disminuyeran de forma drástica, fueron las enfermedades (sarampión, viruela), la desestructuración del modo de vida cacical, transformación de lazos familiares y sistemas de parentesco, encomiendas, los tributos exigidos, pérdida paulatina de la tierra, así como el mestizaje que jugaron un papel importante en la dilución de indígenas en la sociedad costarricense (2010:35)

⁴⁷ Como lo apunta Acuña, “los primeros esclavos africanos fueron traídos al país desde la costa occidental del África ecuatorial pertenecientes a las etnias arara, ije, lucumi, popo, luango, congo, angoleza y baribá provenientes de Costa de Oro, Bahía de Biafra, Bahía de Benín, Congo-Angola, Alta Guinea y Cabo Verde” (en González Chaves, 2017: 132)

⁴⁸ Como lo menciona Bozzoli, el nombre de Pablo Presbere, podría ser una cristianización de su título de jefe: “pa significa lapa y bru significa cacique. De Pa-bru se habría derivado el nombre de Pablo” (en Nuñez, 2014: 53) También señala Ibarra, nunca aprendió castellano (2010:82).

atacaron los centros misioneros franciscanos de Cabécar, Urinama y Chirripó. Y destruyeron 14 iglesias, conventos y casas de cabildo.

Con la ayuda de la Audiencia de Guatemala, el gobernador de Costa Rica ordenó capturar a los responsables del ataque. El cacique Comesala logró escapar en las tupidas montañas de Talamanca, pero Presbere y 700 indígenas fueron capturados. Se estima que perecieron y huyeron alrededor de unos 200 indígenas, los demás fueron destinados a ser parte del servicio personal. Presbere fue juzgado en Cartago y condenado a muerte⁴⁹ el 1 de julio de 1710. Es preciso demarcar, que este movimiento se convirtió en uno de los referentes más importantes de las luchas indígenas en Costa Rica, ya que defendieron su territorio, así como sus creencias espirituales.

Por otro lado, cabe mencionar, que para 1800 solo 16% de la población en Costa Rica era indígena (Fernández, 2018: 8) y como lo resalta Ibarra después de la Independencia, los ladinos⁵⁰ y mestizos comenzaron a tener mayor interés en tierras indígenas, ya que eran “ociosas y debían colonizarse”. Por eso, en 1823 se permitió usurpar cualquier territorio indígena, con el fin de “promover civilización, población, y riqueza a los Pueblos Indígenas del Estado”.

⁴⁹ La muerte de Presbere fue cruel y violenta ya que “sería exhibido por toda la ciudad en la que se pregonaría su delito, moriría arcabuceado y su cabeza cortada sería puesta en lo alto de un palo para que todos la vieran y sirviese de escarmiento a todos los indígenas de esta provincia y que los vecinos apreciaran “el peso de la ley cuando se trataba de insurrección” (Esquivel en Durán, 2010: 143).

⁵⁰ En el contexto colonial costarricense, “el término ladino: en un principio se designó así a los indígenas que hablaban español. Más adelante, el término se usó para designar a individuos de origen indio que perdían todo nexo con sus comunidades y, por lo tanto, no eran, culturalmente hablando, indígenas” (Fonseca, en Soto, 2007: 23)

B) Independencia - Principios del siglo XX

El Acta de Independencia de Centroamérica se firmó en la Ciudad de Guatemala el 15 de septiembre de 1821⁵¹. La noticia llegó a Cartago, capital de la provincia, hasta el 13 de octubre, y después de reuniones⁵² que convocó Juan Manuel de Cañas (quien era gobernador) quedó ratificada la independencia de Centroamérica del Reino de España hasta el 29 de ese mes.

Después de que consumó la Independencia de España, desde 1824 a 1838, Costa Rica formó parte de la llamada “República Federal Centroamericana”, la cual se disolvió en 1838 debido a luchas entre los Estados que la conformaban. Es así que, las provincias de Centroamérica⁵³ fueron “constituidas ya en países libres y nacientes estados soberanos, toman así las riendas de su vida política y cultural, de modo que tienen la potestad de decidir y construir sus propios destinos desligados de una autoridad imperial” (Martínez, 2016:19).

Siendo 1848 el año en que Costa Rica se convirtió en una república independiente, siendo José María Castro, el primer presidente. Como nuevo Estado-nación, debía tomar las riendas de la educación. Sin embargo, como se desarrolla en este apartado, al igual que en México; los indígenas no formaron parte del interés por incluirlos en la configuración nacional y eso se vio reflejado también en el ámbito educativo.

Es decir, las otredades étnicas fueron invisibilizadas de tal manera que se configuró “un discurso estandarizante en materia de política educativa: el territorio es uno, la Nación es una, la educación es una, el estudiantado es uno, el currículo es uno, la «raza» es una” (Campos, 2015:329-330). Esta iniciativa fortaleció la idea de que la identidad nacional costarricense se fundara solamente en los habitantes del Valle Central (San José, Heredia, Alajuela y Cartago) y que se descartaran los diversos “otros”.

Las minorías étnicas (afrodescendientes e indígenas⁵⁴) no formaron parte del cómo se concebía el costarricense a sí mismo. Es decir, desde aquella época existe la tendencia a negar o disminuir las diferencias étnicas. Como lo señala Pacheco (2013: 25) la identidad costarricense “se constituye sobre la negación y la oposición de ese otro que contradice una supuesta homogeneidad identitaria en Costa Rica”. Es decir, su identidad nacional se construye bajo relaciones de diferencia, donde a través del discurso oficial se creó el “mito de la blanquitud”⁵⁵.

⁵¹ En ese momento, según Molina (2011:128) había entre 40,000- 50,000 habitantes en Costa Rica. Los cuales la mayoría vivía en el Valle Central. Étnicamente la población estaba compuesta por, 60% mestizos, blancos 8%, indígenas 14% y mulatos, zambos y pardos 1%.

⁵² Incluso hubo propuestas para anexarse al Imperio Mexicano (al mando de Agustín de Iturbide), o a la Gran Colombia (donde Panamá también formaba parte).

⁵³ Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica.

⁵⁴ Y más tarde los migrantes, como los de origen chino o nicaragüense.

⁵⁵ Es importante señalar, que los viajeros que llegaron a Costa Rica en el siglo XIX también contribuyeron a legitimar el “mito de la blanquitud”, y se vio reflejado en: “revistas de vulgarización, revistas científicas, anuarios, geografías universales, diccionarios geográficos, relatos de viaje, informes diplomáticos, textos educativos” (Soto, 2017: 147).

Dicho mito sostenía la idea de que todos los costarricenses tenían ascendencia ibérica o europea, que la mayoría de sus habitantes conformaban una sociedad “blanca y homogénea”⁵⁶, que tenían los mismos valores y que su desarrollo económico (impulsado por la exportación del café) los diferenciaba del resto de Latinoamérica y, sobre todo, de Centroamérica, donde los países vecinos tenían y siguen teniendo mayor porcentaje de grupos indígenas. Este discurso se plasmó en movimientos para “civilizar”⁵⁷ a los pocos indígenas que existían⁵⁸, así como en lecturas de enseñanza costarricense, donde explícitamente se conformaba un “nosotros” en una misma unidad nacional, excluyendo a los “otros-indígenas”.

Sin embargo, hubo algunas iniciativas a finales del siglo XIX por querer incluir al indígena en la educación. Se tiene registro que en Sipurio (Amubrè)⁵⁹, Talamanca (provincia de Limón) se funda la primera escuela indígena de Costa Rica en 1886. En ese mismo año, en Nicoya (provincia de Guanacaste) se establece la “Escuela de Matambú” (la cual aún sigue en funcionamiento con el nombre de “26 de febrero de 1886”). Más tarde, en 1887 se inaugura la escuela de Boruca en Buenos Aires, Puntarenas (que en 1950 se convertiría en la escuela “Doris Z. Stone”).

A pesar de dichos esfuerzos, como lo manifiesta Fernández, la preocupación del gobierno costarricense por vincular la educación con los indígenas fue muy limitada (2018: 20). Se sabe muy poco del funcionamiento de las escuelas indígenas ya que había pocos informes que enunciaran el desarrollo de estas aulas educativas.

Esta invisibilidad en materia educativa, junto con el “mito de la blanquitud” y el afán por consolidar la identidad nacional, permiten que en 1892 en la “Exposición histórico-americana” llevada a cabo en Madrid; Manuel María Peralta y Anastasio Alfaro, quienes eran autoridades intelectuales de ese momento, expusieron la situación de los indígenas en Costa Rica declarando que:

⁵⁶ Este pensamiento se ve reflejado en palabras del político costarricense Joaquín Bernardo Calvo en 1887 referente a la composición étnica en Costa Rica: “blanca, homogénea, sana y robusta, y unida a estas buenas condiciones físicas se encontraban las de la laboriosidad, su afán por la cultura y prosperidad y su espíritu de orden y amor al trabajo” (Urbina, 2017:11).

⁵⁷ Ese afán llevó al obispo Thiel entre 1882 y 1896 a incursionarse en el pueblo maleku (que fue el último grupo en establecer contacto con personas no-indígenas), con el objetivo de “civilizar a los bárbaros”. Como lo señala Vásquez, para Thiel “los maleku tenían una apariencia muy “salvaje y carnívora,” y, por lo tanto, para eliminar su hábito de andar desnudos y cambiar su apariencia a una más civilizada, los misioneros les brindaron pantalones, enaguas, camisas, ropa interior, sombreros, collares, espejos, pañuelos, zapatos y peines”. Es preciso señalar, que en 1868 recolectores nicaragüenses incursionaron en territorio maleku. Por más de treinta años, “los huleros nicaragüenses, además de extraer hule ilegalmente, también persiguieron y capturaron hombres y mujeres jóvenes indígenas los llevaron a Nicaragua para venderlos como esclavos” (2011: 54) Dicha invasión, la esclavitud, y las enfermedades produjeron que disminuyera la población.

⁵⁸ En este sentido, Bozzoli señala además que “las poblaciones originarias no se las consideraba como una amenaza al mito de la sociedad blanca, pues aquellas “puras” y “en proceso de extinción”, se encontraban muy alejadas de “la meseta central” que era la medida de la nación; mientras que los descendientes de las poblaciones nativas que habitaban “la patria”, el Valle Central, estaban muy lejos para esa época de reclamar su ascendencia indígena” (2015: 25).

⁵⁹ La escuela Sipurio, “funcionó hasta 1909 cuando fue arrasada por la United Fruit Company y los indígenas expulsados a las montañas” (Borge, 2012:12).

“Quédanle al país inmensos territorios por poblar al Norte y al Sur, donde precisamente residen todavía los últimos restos de población indígena, cuya decadencia se acerca á la extinción total, á pesar de cuantos esfuerzos ha hecho el Estado por mejorar su suerte” (Boza Villarreal, en Fernández, 2018: 13). Donde expresan literalmente la voluntad que tuvo el Estado costarricense por disolver la existencia de los pueblos originarios, por tanto, aquí se ve reflejadas prácticas etnocidas.

Por otra parte, a principios del siglo XX en Costa Rica, en textos educativos se hacía mención de los indígenas en los sus programas de estudio, sin embargo, en textos como *Costa Rica en la mano*, solamente hacían alusión a los grupos originarios en el pasado. Como lo indica Soto, “el mecanismo era ubicar al *otro*, caracterizarlo y compararlo” (1998: 49). En dichos programas oficiales, recalcan la comparación: indígena-primitivo (*otros*), costarricenses-civilizados (*nosotros*).

En este sentido, como lo advierte Soto, en programas de tercer grado se recomendaban “conversaciones acerca de la historia de Costa Rica: se hará más importancia al desarrollo de la cultura, costumbres y progreso en general, comparando las épocas precolombinas y colonial con la Independencia y con la presente” (1998: 45). Estas directrices se replicaron en programas de historia y geografía, tanto en escuelas del Valle Central, así como en las escuelas rurales.

Además, que es importante mencionar que en diferentes publicaciones educativas, se veía reflejado un discurso reiteraba la ascendencia europea de los costarricenses invisibilizando a los pueblos originarios, un ejemplo claro de ello, es un texto escolar de “Geografía en Costa Rica” publicado en 1937 donde apuntaban que:

“lo que esencialmente europeo del costarricense se debe a la poca mezcla que el español tuvo en aquellas lejanas épocas con el indio, esto se debió, sin duda, a la desaparición de los indígenas por falta de actividades y por la pobreza en la que vivían...es raro encontrar en Costa Rica ese tipo tan corriente, en el resto de Centroamérica, y aún en toda la América Latina⁶⁰, resultante de la mezcla del europeo⁶¹ e indio” (Soto, 1998: 40).

En ese mismo texto se vio reflejado que un costarricense típico era: “generalmente de tez blanca, a veces de cabellos rubios, y tiene ese color sonrosado que es propio de los que viven las zonas templadas o en las del Norte [o pertenecía a una] raza selecta producida por los mejores elementos étnicos de toda la tierra que aquí vinieron a establecerse atraídos por la benignidad y salubridad del clima y la riqueza del suelo” (Soto, 1998: 40). Así como en esta afirmación, hay diversos textos educativos que reiteran dicha ascendencia.

⁶⁰ En la *Cartilla Histórica* un texto educativo publicado en 1909, con un tiraje de 10,000 ejemplares, Ricardo Fernández hacía la acotación que la sociedad de Costa Rica sufrió una evolución a través de las bajas numéricas de la “raza indígena que iba desapareciendo rápidamente al contacto con los blancos” Y que como Costa Rica, solo Chile, Uruguay y Costa Rica, eran “repúblicas hispanoamericanas [donde] predomina actualmente la raza blanca. (Soto, 1998: 46-47)

⁶¹ Como lo menciona Soto, Rogelio Sotela (reconocido poeta costarricense) en obras como “Literatura costarricense” manifestaba que: “en ningún otro país de la América, hay en Costa Rica un predominio caucásico...La herencia de la sangre española puede dividirse así: en la provincia de Cartago, los castellanos; en San José, Heredia y Alajuela, gallegos y extremeños; en Puntarenas y Guanacaste, andaluces” (1998:40)

Es preciso señalar, que los intelectuales costarricenses desde diversas disciplinas, como la antropología, lingüística e historia, impulsaron la formulación de políticas públicas para la construcción del imaginario nacional. Cabe resaltar, que este proceso se vio fuertemente influenciado por las corrientes académicas mexicanas, sobre todo, en temática indígena.

C) Fundación de la Segunda República - actualidad

La década de los 40 fue clave para la historia contemporánea de Costa Rica. En 1948, después de una guerra civil que duró 44 días, José Figueres preside la Junta para fundar la “Segunda República”. Se firmaron los tratados de paz⁶² y se abolió el ejército. Esto significó [al menos en el discurso] que los recursos destinados a las instituciones militares, se redirigirían a la salud pública y programas educativos. También fue la época en la que el Estado Costarricense procuró por primera vez, la creación de leyes, políticas públicas e instituciones para atender a los indígenas.

Estas iniciativas fueron influenciadas por las corrientes indigenistas que se estaban gestando en otros países de Latinoamérica. Siendo así que Costa Rica fue invitado a participar en el I Congreso Indigenista en Pátzcuaro, Michoacán (en 1940). De modo que, los intelectuales mexicanos “influenciaron el pensamiento nacionalista ilustrado en Centroamérica que se oponía a la explotación del indígena y promulgaba cambios en las estructuras sociales y políticas”. La producción académica fue “estimulada por las propuestas nacionalistas e indigenistas promovidas por Manuel Gamio y la Antropología mexicana” (Bozzoli, 2015: 24). De ahí la influencia de las políticas que promovían la aculturación de los pueblos originarios a las naciones Latinoamericanas, entre ellas, Costa Rica.

Dentro de las acciones públicas que hizo el gobierno costarricense para solucionar el “problema indígena” está la promulgación en 1939 del Decreto no.13 “Ley General de Terrenos Baldíos” en donde se declaraba: “[...] *inalienable y de propiedad exclusiva de los indígenas, una zona prudencial a juicio del Poder Ejecutivo en los lugares en donde existan tribus de éstos, a fin de conservar nuestra raza autóctona y de librarlos de futuras injusticias*” (Fernández, 2018: 22). Esta iniciativa concedía a algunos pueblos originarios la propiedad colectiva de algunos territorios en los que había vivido. Siendo este, el primer acto oficial de reconocimiento a los territorios indígenas.

En materia educativa hubo esfuerzos, por conocer a los “otros-indígenas”, ya que habían sido todo el tiempo marginados, e institucionalmente no sabían cómo gestionar la diversidad en las aulas. Es por eso que, se mandaron circulares a donde se les pedía a los inspectores de las escuelas que informaran cómo era la vida de los pueblos indígenas indicando que cuando visitaran las comunidades indígenas se notificara:

“acerca de la vida de tales habitantes, niños y adultos. Varios aspectos tienen interés especial: desarrollo intelectual, preparación que tienen, su influencia en la comunidad, su actitud hacia la escuela, disminuye la población?, lugar donde viven, principios religiosos, fiestas, construcciones... Así

⁶² Dichos tratados de paz fueron firmados en la Embajada de México en San José

podremos conocer mejor a nuestro país y se tomarán las medidas que puedan favorecer a nuestra escasa población aborigen” (Aguilar Machado, en Fernández, 2018: 23).

Por otro lado, en 1945 se crea la primera institución costarricense enfocada a los grupos originarios, llamándola “Junta Protectora de las Razas Aborígenes” (JPRAN), dirigida por la antropóloga estadounidense Doris Stone; la cual tenía como objetivo delimitar los territorios indígenas que existían en Costa Rica. A través del decreto num.34 se reconocieron geográficamente las primeras “reservas indígenas”.

Además, como lo refiere la declaración de creación de la JPRAN, sus objetivos no solamente se centran en “dar y conservar tierras para la población indígena, sino elevar su nivel cultural” (Fernández, 2018: 23). Para ello, en 1952 Doris Stone invita al antropólogo mexicano Ricardo Pozas Arciniega, para elaborar algunos materiales didácticos bilingües. Durante los siguientes años, se siguieron fundando escuelas en territorios indígenas. Como la Escuela Palenque (territorio Guatuso, 1948), Escuela China Kichá (1949), entre 1956 y 1963 se fundaron escuelas en Talamanca (Amubrë, Shiroles, Bratsi, Suretka y Bribri).

En 1971 se declara el 19 de abril, como “Día Nacional del Aborigen” en conmemoración del Primer Congreso Indigenista Interamericano que se llevó a cabo en 1940, en Pátzcuaro, México. Dos años más tarde, la JPRAN fue reemplazada por la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI)⁶³, siendo el instituto público que hasta ahora vela por promover el “desarrollo” de los pueblos indígenas.

Como lo señala Guevara hasta 1985 no existía una dependencia que se encargara de la educación indígena⁶⁴(2015: 320).

El MEP, a través del decreto 16619, crea la “Asesoría Nacional de Educación Indígena” (ANEIN), su objetivo se centraba en “crear un modelo curricular que tomara en cuenta el contexto bicultural y bilingüe de las comunidades indígenas, revalorando las condiciones psico-sociales y culturales de los pueblos indígenas. Se trató del primer esfuerzo formal por generar un modelo curricular bilingüe para los pueblos indígenas del país”.

De la misma manera, es importante señalar que durante la década de los 90 las comunidades Ngäbes (que viven en la zona sur de Costa Rica, con la frontera de Panamá) se movilizaron para obtener su cedula de identidad. Dicho de otro modo, exigían su derecho de obtener la ciudadanía costarricense. Ya que, hasta ese momento, se les consideraba como extranjeros en su propio territorio. Instituciones

⁶³ En el marco institucional se hablará más de las funciones de la CONAI.

⁶⁴ Hasta ese momento “las escuelas indígenas eran introducidas algunas veces en coordinación con instancias estatales como la Junta de Protección de las Razas Aborígenes que existió entre 1945 y 1973, y luego en coordinación con la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas. Se trataba de una réplica del currículo nacional hacia las poblaciones indígenas, con maestros “blancos” o “no indígenas”, y el modelo de enseñanza impuesto fue monolingüe en idioma español” ((Guevara Víquez en Fernández, 2018: 26)

gubernamentales como el Registro Civil o la CONAI consideraba que los ngäbes eran inmigrantes panameños.

Como lo indica Zuñiga, “al no contar con el estatus costarricense, estas poblaciones se veían también imposibilitadas de hacer reclamos de tierras o defenderse en igualdad de condiciones en diferendos legales o disputas con no indígenas, que eran comunes en ese momento, precisamente por su condición de indefensión” (2014:27), la lucha comienza cuando 150 ngäbes se manifestaron en Ciudad Neilly (en la provincia de Puntarenas) y, después en San José. El movimiento fue favorable para los grupos ngäbes y, a través de la ley 7225, en 1991 se les proporcionó su cedula de identidad que los identifica como costarricenses.

En el ámbito institucional educativo, en 1992 se elimina la Asesoría Nacional de Educación Indígena, y un año más tarde con el decreto 22072 se crea el Subsistema de Educación Indígena. En 1994, con el decreto 23489- MEP aparece el Departamento de Educación Indígena que empieza a encargarse de la programación y contextualización curricular para las escuelas en zonas indígenas. (Guevara, 2015: 320).

En 1994 se declara la Ley 7526 que dicta al 12 de octubre como una fecha en la que se conmemore el “Día de las Culturas”. Dentro de esta ley, en su tercer artículo exige que “los programas de estudio de primer y segundo ciclos deberán incluir todos los componentes culturales y étnicos, acordes al carácter pluricultural y multiétnico del pueblo costarricense”. A través de este mandato al Ministerio de Educación Pública se le atribuye adaptar los planes de estudios incluir el componente cultural.

Por otro lado, hasta el 19 de marzo de 1997, la Asamblea Legislativa de Costa Rica, reconoció y declaró a Pablo Presbere como “Defensor de la Libertad de los Pueblos Originarios”, declarando el 4 de julio como el “Día Nacional de Pablo Presbere” fecha en la que se conmemora la resistencia indígena en Talamanca. Siendo la primera vez que el Estado Costarricense reconoce a un indígena dentro de los personajes importantes para la Nación.

En 1999 se reforma el artículo 76, en el que se incorpora por primera vez en la historia de la Constitución Política de Costa Rica (proclamada en 1949), el término indígena, por medio del reconocimiento de las lenguas maternas de los grupos originarios (Chacón, 2002:30).

Durante septiembre y octubre de 2008 se llevó a cabo el primer “Congreso de Educación Intercultural” en Santa Cruz, Guanacaste. De acuerdo con el MEP, se realizaron 12 foros-talleres regionales con representantes de la comunidad educativa. La discusión de estos foros se focalizó en “la pluralidad y la educación intercultural de cada zona, en los elementos del currículo relacionados con el contexto regional, nacional y global, en la contextualización del currículo en las regiones y en los aportes de las realidades de las regiones al currículo nacional”. Posteriormente se realizó un segundo congreso donde se hicieron los planes regionales de educación intercultural, así como la presentación del libro: “Educación e Interculturalidad: lo propio, lo nuestro, lo de todos”. Dichos congresos son los antecedentes para que en diciembre de 2010 se forma el Departamento de

Educación Intercultural⁶⁵, que actualmente está adscrito a la Dirección de Desarrollo Curricular del MEP. El departamento se compone por la Unidad de Educación Indígena y la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural.

Sin embargo, las acciones establecidas hasta ese momento no habían sido suficientes. El 13 de febrero de 2012, 60 indígenas de Térraba que forman parte del cantón de Buenos Aires en la provincia de Puntarenas, tomaron el Liceo Académico Milton Solano para exigir educación más acorde a su cosmovisión téribe para los 163 estudiantes, sus peticiones las respaldaron con el decreto 22072⁶⁶ del MEP, el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de la ONU. Como lo señala Murillo, el 20 de febrero, personal del MEP “llegaron a la institución educativa con el fin de “recuperar” el liceo mediante actos violentos” (2015: 13) El 21 de febrero se acordó con el MEP, que docentes y administrativos del liceo, serían indígenas y que su currículo académico fuera más pertinente con la cultura téribe.

Para el 2013, el decreto referente a la educación indígena promulgado por la expresidenta Laura Chinchilla, hace alusión al enfoque intercultural en la educación, en el cual en el 5to. artículo exhorta a implementar el enfoque intercultural, en el que:

*“todos los estudiantes indígenas tienen derecho a que en sus centros educativos y en todas las asignaturas se produzcan la integración de conocimientos locales propios de su cultura, cosmovisión, organización política, social y económica, con los conocimientos regionales, nacionales y universales, lo que debe expresarse en planes de estudio contextualizados y pertinentes, que fomenten la perspectiva intercultural, así como una pedagogía y evaluación de los aprendizajes apropiadas y congruentes”*⁶⁷

Hasta el 24 de agosto de 2015, el presidente de la República de Costa Rica, Luis Guillermo Solís Rivera, firmó un decreto para reformar el artículo primero de la Constitución Política, que establece el carácter multiétnico y pluricultural de Costa Rica. Durante ese evento, la ministra de Cultura y Juventud expresó que:

“este país ha sido pionero en educación, en cultura, y en muchos otros aspectos; sin embargo, hasta ahora, hemos sido demorados y omisos con un reconocimiento realmente activo de nuestra diversidad cultural” (...) “por medio de esta firma, se culmina y honra la condición pluricultural y multiétnica que forma el alma de este país a través de un elemento tan potente como es el primer artículo de nuestra Carta Magna, en el que definimos quiénes somos como Nación. (24 de agosto de 2015, Comunicado de Prensa)

En otras palabras, por un lado, se reconoce que los diferentes grupos étnicos (afrodescendientes, migrantes nicaragüenses e indígenas -quienes interesan en esta investigación-) no han sido

⁶⁵ En el marco institucional, se desarrollará con más detalle las funciones de dicho Departamento.

⁶⁶ Decreto en el que se crea el Subsistema de Educación Indígena del MEP.

⁶⁷ https://www.uned.ac.cr/ece/images/noticias/decreto37801educacion_indigena_MEP.pdf

prioritarios para la agenda pública de Costa Rica y por consiguiente, que los “otros-indígenas” en Costa Rica, no ha sido un componente primordial para lo que se define ser parte de la Nación.

4.2.2 México

A) Conquista-Colonia

Se estima que antes de la llegada de los hispanos hubo alrededor de 25 millones de habitantes⁶⁸, el territorio se caracterizó por tener una gran diversidad cultural. Las culturas predominantes fueron: olmecas, teotihuacanos, toltecas y mexicas⁶⁹. Sus épocas de esplendor se dividieron en “preclásico” (2500 a.C. AL 400 a.C.); “clásico” (150/200 d.C. al 650 d.C.); y “postclásico” (900 d.C. al 1521). Por otro lado, en el México mesoamericano⁷⁰, ya existían centros educativos; los de mayor importancia fueron los instruidos por los mayas en el sur del país y más tarde por los mexicas, en el Valle de México.

Por parte de los mayas, como lo menciona Tous (2007: 20-21), la educación fue una tarea compleja y colectiva, en la que había diversas entidades pedagógicas, dependiendo del estatus social. La formación empezaba en las llamadas “casas grandes” y se estudiaba astronomía y matemáticas. Su formación concluía cuando contraían matrimonio.

En el caso de los mexicas (quienes dominaban gran parte de Mesoamérica a la llegada de los hispanos) tenían dos tipos de formación: los telpochallis (para el pueblo en general, donde se les impartían conocimientos técnicos o militares, así como religiosos y artísticos) y el calmécac (donde acudían los hijos de nobles, sacerdotes, o guerreros importantes).

Más tarde, en la conquista quienes se encargaron de la educación y como parte de su labor evangelizadora, los franciscanos, dominicos, agustinos y posteriormente los jesuitas, fundaron colegios, seminarios, parroquias e iglesias. Los frailes implementaron novedosos métodos pedagógicos⁷¹ para predicar el evangelio y aprender lenguas indígenas, para así poder cumplir la primera misión fue cristianizar y después castellanizar. El náhuatl se llegó a convertir en lengua franca durante la Nueva España (más tarde fue perdiendo hablantes por el dominio del castellano).

⁶⁸ Como se menciona en un estudio de INEGI (1994: 1) el número estimado de habitantes en el México precolombino siempre ha sido objeto de discusión. Algunas estimaciones hablan desde 4 millones. Sin embargo, 25 millones, que fue la cifra que propusieron Sherburne Cook y Woodrow Borah ha sido la más consensuada.

⁶⁹ Es preciso señalar que antes de la llegada de los españoles ya existían “algunos grupos, como los nahuas en el centro de México, los zapotecos y mixtecos en Oaxaca y los mayas en Yucatán se consideraban superiores que otros grupos, como los otomíes o los mixes que los discriminaban y dominaban” (Navarro, 2004: 41)

⁷⁰ El término de “Mesoamérica” fue acuñado en la década de los 60 por el antropólogo Paul Kirchhoff, en el que se describe un área cultural y geográfica. Donde se compartieron rasgos y elementos culturales como el tipo de organización social y política, idioma, educación, prácticas culinarias, etcétera. Ubicado desde el norte de México hasta Nicoya, provincia en el norte de Costa Rica.

⁷¹ Como lo señala Tanck de Estrada ([sin año, sin página](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm)) se utilizaron “pinturas, catecismos con dibujos en vez de palabras, danza, teatro y música (métodos audiovisuales), además de enseñar las artes y oficios” http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm

Empero, más allá de la evangelización, el que los misioneros hablaran alguna de las lenguas indígenas, cumplía propósitos de otra naturaleza ya que “daba a los religiosos un control más exclusivo sobre los colonizados”, es decir, “la posibilidad de comunicación se convertía en un arma de control y dominación” (Bonfil, 1990: 134-135). De modo que, la práctica educativa funcionaría como un instrumento esencial para la configuración de las jerarquías sociales que se gestaron durante la Colonia.

La consolidación de la estratificación social en la Colonia se concretó en las llamadas “castas⁷²” que incluyeron nuevas categorías étnicas (como lo fueron los afrodescendientes, que trajeron como esclavos a la Nueva España) y que fue guiada por la motivación de diferenciar al “otro”, clasificándolo en distintos niveles de “pureza racial”, principalmente por su origen. Dicha categorización se impuso a través de instituciones políticas coloniales bajo la dicotomía civilización (nosotros) – barbarie (los otros). En el siguiente cuadro, se puede ver reflejada claramente dicha estratificación social:

Imagen Núm. 1 Cuadro de Castas



Anónimo (s/f) Cuadro de Castas Museo Nacional del Virreinato

⁷² Los tres principales grupos étnicos que existían en ese momento eran: los indios, negros y españoles. Sin embargo, Reissner argumenta que en algunas pinturas coloniales donde se retrataba la estratificación social llegaron a existir más de 16 castas: mestizo, castizo, morisco, chino, coyote, salta atrás, mulato, pardo, zambo, cambujo, calpumulato, no te entiendo, zambaigo, tente en el aire, lobo, etc. (1983: 20-21)

De igual modo, se “catalogaba a los indios como menores de edad sujetos a tutela, y esta tutela fue pretexto para la inicua explotación” (Aguirre: 1991: 45) Prácticamente los indígenas eran inhabilitados legalmente, partiendo de la idea que no eran “gente de razón” y por ello se justificaba tener figura de autoridad y protección.

Por otro lado, se tiene registro que en 1523 fray Pedro de Gante (Pieter van der Moere) funda el Colegio de Texcoco; el cual es considerado como la primera institución educativa europea en América. Más tarde, en 1535 se instaura el colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco y como lo cita Hernández, tenía como propósito “formar a un selecto grupo de jóvenes indígenas en el estudio y registro de su propia lengua y cultura, así como en el conocimiento del latín y del español, y en general; todo lo relacionado con el mundo cultural y religioso de los conquistadores” (2009: 152). Inclusive, en el Colegio de Tlatelolco se empezó a usar el alfabeto latino para escribir en náhuatl.

En 1540 Vasco de Quiroga funda el Colegio de San Nicolás en Pátzcuaro, Michoacán. Los estudios incluían clases de purépecha, castellano y latín. Durante esa época se impulsó la creación de un Instituto de artes y oficios. Entre otros centros estaban el colegio de San Gregorio, San Pedro y San Pablo en la ciudad de México, así como el colegio y seminario de Tepotzotlán (Ramírez, 2014:30-32) También existieron colegios y casas de clausura para niñas indígenas, como en Cuescomatitlán, Ciudad de México, Cajititlán y Toluca. Como lo señala Ramírez, en el primer siglo de la colonización “se buscaba ganar almas”, y en los dos siguientes siglos se centraron en normar costumbres.

Autores, como Dorothy Tanck (s/f), afirman que el primer libro de texto gratuito en México se tituló como “*Vida exemplar de Salvadora de Los Santos, india otomí*” y fue financiado por las cajas de comunidad entre 1784 y 1791 y distribuido gratuitamente en las escuelas. El libro, escrito por el jesuita Antonio de Paredes relata la historia de una indígena nacida en Zacatecas y que se unió a las carmelitas en Querétaro⁷³ y retrataba un “deber ser”, ya que convergía con los valores católicos.

Es esencial abordar que, en el siglo XVI, existieron varias políticas lingüísticas, incluso se llegó a normar que era obligatorio para algunas autoridades civiles y religiosas ser bilingües⁷⁴. Sin embargo, para 1690 se decretó una ley que prohibía que no tuvieran cargos públicos quienes no hablaban castellano. A partir de ese momento, el castellano se convirtió en la única lengua válida para los asuntos políticos, jurídicos y religiosos (ibidem, 44-46). Dejando a un lado, las lenguas indígenas.

⁷³ http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm

⁷⁴ En la Tonanzintla se enseñaba náhuatl, otomí y matlatzinca; en San Nicolás otomí y náhuatl; en otros colegios también se hablaba maya, mixteco y purépecha (Ramírez, 2014: 44).

B) Independencia - Revolución Mexicana

El movimiento Independentista en México surge principalmente por la inconformidad criolla. La rebelión significó una oportunidad para materializar el proyecto de tener una Nación independiente. El cometido tuvo éxito por la influencia de razones externas como la invasión francesa en España, la Independencia de las 13 colonias, la caída de Fernando VII y sobre todo, las ideas liberales heredadas de la Revolución Francesa. Los criollos contaban con el apoyo de mestizos y de los indígenas, quienes fueron piezas clave para la rebelión.

En la conformación del México independiente⁷⁵, uno de sus principios más importantes fue el de la igualdad para todos sus habitantes⁷⁶. En otras palabras, los españoles, criollos, afrodescendientes e indígenas pasaban a ser ciudadanos del nuevo Estado-Nación. Empero, en dicha Nación propuesta por los criollos y mestizos, el indígena no figuraba entre sus prioridades, quedó en el olvido y no hubo cambios significativos en su trato, con la disolución de la “Ley de Indias” perdieron algunos de los derechos que tenían durante la Colonia⁷⁷.

Además, había grandes índices de analfabetismo y desigualdad. Por ejemplo, se tiene registro que, ya consumada la Independencia en 1821, solo .5% de la población sabía leer y escribir (Ramírez, 2014:61). Y únicamente quienes cumplían con este requisito, podían votar. Es decir, solo quienes tenían acceso a la educación podían ejercer su derecho a elegir quien iba a gobernar.

Para dar solución a este problema, se abrieron varios centros de aprendizaje como los Institutos de Ciencias y Artes, las escuelas laicas (provenientes del naciente proyecto liberal) y las escuelas donde se impartía la enseñanza religiosa (promovida por los conservadores). En todo caso, los conflictos entre liberales y conservadores por consolidar el país, no figuraban los otros-indígenas. Todo lo contrario, las mismas instituciones educativas procuraron invisibilizar a los pueblos originarios y la educación indígena pasó a segundo plano.

Como parte del proyecto liberal, se establece en México la “Compañía Lancasteriana”, proponiendo el método de “enseñanza mutua” o “lancasteriano”, en el cual el profesor con la ayuda de sus mejores estudiantes, atendían a un grupo más numeroso. La primera escuela de este tipo que se fundó en México fue en 1822.

⁷⁵ Cabe expresar que las siguientes cuatro décadas después de la consumación de la Independencia hubo varias luchas ideológicas entre conservadores y liberales. Debido a esto, durante ese periodo con el Tratado de Guadalupe Hidalgo se “cedió” a los Estados Unidos gran parte del territorio mexicano, hubo intervenciones armadas de Francia y Estados Unidos y México fue gobernado por Maximiliano de Habsburgo quien fuera un noble austriaco.

⁷⁶ José María Morelos, en el artículo 15° de los Sentimiento de la Nación, destacó: “Que la esclavitud se proscriba para siempre, y lo mismo la distinción de castas, quedando todos iguales, y sólo distinguirá a un americano de otro el vicio y la virtud”.

⁷⁷ Como lo indica, Von Wobeser, “se disolvieron las repúblicas de indios y las llamadas parcialidades o entidades indígenas situadas dentro de algunas ciudades; se suspendió el régimen jurídico especial de que gozaban, que incluía la existencia de juzgados para los indios, y, lo más grave, se abolió la propiedad comunal de la tierra” (2011: 311)

Más tarde, cuando finalmente el Partido Liberal llegó al poder en 1855, se plantearon una serie de políticas enfocadas a “modernizar” al país, conocido después como la Reforma⁷⁸, que tuvo por objetivo la secularización de las Instituciones Públicas y la instauración del régimen de propiedad privada. Los indígenas “vivían en comunidades que poseían una cultura tradicional y, por encima de todo, se consideraban así mismas, indias, antes que mexicanas” (Powell,1972: 654). Debido a esto, se empezó a formular políticamente el cómo convertir a los indígenas en ciudadanos mexicanos, es decir, fue un proceso de asimilación desde el Estado. Para ello, con Benito Juárez al poder, se declaró que la educación debía de ser laica, gratuita, obligatoria y, sobre todo, uniforme, para así cumplir con los ideales liberales.

El Porfiriato (1876-1910) heredero inmediato de la Reforma, marcó una época de incipiente nacionalismo. Se pretendía conseguir la unidad nacional, acorde con las necesidades del “progreso”, por lo cual el mandato juzgó oportuno “blanquear” el país mediante un proceso de mestizaje. Siendo este mecanismo una vía para adecuada para superar el atraso del “indio”.

Es por eso que la alta sociedad porfiriana pretendía ser blanca y, por consiguiente, francesa en su cultura. (Aguirre, 1976: 114). En este sentido, para llegar a dicho fin, Porfirio Díaz afirmaba que: “si todos los mexicanos, aprenden lo mismo (...) tendrán a actuar de la misma manera” (Bazant, 1996: 34) Es decir, existió el afán por instruir a los indígenas para que alcanzaran un mayor grado de “civilización” a través de la formación educativa.

Asimismo, durante esa época hubo activas discusiones entre intelectuales, para delimitar si “el indio era o no capaz de ser transformado o modernizado” (Raat, 2012: 3) Para esto se adoptaron y adecuaron para sus propios fines las teorías de Comte y Spencer que estaban sustentadas en los conceptos de darwinismo social, perfilándose pues, en posiciones conservadoras e incluso racistas en contra de los indígenas.

Por otro lado, una de las mayores preocupaciones del gobierno de Porfirio Díaz, fue la modernización de la economía, a través del desarrollo de la industria, con la construcción de ferrocarriles y carreteras que permitieran mejores rutas comerciales. Raat señala que la agricultura debía de ser explotada a su máximo alcance y convertirse en el sector más productivo de la economía. En ese supuesto proceso, “el indio vendría a ser convertido en un productor comercial y en un hombre económico moderno, o si no, remplazado, desplazado o al menos ignorado” (2012: 3) Siendo el indio el perfil ideal para hacer de la agricultura un sector productivo ya que al ser su medio de subsistencia trabajaban largas jornadas por mala paga.

La situación en la que se encontraba el país en ese momento era de extrema pobreza, con un gran desequilibrio en la distribución de la propiedad agraria, además de jornadas extenuantes y mal

⁷⁸ “las leyes de reforma fueron extremadamente lesivas para sus intereses; el liberalismo destruyó un número considerable de comunidades al minar su base material, la incorporación de los miembros de las comunidades a la vida nacional se hizo a base del despojo de sus posesiones de su base de sostén y de entregarlos a la voracidad de la hacienda. En efecto, el resultado de tal política fue la concentración de la tierra en beneficio de los hacendados que compraron a los comuneros sus parcelas y adquirieron gran parte de las que eran propiedad de la iglesia” (Aguirre, 1973: 23-24)

pagadas para los campesinos. En el sector urbano también se desarrollaron conflictos obreros como el de Cananea y Río Blanco. El país se encontraba en tal decadencia que la Revolución Mexicana significó una oportunidad para reivindicar los derechos no solo indígenas sino también sociales.

La participación que las comunidades indígenas tuvieron en el movimiento revolucionario fue un parteaguas de cómo el Estado veía a los pueblos originarios, pues como menciona Barré-Chantal (1985: 61) el papel que desempeñó el indio en la lucha revolucionaria puso en manifiesto los problemas económicos de la población, especialmente el de la tenencia de la tierra.

No obstante, a pesar de la lucha que se hizo, la nueva burguesía surgida de la Revolución, que se consolidaba en el poder, planteaba una política de integración nacional e incluso paternalista hacia las clases oprimidas, intentando además crear nuevas condiciones tanto económicas como sociales para beneficiar sus propios intereses, mientras el programa de cambio social cada vez iba sido relegado a un segundo plano.

Por tanto, la nueva clase gobernante burguesa institucionalizó un proyecto político para calmar temporalmente los reclamos insatisfechos de los indígenas que se habían levantado, pero no tan generoso que afectara los intereses del grupo de poder. Les otorgó una serie de beneficios que eran al mismo tiempo, instrumentos de integración y les erigió instituciones para atender su problemática, donde predominaba una visión integracionista y homogeneizadora que alentó una ciencia social (antropología) colaboradora en el gobierno, que hizo de las minorías étnicas su principal objeto de estudio (Bonfil: 1988: 173).

C) Institucionalización del problema del Otro – actualidad

Después de la Revolución Mexicana⁷⁹ se institucionalizó el llamado “problema indígena⁸⁰”, en el cual se propuso como solución las llamadas políticas indigenistas⁸¹ en el cuales se refleja la “voluntad estatal por desindianizar a México” (Bartolomé, 1997:27). Muchas de dichas políticas tuvieron un enfoque paternalista y asimilacionista. Para llevarlas a cabo utilizaron una de las herramientas de mayor injerencia: la educación⁸².

En la agenda educativa⁸³ postrevolucionaria se crearon planes, proyectos, leyes, decretos, políticas públicas e instituciones específicas para atender a los pueblos originarios. Entre las acciones gubernamentales más destacadas durante el siglo XX, se encuentran: la Ley de Instrucción Rudimentaria (1911), Programa de Educación Integral Nacionalista (1913), la Escuela Rural (1920), la Casa del Pueblo (1923), las Misiones Culturales (1925), el Departamento de Incorporación Indígena (1925), la Casa del Estudiante Indígena (1926), el Centro de Educación Indígena (1933), el Instituto Lingüístico de Verano (1935), el Proyecto Tarasco (1939), el Instituto Nacional Indigenista (1948), la

⁷⁹ Luis Cabrera, en su “Balance de la Revolución” afirma que: “México era lo que ahora se llama pastel azteca: hasta el fondo una capa de indios analfabetos, y los que es peor, que ni siquiera hablaban español; a continuación otra capa de indios en periodo de comunidad semicivilizada, agrupados bajo el cacique, en seguida, una capa de indios mestizos campesinos, esclavos de la tienda, de la fábrica, o de la hacienda; luego la capa de los rancheros, pobres, arrieros, obreros y sirvientes; después, una oblea casi impalpable de clase media, pequeños comerciantes y profesionistas; luego, la maciza capa de terratenientes abstencionistas, y por encima, la pesada capa de extranjeros comerciantes, industriales, banqueros y empresarios todos con intereses en México, pero insolubles en el medio de nuestra raza” (Luis Cabrera, en Ramírez, 2014: 107)

⁸⁰ Para justificar el discurso indigenista se le asignaron ciertas características negativas a los pueblos originarios, entre éstas se mencionaban: “los numerosos dialectos existentes, el analfabetismo, el alcoholismo, la superstición y el fanatismo religioso, la miseria —acompañada casi siempre de insalubridad—, la carencia de hábitos de higiene, el atraso tecnológico, los medios anacrónicos de trabajo, el primitivismo, la abyección, así como una organización política y un modo de vida elementales, ocupados en atender los problemas esenciales de la subsistencia.” (Mijangos: 2011:51) Atribuciones que evidentemente ubican a la otredad indígena como un lastre para la naciente sociedad postrevolucionaria.

⁸¹ La política Indigenista, según Favre, se define como: “la acción sistemática emprendida por el estado por medio de un aparato administrativo especializado cuya finalidad es inducir un cambio controlado y planificado en el seno de la población indígena, con objeto de absorber las disparidades culturales, sociales y económicas entre los indios y la población no indígena” (1998: 108) Por otro lado, para Aguirre Beltrán, el indigenismo es “una política de comprensión nacional con metas y propósitos nacionales, fundada en los principios básicos de la ciencia antropológica y que habrá de persistir como modo de acción en tanto existan grupos étnicos que no participen plenamente en la vida nacional” (1976: 28)

⁸² Inclusive hay autores como Ramírez que señalan que en el siglo XX se configuró después de la revolución grandes cambios en los paradigmas sociales. Sin embargo, en cuanto al carácter de las políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios, fue similar al que gestó en la Colonia. Ya que se diseñaron estrategias educativas específicas para las otredades indígenas.

⁸³ Este objetivo se ve en el texto de Salvador Alvarado. “No podemos aniquilar al indio como hicieron los colonos ingleses con los pieles rojas o los búfalos. Tampoco podemos fundar una república sobre un cimiento de esclavos. El indio, por si solo constituye uno de nuestros problemas porque va en ello nuestro futuro, tono nuestro destino como nación. Para alcanzarlo no tenemos más que un medio evidente: la educación. La educación del indio no está en enseñarle a leer, escribir y contar, esta en algo más: en el trabajo, en el trabajo inteligente y sobre todo, mejorarle la vida física intelectual y moral” (Salvador Alvarado en Ramírez, 2014: 110)

Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (1978). Más tarde, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2001) de la SEP y las Universidades Interculturales en diversos Estados de la república.

Dentro de las primeras medidas de asimilación, está la declaración de la Ley de Instrucción Rudimentaria, propuesta por Gregorio Torres Quintero en 1911. Dicho proyecto buscaba incentivar la enseñanza del español para poder “modernizar al indígena”, a los indígenas se les proporcionaba vestido y alimento para que asistieran a la escuela. Más tarde, en 1913 a través del “Programa de Educación Integral Nacionalista” se buscaba castellanizar a los indígenas bajo la idea de formar a los indígenas como ciudadanos mexicanos.

En el afán por darle una solución al “problema indígena”, se buscó una fundamentación teórica-antropológica. Una de las primeras figuras más importantes de esta línea fue Manuel Gamio (discípulo de Franz Boas) el cual en *Forjando Patria*, publicada en 1916, afirmó que la “fusión de razas, convergencia y fusión de manifestaciones culturales, unificación lingüística y equilibrio económico de elementos sociales, son (...) condiciones que, deben de caracterizar a la población mexicana, para que ésta constituya y encarne una Patria poderosa y una Nacionalidad coherente y definida” (1982: 183). Es decir, para Gamio, nacionalismo significaba integración y homogeneización, tanto cultural, biológica y lingüísticamente.

Es preciso señalar, que el legado de Manuel Gamio en el indigenismo tuvo vigencia hasta finales de los setenta, además no solo en México, sino en toda Latinoamérica, sin embargo, es el “lenguaje, el ropaje teórico, cambiarán al paso de los años, se actualizarán y refinará; pero se mantendrá la concepción del indigenismo como una teoría y una práctica políticas diseñadas e instrumentadas por los no indios para lograr la “integración” de los pueblos indios a la nación” (Bonfil, 1990: 172)

Por otro lado, a principios de los 20's, el gobierno federal para cumplir uno de los principales postulados de la Revolución, creó la Secretaría de Educación Pública, liderada por José Vasconcelos. A través de las escuelas públicas se veía la posibilidad de difundir los valores nacionales, bajo la idea de que el mestizaje era la mejor vía para la incorporación del indio en la sociedad mexicana. Vasconcelos enfatiza que el mayor logro de la colonia es el mestizaje⁸⁴.

Tanto Vasconcelos como otros intelectuales, se dieron a la tarea de crear una identidad nacional posrevolucionaria popular; a través de la “imagen y la figura del campesino, del México rural e indígena, del pueblo analfabeto, pobre, marginado, pero sobre todo mayoritario; y a través de la educación y su castellanización, construir el ideal de “nación homogénea”” (Arreola, 2009: 5) Durante el mandato de Vasconcelos, en 1922 se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena.

A partir de 1921 se instauraron las escuelas rurales y más tarde las Casas del Pueblo, en el cual su fin era promover un lazo entre la comunidad rural y las aulas educativas. Bajo esta idea, se guiaron con

⁸⁴ Como lo menciona Rodríguez y Velasco, “la política educativa (...) no iría dirigida exclusivamente al indio sino también a todos aquellos que, siendo resultado de la mezcla sanguínea básicamente entre blancos e indios, seguían fuertemente influidos por las culturas de los pueblos originarios” (2014:83)

el lema "la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela" el programa escolar duraba aproximadamente dos años y se enfocaban en aritmética y lengua nacional (que, desde luego, sería el castellano)

En 1925 se crea las "Misiones Culturales" que dependían de la Dirección de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, "pretendían llevar a las comunidades marginales y remotas del país, nociones de civismo, productividad y enseñanza de primeras letras" (Muñoz, 2012: 57) Sin embargo, el principal objetivo de los "misioneros" era inculcarle al indígena un sentimiento nacional, a través de la idea revolucionaria que procuraba que le indígena se integrara con mayor facilidad al proyecto de Estado- Nación. Dicha educación nacional priorizaba la enseñanza del español⁸⁵ y prohibió el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar. En las escuelas rurales se llegaba a castigar a los estudiantes de forma física hasta psicológica por hablar su lengua materna.

Durante esa época también se crea la "Casa del Estudiante Indígena" (antes llamado: Internado Nacional de Indios) que tenía por objetivo "incorporar al indígena al sistema educativo, pero el proyecto fracasa porque los jóvenes que se suponían podían funcionar como agentes de cambio en sus comunidades ya no regresaron a ella". (Martínez, s/f: 2).

Al ver que este tipo de programas fracasan, se implementan nuevos métodos para la castellanización. Entre ellos estaba la creación del Instituto Lingüístico de Verano en 1935 propuesto por William Townsend en el que se aplicaban "métodos de alfabetización en lengua indígena como paso previo a la adquisición del castellano como segunda lengua" (Martínez, 2015: 105-106) Es decir, a partir de ese momento se empezó a promover el bilingüismo. Para 1939 durante la gestión de Cárdenas, se creó el "Proyecto Tarasco" en la comunidad purépecha de Paracho, Michoacán, coordinado por el lingüista Morris Swadesh (conocido en México como Mauricio Swadesh), en el cual se siguió la misma línea de alfabetizar primero en el idioma indígena, para alfabetizar después en castellano.

La preocupación del "problema indígena" en México, llevó a estudiosos del tema a tener relaciones con otros países del continente, por tal motivo en la VIII Conferencia Internacional Americana celebrada en Lima, Perú en 1938, se determinó "desarrollar políticas tendientes a la completa integración de aquellos [los núcleos indígenas] en los respectivos medios nacionales" (Giraudó, 2006: 7) En dicha conferencia se programó realizar en México el Primer Congreso Indigenista Interamericano, que en 1940 se llevaría a cabo en Pátzcuaro, Michoacán. En el congreso se acordó crear el Instituto Indigenista Interamericano.

Debido a la inquietud que prevalecía por conocer el "problema indígena" se vio en la necesidad de preparar los "perfiles" adecuados para dicha tarea, en 1938 se crea el Departamento de Antropología en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (Instituto Politécnico Nacional) que posteriormente se convertiría en 1946 en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). En 1948 se inaugura el Instituto Nacional Indigenista (INI) ente gubernamental que "velaría" por los grupos originarios.

⁸⁵ El afán por castellanizar México se puede ver plasmado en textos publicados en 1920 como "Como dar a todo México un idioma" de Rafael Ramírez.

Hasta 1963 que la SEP propone una política de educación bilingüe, recuperando las técnicas y objetivos del Proyecto Tarasco (Martínez, s/f:2). Sin embargo, es necesario destacar que las políticas educativas dirigidas a los indígenas se diseñaban lejos de las comunidades, que no había pertinencia cultural ni métodos pedagógicos para gestionar la diversidad en las aulas.

Resultado de un movimiento maestros y promotores bilingües, quienes argumentaron la necesidad de crear un sistema educativo enfocado a los “otros-indígenas”, a través de las demandas de la Asociación de Profesionales Nahuas A. C. (OPINAC) y la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), fue que en 1978 se institucionalizó el indigenismo en materia educativa, a través de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), impulsaron como institución pública la política de Educación Bilingüe Bicultural⁸⁶ (EIBB). Consecuentemente, hasta 1992 se modifica el artículo 4° en el que se reconoce -al menos jurídicamente- el carácter pluricultural de México o la ratificación del Convenio 169 de la OIT. Esto dio paso a que, en términos educativos, lo bicultural fuera modificado por intercultural. Una de las figuras en México que empezó a abordar el concepto de educación intercultural, fue Elba Gigante. Ya que como lo menciona Bertely Busquets, Gigante:

“rompe con la dicotomía que planteaba el biculturalismo, introduciendo una concepción interactiva de la cultura que busca la complementariedad entre los saberes, las creencias y los conocimientos locales, regionales y universales, como sustento de un pluralismo incluyente. A diferencia de la enseñanza de la lengua nativa como preámbulo al castellano, la propuesta subraya en su uso semántico. La autora plantea que el carácter pluricultural de las sociedades complejas y la necesidad de estimular el respeto y la atención a la diversidad, exigen ampliar la educación intercultural a todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional”.

A pesar de que se cambió el modelo de lo “bicultural” a lo “intercultural” las necesidades reales de los indígenas, no se vieron realmente satisfechas. Y es así que, en 1994 surge el movimiento Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, dirigido por el subcomandante Marcos, que logró poner en centro de debate la cuestión indígena del país y el olvido que han tenido los pueblos originarios en México. El movimiento pedía reivindicar los derechos indígenas⁸⁷, siendo la autonomía uno de sus elementos principales en la conformación de su discurso.

⁸⁶ Al ser un modelo bicultural, el modelo pretendía seleccionar los contenidos curriculares “provenientes de los propios ámbitos de las culturas indígenas y su equilibrada integración con los contenidos de la cultura occidental” (SEP en Jordá Hernández, 2009:2) Sin embargo, como lo señala Jordá, al cambiar de administración la DGEI en 1989, se efectuaron modificaciones en el discurso oficial y el término bicultural se borró de los documentos normativos.

⁸⁷ De acuerdo con los Acuerdos de San Andrés, se reivindicaban cinco tipos de derechos: “en primer término están los derechos políticos, que implican reconocer la capacidad de los pueblos indígenas a tener gobiernos propios y a elegir sus autoridades según sus propias tradiciones y costumbres, a la vez que ampliaba la representación política en los Congresos locales y federales. Los derechos de tipo jurídico hacen alusión a los sistemas normativos internos (comúnmente conocidos como “normas, usos y costumbres”). Por otro lado los derechos sociales y ciudadanos establecen las formas de organización, así como también de participación, tanto en la toma de decisiones como en la elaboración de las políticas públicas. Los derechos de tipo económico están relacionados con los aspectos organizativos y estructurales básicos para la satisfacción de

Dentro de las acciones que hicieron los grupos zapatistas en su territorio, fue crear un sistema de educación autónomo⁸⁸ que fuera pertinente con su cosmovisión. Como lo menciona Arévalo, el movimiento zapatista “representó la oportunidad de formular un proyecto educativo alternativo, emanado de las comunidades” (2016:11) es decir, esto significó un parteaguas en cómo históricamente se había planteado la educación.

Con la transición de gobierno, en el Plan de Gobierno 2001-2006, el Instituto Nacional Indigenista (INI) fue eliminado en el 2003 y sustituido por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Dentro de sus funciones estaba promover la creación del programa “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB) que más tarde se convertiría en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB). Teniendo como objetivo: “impulsar, coordinar y evaluar que el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos los niveles y modalidades de estudio”. Durante ese momento, también se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas⁸⁹.

A través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe se promovió la creación de “Universidades Interculturales”⁹⁰ en diferentes regiones indígenas de México, su propósito es lograr una “mayor equidad en la distribución de oportunidades de desarrollo educativo caracterizadas por su calidad y pertenencia cultural y lingüística” en el que permite brindar “oportunidades de desarrollo académico, profesional y de investigación a poblaciones rurales en las que jóvenes de origen cultural diverso, ya sean o no hablantes activos de sus lenguas de origen, tienen interés en ellas, y se comprometen con comunidades que preservan expresiones culturales que fortalecen sus raíces identitarias”. Actualmente hay universidades interculturales en Sinaloa, Chiapas, Hidalgo, Estado de México, Guerrero, Puebla, Michoacán, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tabasco y Veracruz.

las necesidades elementales, tales como el trabajo, los recursos y la producción. Por último, los derechos culturales dicen relación con el apoyo, promoción y defensa de la cultura de los pueblos indígenas” (Martínez en Meneses, 2012: 162)

⁸⁸ La educación autónoma en nuestra zona empezó desde 1997 [...]. En aquel entonces se empezó a pensar cómo hacer nuestra educación porque allá en nuestra zona hubo un problema con los maestros del sistema de la SEP (Secretaría de Educación Pública), después de 1994 empezaron a tener muchos problemas con los pueblos [...]. Nos vimos obligados a empezar nuestra propia educación aunque en algunos pueblos ya de por sí lo estaban haciendo [...]. Se empieza a pensar qué tienen que aprender nuestros hijos, qué tienen que cambiar del sistema educativo del gobierno (Escuelita Zapatista, en Baronnet, 2015:6)

⁸⁹ La ley tiene por objeto “regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas en México. Se prevé el uso de lenguas indígenas para acceder a la información pública y la difusión de leyes, reglamentos, así como los contenidos de los programas, obras, servicios dirigidos a las comunidades indígenas, en la lengua de sus correspondientes beneficiarios. En cuanto al acceso a la justicia, los indígenas serán asistidos gratuitamente, en todo tiempo, por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura”.

⁹⁰ Gutiérrez Martínez, señala que las Universidades Interculturales en México, “distan mucho de considerar e incluir los principios accionantes de lo intercultural” (2016: 49)

4.3 Análisis normativo-institucional

4.3.1 Costa Rica

A) Marco institucional

Por parte de Costa Rica, el Ministerio de Educación (MEP) cuenta con el departamento de Educación Intercultural instaurado en diciembre de 2010. Administrativamente forma parte de la Dirección Curricular. De acuerdo con el Decreto Ejecutivo N° 36451-MEP, el Departamento de Educación Intercultural se compone de dos Unidades administrativas: Educación Indígena y Contextualización y Pertinencia Cultural.

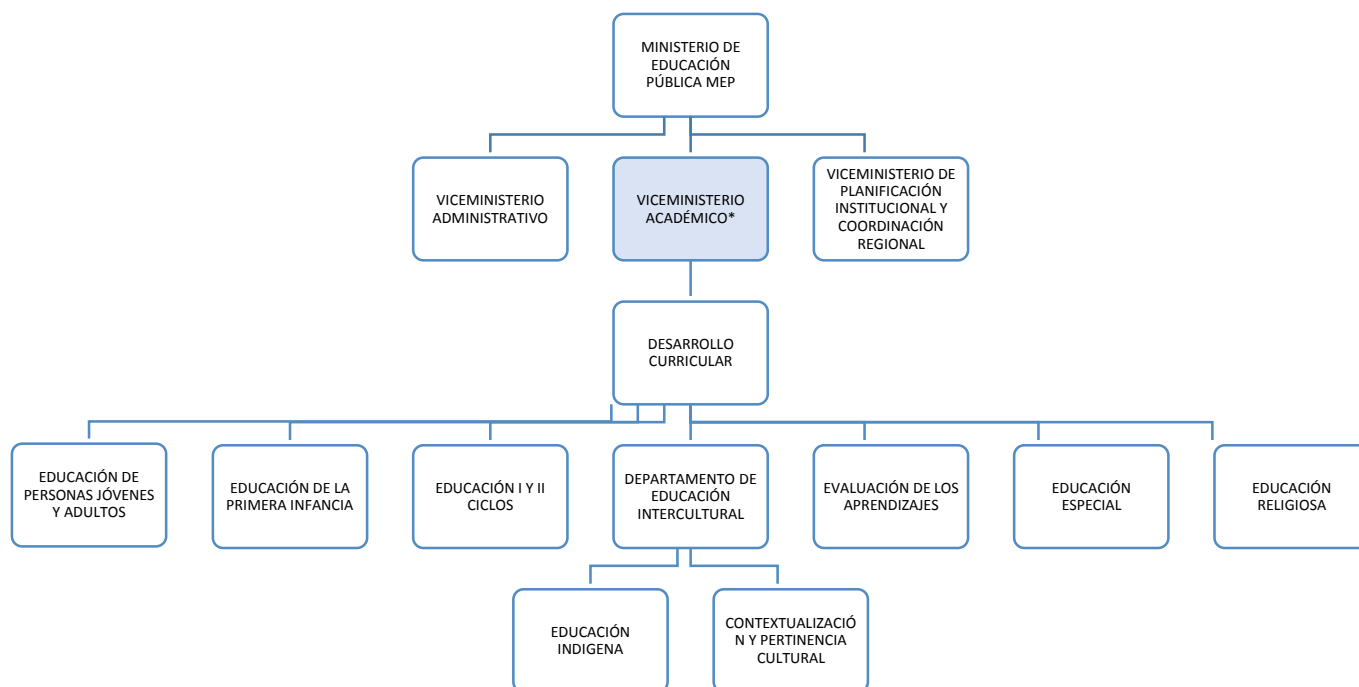
Entre sus objetivos se encuentran:

- *Reconocer y describir la diversidad cultural de cada región.*
- *Unificar criterios en cuanto a las percepciones de la pluralidad cultural en la región, como base para una educación intercultural.*
- *Generar aportes para la contextualización del currículo nacional y la autonomía relativa del currículo regional desde una perspectiva intercultural.*
- *Sugerir acciones para implementar este enfoque en las aulas.*

Es importante señalar, que en el documento donde el Ministerio de Planeación explica las funciones del Departamento de Educación Intercultural, mencionan que:

“Históricamente, el sistema educativo costarricense desplegó a lo largo y ancho del territorio nacional un discurso estandarizado en materia de política educativa. Hoy, la ley y la realidad coinciden en señalar que la educación requiere pasar de una concepción de unidad nacional estandarizante a la noción de unidad en la diversidad. Desde 1994, la Asamblea Legislativa aprobó la Ley del Día de las Culturas (N.º 7426), la cual reconoce de manera explícita el carácter multiétnico y pluricultural del país y el papel del sistema educativo al atribuirle la adaptación de los planes de estudio de la educación pública a dicho carácter. Tres años después, por medio del Código de la Niñez y la Adolescencia, fueron reconocidos como sujetos de derechos la niñez y la adolescencia que habitan el territorio nacional. Ambos instrumentos legales especifican lo dispuesto desde 1957 en la Ley Fundamental de Educación” (MIDEPLAN, 2017: s/n). Véase figura núm. 1

Figura Núm. 1: Estructura Orgánica del Departamento de Educación Intercultural en Costa Rica



Cabe destacar brevemente las funciones de otras instituciones costarricenses encargadas de temas indígenas. Por ejemplo, se encuentra la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI) es el ente público encargado de los pueblos originarios en Costa Rica. En la ley de su creación⁹¹ dictamina que su objetivo es: “promover el mejoramiento social, económico y cultural⁹² de la población indígena con miras a elevar sus condiciones de vivienda y a integrar las comunidades aborígenes al proceso de desarrollo”.

Su misión es: “representar los genuinos intereses de los diversos grupos en ocho grupos étnicos y ubicados en los territorios indígenas existentes, así como aquellas que se llegaran a crear, sirviendo como facilitador y coordinador de recursos y brindando servicios de calidad a este grupo social, para promover el desarrollo de las diversas comunidades indígenas en general y de los indígenas en particular”

⁹¹http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param2=NRTC&Valor1=1&Valor2=32713¶m2=1&strTipM=TC&Resultado=3&strSim=simp

⁹² Es importante señalar que la CONAI es una institución mencionada en la guía de docencia intercultural de Costa Rica.

*El Viceministerio Académico, fue la instancia pública que realizó la guía intercultural. Se hace la acotación, que el Departamento de Educación Intercultural está en el mismo nivel que el Departamento de Educación Religiosa.

La CONAI, tiene representación local en las diferentes comunidades indígenas y que están representados por las “Asociaciones de Desarrollo Integral” y actúan como un gobierno local (decreto 13568). Sin embargo, autores como Chacón Castro (2001:20) afirman que: “las Asociaciones de Desarrollo Comunal que son estructuras de origen externo a las comunidades indígenas, como entidades representativas en y los territorios indígenas, sin reconocer las otras organizaciones propias de los Pueblos Indígenas y que son verdaderamente representativas” es decir, las ADI son un ente que no ha sido legitimado por los pueblos indígenas.

Es necesario destacar el papel primordial que tienen las asociaciones civiles, la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica (MNICR) y su objetivo es “promover la autonomía indígena, el respeto a los derechos históricos de estos pueblos, y el reconocimiento por parte del estado de la interculturalidad como expresión de un estado democrático superior”. Dicha organización se ha opuesto a la eliminación del Departamento de Educación Indígena por el Departamento de Educación Intercultural, ya que según la MNICR “invisibiliza a los pueblos originarios” (2011:15).

Además, abogan por “una verdadera cosmovisión indígena en los programas curriculares”. Ya que en la reforma institucional (el cambio de indígena a intercultural) “no contempla un análisis de fondo del sistema curricular en los territorios indígenas en el sentido de insertar en los mismos la cosmovisión indígena, y hacer que esta prevalezca frente a las concepciones estatales”

Esto se debe a que el proceso de consulta que realizó el MEP, “al no estar debidamente estructurado tal procedimiento, las posibilidades de que sectores indígenas puedan incidir de manera directa en los esquemas institucionales es realmente nula” (2011:15)

B) Parámetros institucionales para definir al otro-indígena

En el caso de Costa Rica, en la “Ley Indígena No. 6172” se denomina indígenas a “las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad”. No obstante, dicha definición pareciera ser muy imprecisa. De acuerdo con el censo de población que se llevó a cabo en el 2000, se aplicaron diferentes criterios para “medir la pertenencia étnica de las personas” tales como:

“- El autoreconocimiento o autoadscripción a un grupo étnico. En este caso la persona manifiesta su pertenencia al grupo.

- La lengua hablada. En este caso si la persona habla la lengua del grupo étnico entonces se considera perteneciente a él.

- La ubicación geográfica, es decir, la persona se clasifica en un grupo étnico de acuerdo al lugar donde reside.

- La identificación de acuerdo con los rasgos fenotípicos, es decir, se clasifica a la persona de acuerdo a su raza o color

- La ascendencia étnica de los ancestros de la persona, si estos pertenecen al grupo étnico, entonces la persona también.” (Solano, 2002: 343-344).

4.3.2 México

A) Marco institucional

Institucionalmente quien se encarga de la Educación Intercultural en México, es la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), es una dependencia especializada de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Fue creada el 16 de enero de 2001 por Acuerdo presidencial, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 22 de enero de 2001.

De modo que, la CGEIB:

“Impulsa, coordina, asesora y evalúa que el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos los tipos, niveles, servicios y modalidades educativas. Su labor implica diseñar, acompañar y evaluar la instrumentación de políticas y prácticas educativas conducentes al conocimiento y reconocimiento de los aportes de los distintos pueblos y culturas que han contribuido a la formación de la nación mexicana, comenzando por los pueblos indígenas que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce como su sustento original. También apoya, genera e impulsa, la sinergia de las acciones interinstitucionales a favor del respeto y la potenciación de la diversidad cultural y lingüística, a fin de construir una sociedad más justa y equitativa mediante la educación”. (CGEIB, 2015: 9)

Como objetivo general la CGEIB se compromete a:

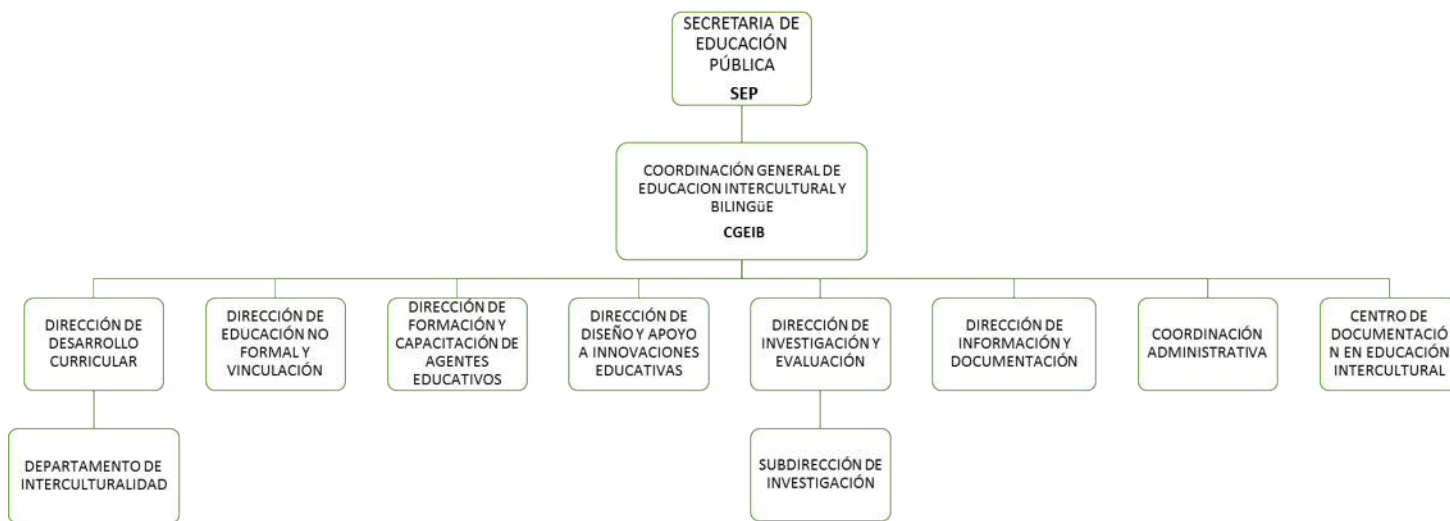
“Impulsar, coordinar y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en los diferentes tipos, niveles, servicios y modalidades educativas, así como incidir en tareas de planeación y evaluación tanto del Sistema Educativo Nacional como en ámbitos de la educación no formal, que permitan lograr una educación intercultural para toda la sociedad”. (CGEIB, 2015: 21)

Y como objetivos estratégicos se plantean:

- a) Introducir el enfoque intercultural y fomentar su aplicación en todos los tipos, niveles, servicios y modalidades educativas.*
- b) Contribuir al conocimiento, reconocimiento y valoración de la pluriculturalidad que caracteriza a la nación mexicana.*
- c) Generar modelos educativos innovadores y pertinentes que mejoren la calidad, el acceso y el logro educativos de poblaciones de origen cultural y lingüístico diverso.*
- d) Asesorar, acompañar y supervisar a las distintas áreas de la SEP, subsecretarías y Secretarías de Educación de los estados, para ampliar la cobertura educativa, mejorar su calidad, atender a los usuarios con pertinencia cultural y lingüística, y evitar el abandono escolar de la población de origen diverso.*

e) Promover y asesorar, en coordinación con las autoridades educativas y entidades competentes en la materia, la gestión, el diseño, la investigación, la instrumentación, la transferencia y la evaluación de programas educativos innovadores, para propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social. (CGEIB, 2015: 26) Véase Figura Núm. 2

Figura Núm. 2 Estructura Orgánica de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe⁹³



Conjuntamente, se encuentra la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Y tiene las siguientes funciones: “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 de conformidad con el artículo 2º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”

Es importante señalar que la CDI cuenta con una Junta de Gobierno, que está compuesta por los titulares de cada una de las Secretarías de Estado, entre las que destacan, se encuentra el de Educación Pública.

⁹³ La “Guía didáctica sobre la diversidad cultural de México”, fue realizada a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Sin embargo, no especifican que departamento realizó el documento.

B) Parámetros institucionales para definir al otro-indígena

Por parte de México, desde una perspectiva Institucional, la CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) define a los indígenas como “todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro(a)) declaró ser hablante de lengua indígena.” (Programa Especial para los Pueblos Indígenas de México 2014: 13)

No obstante, en dicha definición pasa por alto la percepción que tiene de sí mismo el indígena, de su identidad. Y se engloba dentro de un solo término toda la pluralidad que existe en los pueblos indígenas, que oficialmente se consideran alrededor de 68 etnias en México, pero dentro de este número existen características muy particulares en cada región, que se manifiestan dentro de su propia cosmogonía, su simbología, lengua, indumentaria, gastronomía y sus formas de organización social y política.

Es preciso señalar que, en el 2° artículo de la Constitución, denomina a los pueblos indígenas a:

“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 quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres”

4.3.3 Marco internacional: vectores de pertinencia, convivencia e inclusión.

Los vectores de pertinencia, convivencia y pertenencia/inclusión, propuestos por la UNESCO, a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe (Red INNOVEMOS) se han considerado en esta investigación ya que permiten ubicar cuál es la perspectiva que emana de los Organismos Internacionales en la apuesta de la inclusión educativa.

La elección de estos vectores se debe a que se consideran referentes indispensables para implementar en las acciones políticas educativas interculturales. Si bien, estos vectores solamente se remiten a recomendaciones, junto con otras categorías pueden ser un parámetro para delimitar si el corpus de la investigación es producto de prácticas multiculturalistas o interculturalistas.

Dicho esto, es importante señalar que antes de desarrollar cada uno de los vectores, es necesario hacer hincapié en los objetivos de cada una de las organizaciones que participó en la creación de dichos ejes.

- La UNESCO es un organismo internacional que forma parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Tiene sede en París y fue fundada en 1945. Su fin es: “establecer la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura”.
- La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) forma parte de la UNESCO, tiene su sede en Santiago de Chile, fue instituida en 1963 con el propósito de apoyar a los Estados Miembros de la región en la definición de estrategias para el desarrollo de sus políticas educativas.
- La Red Innovemos, fue fundada en 2001 y conformada por países Latinoamericanos y del Caribe. Es coordinada por OREALC/UNESCO. Su propósito es “promover la reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de la innovación, y el cambio educativo que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles educativos, modalidades y programas” (OREALC/UNESCO, 2009: 7).

El vector de **pertinencia** se refiere al:

“Cómo hacer que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes y relevantes para la sociedad del mañana; cómo educar en y para la interculturalidad; cómo acrecentar la autovaloración y, al mismo tiempo, valorar las diferencias culturales (...) El foco de este problema se concentra en el tratamiento que las políticas y la escuela le den a la construcción de la identidad en la diversidad cultural” (2005^a: 361)

Mientras tanto, para que se implemente una educación culturalmente pertinente, se necesitan contenidos que consideren “la procedencia social y cultural de cada persona” (2009:19). Es decir, incluir en el currículum las experiencias, saberes previos y visiones de cada uno de los alumnos. La tensión se enfoca en la relevancia del contenido de las enseñanzas y en qué medida se incorpora el bagaje cultural de cada una de las identidades culturales.

Por lo tanto, para que el aprendizaje sea pertinente se proponen las siguientes características:

1. Significatividad lógica: mantener contenidos con un adecuado ordenamiento y graduación.
2. Significatividad psicológica: que los contenidos que se enseñen sean reconocidos como valiosos por los estudiantes, así como por sus familias y comunidades de origen. En este sentido, la pertinencia muestra que lo que aporta el alumno al aprendizaje es decisivo.
3. Significatividad identitaria: es necesario promover en las aulas el fortalecimiento de la identidad. Donde “el reencuentro con los fundamentos de la propia cultura, el reforzamiento de la solidaridad de grupo no debe convertirse en barreras para el diálogo y encuentro con el otro” (OREALC/UNESCO, 2009: 19-20).

Como se resalta en el primer punto, además de que los contenidos tengan una secuencia lógica, es también necesario hacer una revisión histórica de que el material proporcionado a los alumnos sea verídico y que tenga sustento académico; en el cual se desarrolle un enfoque crítico de la discriminación que han vivido los pueblos originarios.

Esto también quiere decir que se haga un uso correcto de los términos y conceptos, lo que implica nombrar de manera correcta a los pueblos originarios. Dicho de otra manera, si se refiere a ellos de forma equívoca, se seguirá reproduciendo de forma sistemática la negación histórica de su cultura e identidad, lo cual significa una forma de dominación. Es por eso, la importancia de mencionarlos correctamente, ya que, esto significaría un acto de reconocimiento y respeto.

En el segundo punto y tercer, del vector de pertinencia promueven que, en las aulas educativas, se fomenten prácticas donde se rescaten los saberes previos de las comunidades donde pertenecen los alumnos, en el que perciban su lengua, sus tradiciones, costumbres, gastronomía, música, instituciones, cosmovisión y demás prácticas culturales, como elementos valiosos que enriquecen el aprendizaje, y en el que su comunidad también participe en las dinámicas de enseñanza.

Si los alumnos indígenas no se sienten identificados con su origen, será difícil que ellos exijan sus derechos, no únicamente en un aula educativa, sino también en los demás espacios sociales. Es por eso que el contenido del aprendizaje debe fortalecer el sentido de pertenencia, así como su derecho de autoadscripción. Esto permitiría mayor cohesión social entre los pueblos originarios y un ejercicio de reivindicación necesario en las identidades colectivas que han sido violentadas históricamente.

El vector de **convivencia** se refiere a:

“Construir políticas curriculares, docentes y de gestión en las que se promuevan nuevos modos de convivencia basados en el respeto, la aceptación y la valoración del otro”. (OREALC/UNESCO, 2005b: 333) En el que no se reproduzcan estereotipos y prejuicios que conducen a la intolerancia de la diversidad cultural, y en el que se fortalezcan los lazos de solidaridad entre los alumnos, sin jerarquizar su procedencia étnica, sino que se fomenten relaciones en términos equitativos entre los estudiantes indígenas y no indígenas.

Lo imprescindible de este vector es que recalca que “lo que realmente enriquece el desarrollo de las sociedades y de las personas es la relación y el diálogo con las diferencias. La percepción y la vivencia de la diversidad permiten al ser humano descubrir, construir y reafirmar la propia identidad” (OREALC/UNESCO, 2009: 21). Ya que, como se mencionó en el apartado anterior, la identidad se construye, por un lado; la autopercepción que se tenga de sí mismo, así como de la receptividad del cómo percibe el otro.

Además, se señala que la educación intercultural debe promoverse en todas las aulas en donde se valoren las diferencias, y que se impulse el “aprender a vivir juntos” en el que el contenido del aprendizaje esté enfocado no solamente a poblaciones indígenas, sino que se comparta con todos los alumnos. Ya que la interculturalidad significa diálogo entre todas las partes. Esto implicaría una comprensión del otro-indígena como “legítimo otro”, y, por ende, desarrollar nuevas formas de convivencia basadas en “pluralismo, entendimiento mutuo y las relaciones democráticas”.

En conclusión, el vector de convivencia se refiere al:

“cómo educar a personas de distinta procedencia, de diferentes etnias y con distintas capacidades, en los valores de la convivencia pacífica y del trabajo solidario. El peligro de esta tensión es que la escuela reproduzca los estereotipos y prejuicios sociales, en lugar de prefigurar nuevos modos de convivencia basados en el respeto a la legitimidad del otro. El foco de este problema se concentra en el tratamiento que las políticas y la escuela le den a la formación de los estudiantes en las competencias requeridas para una convivencia solidaria” (2005a: 361).

El vector de **pertenencia/inclusión** se refiere:

“a la tensión que debe enfrentar la escuela en torno al eje de la equidad. Esta preocupación surge porque en la escuela tienden a reproducirse las asimetrías de las relaciones de poder que conducen a las minorías culturales a condiciones de marginación y pobreza, y que fracturan la convivencia social. Frente al tratamiento de la diversidad cultural, esta tensión se da entre los polos de la inclusión y de la exclusión social por razones de etnia, raza, lengua o religión” (OREALC/UNESCO, 2005b: 19).

En el caso del vector de pertenencia, la tensión que surge en las aulas “es que el sistema escolar y la escuela reproduzcan y/o profundicen la segmentación y la exclusión de los grupos marginados. El foco de este problema se concentra en el tratamiento que se le dé a las políticas sobre la equidad educacional” (2005a: 361).

Entonces, el desafío del vector de pertenencia en las aulas es “convertirse en una oportunidad de inclusión social para toda la población y recuperar el espacio que otrora se le reconoció como lugar de encuentro de comunidades de distinto origen, y proyectarse como foro natural de la interculturalidad. Se trata de que sus objetivos sean para todos; de educar no solo al discriminado, sino también al discriminador. Una educación intercultural para todos puede asegurar las bases de una verdadera igualdad de oportunidades que aleje del sistema el fantasma de la exclusión”

Como se señala, es importante pensar la educación intercultural no solo enfocada a los alumnos indígenas, sino también a los estudiantes no indígenas. Ya que la interculturalidad significa diálogo, entre el “nosotros” y los “otros”.

4.4 Análisis del discurso en guías en educación intercultural.

4.4.1 Presentación del corpus

La selección de las dos guías educativas se debe a que son productos discursivos oficiales. Fueron propuestas por la SEP y el MEP, que como ya se mencionó son las Instituciones encargadas de velar por la Educación tanto en México como en Costa Rica. Y tienen como objetivo general darles herramientas a los maestros puedan gestionar la diversidad cultural en las aulas. Además de que están pensadas para todos los alumnos, sean indígenas o no.

Por lo tanto, la “Unidad didáctica para el mes de octubre: Mes de la Costa Rica Pluricultural” como la “Guía didáctica sobre la diversidad cultural de México” son referentes discursivos de análisis político, ya que se refleja cómo a través de la educación se ha pretendido integrar y reconocer a la diversidad cultural, dentro de una ciudadanía multicultural, o dentro de lo que significa ser costarricense o mexicano.

Otra de las similitudes de ambas guías, es que tienen material digital que se tiene que consultar para realizar algunas de las actividades.

Se considera importante hacer las siguientes consideraciones:

- El análisis se centrará únicamente en el contenido de las guías y no en el discurso audiovisual, aunque se mencionarán las generalidades de su contenido.
- El análisis no se enfocará en los procesos pedagógicos o propiamente en las actividades de las guías, sino en la representación de los “otros indígenas”.
- Ambas guías, rescatan la población afrodescendiente, sobre todo del Caribe de ambos países. Sin embargo, el análisis se centrará únicamente en temática indígena. No obstante, como observaciones breves se indica que la temática gastronómica en la guía, puede ser una manera interesante de hacer actividades para salvaguardar las tradiciones.

4.4.2 Costa Rica

A) Datos generales de la guía de Costa Rica

Tabla Núm.1

Dato	País Costa Rica
Guía	"Unidad didáctica para el mes de octubre: Mes de la Costa Rica Pluricultural"
Institución	Ministerio de Educación Pública (MEP), a través del Viceministerio Académico
Año de publicación	2016
No. de páginas	38
Tiraje	Únicamente es recurso digital
Autores	Anger Smith Castro, Laura Lara Bolaños, Elio Omodeo Chaves, Olivier Hernández Gómez, Elizabeth Gayle Taylor y Mirna Wright Wilson
A quién va dirigido	"a toda la población estudiantil en todas las modalidades educativas" (2016: 5)
Página web	https://mep.janium.net/janium-bin/pdfview.pl?Id=20190403153834&r=217913&t=p
Contenido de recursos digitales	Algunas de las actividades
Bibliografía	Hay un anexo de bibliografía sugerida. Hay referencias tomadas de Wikipedia
Glosario	No incluye glosario

B) Unidad didáctica para el Mes de Octubre de la Costa Rica Pluricultural

La Unidad didáctica publicada en el 2016 por el Ministerio de Educación Pública, a través del Viceministerio Académico, que surge del *“compromiso con el valor intrínseco de la diversidad cultural y su necesidad de salvaguardarla”*. (2016:3) Retoman la modificación del artículo 1° de la Constitución, en el que se declara Costa Rica como una Nación multiétnica y pluricultural. Bajo el lema de: *“Educar una nueva ciudadanía”*, que como ya se mencionó en el apartado histórico, dicha modificación constitucional se lleva a cabo en el 2015 por decreto presidencial, a través de Luis Guillermo Solís.

Como ya se mencionó, el texto admite que *“Costa Rica es un país lleno de diferencias. Aunque estemos acostumbrados o nos hayan habituado a imaginarla como una sociedad sin diferencias, Costa Rica es diversa.”* Reitera que la sociedad costarricense es *“pluricultural y multiétnica, multinacional y plurilingüística”*. (2016:3).

Es decir, se reconoce la dificultad para los centros educativos el reto que representan *“los procesos de escolarización debido a la demanda de estrategias educativas pertinentes a las características individuales y culturales de todos los estudiantes y no solo a las de unos cuantos”*. Además, se recalca que *“la educación aporte al estudiantado las destrezas e información para combatir el racismo abierto y encubierto. Los sistemas educativos pueden garantizar que el rendimiento de los grupos minoritarios sea el mismo que el de sus iguales. Cualquier segregación, exclusión o segmentación de la población impiden una vida plena y de sana convivencia de todos y todas.”* (2016:4)

Se rescata el concepto de interculturalidad, *“entendida como comunicación con las personas que son diferentes, convivir en la heterogeneidad respetando derechos y una actitud desprejuiciada hacia la diferencia es un deber de todas y todos.”* (2016:4) Se aclara que la Unidad Didáctica sea una guía para implementar por cuatro semanas a *“toda la población estudiantil en todas las modalidades educativas”* (2016:5)

La guía tiene por objetivos:

- Aprecia el carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad costarricense.
- Demuestra habilidades comunicativas para la convivencia en un contexto integral, inclusivo, intercultural y contextualizado.
- Manifiesta conciencia local y planetaria, con una visión holística y solidaria, respetuoso de la diversidad cultural.
- Vivencia y promueve prácticas inclusivas e interculturales en el entorno familiar, social y ambiental, que fortalezcan la identidad personal, local y nacional.
- Reconoce los aportes a la sociedad costarricense, de los diferentes pueblos, comunidades, personas, grupos e instituciones en diversos campos.
- Participa en la búsqueda de soluciones inclusivas e interculturales para la problemática social, económica, política, cultural y ambiental de la sociedad costarricense. (2016:5)

Se hacen “sugerencias generales” para la implementación de la guía didáctica, se señala que hacen en atención a la edad cognitiva de los estudiantes que cursan sus estudios en los centros educativos desde el preescolar hasta la educación diversificada, atendiendo al mismo tiempo los objetivos y contenidos curriculares mínimos presentes en los programas de estudio, así como la normativa vigente y demás insumos emanados por las instancias correspondientes del Ministerio de Educación Pública.

Los “contenidos de apoyo” de la Unidad Didáctica referentes a los pueblos originarios son:

- Día del aborígen costarricense:

Se retoma el Primer Congreso Indigenista Interamericano, el cual se llevó a cabo el 19 de abril de 1941, en Pátzcuaro, México. Se menciona a partir de ese momento “inició un movimiento hacia una política indigenista continental”, el cual buscaba garantizar el “respeto a la personalidad y cultura de los pueblos autóctonos”. Señalan que desde 1949, Costa Rica empieza a preocuparse por crear una legislación para “proteger a las culturas indígenas”

Señalan que en 1971, gracias a la gestión de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas y por decreto ejecutivo, el 19 de abril se celebrará el “Día del Aborígen Costarricense”

- Pueblos Indígenas de Costa Rica:

Se reitera el carácter multiétnico y pluricultural de Costa Rica. Se mencionan los 8 pueblos originarios (Bribri, Cabécar, Boruca, Chorotega, Térraba, Huetar, Maleku, Ngöbe) ubicados en 24 territorios y distribuidos geográficamente en las provincias de San José, Cartago, Alajuela, Puntarenas, Guanacaste y Limón. Señalan que en materia de educación, a través del MEP, hay 7 poblaciones atendidas por las Direcciones Regionales de Educación, que se encuentran en: Sulà, Turrialba, Pérez Zeledón, Nicoya, Térraba, Coto, Puriscal.

- La cosmovisión de los pueblos indígenas:

Desarrollan el concepto de cosmovisión, entendida como: “corresponde a la manera de ver y concebir el mundo (el universo) en el que viven los seres humanos. La cosmovisión se forma desde el momento mismo de la concepción de la vida en el vientre de la madre, a partir de la comunidad cultural a la que pertenezca, considerándolas creencias, costumbres y las tradiciones de cada pueblo” (2016:16)

- La medicina tradicional:

Se menciona que los pueblos originarios han conservado su medicina tradicional, y que “han aprendido de la madre naturaleza que existen diversas plantas que tienen propiedades curativas, altamente efectivas para prevenir diferentes enfermedades.” (2016: 18)

- Pablo Presbere, defensor de la libertad de los Pueblos Indígenas:

Retoman la ley 7669, en la cual se conmemora “la lucha libertaria del cacique costarricense” del blu (que significa el “principal jefe político y militar”) Pablo Presbere siendo defensor de los pueblos originarios, quien fue sentenciado “de muerte por descuartizamiento”. Cada 04 de julio se le rinde

honor por “la acción irreductible, de dignidad heroica y ejemplar de tantos indígenas que cayeron ante la conquista europea”

Se reconoce a Pablo Presbere por interceptar una carta de los frailes recoletos (de la orden franciscana), dirigida a Guatemala en la cual mencionaban su intención de desarraigar a los indígenas de la provincia de Boruca. El 28 de septiembre de 1709, se “ajustició a los frailes Pablo de Rebudilla y Antonio de Andrade, con 10 soldados y una mujer” además de que “hicieron la guerra incendiando los templos y guarniciones de los españoles”.

Sin embargo, el intento de insurrección fracasó, por una misión de “pacificación”, llegaron 505 “porque los demás fueron muertos de camino por hambre, castigos y ahogados por ir amarrados” (2016:19-20) Junto con la muerte de Presbere, también fueron enjuiciados otros líderes indígenas.

- El 12 de octubre Día de las Culturas: respeto y disfrute por la diversidad en una República multiétnica y pluricultural y antecedentes

Se menciona la llegada de los europeos en 1492, se dio “bajo circunstancias muy especiales”, ya que el contacto que se dio fue “sostenido en la violencia y el sometimiento”.

También señalan que: “la educación costarricense busca formar una nueva ciudadanía capaz de construir sus propios conocimientos, ser críticos, reflexivos y someter a la crítica y la duda constante toda la información que nos llega desde el aula y fuera de ella, sin alejarse claramente, de inculcar la sana convivencia, el respeto y el disfrute de la diversidad. Diversidad que sin duda alguna nos hace más especiales y más fuertes.” (2016:20-21)

- Antecedentes

Se recalca, que se debe reconsiderar una denominación apropiada para el llamado descubrimiento de América, ya que a la llegada de los españoles “el territorio americano se encontraba habitado, con un gran número de personas, que contaban con muy diversas formas de organización, algunas más complejas que otras, pero no se trataba de un territorio oculto, secreto o desconocido para los grupos indígenas americanos.” Sin embargo, menciona que ““la llegada o arribo” de los europeos al continente americano, es uno de los acontecimientos de mayor trascendencia histórica”.

También señalan que a partir del 12 de octubre: “esta llegada, responde más a una casualidad que a una acción meditada y planificada por parte de la Corona española de lograr establecer una ruta comercial que viniera a rivalizar con el predominio portugués en el campo del comercio de las especias orientales y de algunos metales preciosos, quienes gracias al dominio que ejercieron de las costas occidentales de África lograron rodear este continente y descubrir una ruta comercial que evitaba a los turcos en las rutas habituales al continente asiático.” Debido al proceso de extracción de metales preciosos, se crearon nuevas rutas comerciales y nuevas expediciones a América. Por otro lado, señalan que “las grandes unidades políticas prehispánicas, en donde se destacaron los imperios azteca e inca, perdieron su liderazgo, y su poder pasó a manos de los españoles, quienes establecieron nuevas divisiones territoriales y una estructura organizativa en donde eran ellos

quienes ejercían el poder, y los indígenas pasaban al plano de siervos y esclavos de los peninsulares.” (2016:21)

- De la conquista al sincretismo cultural

Referente al sincretismo cultural, mencionan que “el contacto que se genera entre grupos culturales diversos que no se conocían, produce una serie de consecuencias en éstos, y aunque por lo general, alguna de las dos termina imponiéndose, sobre la otra, muchos de los elementos culturales del grupo sometido logran mantenerse e incluso transmitirse de generación en generación.” Señalan que el encuentro entre ambas culturas, los indígenas: “se llevaron la peor parte ya que fueron sometidos y obligados a asumir elementos culturales impuestos por los europeos.” Rescatan el concepto de aculturación, el cual la definen como: “un proceso que implica la recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro. De esta forma, un pueblo adquiere una filosofía tradicional diferente a la suya o incorpora determinados aspectos de la cultura descubierta, usualmente en detrimento de las propias bases culturales”.

Afirman que gracias al “acceso de tecnología superior -entre otras cosas-“, los españoles “se impusieron y vencieron a la población autóctona”, lo que generó una imposición cultural, “donde los españoles hicieron prevalecer su idioma, su religión, sus costumbres y tradiciones”. Señalan que a pesar del proceso tan violento: “muchos rasgos soportaron este impacto y aún hoy día se mantienen inquebrantables. Son muchas las manifestaciones culturales que prevalecen en la mayoría de las comunidades indígenas de nuestro continente, en donde por medio de danzas, artesanías, lenguas, historia oral, conocimientos en medicina natural y otros, se siguen manifestando y mostrando al mundo su valor.”.

Es por eso que “en un marco de convivencia y respeto y de disfrute por la diversidad, y reconociéndonos como una cultura rica, multiétnica, plurilingüe, preferimos hoy ver hacia el futuro construyendo un presente justo y sustentado en la equidad, sin perder de vista nuestros orígenes diversos”.

Apuntan a querer “una escuela que se reconozca en su diversidad, en la riqueza de sus orígenes, en la grandeza de sus pueblos originarios y en los grandes aportes de quienes cruzaron el Atlántico con planes de conquista, para luego ser absorbidos por una América tan extensa territorialmente como diversa culturalmente”.

Hoy celebramos la vida, la diversidad, la comunión sustentando en el respeto y el disfrute de nuestras diferencias. La escuela apunta a reconciliarnos con nuestro pasado, a construir un día a día lleno de oportunidades, de revisarnos constantemente y de aceptar que la deuda histórica hoy la debemos cubrir. Para hacerlo, tenemos primero que reconocernos en nuestra diversidad, un pueblo que encuentra sus raíces en los pueblos originarios de América y de miles de españoles que hace mucho llegaron para quedarse, al igual hoy los aportes de la comunidad afrodescendiente, China y la comunidad Judía, han sido vitales para conformar este crisol que hoy es ejemplo ante el mundo. (2016:22)

- Llegada de Cristóbal Colón a Costa Rica

En la guía hacen hincapié en la llegada de Cristóbal Colón a Costa Rica. Mencionan que durante su cuarto viaje a América, y por querer encontrar una mejor ruta para llegar a Asia, “descubrió -para ellos- lo que luego llamaríamos Costa Rica”.

Se señala que Colón estuvo en “Cariay diecisiete días para reparar los barcos y para que su tripulación descansara. Sus compañeros estaban enfermos y extenuados por la fatiga del viaje. Colón le llamó a esta isla La huerta, por el parecido a un vergel deleitable, según Fray Bartolomé de las Casas. El 5 de octubre sale Cristóbal Colón con dos indios para que lo guiaran, según el autor, esto quizá fue el origen del odio contra los españoles de los naturales de aquella región”. (2016:26-27)

C) Conceptos clave

- **Diversidad Cultural**

Concepto: “El conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos de una sociedad o grupo social, que comprende, además de las artes y las letras, los estilos de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”

Enunciación no.1: "De hecho, Costa Rica es un país lleno de diferencias. Aunque estemos acostumbrados o nos hayan habituado a imaginarla como una sociedad sin diferencias, Costa Rica es diversa. Somos una sociedad pluricultural y multiétnica, multinacional y plurilingüística" (2016:3)

Estrategia discursiva no.1: En la introducción de la guía se admite que históricamente se ha "imaginado" a Costa Rica homogénea, es decir, que se ha negado la diversidad cultural. Es importante señalar que se ha omitido que la educación ha contribuido a dicha negación.

Aquí cobra sentido el mito de la blanquitud, donde a través de acciones políticas (especialmente en la educación) se veía reflejada la idea que todos los costarricenses tenían ascendencia ibérica o europea y que la mayoría de sus habitantes conformaban una sociedad “blanca y homogénea”. Donde los otros-indígenas eran una amenaza para este mito.

Enunciación no.2: "Los habitantes de este país proviene de muchísimos países del mundo. Si intentásemos una rápida genealogía de los costarricenses veríamos que su procedencia incluye a pueblos indígenas profundos de América, pueblos africanos, europeos, asiáticos, y de Oceanía. Las poblaciones chinas, jamaicanas, italianas, alemanas, nicaragüenses, entre muchas más" (2016: 3)

Estrategia discursiva no.2: Se identifica que para la guía las fuentes de la diversidad cultural en Costa Rica son los pueblos originarios y los grupos de migrantes que llegaron. Por otro lado, constitucionalmente hasta el 2015 se reconoció la diversidad cultural en Costa Rica

- **Educación Intercultural**

Concepto: "La educación intercultural propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales"

Enunciación: "Contribuye a entender el derecho natural de las personas y tienen como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo las diferencias, las cuales pueden ser: individuales, culturales y sociales, fomentando de esta forma, la mejora escolar. Es por ello que una escuela desde la educación intercultural implica una formación contextualizada que toma en cuenta las condiciones desfavorables en la que se encuentran algunas poblaciones." (2016: 4)

Estrategia discursiva: En la guía, no existe una definición de la Educación Intercultural. Sin embargo, se hace mención que la educación intercultural implica "contextualizar" el contenido de aprendizaje al mencionar la situación en la que viven los "otros" (en el caso de la investigación, los pueblos originarios).

Sin embargo, no basta únicamente con conocer la situación de los "otros", sino fomentar un diálogo entre iguales. Además de reforzar la idea que la diversidad cultural es un elemento positivo y enriquecedor en las aulas escolares.

- **Otredad**

Concepto: proceso en el cual un individuo (el cual ha desarrollado un sentido de pertenencia en un grupo social) define su propia identidad colectiva en oposición con la identidad de los demás, a través de asignar valores ya sean positivos, negativos, o neutros al repertorio cultural del otro grupo y a partir de ello, establecer la diferencia entre "nosotros" y los "otros".

Enunciación: No se hace referencia del término otredad

Estrategia discursiva: No se hace referencia del término otredad

- **Multiculturalidad y Multiculturalismo**

Conceptos: El término multiculturalidad se utiliza para describir sociedades en donde coexisten grupos que provienen de diversas culturas. Como lo menciona Olivé se trata de un término factual (descriptivo). En cambio, el multiculturalismo se refiere a la praxis política, es decir, tiene un sentido normativo. El valor más importante para el multiculturalismo (proyecto político) es el reconocimiento (jurídico e institucional) de los ciudadanos que tienen diversas pertenencias culturales.

Enunciación: (...) Fomentar el aprecio hacia el carácter multiétnico y pluricultural mediante prácticas educativas interculturales (2016: 4)

(...) Aprecia el carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad costarricense (2016: 8)

Estrategia discursiva: En la guía no se menciona los términos de multiculturalidad y multiculturalismo. No obstante, sí se hace referencia del término "pluricultural", que como lo menciona Olivé (2004:22) el término multiculturalidad y pluriculturalidad, son sinónimos. Por su connotación descriptiva de la diversidad cultural.

- **Interculturalidad e Interculturalismo**

Conceptos: La interculturalidad (dimensión teórico-metodológica) permite no colocar en el centro el “aspecto cultural, sino el problema del poder, su patrón de racialización y diferencia (colonial), puesto que eso es lo que permite visibilizar los dispositivos de poder, como una estrategia que intenta construir relaciones de saber, ser, poder y de la propia vida, radicalmente distintas (Sandoval Forero y Mota Díaz, 2016: 138) El interculturalismo hace referencia a “establecer acciones públicas estatales basadas en el intercambio de la diversidad con el objetivo de establecer regímenes de convivencia pacífica y armoniosa en el espacio público estatal” (Gutiérrez, 2016: 20-23)

Enunciación: “Además, conseguir una interculturalidad entendida como comunicación con las personas que son diferentes, convivir en la heterogeneidad respetando derechos y una actitud desprejuiciada hacia la diferencia es un deber de todas y todos” (2016: 4)

Estrategia discursiva: No se menciona el término de interculturalismo, es decir, desde la dimensión o praxis política. Sin embargo, sí se habla de interculturalidad en el sentido de comunicarse con los otros que son diferentes, "respeto" y "actitud desprejuiciada". Sin embargo, pensar en el enfoque de interculturalidad va más allá que acercarse con el "otro". La interculturalidad implica visibilizar, debatir y deconstruir relaciones desiguales.

D) Análisis de vectores

- **1° Vector: Pertinencia**

Concepto: tener contenidos que tengan un adecuado ordenamiento y graduación. Además de hacer uso correcto de los términos y conceptos, lo cual implica nombrar de manera correcta a los pueblos originarios. Es decir, si se refiere a ellos de forma equívoca, se seguirá reproduciendo de forma sistemática la negación histórica de su cultura e identidad, lo cual significa una forma de dominación.

Enunciación no.1: “El 14 de junio de 1971 debido a que la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas solicitó al Poder Ejecutivo, que el 19 de abril de cada año, sea celebrado el “Día del Aborigen”, como se hacía en la mayoría de los países de América. El 19 de abril de 1971, por decreto ejecutivo No. 1803-C el Presidente de la República de Costa Rica y el entonces Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes declaran el Día del Aborigen Costarricense” (2016:15)

Estrategia discursiva no.1: Como se mencionó en el marco teórico, el término “aborigen”, es una categoría léxica que solo tienen sentido con la presencia de un “otro” y en donde se vislumbran relaciones de poder. De esta manera se ha justificado históricamente la estratificación social entre el grupo dominante y el grupo subalterno. Es decir, el significado de aborigen ha estado ligado a categorías reduccionistas, donde se ha ubicado a los "otros" en una posición inferior y de atraso.

Es importante señalar que de acuerdo con Chacón (2001:20) la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI) no cuenta con legitimidad por los pueblos originarios. En este sentido, se puede observar que la ley que rige a la Comisión dictamina que su objetivo es: “promover el mejoramiento

social, económico y cultural de la población indígena con miras a elevar sus condiciones de vivienda y a integrar las comunidades aborígenes al proceso de desarrollo". Por lo tanto, al referirse al "mejoramiento cultural" con el fin de "integrar" a los "aborígenes" al "desarrollo", no coincide con los objetivos de la educación intercultural y resulta contradictorio usar esta referencia en la guía.

Enunciación no.2: "Se puede finalizar el acto cívico con una exhibición de productos agrícolas herencia de nuestros antepasados aborígenes" (2015:6)

Estrategia discursiva no.2: El concepto de "antepasado" según la RAE significa: "ascendiente más o menos lejano de una persona o de un grupo de personas". Es decir, de acuerdo con la guía, se sigue haciendo alusión a los indígenas en el pasado. Y, sobre todo, demarca la lejanía de la relación entre el nosotros-costarricense y el otro-indígena. Asimismo, la actividad que se propone en la guía invita a los estudiantes a conocer los productos agrícolas y no precisamente a conocer a los "antepasados aborígenes" que siguen consumiéndolos. Dicha enunciación, en consecuencia, refuerza la idea de ubicar a los pueblos indígenas en el pasado

- **2° Vector: Convivencia**

Concepto: "Construir políticas curriculares, docentes y de gestión en las que se promuevan nuevos modos de convivencia basados en el respeto, la aceptación y la valoración del otro".

Enunciación: "La educación costarricense busca formar una nueva ciudadanía capaz de construir sus propios conocimientos, ser críticos, reflexivos y someter a la crítica y la duda constante toda la información que nos llega desde el aula y fuera de ella, sin alejarse claramente, de inculcar la sana convivencia" (2016:13)

Estrategia discursiva: De acuerdo con la enunciación, se habla de crear una "nueva ciudadanía", es decir, de acuerdo con la guía, la educación costarricense tiene como reto trata de modificar una ciudadanía que no estaba formada

- **3° Vector: Pertenencia**

Concepto: se señala que la educación intercultural debe de promoverse en todas las aulas en donde se valoren las diferencias, y que se impulse el "aprender a vivir juntos", en el que el contenido del aprendizaje esté enfocado no solo a poblaciones indígenas, sino que se comparta con todos los alumnos. Ya que la interculturalidad significa diálogo entre todas las partes. Esto implicaría una comprensión del otro-indígena como "legítimo otro", y, por ende, desarrollar nuevas formas de convivencia que estén basadas en "pluralismo, entendimiento mutuo y las relaciones democráticas", en el que no se reproduzcan estereotipos y prejuicios sociales

Enunciación: "construyendo un presente justo y sustentado en la equidad" (2016:22)

"Demuestra habilidades comunicativas para la convivencia en un contexto integral, inclusivo, intercultural y contextualizado" (2016: 5)

"donde se analice la relevancia de preservar el sentido de pertenencia con el barrio, con la comunidad y con las raíces culturales, para fortalecer tanto la identidad local como nacional de todos los y las costarricenses."(2016:16)

Estrategia discursiva: Se puede identificar que no se hace referencia a combatir los estereotipos o prejuicios. Además, se habla de fomentar el sentido de pertenencia, sin embargo, no especifica cómo hacerlo en las aulas escolares.

4.4.3 México

A) Datos generales de la guía de México

Tabla Núm. 3

Dato	País	México
Guía		"Guía Didáctica sobre la Diversidad cultural en México"
Institución		Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Año de publicación		2013
No. de páginas		48
Tiraje		2000 y está disponible digitalmente.
Autores		Francisco Javier Valencia García, María del Pilar Rico Sánchez y Melesio Portilla Viveros
A quién va dirigido		Educación media superior y superior (2013:9)
Página web		http://eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116187.pdf
Contenido de recursos digitales		La guía incluye un DVD de la serie "Diversidades Imágenes de la interculturalidad"
Bibliografía		En el anexo se encuentran las fuentes de consulta que fueron citados en la guía.
Glosario		En el glosario se incluyen los conceptos de: cohesión social, comunicación intercultural, comunidad, conocimiento científico, cultura, democracia, derechos humanos, derechos lingüísticos, desarrollo sostenible, diálogo de saberes o diálogo intercultural, discriminación, diversidad cultural o social, diversidad lingüística, educación intercultural, emoción, equidad, etnocentrismo, expresión social, globalización, identidad, interculturalidad, lengua, lenguaje, Medio Ambiente, multiculturalidad, racismo, ritual, ritualidad, saberes tradicionales, sustentabilidad y valor social.

B) Guía Didáctica sobre la Diversidad Cultural en México

Es una guía publicada en el 2013 por la Secretaria de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Y tiene como fin orientar a los docentes de Educación Media Superior y Educación Superior “en su labor de introducir a sus estudiantes en el tema de la diversidad cultural y lingüística de México”. Además de “reforzar el reconocimiento positivo de la diversidad cultural y lingüística de México y, con ello, apoyar en la eliminación de actitudes discriminatorias que pueden presentarse en las escuelas, debido a la composición multicultural de la población que asiste a ellas.” (2013: 5) El tiraje fue de 2000 ejemplares.

Cuenta con material digital que conforman la serie Diversidades. Imágenes de la interculturalidad, “y con las actividades que de ellos se derivan, sus alumnos puedan reconocer, reflexionar y apreciar la riqueza cultural de nuestro país desde la perspectiva de la interculturalidad.”

Además de que pretende llevar a cabo actividades que “pueden desarrollarse o resolverse en el espacio educativo (aula, escuela o centro comunitario) y también extraescolarmente, con el apoyo de los padres y de los habitantes de la comunidad.”

Proponen 4 módulos que

- Contexto cultural e histórico: En este eje se busca analizar y conocer los elementos históricos y contextuales que han dado lugar al espacio o comunidad donde habitamos en la actualidad, así como los diversos símbolos que, derivados de esta misma historia, han constituido nuestra cultura.
- Lenguaje y comunicación: Se aborda la importancia de la práctica social de la lengua con sus características particulares y el lenguaje como la forma de expresión de la propia subjetividad, su elemento constitutivo es parte de la identidad propia y comunitaria. Asimismo, se estudia la comunicación como un elemento básico para la preservación de la lengua y el intercambio de experiencias y conocimientos, que enriquecen al individuo.
- Participación, vinculación con la comunidad y su medio ambiente: Aquí se reflexiona sobre las relaciones y el desarrollo de actitudes que establece la persona con su comunidad y el medio ambiente.

En este eje se identifica la importancia de las prácticas sociales, de la participación y vinculación comunitaria que permitan generar una actitud positiva y de cooperación entre los sujetos, además de generar un desarrollo sustentable.

- Valores, representaciones y otras prácticas sociales: Se reflexiona sobre la diversidad de valores, creencias y fenómenos o prácticas sociales en los distintos contextos que van desde lo local a lo global. Se busca mantener una actitud respetuosa con un juicio crítico a favor de formas armónicas de convivencia.

Como se señala en la guía, en la elaboración de los criterios metodológicos, se definieron dos objetivos:

a. “Articular las actividades sugeridas de manera flexible con los contenidos, objetivos, actividades y competencias del docente de los programas de estudio de la Educación Media Superior y Superior.” Y,

b. “Apoyar al docente de ambos niveles educativos para trabajar, junto con sus alumnos, la reflexión intercultural sobre la identidad personal y comunitaria en una visión que abarca desde lo personal, lo local, la otredad hasta las realidades nacionales y globales.”

Cabe resaltar, que la guía retoma un enfoque pedagógico propuesto en la Convención de la Unesco sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, a través de “Diversidades. El juego de la creatividad”, en el cual propone ir de lo individual a lo global: es decir: “yo-nosotros-otros-todos”:

Diversidades juego de la creatividad

Con base a la metodología propuesta por la UNESCO, la guía replantea “una serie de coordenadas que permitirán al estudiante y al docente reflexionar sobre la interculturalidad en distintas áreas.” De acuerdo con esto, sugieren cuatro áreas:

- Mi persona: En un primer momento partimos de la necesidad de reconocernos como seres sociales que formamos parte de distintos grupos que van desde la familia, la escuela, la comunidad, el país o la nación. Al integrarnos a estos grupos compartimos elementos en común; por ejemplo: la lengua, la religión, el género, la educación, los conocimientos, los derechos y las obligaciones.
- Mi comunidad: En este proceso de reconocimiento de nuestra persona, un segundo momento de atención son las relaciones que establecemos con nuestro entorno. Los seres humanos somos seres sociales que tenemos la posibilidad de compartir nuestra cultura y sus diferentes formas de expresión y enriquecernos así en lo individual y en lo colectivo.
- Su comunidad: En esta idea de relacionarnos con nuestro entorno social nos encontramos otros individuos que se constituyen a partir de su propio entorno y cultura, su existencia opuesta o complementaria nos permite conocer, reconocer y valorar la diversidad cultural como una forma de suprimir prácticas de exclusión.
- Nuestras comunidades: Como resultado de lo anterior llegamos a un punto de convergencia social que implica buscar un conjunto de relaciones sociales que favorezcan la cooperación, el respeto, el diálogo, el desarrollo y la participación de todos.

Dentro de la guía también se incluyen las siguientes secciones para reforzar los conocimientos adquiridos en cada módulo:

- ¿Y tú qué sabes? Dinámicas que le ayudarán a identificar los saberes o conocimientos previos que sus alumnos poseen sobre los temas que se estudiarán.
- ¿Sabías que...? Información complementaria que contribuye a la comprensión y reflexión sobre los temas vistos.

- Para saber más. Recursos bibliográficos y electrónicos propuestos para profundizar los temas abordados en el módulo correspondiente.
- Bitácora. Desglose de las temáticas que se abordan en cada video, así como los tiempos de cada segmento. Esta sección está acompañada de la sinopsis de cada documental.
- Glosario. Relación de referentes, conceptos o términos que facilitan la comprensión de los temas estudiados en la guía o en los videos.

Los conceptos que retoman en el glosario son: cohesión social, comunicación intercultural, comunidad, conocimiento científico, cultura, democracia, derechos humanos, derechos lingüísticos, desarrollo sostenible, diálogo de saberes o diálogo intercultural, discriminación, diversidad cultural o social, diversidad lingüística, educación intercultural, emoticón, equidad, etnocentrismo, expresión social, globalización, identidad, interculturalidad, lengua, lenguaje, Medio Ambiente, multiculturalidad, racismo, ritual, ritualidad, saberes tradicionales, sustentabilidad y valore social.

Por último, se señala que “las actividades propuestas en esta guía son un detonador para que usted desarrolle otras que inviten a sus estudiantes a explorar la cultura, la lengua, la historia y los valores de su comunidad o del entorno más cercano. Mediante ellas podrán reconocer problemáticas y recursos e imaginar formas de participación comunitaria que, desde el ámbito local, redunden positivamente en lo global.” (2013:7)

C) Conceptos clave

- **Diversidad cultural**

Concepto: “El conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos de una sociedad o grupo social, que comprende, además de las artes y las letras, los estilos de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”

Enunciación no.1: "Se entiende al mismo tiempo como realidad humana y como espacio donde se inscriben e interactúan las distintas culturas. Esta realidad supone que cada persona, grupo y/o comunidad tienen una identidad constituida por contactos culturales múltiples y heterogéneos que permiten crear su especificidad a partir de su interacción con el otro" (2013: 41)

Estrategia discursiva no.1: En el glosario se define el concepto de "Diversidad Cultural" el cual se enfatiza la relación con el "otro", en el cual, como ya se señaló la identidad colectiva se construye con la presencia de la otredad. Sin embargo, es necesario agregar los elementos que componen a la diversidad cultural.

Enunciación no.2: “A la escala planetaria, la diversidad cultural de la especie humana se encuentra estrechamente asociada con las principales concentraciones de biodiversidad existentes.”

Estrategia discursiva no.2: En el glosario se define el concepto de "Diversidad Cultural" el cual se enfatiza la relación con el "otro", en el cual, como ya se señaló la identidad colectiva se construye con

la presencia de la otredad. Sin embargo, es necesario agregar los elementos que componen a la diversidad cultural.

En la guía de México, se hace referencia a la biodiversidad para denominar a la diversidad cultural. Es decir, como lo menciona Gutiérrez, se retoma de la biología el término de biodiversidad y pasa a las ciencias sociales como diversidad cultural.

Enunciación no.3: “La diversidad lingüística muestra diferentes formas de pensamiento y, a través de la lengua, es posible reflejar la diversidad de cosmovisiones que nos conforman dentro de las sociedades a las que pertenecemos” (2013:22)

“En México existen 11 familias, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas reconocidas en todo el territorio nacional” (2013: 20)

Estrategia discursiva no.3: En la guía se hace hincapié en la diversidad lingüística del país. Es importante señalar que el principal elemento para determinar institucionalmente si alguien pertenece o no a algún pueblo originario, es el idioma. En el texto también se señala "la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas", la cual tiene como fin reconocer y proteger a las lenguas maternas.

- **Educación Intercultural**

Concepto: "La educación intercultural propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales"

Enunciación:

"Se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes" (2013: 41)

Estrategia discursiva: Es importante señalar que en la definición que se hace de Educación Intercultural, no se hace referencia al diálogo o interacción de todos los involucrados. Se habla pues, de conocer a los "otros", pero no precisamente de interactuar con ellos. En este sentido, se refiere más prácticas multiculturales ya que como lo menciona la UNESCO, en este tipo de prácticas educativas se “recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas.” (2007:18)

- **Otredad**

Concepto: proceso en el cual un individuo (el cual ha desarrollado un sentido de pertenencia en un grupo social) define su propia identidad colectiva en oposición con la identidad de los demás, a través de asignar valores ya sean positivos, negativos, o neutros al repertorio cultural del otro grupo y a partir de ello, establecer la diferencia entre “nosotros” y los “otros”.

Enunciación: "Apoyar al docente de ambos niveles educativos para trabajar, junto con sus alumnos, la reflexión intercultural sobre la identidad personal y comunitaria en una visión que abarca desde lo personal, lo local, la otredad hasta las realidades nacionales y globales" (2013:46)

Estrategia discursiva: En el cuerpo del texto se menciona únicamente una vez a la otredad como parte de la propuesta metodológica. Sin embargo, no se define que es la otredad.

- **Multiculturalidad y Multiculturalismo**

Conceptos: El término multiculturalidad se utiliza para describir sociedades en donde coexisten grupos que provienen de diversas culturas. Como lo menciona Olivé se trata de un término factual (descriptivo). En cambio, el multiculturalismo se refiere a la praxis política, es decir, tiene un sentido normativo. El valor más importante para el multiculturalismo (proyecto político) es el reconocimiento (jurídico e institucional) de los ciudadanos que tienen diversas pertenencias culturales.

Enunciación: "La multiculturalidad implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. En su dimensión ético-política, dicho concepto no alude a la relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas, pues los vínculos que se establecen están signados por profundas desigualdades; es decir, relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas en relación con otras"

Estrategia discursiva: El término que está en el glosario de multiculturalidad coincide con el término de León Olivé cuando se refiere a que es un término factual, es decir descriptivo. Por otro lado, en la dimensión política (es decir, el multiculturalismo) también coincide con lo referido.

- **Interculturalidad e Interculturalismo**

Conceptos: La interculturalidad, alude a "una dimensión teórico-metodológica" (...) que busca indagar y reflexionar sobre las formulaciones hipotéticas de esa cosmovisión/enfoque del mundo que le precede. El interculturalismo hace referencia a "establecer acciones públicas estatales basadas en el intercambio de la diversidad con el objetivo de establecer regímenes de convivencia pacífica y armoniosa en el espacio público estatal" (Gutiérrez, 2016: 20-23)

Enunciación: "Es una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo (Villoro, 1993) y porque recalca que lo decisivo es dejar espacios y tiempos para que dichas figuras se conviertan en mundos reales. Así, en la interculturalidad se reconoce al otro como diverso, sin borrarlo sino comprendiéndolo y respetándolo. La interculturalidad asume que la diversidad es una riqueza, de manera que se entiende no sólo como necesaria, sino como algo virtuoso. Es la base que permite la comprensión y el respeto entre los miembros de diferentes culturas" (2013:42)

Estrategia discursiva: Al definir la interculturalidad, sí se habla de interacción entre los "otros" y el "nosotros", además de recalcar que la diversidad cultural es un elemento enriquecedor para la sociedad. Sin embargo, al referirse al término de reconocimiento, se está hablando de multiculturalismo. Por otro lado, en la guía no se menciona el concepto de interculturalismo. Es decir, no se hace referencia de la dimensión política de lo intercultural.

D) Análisis de vectores

- **1° Vector: Pertinencia**

Concepto: tener contenidos que tengan un adecuado ordenamiento y graduación. Además de hacer uso correcto de los términos y conceptos, lo cual implica nombrar de manera correcta a los pueblos originarios. Es decir, si se refiere a ellos de forma equívoca, se seguirá reproduciendo de forma sistemática la negación histórica de su cultura e identidad, lo cual significa una forma de dominación.

Enunciación: (...) "esta diversidad de creencias son formas de cohesión social que identifican culturalmente a los pueblos indígenas" (2013:29)

(...) "existencia de pueblos indígenas" (2013: 34)

(...) "reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas" (2013: 43)

Estrategia discursiva: En la guía se identifica a los "otros" como pueblos indígenas o comunidades indígenas. Sin embargo, no se hace ninguna alusión que el término es una categoría colonial (como lo refiere Bonfil Batalla) que justifica la dominación de un grupo contra otro. Este concepto solo tiene sentido con la relación dialéctica con el "otro"- colonizador.

- **2° Vector: Convivencia**

Concepto: "Construir políticas curriculares, docentes y de gestión en las que se promuevan nuevos modos de convivencia basados en el respeto, la aceptación y la valoración del otro".

Enunciación: Reconocer el alcance de los valores, expresiones y prácticas sociales que posibilitan la convivencia, la equidad y los derechos en la comunidad. Valorar la convivencia democrática y con equidad en los grupos sociales con los que nos podemos relacionar (2013: 35)

Estrategia discursiva: Se hace referencia a la convivencia con el "otro", sin embargo, no se especifica el cómo hacerlo.

- **3° Vector: Pertenencia**

Concepto: "la educación intercultural debe de promoverse en todas las aulas en donde se valoren las diferencias, y que se impulse el "aprender a vivir juntos" en el que el contenido del aprendizaje esté enfocado no solo a poblaciones indígenas, sino que se comparta con todos los alumnos. Ya que la interculturalidad significa diálogo entre todas las partes. Esto implicaría una comprensión del otro-indígena como "legítimo otro", y, por ende, desarrollar nuevas formas de convivencia que estén basadas en "pluralismo, entendimiento mutuo y las relaciones democráticas", en el que no se reproduzcan estereotipos y prejuicios sociales"

Enunciación: “El reconocimiento de nuestro espacio social nos lleva a la noción de lo intercultural como una forma de relación con nuestra propia cultura y con la de “otros” grupos, en un sentido que favorezca la equidad entre culturas” (2013:12).

Estrategia discursiva: De acuerdo con la enunciación se ve reflejada la importancia de la otredad en la interculturalidad. Ya que hace referencia en pensar en la propia identidad

5. ANÁLISIS COMPARATIVO Y CONCLUSIONES

En este último apartado de la investigación se confrontará el análisis de la representación de la otredad indígena en la educación intercultural en México y Costa Rica. Cada tipo de análisis aporta elementos para poder comprender parte del cómo en la actualidad en las prácticas educativas llamadas interculturales, se ha construido al “otro-indígena” en ambos países.

Finalmente, se presentarán las conclusiones de la presente investigación, de acuerdo con el análisis comparativo.

5.1 Análisis histórico comparativo de la representación de la otredad indígena en Costa Rica y México

De acuerdo con los apartados históricos se hará un análisis comparativo de los momentos.

En este sentido, se hará una revisión por períodos:

1. Conquista-Colonia en Costa y Conquista- Colonia en México.⁹⁴
2. Independencia de Costa Rica-principios del siglo XX e Independencia-Revolución Mexicana.
3. Segunda República-actualidad y Revolución Mexicana-actualidad.
- 4.

A) Época prehispánica, Conquista y Colonia en Costa Rica y México

Área mesoamericana

- Antes de la llegada de los hispanos, gran parte de lo que ahora se conoce como México hasta Guanacaste ubicado en el norte de Costa Rica⁹⁵, formaban parte del área mesoamericana, es decir, compartieron un sinfín de características culturales. Como lo señala Kirchoff (quien acuñó el término de Mesoamérica en los 60's), las características de dicha área cultural fueron: “un excelente manejo de los recursos agrícolas (principalmente, del cultivo del maíz), el uso de un instrumental agrario común, la importancia de las diferentes formas procesadas de maíz en la dieta prehispánica, vida sedentaria, patrón de asentamiento en vastos centros

⁹⁴ Es preciso señalar, que se hará una breve revisión de la época prehispánica (en cómo era la educación y la cantidad de habitantes que había a la llegada de los hispanos) ya que México y Costa Rica, compartieron un sinfín de características culturales al ser parte de Mesoamérica. No obstante, se señala que son referencias importantes para poder entender el contexto social de los habitantes precolombinos.

⁹⁵ Como lo señala Rovira Morgado, Mesoamérica “englobó muy diversas culturas que se desarrollaron en espacios físicos muy distintos, así como en una vasta franja cronológica que abarcó cerca de 3.000 años de historia. Tal diversidad se ha sistematizado en función de los criterios del espacio y la temporalidad” Es por eso que la autora realizó una división de las sub-áreas; en el caso de México y Costa Rica se ubican: Occidente de México, Centro de México, Vales de Oaxaca, Costa del Golfo, Área maya y Baja América Central” (que bordea la costa del Pacífico desde el Salvador hasta el golfo de Guanacaste en Costa Rica) (2007 :3-4).

urbanos, alta especialización artesana, una compleja cosmovisión e ideología” (en Rovira, 2007: 2).

- Es preciso señalar que, en lo que ahora se conoce como México había centros urbanos más amplios y con mayor cantidad de habitantes que en la Costa Rica prehispánica.
- Además, otra característica vital es que entre ambos territorios hubo gran intercambio de comercial, lo cual significó una gran influencia cultural de México a Costa Rica. Esto se puede ver reflejado en investigaciones donde hay registro que hubo hablantes náhuatl en Costa Rica, los cuales influyeron en varios topónimos como: Guanacaste, Jicaral, Zapote, Los Chiles, Guápiles, Montezuma, Chagüite, etc. (Quesada, 2006:203).

Educación prehispánica

- La educación en ambas regiones estaba muy ligada a la religión, la guerra y la naturaleza. Esto se puede ver reflejado en la formación de los caballeros águila o caballeros jaguar (mexicas); en la formación de chamanes como los sukias, (región de Talamanca), así como en la instrucción de las ciencias astronómicas (mayas).

Cantidad de la población

- A la llegada de los españoles, se calcula que en el territorio que ahora compone México, habitaban alrededor de 25 millones de personas, cantidad propuesta por Sherburne Cook y Woodrow Borah y en la que la mayoría de los académicos coinciden. Sin embargo, el caso de Costa Rica es diferente. Ya que por propuesta el obispo Augusto Thiel en el siglo XIX se afirmó por mucho tiempo que la cifra era de 27,000. De acuerdo con estudios recientes se señala que había 400,000 habitantes.
- Es decir, como lo señala Ibarra esta cifra funcionó para legitimar la idea de que no hubo una cantidad importante de indígenas en Costa Rica (2010:30-32). Dichas cifras se han visto plasmadas en el discurso educativo, en donde se argumenta que casi el total de la población indígena fue abatida a la llegada de los españoles.
- En conclusión, la cantidad de habitantes que se estima había en territorio costarricense representa el 1.6% de la cantidad estimada en México. Cifra que es exponencialmente menor en Costa Rica.
- Por último, es importante señalar la dificultad que han tenido los investigadores para precisar dichas cifras, ya que, hasta el momento, no existen datos exactos para contabilizar la población que habitaba en México y Costa Rica antes de la llegada de los hispanos.

La educación con la llegada de los hispanos

- A la llegada de los españoles (durante la Conquista y la Colonia) tanto en México como en Costa Rica, la educación, evangelización y castellanización estuvieron a cargo del clero.
- En Costa Rica quienes se encargaron de la labor fueron dos ramas de la orden de los franciscanos; primero los observantes y más tarde los recoletos. En México fueron los franciscanos, dominicos, agustinos y posteriormente los jesuitas.
- En ambos países se fundaron colegios, seminarios, parroquias e iglesias en ambos territorios con el fin de instruir y “civilizar” a los habitantes de aquella época.

Sistema de Castas

- En la época colonial, tanto en México como en Costa Rica, se consolidó un rígido sistema de estratificación social. De acuerdo con el origen étnico de las personas, se erigieron las llamadas “castas”. Es decir, este afán es guiado por la motivación de diferenciar al “otro”, clasificándolo en distintos niveles de “pureza racial”.
- En el México Colonial, de acuerdo con Reissner, llegaron a existir más de 16 categorías, entre las que se encuentran: mestizo, castizo, morisco, chino, coyote, salta atrás, mulato, pardo, zambo, cambujo, calpumulato, no te entiendo, zambaigo, tente en el aire, lobo, etc. (1983: 20-21)
- En el caso de Costa Rica no se incluyeron todas las categorías que había en el México Virreinal. Como lo señala Soto (2008: s/n), habían “españoles, mestizos, mulatos (libres o esclavos) y, en menor número, indígenas, indios naboríos (de servicio), zambos y negros (esclavos o libres)”.

Resistencia indígena

- En el caso de Costa Rica, el episodio más conmemorado de la resistencia indígena fue la que lideraron Pablo Presbere y Comesala, quienes eran de origen bribri. Es decir, de Talamanca, que hoy en día pertenece a la provincia de Limón.
- Para México, quien pudiera personificar la resistencia indígena de los hispanos, fue Cuauhtémoc. Como lo señala Esther Pasztory, Cuauhtémoc “dio la última batalla en Tlatelolco, y muchos mexicas prefirieron morir antes que rendirse” Además de que fue el último gobernante mexica y fue “capturado mientras trataba de escapar y más tarde fue ejecutado por Cortés” (1984: 102). Como lo menciona Vela, fue torturado e incluso le quemaron los pies. Murió en 1525 (2011: 56).
- Es importante señalar que Pablo Presbere y Comesala, están mencionados en las guías de docencia de Costa Rica. En cambio, no se destaca ninguna resistencia indígena en la guía de México.

B) Independencia de Costa Rica-principios del siglo XX e Independencia-Revolución Mexicana

Independencia

- El movimiento de Independencia en México surge de la inconformidad criolla. Mestizos, afrodescendientes e indígenas fueron parte de la lucha. Sin embargo, consumada la pugna los indígenas no formaron parte de las prioridades en el nuevo Estado-Nación.
- Por otro lado, desde 1824 hasta 1838, Costa Rica formó parte de la llamada “República Federal Centroamericana”, la cual se disolvió en 1838 debido a luchas entre los Estados que la conformaban. Y fue en 1848 que Costa Rica se convirtió en una república independiente.

Es decir, después de que Costa Rica se independizó de España y de la República de Centroamérica, al igual que en México, no hubo voluntad política por incluir a los indígenas (ni los afrodescendientes) en la recién configuración política.

Educación Indígena

- En ambos países, la tendencia en la educación fue negar o disminuir la presencia de la otredad indígena.
- En este sentido, como lo señala Campos, en Costa Rica, se consolidó “un discurso estandarizante en materia de política educativa: el territorio es uno, la Nación es una, la educación es una, el estudiantado es uno, el currículo es uno, la «raza» es una” (2015:329-330). Esta determinación fortaleció la idea de que la identidad nacional costarricense se fundara solamente en los habitantes del Valle Central (es decir, en San José, Heredia, Alajuela y Cartago) y en el que evidentemente se descartaran los diversos “otros” que no vivían en dicha región.
- Por parte de México, el debate que hubo entre liberales y conservadores, referente a la educación, se centró en la laicidad. Con el triunfo de los liberales, Benito Juárez (de origen zapoteco), declaró la educación como laica, gratuita, obligatoria y, sobre todo, uniforme. Es decir, al igual que Costa Rica, se configuró un mismo discurso de la educación para así poder formar a los “ciudadanos mexicanos”.
- Cuando se consumó la independencia en ambos países en el siglo XIX, se utilizó el sistema “lancasteriano”. El cual consistía en que el profesor con la ayuda de sus mejores estudiantes, atendían a un grupo más numeroso, es decir, consiste en un sistema de enseñanza mutua. La primera escuela de este tipo que se fundó en México fue en 1822 y en Costa Rica en 1869.

Mito de la blanquitud

- En ambos países hubo la firme voluntad política de invisibilizar a los indígenas, con la justificación de conseguir unidad nacional.
- En Costa Rica se consolidó el llamado “mito de la blanquitud”. En el cual, se defendía la idea de que todos los costarricenses tenían ascendencia ibérica o europea. Por lo tanto, según este mito la mayoría de sus habitantes conformaban una sociedad “blanca y homogénea”, que tenían los mismos valores y que su desarrollo económico (impulsado por la exportación del café) los diferenciaba del resto de Latinoamérica y, sobre todo, de Centroamérica, donde los países vecinos tenían y siguen teniendo mayor porcentaje de grupos indígenas. Claramente, lo que se pretendía era diferenciar Costa Rica, de otros países Latinoamericanos.
- Este pensamiento se ve reflejado en palabras del político costarricense Joaquín Bernardo Calvo en 1887 referente a la composición étnica en Costa Rica: “blanca, homogénea, sana y robusta, y unida a estas buenas condiciones físicas se encontraban las de la laboriosidad, su afán por la cultura y prosperidad y su espíritu de orden y amor al trabajo” (en Urbina, 2017:11).

- En el caso de México, el afán de “blanquear” o “europeizar” cobró fuerza en el Porfiriato (1876-1910). Durante este periodo histórico de incipiente nacionalismo, se buscó unidad nacional, para así poder llegar al “progreso”. Siendo este mecanismo una vía para adecuada para superar el atraso del “indio”.
- Es por eso que la alta sociedad porfiriana pretendía ser blanca y, por consiguiente, francesa en su cultura. (Aguirre, 1976: 114). En este sentido, para llegar a dicho fin, Porfirio Díaz afirmaba que: “si todos los mexicanos, aprenden lo mismo (...) tendrán a actuar de la misma manera” (Bazant, 1996: 34). Es decir, existió el afán por instruir a los indígenas para que alcanzaran un mayor grado de “civilización” a través de la formación educativa.

Situación de los indígenas

- La situación de los indígenas durante esa época fue precaria. En ambos países tenían largas jornadas de trabajo.
- En Costa Rica, esto se puede identificar en el territorio maleku en 1868. Por más de treinta años, “los huleros nicaragüenses, además de extraer hule ilegalmente, también persiguieron y capturaron hombres y mujeres jóvenes indígenas los llevaron a Nicaragua para venderlos como esclavos” (Vásquez, 2011: 54). Dicha invasión, la esclavitud, y las enfermedades produjeron que disminuyera la población. Es decir, durante esa época, la situación de otros pueblos indígenas era parecida a la de los malekus. Ya que vivieron en la marginalidad.
- Por parte de México, los pueblos indígenas vivían en extrema pobreza, con un gran desequilibrio en la distribución de la propiedad agraria, además de jornadas laborales extenuantes y mal pagadas.
- Sin embargo, en México surgió un movimiento revolucionario, lo cual significó una oportunidad para reivindicar los derechos indígenas.

C) Segunda república-actualidad y Revolución Mexicana-actualidad.

Indigenismo

- A partir del siglo XX, ya consumada la Revolución Mexicana se institucionalizó el llamado “problema indígena”, materializado en las políticas de corriente indigenista, donde se refleja la “voluntad estatal por desindianizar a México” (Bartolomé, 1997:27). Esto se vio reflejado en planes, proyectos, políticas públicas y leyes que, a partir de ese momento, se crearon para atender a los pueblos indígenas.
- La corriente indigenista mexicana, tuvo gran influencia en las políticas que promovían la aculturación de los pueblos indígenas en Centroamérica y por lo tanto de Costa Rica.
- Varios intelectuales mexicanos “influyeron el pensamiento nacionalista ilustrado en Centroamérica que se oponía a la explotación del indígena y promulgaba cambios en las estructuras sociales y políticas”. La producción académica fue “estimulada por las propuestas nacionalistas e indigenistas promovidas por Manuel Gamio y la Antropología mexicana”

(Bozzoli, 2015: 24). Además de que varios antropólogos mexicanos como Ricardo Pozas Arciniega hicieron estancias en Costa Rica, para instruir cómo se llevaba a cabo las políticas indigenistas.

- Siendo así que Costa Rica fue invitado a participar en el I Congreso Indigenista en Pátzcuaro, Michoacán (en 1940). Durante ese congreso, se comprometieron los Estados que participaron en la creación de tres órganos indigenistas que debían operar coordinadamente: "los Congresos Indigenistas Interamericanos, el Instituto Indigenista Interamericano y los Institutos Indigenistas Nacionales" (Marroquín, 1977: 59). Derivado de este momento, en 1945 se inaugura en Costa Rica la Junta Protectora de las Razas Aborígenes.

Educación

- Bajo el mandato de Vasconcelos se crea en 1921 la SEP y un año después del Departamento de Educación y Cultura Indígena, así como la instauración de las "Casas de Pueblo" y en 1925 se instauraron las "Misiones Culturales", las cuales tuvieron el fin de inculcarle al indígena un sentimiento nacionalista. Además, en estas iniciativas, se priorizaba el uso del español y se castigaba el uso de las lenguas maternas. Este tipo de prácticas también se llevaron a cabo en Costa Rica.
- En el caso de Costa Rica, temporalmente la etapa de institucionalización educativa de los indígenas empezó mucho más tarde que en México. Como lo señala Guevara, hasta 1985 no hubo una institución encargada de la educación indígena (2015-320).

5.2 Análisis comparativo de lo normativo-institucional en Costa Rica Y México

A) Desarrollo normativo e institucional de los pueblos indígenas

- Como se puede señalar en esta tabla, el desarrollo de la institucionalización del llamado “problema indígena”, se puede observar que la creación de entes públicos encargados de la educación intercultural y así como las instituciones encargas de velar por los derechos indígenas y las modificaciones constitucionales que reconocen a la diversidad cultural, se desarrollaron primero en México y después en Costa Rica.
- Se pude identificar que, tanto en México como en Costa Rica, a partir de los años 80’s empezaron a surgir importantes avances normativos e institucionales en la gestión de la diversidad cultural en las aulas educativas. Por lo que en ambos países la educación indígena, pasa a educación bicultural y finalmente, se transforma (al menos en el discurso oficial) en educación intercultural.
- Costa Rica carece de una Ley y una institución que protejan a las lenguas maternas, lo cual es alarmante, por la reducida cantidad de personas que hablan una lengua indígena. Además, de que se tiene el riesgo a que desaparezcan, y con ello, también la memoria histórica de sus pueblos. Lo cual significaría la pérdida de un patrimonio irrecuperable.

Tabla Núm. 4

Tabla del desarrollo normativo e institucional de pueblos indígenas en Costa Rica y México		
País	Costa Rica	México
Acción Institucional		
Reconocimiento constitucional de la diversidad cultural	2015 (se agregó el carácter multiétnico y pluricultural de Costa Rica)	1992 (se agregó el carácter pluricultural)
Fundación la primera institución pública enfocada a los indígenas	1945 (Junta Protectora de las Razas Aborígenes)	1925 (Departamento de incorporación indígena)
Fundación de las instituciones públicas enfocadas a los pueblos indígenas	1973 (Comisión Nacional de Asuntos Indígenas)	1948 (Instituto Nacional Indigenista) 2003 (Comisión Nacional para los Pueblos Indígenas) 2019 (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas)
Creación de un departamento especializado de Educación Indígena	1985 (Asesoría Nacional de la Educación Indígena)	1978 (Dirección General de Educación Indígena)
Creación de un departamento de Educación Intercultural	2010 (Departamento de Educación Intercultural)	2001 (Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe)
Promulgación de leyes de protección a las lenguas maternas	Costa Rica carece de una ley específica en materia lingüística.	2003 (Ley General de Derechos Lingüísticos)
Creación de un instituto para la protección de las lenguas maternas	Costa Rica carece de un instituto que proteja a las lenguas maternas.	2003 (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas)

B) Estructura orgánica de la Educación Intercultural

De acuerdo con el breve análisis del Departamento de Educación Intercultural y Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe, se sugiere que:

- En términos administrativos, el ente institucional encargado de la educación intercultural es mucho más robusto en México⁹⁶ que en Costa Rica.
- En ambos casos se observa, que el origen de las instituciones referentes a la educación intercultural viene de la educación indígena.
- En el caso de Costa Rica, el Departamento de Educación Intercultural tiene financiamiento del MEP y sobre todo de la UNICEF. Del lado de México, es por parte de la SEP. Que, aunque exista cooperación con proyectos de UNICEF, UNESCO u otros organismos internacionales, su presupuesto no depende totalmente de dichos organismos.
- En términos organizativos, esta del mismo nivel el Departamento de Educación Religiosa y el Departamento de Educación Intercultural en Costa Rica. En México, desde la promulgación de las Leyes de Reforma, la educación es laica.

⁹⁶ Esta afirmación se puede ver plasmada por ejemplo en: las 13 universidades interculturales que están en todo el país.

Tabla Núm.4

Análisis comparativo de la estructura orgánica de la Educación Intercultural en México y Costa Rica		
País	Costa Rica	México
Categoría		
Nombre	Departamento de Educación Intercultural	Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe
Año de creación	2010	2001
Ministerio o Secretaría	Ministerio de Educación Pública de Costa Rica	Secretaría de Educación Pública de México
Institución a la que pertenece	Dirección de Desarrollo Curricular	Secretaría de Educación Pública de México
Estatus del organismo	Dependencia centralizada	Dependencia especializada de la SEP
Composición orgánica	En el caso de Costa Rica, el Departamento de Educación Intercultural se compone por dos unidades administrativas: educación indígena y contextualización y pertinencia curricular.	Por parte de México, la CGEIB cuenta con 6 direcciones (desarrollo curricular, educación no formal y vinculación, formación y capacitación de agentes educativos, diseño y apoyo a innovaciones educativas, investigación y evaluación, información y documentación), una coordinación administrativa, un centro de documentación en Educación Intercultural, un departamento (interculturalidad) y una subdirección (en investigación).
Financiamiento	MEP y UNICEF	SEP

C) Parámetros institucionales para definir al “otro-indígena”

De acuerdo con el análisis, se pudo identificar las siguientes acotaciones:

- Se reitera la complejidad de delimitar institucionalmente quién forma parte o no de un grupo indígena. Ya que no existen parámetros claros del cómo medir la “conciencia indígena” (México) o del cómo identificar que “conservan su identidad indígena” (Costa Rica).
- En este sentido, de acuerdo con la CDI para el gobierno mexicano ser indígena o no indígena depende de si la persona o algún miembro de su familia habla una lengua materna. Lo cual es un referente importante, pero la lengua no es el único elemento cultural que define la identidad de una persona. Hay otros referentes como las formas de organización social, tradiciones, costumbres, música, gastronomía, creencias, cosmovisión, normas y valores sociales que caracterizan a cada grupo étnico.
- Por parte de Costa Rica, el criterio se basa en ser “descendientes directos de las civilizaciones precolombinas”. Sin embargo, bajo esta acotación, después de 500 años de la llegada de Colón, de procesos de mestizaje y de sincretismo cultural, considero que una cantidad reducida de personas se considerarían indígenas.
- La definición de la “otredad indígena” está únicamente señalada en la Constitución Mexicana y no se encuentra presente en la Constitución de Costa Rica.
- Por otro lado, subrayamos, que dentro de las particularidades grupos indígenas tanto en México y Costa Rica, todos han compartido una misma experiencia: altos índices de desigualdad, marginación y gran discriminación. Resultado de esto, pareciera ser que indígena es sinónimo de pobre.

Tabla Núm. 5

Parámetros institucionales para definir al “otro indígena en México y Costa Rica”	
Costa Rica	México
<p>“las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad” Ley indígena 6172</p>	<p>“todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro(a)) declaró ser hablante de lengua indígena.” Programa Especial para los Pueblos Indígenas de México</p>
<p><i>“- El autoreconocimiento o autoadscripción a un grupo étnico. En este caso la persona manifiesta su pertenencia al grupo.</i></p> <p><i>- La lengua hablada. En este caso si la persona habla la lengua del grupo étnico entonces se considera perteneciente a él.</i></p> <p><i>- La ubicación geográfica, es decir, la persona se clasifica en un grupo étnico de acuerdo al lugar donde reside.</i></p> <p><i>- La identificación de acuerdo con los rasgos fenotípicos, es decir, se clasifica a la persona de acuerdo a su raza o color</i></p> <p><i>- La ascendencia étnica de los ancestros de la persona, si estos pertenecen al grupo étnico, entonces la persona también.” (Solano, 2002: 343-344).</i></p>	<p>“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 quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres” 2° artículo de la Constitución Mexicana.</p>

D) Representación de la otredad indígena en instituciones y leyes

En este apartado se identificará cómo las instituciones o las leyes se referían a la otredad indígena:

Uso del vocablo aborígen en las normas y las instituciones públicas de México y Costa Rica.

Como ya se señaló, en el caso de Costa Rica, en su ley de creación de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas, se dictamina que su objetivo es: “promover el mejoramiento social, económico y cultural de la población indígena con miras a elevar sus condiciones de vivienda y a integrar las comunidades aborígenes al proceso de desarrollo”.

En el caso de México, en esta investigación no se identificó el uso del vocablo “aborígen” en documentos oficiales, en instituciones o en leyes.

De acuerdo con esta lógica, el hacer mención de la noción de “aborígen” en documentos oficiales, en instituciones o en leyes, significa que tiene una carga simbólica negativa. Como lo señala Novaro, se hace una asociación directa de los aborígenes con “el estado de naturaleza” y “el hombre primitivo” (2003:212), lo reitera Castro Hernández cuando señala que “los aborígenes también son asociados a lo salvaje, inferior y maléfico” (2012: 34). Es decir, el significado de aborígen ha estado ligado a categorías reduccionistas, donde se le ha ubicado en una posición inferior y de atraso.

Por lo tanto, el hacer uso de este vocablo en instituciones o en guías de docencia, es totalmente contradictorio si se pretende proteger, reconocer, visibilizar, y estar en igualdad de condiciones que la otredad indígena.

Uso del vocablo indígena o indio en las normas y las instituciones públicas de México y Costa Rica.

La Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe tiene como labor: “diseñar, acompañar y evaluar la instrumentación de políticas y prácticas educativas conducentes al conocimiento y reconocimiento de los aportes de los distintos pueblos y culturas que han contribuido a la formación de la nación mexicana, comenzando por los pueblos indígenas que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce como su sustento original”

En el caso de Costa Rica, el Departamento de Educación Intercultural “apoya los procesos de contextualización curricular y pertinencia cultural y atiende a diversas poblaciones como la indígena, afrocostarricense y con situaciones migratorias especiales”.

En ambos países se hace uso del vocablo indígena en documentos oficiales, instituciones y leyes.

En este sentido, como ya se ha señalado reiteradas veces en esta investigación, el indio o indígena representan “una categoría colonial” según Bonfil Batalla, son los términos que utilizaron los hispanos para demarcar su diferencia. Bajo el uso de estos vocablos, se justificó el posicionamiento del “nosotros” y los “otros-indígenas” de manera desigual. Esta desigualdad se sigue reflejando después de 500 años.

Por lo tanto, teniendo en cuenta esta consideración, en la normatividad en México y Costa Rica, aún no sigue representando a la otredad llamada indígena, de manera subalterna.

5.3 Análisis comparativo del discurso de las guías de educación intercultural en Costa Rica y México

A) Datos generales de las guías

- Los encargados de hacer la guía mexicana, son parte de la Institución Educativa enfocada a la interculturalidad, es decir, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Por parte de Costa Rica, quienes realizaron la guía en su mayoría son asesores de las Direcciones Regionales, así como del Departamento de Educación de personas jóvenes y adultas, solamente hay un asesor externo del Departamento de Educación Intercultural. Es decir, ninguno de los autores colabora directamente en el Departamento de Educación Intercultural.
- Ambas guías están disponibles en línea. Por parte de México, fueron impresos únicamente 2000 ejemplares. Cantidad que es mínima para atender a toda la población educativa. En el caso de Costa Rica, no se tiene la información disponible para saber si fueron impresos o no.
- La guía de Costa Rica está enfocada a todos los estudiantes de todas las modalidades educativas. En el caso de México solo es para los alumnos de Educación Media y Superior. En este sentido, se considera que lo más adecuado es que haya guías enfocadas para cada ciclo escolar. Ya que los módulos deben ser diferentes de acuerdo con la edad y escolaridad. Ya que una guía "para todas las modalidades educativas" brinda una perspectiva muy general y no satisface las necesidades específicas de cada sector.
- Se considera importante contar con un glosario para clarificar cada uno de los conceptos referente a la gestión de la diversidad cultural en las aulas. Únicamente la guía de México cuenta con glosario. Sin embargo, no está definido el concepto de pueblos originarios ni pueblos indígenas.
- La guía de Costa Rica, cuenta con un apartado para contextualizar quienes conforman los pueblos originarios, donde están ubicados, cuales son algunas de sus costumbres o tradiciones, se hace mención de la medicina tradicional, de los bailes, antecedentes históricos como la historia de Pablo Presbere. Por parte de México, hay un módulo que hace referencia al "contexto cultural e histórico", sin embargo, no se hace mención detallada de los pueblos originarios. Se considera de suma importancia tener este tipo de apartados, ya que permiten orientar a los docentes.
- En la guía de Costa Rica, se hacen dos referencias de México: 1. "las grandes unidades políticas prehispánicas, en donde se destacaron los imperios azteca e inca, perdieron su liderazgo, y su poder pasó a manos de los españoles, quienes establecieron nuevas divisiones territoriales y una estructura organizativa en donde eran ellos quienes ejercían el poder, y los indígenas pasaban al plano de siervos y esclavos de los peninsulares." (2016:21) 2. "El 19 de abril de 1941 se realizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano en la ciudad de Pátzcuaro, México. Allí, se dio un movimiento hacia una política indigenista continental, que buscaba garantizar el respeto a la personalidad y cultura de los pueblos autóctonos, rechazar la discriminación en su contra y elevar sus condiciones económicas y

sociales” (206:15) En el caso de México, no se hace referencia de Costa Rica, ni de otro país. De acuerdo con dichas referencias, se indica que las políticas mexicanas han tenido gran influencia en Costa Rica, sobre todo, en cómo se ha llevado a cabo la relación del Estado con los “otros” indígenas. Se comprueba la tesis de Bozzoli (2016) donde documenta la influencia que tuvo la antropología mexicana en el indigenismo costarricense.

- Por último la duración de uso de la guía de Costa Rica se limita a un mes (cuatro módulos, 1/semana). Por parte de México, la guía únicamente está compuesta por 4 módulos (cada uno con 2 sesiones). Se considera que es un tiempo muy reducido. La interculturalidad se debe construir cada día y no limitarse a un mes.
- El contenido audiovisual de la guía de México (la serie Diversidades. Imágenes de la interculturalidad disponible en DVD y en YouTube) se hizo especialmente para ser utilizarlo en la guía. Por parte de Costa Rica, el material audiovisual, únicamente está disponible en el canal de YouTube “Heredia por media calle” (organización ajena al MEP). Es decir, por parte de México hubo voluntad por invertir en hacer contenido digital.

B) Conceptos clave

Diversidad cultural

- Las fuentes de diversidad de las guías son diferentes. Por un lado, Costa Rica menciona que lo conforman los "pueblos indígenas profundos de América, pueblos africanos, europeos, asiáticos, y de Oceanía" y por el lado de México, hace referencia a los pueblos originarios y a los afromexicanos, sin embargo, no hace referencia de las comunidades de migrantes que llegaron al país, los cuales también forman parte de la diversidad cultural.
- En el caso de Costa Rica, se menciona que históricamente se han negado la diversidad cultural. En el caso de México, no se hace alusión de que ha pasado también ese proceso.
- En la guía de México se define a la diversidad cultural y en el caso de Costa Rica, no. Dicho concepto es de suma importancia, ya que como lo menciona Gutiérrez, es un insumo central para comprender el enfoque intercultural.
- La diversidad lingüística se menciona en la guía de México, pero no se refleja en la guía de Costa Rica. Se identifica que se hace especial énfasis de la diversidad lingüística en México, porque el criterio institucional para definir quién es y no indígena, está basado en si “el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro(a)) declaró ser hablante de lengua indígena”, además de que a partir del 2013 existe la “Ley general de derechos lingüístico de los pueblos indígenas”.
- Para definir la diversidad cultural, en la guía de México se recurre al concepto de biodiversidad para explicar su origen. En el caso de Costa Rica, no mencionan la definición.

Educación Intercultural

- En la guía de Costa Rica, no define propiamente lo que significa Educación Intercultural, sin embargo, se menciona algunos de los propósitos. En la guía de México sí se encuentra la definición.
- Cuando se habla de Educación Intercultural en Costa Rica y cuando se define en México, no se hace alusión al diálogo, el cual es el insumo conceptual más común y consensuado cuando se habla de interculturalidad.
- En ambos casos se habla de contextualizar o conocer a los “otros”, sin embargo, no se hace referencia en interactuar y crear relaciones horizontales entre el “nosotros” y los “otros”.
- Se considera que las nociones de educación intercultural presentadas en las guías se refieren más bien a educación multicultural. Ya que, como lo señala la UNESCO, en este tipo de prácticas educativas se “recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas.” (2007:18)

Multiculturalidad y Multiculturalismo

- No se menciona la definición de los conceptos multicultural o multiculturalismo en la guía de Costa Rica. En el caso de México, en el glosario describe los términos de multicultural y multiculturalismo.
- En el caso de México, el significado de los conceptos de multicultural y multiculturalismo, coinciden con el término factual (es decir, que se utiliza para describir la coexistencia de diversos grupos culturales), así como de la dimensión política (multiculturalismo). En este sentido, es importante señalar que en dicha definición se hace especial énfasis que las prácticas multiculturalistas, se ha construido bajo relaciones de poder, es decir, no se promueven relaciones horizontales. Y al no hacerlo, se refleja en el discurso de aceptación-tolerancia, así como en las prácticas públicas, en donde el “nosotros” (grupo dominante) únicamente reconoce en su diferencia a los “otros” (grupo cultural subordinado).
- En la guía de México no se menciona el término “pluricultural”, en el caso de la guía de Costa Rica, se utiliza como sinónimo de multicultural, referencia que coincide con Olivé cuando menciona que ambos conceptos tienen una connotación descriptiva.

Interculturalidad e Interculturalismo

- Ninguna de las dos guías, menciona el término “interculturalismo”, por consiguiente, no se hace la distinción entre la dimensión teórico-metodológica (interculturalidad) y la dimensión política (interculturalismo). Hacer esta distinción es vital ya que ambos conceptos tienen significados diferentes.
- En ambos casos, cuando se describe el concepto de interculturalidad, se observa que aún tienen algunos elementos relacionados con prácticas multiculturalistas. Ya que se sigue hablando de “reconocimiento”, término heredado por las “políticas de reconocimiento”, propuestas por Charles Taylor.

- La guía de México es la única que hace referencia a la interacción entre el “nosotros” y los “otros” al definir la interculturalidad.

Otredad

- La guía de México es la única que hace referencia al término de la otredad. Sin embargo, ni en el glosario ni en el cuerpo del texto se define el concepto.

C) Análisis comparativo de los vectores

Vector 1° PERTINENCIA

- En el caso de las dos guías, no se cumple del todo la significatividad lógica que apunta al uso correcto de los términos y conceptos. En el caso de Costa Rica se usa "aborigen" y en el caso de México "indígena". Ambas son categorías léxicas que fueron creadas por los colonizadores con el contacto de los “otros” que resultaban diferentes a ellos. De esta manera justificaron su dominación y se ubicó a los pueblos originarios en una posición de subalternidad. Como se señaló en el marco teórico, si se refiere a los pueblos originarios de forma equívoca, se seguirá reproduciendo de forma sistemática la negación histórica de su cultura e identidad, lo cual significa una forma de dominación.

Vector 2° CONVIVENCIA

- La guía de México señala que se busca una "convivencia democrática" en el caso de Costa Rica, formar ciudadanos e inculcarles una "sana convivencia".

D) Estudio comparativo de las guías interculturales

De acuerdo con lo analizado, se identificó que:

- La otredad se ve representada en las guías bajo los términos de “indígena” y “aborigen”, los cuales son categorías léxicas que fueron creadas por los colonizadores con el contacto de los “otros” que resultaban diferentes a ellos. De esta manera, implícitamente se ve reflejado en el discurso, ya que, al no pensar en el origen de ambos conceptos y su significado, se legitima la relación asimétrica entre el “nosotros” y los “otros”. Por lo tanto, al “otro” se le ubica en una posición de subalternidad.
- Las fuentes de diversidad cultural referidas en las guías son “pueblos indígenas profundos de América, pueblos africanos, europeos, asiáticos, y de Oceanía" por parte de Costa Rica. En el caso de México, hace referencia a los pueblos originarios y a los afromexicanos, sin embargo, no hace referencia de las comunidades de migrantes que llegaron al país, los cuales también forman parte de la diversidad cultural.
- La “Guía didáctica sobre la diversidad cultural de México” tiene más componentes interculturales que la “Unidad didáctica para el mes de Octubre: Mes de la Costa Rica Pluricultural”. Se deduce esta inferencia, por diversas razones: la principal es que hay mayor número de grupos indígenas y lenguas maternas en México que en Costa Rica⁹⁷. Sin embargo,

⁹⁷ Reiteramos que la otredad estudiada en esta investigación, son los pueblos originarios.

más allá del número, se identifica que el llamado “mito de la blanquitud” sigue presente en el texto, producto de campañas educativas y acciones públicas que históricamente han negado la otredad indígena.

- Asimismo, se identifica que la composición orgánica de las instituciones encargadas de educación intercultural, es mucho más robusta y especializada en México, por lo tanto, ha habido mayor interés político por impulsar prácticas interculturales.
- De igual modo, la guía costarricense no está elaborada por el departamento especializado en Educación Intercultural, los autores corresponden a otras áreas, además de que no cuenta con un glosario donde se defina los conceptos claves, el contenido digital de la guía no es autoría del MEP e inclusive se tienen referencias citadas en Wikipedia.
- En cuanto al contenido de las guías, se identificó que en ninguna de las dos guías se hace referencia de la distinción entre interculturalidad (dimensión teórico-metodológica) e interculturalismo (dimensión política). Conceptos que son clave para poder gestionar la diversidad cultural de manera adecuada. Por otro lado, únicamente se hace referencia a la diferencia entre la multiculturalidad (dimensión factual) y multiculturalismo (dimensión política) en la guía de México.
- Por otro lado, el término de otredad indígena no está definido en ninguna de las guías.

5.4 CONCLUSIONES

Una vez analizado el marco conceptual, y las herramientas metodológicas (análisis comparativo, historiográfico, normativo-institucional y el análisis discursivo de las guías interculturales de docencia) se concluye que la representación de la otredad indígena se construye bajo la subalternidad. Si bien, hay algunos elementos que coinciden con el enfoque intercultural, aún se ven implícitamente componentes que contradicen las acciones públicas que dicen promover la interculturalidad. Por lo tanto, al analizar la representación de la otredad indígena, se deduce que la tecnología de gestión de la diversidad cultural en temas educativos en México y Costa Rica tiene un enfoque multiculturalista.

En este sentido, de acuerdo con el análisis, se plantea que el gobierno costarricense, a pesar de sus recientes esfuerzos en materia educativa por querer reconocer y visibilizar a los pueblos originarios, no ha habido un interés claro en las agendas públicas por cumplir el marco normativo de Costa Rica referente a su carácter pluriétnico. Se plantea que dicha tarea no es fácil, ya que históricamente se ha configurado el llamado “mito de blanquitud”, donde el indígena no forma parte de la identidad nacional costarricense. Tomando en cuenta que solamente 23% de la población conoce la existencia de territorios indígenas (UNICEF, 2007: 17).

Por parte de México, a pesar de que existen más esfuerzos institucionales por gestionar la otredad intercultural en la educación, aún hay grandes rezagos, donde los indígenas desde hace más de 500 años en el encuentro con los hispanos han sido estigmatizados, discriminados y segregados. Esto se puede identificar en la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México en el 2005, 43% de los encuestados declararon que los indígenas “tendrían siempre una limitación social por sus características raciales”; 34.1% que “lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas” y que 40% de los mexicanos “está dispuesto a organizarse con otras personas para solicitar que no permitan a un grupo de indígenas establecerse cerca de su comunidad” (CONAPRED, 2005: 26-27).

Como parte del análisis comparativo, se señala que los gobiernos de México y Costa Rica han administrado y gestionado la diversidad cultural (especialmente los pueblos originarios) de manera diferente. En México está más presente y desarrollado el tema indígena (en donde se admira al “indio muerto” y no al vivo) y en Costa Rica, más invisibilizado (donde se desconoce). Se puede incluso identificar que, de acuerdo con el análisis de los períodos históricos de cada país, la institucionalización del llamado “problema indígena”, (sobre todo en prácticas educativas), se ha desarrollado cronológicamente, primero en México y más tarde en Costa Rica.

Además, es importante mencionar que uno de los mayores retos fue rastrear información en temática indígena en Costa Rica. Ya que a comparación de México es bastante limitada. Para ello, se tuvo que hacer un arduo trabajo de investigación para desarrollar el análisis historiográfico. Además, que no se identificó ninguna investigación donde se compara México y Costa Rica relacionado a los pueblos originarios.

Por otro lado, de acuerdo con el análisis histórico, normativo-institucional y discursivo, se identificó:

Análisis histórico de la representación de la otredad indígena en México y Costa Rica

El proceso de analizar brevemente algunos de los momentos históricos más representativos de la construcción de la otredad indígena en México y Costa Rica en la educación permitió una mejor comprensión la situación actual de los pueblos indígenas en ambos países.

Ya que a partir del análisis de esta memoria histórica se pudo hilar los momentos que estuvieron signados por la negación, invisibilización, olvido, genocidio, racismo y discriminación, para poder responder el lugar relegado que tienen los pueblos originarios en México y Costa Rica.

Conquista y Colonia en Costa Rica y México:

- De acuerdo con lo analizado en el periodo histórico de la conquista y la colonia en México y Costa Rica, se sugiere que la otredad indígena se construye desde la subalternidad. Esta afirmación se propone ya que desde el “encuentro de dos mundos”, surgió la definición de “indio” para demarcar una supuesta inferioridad racial, intelectual y cultural. Es decir, con la categorización del “indio” o “indígena” el colonizador justifica la dominación y su posición de privilegio.
- En este sentido, se puede sustentar en la “educación indígena”, ya que fue una herramienta indispensable para que los conquistadores y colonizadores pudieran imponer sus referentes simbólicos y culturales como los únicos válidos. Es por eso, que se adjudicaron la encomienda de educar al “indio” bajo preceptos cristianos, para que al castellanizarlos y cristianizarlos se “minimizara su condición” indígena.

Independencia de Costa Rica-principios del siglo XX e Independencia-Revolución Mexicana

- De acuerdo con el análisis de este periodo, se sugiere que, fue invisibilizada la otredad indígena en las acciones educativas tanto de México como Costa Rica.
- Es decir, durante este periodo, a través de la educación, se reforzó la idea dicotómica de un “nosotros-civilizados” (ciudadanos de Costa Rica y México) y los “otros-bárbaros” (pueblos indígenas) provocando aún más una gran desigualdad social.
- Se identificó que la identidad costarricense se formó bajo la idea del “mito de la blanquitud”, que consiste que todos los costarricenses tenían ascendencia ibérica o europea. Por lo tanto, la mayoría de sus habitantes conformaban una sociedad “blanca y homogénea”. Es decir, se invisibilizó totalmente la otredad indígena.
- El caso de México si bien no se invisibilizó del todo la otredad indígena, como fue en el caso drástico de Costa Rica, si se pretendió blanquear y europeizar a los indígenas para que pudieran ser parte del “progreso” y desarrollo del país.
- En este sentido, la educación durante esa época funcionó como una herramienta para alcanzar la homogeneización cultural de las sociedades mexicanas y costarricenses. Para este cometido, se inculcaron en las aulas escolares, construcciones e imaginarios sociales (como

el mito de la blanquitud), para poder transmitir nuevos valores que “debían de tener” los nuevos Estados-Nación republicanos.

- Se sugiere que la Revolución Mexicana, tuvo una enorme repercusión en el siglo XX en la relación entre el Estado-Nación mexicano y los pueblos indígenas, ya que, desde ese momento, se empezó a plantear el cómo se gestionaría desde las instituciones a los indígenas. Ya que, la revolución fue el parteaguas del cómo se “llevó a la idealización del pasado indígena como evidente reacción contra el extranjerismo de la vieja clase gobernante y a la vez, como punto de apoyo en que fundamentar un nacionalismo que diferenciara a México en el concierto de las naciones” (Beals en Aguirre y Pozas, 1991: 20-21). Sin embargo, a pesar de visibilizar al indígena en el discurso, es o no ha significado un cambio sustancial.

Segunda República-actualidad y Revolución Mexicana-actualidad.

- A partir del siglo XX y ya consumada la Revolución Mexicana se institucionalizó el llamado “problema indígena”, materializado en las políticas indigenistas. Esto se vio reflejado en planes, proyectos, políticas públicas y leyes que, a partir de ese momento, se crearon para atender a los pueblos indígenas.
- La corriente indigenista mexicana, tuvo gran influencia en las políticas que promovían la aculturación de los pueblos indígenas en Centroamérica y por lo tanto, también en Costa Rica.
- En el caso de Costa Rica, temporalmente la etapa de institucionalización educativa de los indígenas empezó mucho más tarde que en México.
- En el sur de México, surgió en 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Este movimiento tuvo como objetivo reivindicar los derechos indígenas. Referente a la educación, exigieron que fuera pertinente y coherente con su cosmovisión. Por lo tanto, en su territorio, instauraron un “sistema de educación autónomo”. En el caso de Costa Rica, en 2012, también hubo una movilización indígena en Térraba, con el fin de exigir educación más acorde a su cosmovisión. Y aunque solo participaron 60 indígenas, es un precedente importante. Ya que, en ambos países, los pueblos originarios no han estado conformes con la educación, ni se han visto representados.
- De acuerdo con lo analizado, muchas de las prácticas educativas realizadas en ambos países, no coinciden con el significado del interculturalismo, sino más bien, del multiculturalismo.

Análisis normativo-institucional de la representación de la otredad indígena en Costa Rica y México

Este análisis permitió estudiar los esfuerzos que se han hecho los últimos años por visibilizar a la diversidad étnica. Ya que hubo una necesidad de edificar una nueva normatividad e institucionalidad, para poder gestionar a la otredad indígena. Se identificó que:

El desarrollo de la institucionalización del llamado “problema indígena”, se puede observar que la creación de entes públicos encargados de la educación intercultural y así como las instituciones encargadas de velar por los derechos indígenas y las modificaciones constitucionales que reconocen a

la diversidad cultural, se desarrollaron primero en México y después en Costa Rica. Es decir, el origen de las instituciones referentes a la educación intercultural viene de la educación indígena.

Además de que el ente institucional encargado de la educación intercultural es mucho más robusto en México que en Costa Rica. Por otro lado, Costa Rica carece de una Ley y una institución que protejan a las lenguas maternas, lo cual es alarmante, por la reducida cantidad de personas que hablan una lengua indígena.

Referente a la representación de la otredad indígena en la normatividad e instituciones de México y Costa Rica, se utilizan los términos de “indígena” y “aborigen”, los cuales son connotaciones léxicas de origen colonial que hacen referencia a una relación de desigualdad. En este sentido, al hacer uso de estos vocablos en instituciones o en guías de docencia, es totalmente contradictorio si se pretende proteger, reconocer, visibilizar, y estar en igualdad de condiciones que la otredad indígena.

Análisis discursivo de las guías de docencia en educación intercultural

De acuerdo con el análisis discursivo, la “Unidad didáctica para el mes de Octubre: Mes de la Costa Rica Pluricultural”, no es un referente intercultural. Si no que se trata de una guía educativa de carácter multicultural, la cual cumple con una función descriptiva de la diversidad cultural del país. A pesar de que la guía es reciente (2016); aún se siguen utilizando términos que no son vigentes ni adecuados (vector de pertinencia), como es el caso de “aborigen” para referirse a una persona que forma parte de un pueblo originario.

En el caso mexicano, si bien la “Guía didáctica sobre la diversidad cultural en México”, se presenta algunas directrices que la UNESCO ha sugerido para implementar la educación intercultural. De acuerdo con lo analizado, no satisface del todo el enfoque intercultural. Es importante destacar que se reconoce la labor de algunas instituciones educativas y el avance en la emisión de algunas leyes para reconocer y proteger la diversidad étnica.

Sin embargo, la mayoría de las prácticas políticas que existen en México referentes a los pueblos originarios, se hacen llamar interculturales, aunque no cumplan con los criterios correspondientes, es decir, no han sido suficientes los esfuerzos. Inclusive, se ha identificado que muchas veces se usa el vocablo de educación intercultural para referirse a la educación indígena.

Finalmente, es de vital importancia reiterar que las prácticas multiculturalistas (como tecnología de gobierno de la diversidad cultural) no son suficientes para la gestión de la diversidad. Ya que como lo señala Wade “el simple reconocimiento, e incluso la celebración de la diferencia cultural de grupos definidos en términos étnicos y/o culturales, pueden quedar como gestos prácticamente retóricos que no conducen a cambios materiales” (2011: 16). Es por eso, la importancia de analizar los discursos, para identificar si en verdad se trata de referentes interculturales, o si se siguen reproduciendo prácticas multiculturalistas.

6. ANEXOS

6.1 Cronología de la Educación Indígena en Costa Rica

Recorrido histórico Costa Rica (conquista-colonia, independencia- principios del siglo XXI, segunda república-actualidad).

Conquista-Colonia

- 1594** Se funda la “Escuela Comunal de Costa Rica”, la cual es la primera institución educativa en el país.
- 1709** Resistencia indígena organizada por Pablo Presbere y Comesala en Talamanca
- 1710** Pablo Presbere es condenado a muerte

Independencia - principios del siglo XX

- 1821** Se firma el 15 de septiembre el acta de independencia de las provincias de Centroamérica y el 29 de octubre queda ratificada la independencia en CR.
- 1823** Aprobación de una ley que permitía la usurpación de cualquier territorio indígena.
- 1869** Incorporación a la Constitución Política de Costa Rica para que la educación fuera gratuita y obligatoria.
- 1886** Se establece la primera escuela indígena en Sipurio (Amubrè), Talamanca y en Nicoya se fundó la “Escuela de Matambú”.
- 1887** Se inaugurara la escuela de Boruca en Buenos Aires, Puntarenas.
- 1909** La escuela Sipurio, funciona hasta 1909 cuando fue arrasada por la United Fruit Company y los indígenas expulsados a las montañas.

Fundación de la Segunda República – actualidad

- 1939** Se decreta la “Ley General de Terrenos Baldíos”.

- 1945** Junta Protectora de las Razas Aborígenes (JPRAN).
- 1973** CONAI Comisión Nacional de Asuntos Indígenas.
- 1985** Asesoría Nacional de Educación Indígena” (ANEIN).
- 1991** Se les otorga la cédula de identidad a los indígenas ngäbes.
- 1993** Se crea el Subsistema de Educación Indígena.
- 1994** Se forma el Departamento de Educación Indígena.
- 1997** La Asamblea Legislativa de Costa Rica, reconoce y declara a Pablo Presbere como “Defensor de la Libertad de los Pueblos Originarios”.
- 2008** Congreso de Educación Intercultural.
- 2010** Departamento de Educación Intercultural.
- 2012** Rebelión en Puntareanas por la falta de educación pertinente.
- 2015** Declaración presidencial de Costa Rica como un país multiétnico y pluricultural.
- 2016** Publicación de la “Unidad Didáctica para el Mes de Octubre de la Costa Rica Pluricultural”

6.2 Cronología de la Educación Indígena en México

Recorrido histórico México (conquista-colonia, independencia-revolución, institucionalización del problema del otro)

Conquista-Colonia

- 1523 Se funda la primera escuela en Texcoco
- 1533 Se establece el Colegio de Santa de Tlatelolco por fray Pedro de Gante
- 1784 Se publica el “primer libro de texto gratuito con el nombre de “Vida ejemplar de Salvadora de Los Santos, india otomí”

Independencia - Revolución Mexicana

- 1821 Independencia de México.
- 1822 Primera escuela Lancasteriana en México.
- 1917 Se declara que la educación básica debía de ser laica, gratuita y obligatoria.

Revolución Mexicana- actualidad

- 1911 Ley de Instrucción Rudimentaria.
- 1913 Programa de Educación Integral Nacionalista.
- 1916 Publicación de “Forjando Patria”.
- 1920 Escuela Rural.
- 1921 Se crea la Secretaría de Educación Pública de México.
- 1923 Casa del Pueblo.
- 1925 Misiones Culturales.
- 1925 Departamento de Incorporación Indígena.
- 1925 Casa del Estudiante Indígena.

- 1934** Centro de Educación y Cultura Indígena.
- 1935** Instituto Lingüístico de Verano.
- 1936** Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI).
- 1939** Proyecto Tarasco.
- 1940** Congreso Indigenista en Pátzcuaro, Michoacan.
- 1948** Instituto Nacional Indigenista.
- 1978** Dirección General de Educación Indígena (DGEI).
- 1992** Modificación del artículo 4° donde se reconoce el carácter pluricultural de México
- 1994** Surge el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)
- 2001** Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)
- 2003** Ley General de Derechos lingüísticos y Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)
- 2013** Publicación de la “Guía Didáctica sobre la Diversidad Cultural en México”.

LISTA DE ABREVIATURAS

Costa Rica

ADI	Asociaciones de Desarrollo Integral
CONAI	Comisión Nacional de Asuntos Indígenas
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica
MEP	Ministerio de Educación Pública
MIDEPLAN	Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica
MNICR	Mesa Nacional Indígena de Costa Rica

México

CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
SEP	Secretaría de Educación Pública
SRE	Secretaría de Relaciones Exteriores

Otros

CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
Red INNOVEMOS	Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

6. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973) *La política Indigenista en México: Métodos y Resultados Tomo II* México, Secretaria de Educación Pública.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1976) *Regiones de Refugio: El Desarrollo de la Comunidad y el Proceso Dominical de Mestizoamérica* México, Instituto Nacional Indigenista.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1991) *Formas de Gobierno Indígena* México, Fondo de Cultura Económica.

Alcides Reissner, Raúl (1983) *El Indio en los Diccionarios: Exegesis léxica de un estereotipo* México, Instituto Nacional Indigenista.

Aziz Nassif, Alberto (2003) *México al inicio del siglo XXI: Democracia, ciudadanía y desarrollo* México, Editorial CIESAS

Bartolomé, Miguel Alberto (1997) *Gente de Costumbre y Gente de Razón: Identidades Étnicas en México* México, Editorial Siglo XXI.

Bazant, Milada (1996) *Historia de la Educación durante el Porfiriato* El Colegio de México. México

Boivin, Mauricio; Rosato, Ana y Arribas, Victoria (Eds.) (2004) *Constructores de Otredad: Una Introducción a la Antropología Social y Cultural* Buenos Aires, Antropofagia.

Bonfil Batalla, Guillermo (1990) *México Profundo: Una civilización negada* México, Editorial Grijalbo.

Brice, Heath Shirley (1986) *La política del lenguaje en México: De la Colonia a la Nación* México Instituto Nacional Indigenista

Bustillo Marín, Roselia (2006) *El reconocimiento por la otredad indígena basada en el respeto a su identidad* (Tesis de maestría) Universidad Iberoamericana, México

Caso, Alfonso (1971) *La comunidad Indígena* México, Secretaría de Educación Pública.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2015) *Identidad institucional* México, Secretaría de Educación Pública

Cortés, Hernán (1985) *Cartas de Relación* México, Editorial Porrúa.

Delgado, Paulino (1996) *La teocracia pontifical en las controversias sobre el Nuevo Mundo México*, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Dussel, Enrique (1992) *El encubrimiento del Otro: Hacia el origen de del "mito de la modernidad"* Bolivia, Plural Editores. Recuperado de: <http://enriquedussel.com/DVD%20Obras%20Enrique%20Dussel/html/23.html>

Fairclough, Norman (2003) *El análisis crítico del discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales* en Métodos de análisis crítico del discurso; Barcelona, Editorial Gedisa.

Favre, Henry (1998) *El Indigenismo* México, Fondo de Cultura Económica.

Fernández Aráuz, Andrés (2018) *Estadísticas del subsistema de Educación Indígena de Costa Rica. Historia y situación actual (1800-2016)* Costa Rica, Ministerio de Educación Pública

Gamio, Manuel (1982) *Forjando Patria* México, Editorial Porrúa.

García Mora Carlos (1986) *La Quiebra Política de la Antropología Social en México* México, Universidad Autónoma de México

Guerrero Guerrero, Ana Luisa (2011) *Hacia una hermenéutica intercultural de los derechos humanos* México, CIALC-UNAM

Gutiérrez Martínez, Daniel (2013) *Laicidad y Multiculturalismo* México, Instituto de Investigaciones Jurídicas

Gutiérrez, F. (1983). *Educación como praxis política*. México: Ed. Siglo XXI

http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_col-posg/23_Mov_indigena.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1994) *Estadísticas históricas de México. Tomo 1* México, Editorial INEGI

Instituto Nacional Indigenista (1978) *INI 30 años después. Revisión Crítica* México, Editorial Instituto Nacional Indigenista.

Le Goff, Jacques (1997) *Pensar en la Historia: Modernidad, presente, progreso* Barcelona, Paidós.

Leach, Edmund (1967) *Un mundo en explosión* Barcelona, Editorial Anagrama.

Martínez Gutiérrez, Bernal (2016) *Cronología de la educación costarricense* Costa Rica, Imprenta Nacional

Medina Hernández (1980) *La educación bilingüe y bicultural, un comentario en Indigenismo y Lingüística del foro La política del Lenguaje* México, UNAM.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006) *GUÍA INTER: Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela* España, Ministerio de Educación y Ciencia.

Molina Jiménez, Ivan; Palmer, Steven (2004) *Historia de Costa Rica: Breve, actualizada y con ilustraciones* Costa Rica, Editorial Universidad de Costa Rica

Murillo Solís, Javier (2015) *Exclusión simbólica-cultural y resistencia indígena ante la educación formal: el caso del Liceo de Térraba* (tesis de licenciatura en sociología) Universidad de Costa Rica

Navarro, Federico (2004) *Las relaciones interétnicas de México* México, UNAM

Nisbet, Robert (1998) *Historia de la idea de progreso* Barcelona, Editorial Gedisa

Núñez Aberturas, María de los Ángeles (2014) *La imagen de España en Centroamérica. El caso de Costa Rica* Tesis doctoral, UNED.

Olivé, León (2004) *Interculturalismo y Justicia Social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización* México, UNAM

OREALC/UNESCO (2005a) *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* Santiago, OREALC/UNESCO.

OREALC/UNESCO (2005b) *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural* Santiago, OREALC/UNESCO.

OREALC/UNESCO (2009) *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* Santiago, OREALC/UNESCO.

Paz, Octavio (2004) *El laberinto de la soledad* México Editorial Fondo de Cultura Económica

Powell, T.G. (1972) *Los liberales, el campesinado indígena y los problemas agrarios durante la Reforma en Historia Mexicana* México, Colegio de México

Ramírez Castañeda, Elisa (2014) *La educación indígena en México* México, UNAM

Saladino Alberto (1994) *Indigenismo y Marxismo en América Latina* México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Salas Quintanal, Hernán Javier (2005) *Desarrollo y grupos indígenas en México* México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Santos Bautista, Humberto (2016) *Pensar la interculturalidad y la educación en Interculturalidad, Conocimiento y Educación*. Diálogos desde el Sur, de la Cruz Pastor; Santos Bautista Humberto, Cienfuegos Salgado, David México Universidad Pedagógica Nacional

Shanin, Theodor (1997) *The idea of the Progress* en Rahnema, Majid; Bawtree, Victoria (Eds.) The Post-Development Reader (pp. 65-71) Londres, Editorial Zeed Books.

Soto Quirós, Ronald; Díaz Arias, David (2007) *Mestizaje, indígenas e identidad nacional en Centroamérica: De las Colonia a las Repúblicas Liberales* Costa Rica, FLACSO CR

Stavenhagen, Rodolfo (1985) *Política Cultural para un País Multiétnico* México Editorial Secretaría de Educación Pública.

Stavenhagen, Rodolfo (2010) *Los pueblos originarios: el debate necesario* Buenos Aires, Editorial CLACSO.

Todorov, Tzvetan (1991) *Nosotros y los Otros* México, Siglo XXI.

- Todorov, Tzvetan (2010) *La conquista de América: el problema del otro México*, Siglo XXI.
- UNICEF (2007) *Conocimientos y percepciones de la población sobre los pueblos indígenas en Costa Rica* Costa Rica, UNICEF-Costa Rica; Universidad Nacional de Costa Rica.
- Van Dijk, Teun (1987) *Racismo y Análisis crítico de los medios* Barcelona, Paidós
- Van Dijk, Teun (2003) *Dominación Étnica y racismo discursivo en España y América* Barcelona, Editorial Gedisa.
- Van Dijk, Teun (2003) *Racismo y discurso de las élites* Barcelona Editorial Gedisa.
- Vázquez, Josefina Zoraida (2012) *De la Independencia a la Consolidación Republicana en Nueva historia mínima de México* México, Colegio de México.
- Velasco Cruz, Saúl (2003) *El movimiento indígena y la autonomía en México* México, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de:
- Villoro, Luis (2007) *El Yo Indígena en Anatomía del Mexicano* México, Editorial Debolsillo.
- Zea, Leopoldo (1968) *El Positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia* México, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Zuñiga Muñoz, Xinia (2014) *La lucha por la cedulación del pueblo ngäbe en Costa Rica: alcances y significados político-culturales en la década del noventa* Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia

Artículos

Acosta, Alberto (2011) *El Buen Vivir o la disolución de la idea del progreso* CEPRID [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

<http://www.nodo50.org/ceprid/spip.php?article1182>

Alemañy Martínez, Cristina (2009) *Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo* España, Cuadernos de Educación y Desarrollo [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

https://econpapers.repec.org/article/ervcedced/y_3a2009_3ai_3a2_3a23.htm

Antolínez Domínguez, Inmaculada (2011) *Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina* Papeles del CEIC, núm. 2, 2011, pp. 1-37 [fecha de consulta: abril de 2018] disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/765/76522597003.pdf>

Aparicio Wilhelmi, Marco (2009) *La libre autodeterminación y la autonomía de los pueblos indígenas. El caso de México* México, Boletín Mexicano de Derecho Comparado, vol. XLII, núm. 124, enero-abril, 2009, pp. 13-38 [fecha de consulta: agosto de 2016] disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/427/42715756001.pdf>

Árevalo Zavaleta, Fernando; Ledesma Ríos, Gloria Patricia; Pérez Pechá, María Esther; José García, Saraín (2016) *La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía* México, Revista Desidades, Número 13, Año 4, diciembre de 2016 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v13/es_n13a02.pdf

Arreola Martínez, Betzabé (2009) *José Vasconcelos: El caudillo cultural de la Nación* México, Revista: Casa del Tiempo Vol. III No. 25 [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_el_V_num25_04_10.pdf

Arroyo González, María José (2013) *La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa* España, Inclusive Education Journal, Junio, 2013, Vol. 6 [fecha de consulta: abril de 2018] disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>

Ayuntamiento de Leioa (s/f) *Prejuicios y estereotipos y cómo influyen en la convivencia* Ayuntamiento de Leioa, España [fecha de consulta: abril de 2019] disponible:

http://www.leioa.net/vive_doc/prejuicios-y-estereotipos-es.pdf

Baronnet, Bruno (2015) *La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano* Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45794.pdf>

Bertely Busquets, María (s/f) *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México* Biblioweb UNAM [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Bozzoli, María Eugenia (2016) *Algunos hitos en el devenir de la disciplina antropológica en Costa Rica: 1880-2015* México, Cuadernos de Antropología Enero-Junio 2016, 26(1), 105-160 [fecha de consulta: abril de 2019] disponible en:

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/antropologia/article/viewFile/25415/25665>

Braga Blanci, Gloria; Biver Domínguez, José Luis (2014) *El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación* España, Revista Complutense de Educación 199 Vol. 27 Núm. 1 (2016) pp.199-218 [fecha de consulta: abril de 2019] disponible en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/45688/47915>

Buganza, Jacob (2006) *La Otredad o Alteridad en el Descubrimiento de América y la Vigencia de la Utopía Lascasiana* México, Revista: Razón y Palabra [en línea], 11 (diciembre-enero) [fecha de consulta: febrero de 2016] disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520736014>

Bulcourf, Pablo; Cardozo, Nelson (2008) *¿Por qué comparar políticas públicas?* Argentina, Revista de Política Comparada, FLACSO No.3 [fecha de consulta: abril de 2019] disponible en:

https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1252898778.politica_comparada_a_0.pdf

Campos Centeno, Ana; González Oviedo, Mauricio (2015) *Costa Rica: pueblos indígenas y reconquista educativa* Costa Rica, Revista Temas de la Educación, Vol. 21 Núm. 2 Educación intercultural: relaciones entre «mayorías» y «minorías». Perspectivas y paradigmas [fecha de consulta: diciembre de 2018] disponible en:

<https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/680>

Castilla Urbano, Francisco (1995) *El concepto de «estado de naturaleza» en la escolástica española de los Siglos XVI y XVII* Madrid, ANUARIO DE FILOSOFIA DEL DERECHO XII (1995) 425-445 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/142312.pdf>

Castillo Vásquez, Roberto (2011) *El obispo Bernardo Augusto Thiel y los indígenas maleku de la Zona Norte de Costa Rica* Rev. Reflexiones 90 (2): 53-70, ISSN: 1021-1209 / 2011 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/14508>

Castro Hernández, Pablo (2012) *Monstruos, rarezas y maravillas en el Nuevo Mundo. Una lectura a la visión europea de los indios de la Patagonia y Tierra del Fuego mediante la*

cartografía de los siglos XVI y XVII Revista Sans Soleil - Estudios de la Imagen, N°4, 2012, p. 30-52 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<http://revista-sanssoleil.com/wp-content/uploads/2012/02/Especial-otredad.pdf>

Castro-Serrano, Borja, & Gutiérrez Olivares, Claudia. (2017) **Intervención social y alteridad: una aproximación filosófica desde Lévinas**. Andamios, 14(33), 217-239. [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187000632017000100217&lng=es&tlng=es.

Cecilia Avila, Mariela (2018) **Un acercamiento al etnocidio y al genocidio desde Pierre Clastres. La construcción de la otredad en las últimas dictaduras militares del Cono Sur latinoamericano** HERMENÉUTICA INTERCULTURAL REVISTA DE FILOSOFÍA N° 29, 2018 ISSN: 0718-4980 pp. 171-194 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6510183.pdf>

Charabato Nehmad, Esther (2013) **Educación Intercultural. Rupturas necesarias** Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 35, número 2, julio-diciembre de 2013 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2013-2/contrapunto.pdf>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2012) **Instituto Nacional Indigenista – Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 1948 – 2012** México, CDI [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

<http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/ini-cdi-1948-2012.pdf>

Corbetta, Silvina (2018) **Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos** CEPAL, Santiago de Chile. [fecha de consulta: mayo de 2019] disponible en:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf

Córdoba, M. E. & Vélez–De La Calle, C. (2016). *La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1001-1015 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://www.thefreelibrary.com/La+alteridad+desde+la+perspectiva+de+la+transmodernidad+de+Enrique...-a0488387969>

Costanella Umaña, Adolfo (2012) *La diversidad lingüística de Costa Rica: las lenguas indígenas*. Filología y Lingüística 37 (2): 93-106, 2011, Costa Rica.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/viewFile/6424/6129>

Crusafon, Carmina (2012) *Los retos de la diversidad cultural. La implementación de la Convención UNESCO en América Latina* Ecuador, Revista Latinoamérica de Comunicación Chasqui, No. 117- Marzo

Cruz Rodríguez, Edwin (2013) *Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada* Cuadernos Interculturales, vol. 11, núm. 20, 2013, pp. 45-76 Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile [fecha de consulta: diciembre de 2018] disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/552/55228138003.pdf>

Cruz Dominguez, Edwin (2015) *La interculturalidad en las políticas de educación intercultural*, Praxis & Saber, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre, 2015, pp. 191-207 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

http://cresur.edu.mx/cresur/app_guias/app_int/articulos_academicos/politicas_educacion_intercultural.pdf

Durán Rodríguez, María Martha *Cuando las lapas se fueron de Cartago*, Revista Espiga, núm. 20, enero-junio, 2010, pp. 137-144 Universidad Estatal a Distancia, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica [fecha de consulta: noviembre de 2018] disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/4678/467847232007.pdf>

Díaz Arias, David (2007) *Entre la guerra de castas y la ladinización. La imagen del indígena en la Centroamérica liberal, 1870-1944* Colombia, Revista de Estudios Sociales no. 26 abril de 2007: Pp.1-96. ISSN 0123-885x: Bogotá, Colombia Pp. 58-71

Gall, Olivia (2004) *Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México* México, Instituto de Investigaciones Sociales, Revista Mexicana de Sociología, año 66, núm. 2 [fecha de consulta: febrero de 2016] disponible en:

<http://www.ejournal.unam.mx/rms/2004-2/RMS04201.pdf>

Giraud, Laura (2006) *No hay propiamente todavía Instituto: Los inicios del Instituto Indigenista Interamericano (Abril 1940–Marzo 1942)* México, Revista América Indígena Volumen LXII No. 2 Abril-Junio [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

<http://digital.csic.es/bitstream/10261/28407/1/No%20hay%20Instituto%202006.pdf>

González Chaves, Daniel (2017) *Migración e identidad cultural en Costa Rica (1840-1940)* Rev. Ciencias Sociales 155: 131-144 / 2017 (I) [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/download/30259/30231/>

González Navarro, Moises (Sin fecha) *La huelga de Río Blanco* México Colegio de México [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/IQS8XRKI45DXP515IQMFPBE7YRYI38.pdf

González Ascencio, Gerardo (2010) *Positivismo y organicismo en México a fines del siglo XIX. La construcción de una visión determinista sobre la conducta criminal en alcohólicos, mujeres e indígenas* Revista Alegatos No. 76, septiembre/diciembre [fecha de consulta: agosto de 2016] disponible en:

<http://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/pdfs/69/76-03.pdf>

Guevara-Viquez, Federico; Nercis-Sánchez, Ignolio; Ovares-Barquero, Sandra (2015) *Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense* Revista Electrónica Educare Vol. 19(2) MAYO-AGOSTO, 2015: 317-332

Guglielmi, Flavio Iván (2006) *Construcción de la otredad en la filosofía contemporánea. Rastreo de sus orígenes en Karl Marx y Friedrich Nietzsche*. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad Nacional del Noreste [fecha de consulta: febrero de 2019] disponible en:

<http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/02-Humanidades/2006-H-032.pdf>

Harris, Mark (2005) *Los australianos indígenas y las "generaciones robadas"* México, ISTOR a AÑO VI, NÚMERO 23, INVIERNO DE 2005 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

http://www.istor.cide.edu/archivos/num_23/dossier1.pdf

Hobsbawn, Eric (1996) *La política de la identidad y la izquierda* México Revista Nexos, No. 224 agosto de 1996 [fecha de consulta: febrero de 2019] disponible en:

<https://www.nexos.com.mx/?p=7931>

Hoppe Navarro, Márcia (2011) *El mito de la Malinche en la obra reciente de escritoras hispanoamericanas* Revista Mitologías hoy No. 4 [fecha de consulta: abril de 2016] disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3965907.pdf>

Jiménez Vargas, Felipe (2014) *Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual* Chile, en Revista de Estudios Pedagógicos XL, N° 2: 409-426, 2014 fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art24.pdf>

Jordá Hernández, Jani (2009) *Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio* UNAM, Programa Universitario Nación Multicultural [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

[http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADRO S/CAPITULO%207/2%20UN%20ACERCAMIENTO.pdf](http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADRO%20S/CAPITULO%207/2%20UN%20ACERCAMIENTO.pdf)

Lazarín Martínez, Federico (1996) *Las Misiones Culturales. Un proyecto de educación para adultos (1923-1932)*, en Revista Interamericana. Vol 4, no.2, mayo/agosto [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_m/mision.htm

Londoño Zapata, Óscar Iván (2009) *Una aproximación al análisis crítico de los discursos evaluativos (ACDE)* Colombia, Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas volumen 4, pp. 103-124 [fecha de consulta: abril de 2019] disponible en:

<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/10658/738-1378-1-SM.pdf>

Luchetti, María Florencia (2009) *La alteridad como configuradora de la identidad* Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Ponencia en el 5º Jornadas de Jóvenes Investigadores. [fecha de consulta: marzo de 2016] disponible en:

http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE1/Mesa5_Luchetti.pdf

Luengo, Enrique (1998) *La otredad indígena en los discursos sobre la identidad latinoamericana* Gotemburgo, Revista Anales del Instituto Iberoamericano N°. 1, 1998 Páginas: 37-54 [fecha de consulta: marzo de 2017] disponible en:

<https://core.ac.uk/download/pdf/16311660.pdf>

Mariño Arévalo, Andrés (2014) *Las relaciones de poder y la comunicación en las organizaciones: una fuente de cambio* Colombia, AD Minister, no.24 enero-junio, pp.119-141 [fecha de consulta: abril 2019] disponible en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/adter/n24/n24a7.pdf>

Martínez Buenabad, Elizabeth (s/f) *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías* México, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12. Multiculturalismo y Educación / Ponencia [fecha de consulta: febrero 2019]

Martínez Buenabad, Elizabeth (2015) *La educación intercultural y bilingüe (eib) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?* México, Relaciones 141, invierno 2015, pp. 103-131, issn 0185-3929 [fecha de consulta: febrero 2019] disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00103.pdf>

Marin, María Ángeles (2013) *La construcción de una ciudadanía inclusiva: instrumentos para su exploración*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 21, enero, 2013, pp. 1-25 Arizona State University [fecha de consulta: septiembre de 2018] disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728029.pdf>

Mijagos Díaz, Eduardo y López Torres, Alexandra (2011) *El problema del indigenismo en el debate intelectual posrevolucionario* México, Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo [fecha de consulta: mayo de 2016] disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v13n25/v13n25a2.pdf>

Meneses, Aldo; Demanet, Alain; Baeza, Constanza; Castillo, Javier (2012) *El movimiento zapatista: impacto político de un discurso en construcción* Chile, Revista Enfoques, Volumen X, No. 16, 2012, pp. 151-174 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-enfoques-santiago/articulo/el-movimiento-zapatista-impacto-politico-de-un-discurso-en-construccion>

Modonessi, Massimo (2012) *Subalternidad* México, Fenómenos fundamentales de nuestro tiempo UNAM [fecha de consulta: abril de 2019] disponible en:

http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf

Mojardín López, Adriana (1999) *Los Acuerdos de San Andrés y los Gobiernos autónomos de Chiapas* México, Revista Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad Vol. V. No. 14 Enero/Abril de 1999 [fecha de consulta: agosto de 2016] disponible en:

<http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/espiral/espiralpdf/Espiral14/124-142.pdf>

Molina Jiménez, Iván (2011) *Alfabetización y cobertura escolar en Hispanoamérica. La primera expansión educativa costarricense (1750-1830)* Desacatos, núm. 37, septiembre-diciembre 2011, pp. 125-144

Montanaro Mena, María Esther (2006) *Los indígenas durante el Porfiriato: Enrique C. Creel y la Ley de 1906 para el mejoramiento y cultura de la raza tarahumara en el estado de Chihuahua* Costa Rica, Revista de Historia No. 53-54, enero – diciembre [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

<http://www.bidi.uam.mx:2048/login?url=http://www.bidi.uam.mx:2053/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=43878156&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

Moreno Fernández, Francisco (2015) *La importancia internacional de las lenguas* Observatorio Reports. 010-04/2015SP, Instituto Cervantes de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/010_informes_importancia_internacional_lenguas_0.pdf

Moreno Mosquera, Emilce (2016) *El análisis crítico del discurso en el escenario educativo* Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte n° 25, junio diciembre. [fecha de consulta: febrero 2019] disponible en:

<https://www.redalyc.org/html/853/85350504010/>

Morón García, Carlos Edwin (2016) *Del otro al nosotros en la comunicación intercultural* México, ICONOS (Instituto de Investigación en Comunicación y Cultura) volumen 2, No. 4, abril 2016-septiembre 2016 [fecha de consulta: febrero de 2019] disponible en:

http://entrettejidos.iconos.edu.mx/thesite/wpcontent/uploads/2016/04/04_moron_delotroalnosotros.pdf

Muñoz Morán, Óscar (2012) *La Revolución Mexicana en una comunidad indígena. Dos interpretaciones de un mismo acontecimiento* México, Revista Península vol. VII, núm. 2 [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peni/v7n2/v7n2a3.pdf>

Nahmad Sitton, Salomón; Carrasco, Tania (2012) *Perfiles indígenas de México* México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

https://salomonnahmad.files.wordpress.com/2012/02/02-perfil_nacional_es1.pdf

Nahmad Sitton, Salomón (1990) *Una experiencia indigenista: 20 años de lucha desde investigador hasta la cárcel en defensa de los indios de México* Revista Anales de Antropología, vol. XXVII del Instituto de Investigaciones Antropológicas [fecha de consulta: agosto de 2016] disponible en:

<https://salomonnahmad.files.wordpress.com/2010/12/sns-una-experiencia-indigenista.pdf>

Novaro, Gabriela (2003) *“Indios”, “aborígenes” y “pueblos originarios” sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares* Argentina, Educación, lenguaje y sociedad ISSN Vol. I Nº 1 (Diciembre 2003): 199-219 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a13novaro.pdf>

Ormaetxea Salaberria, Idurre (2018) *Educación Intercultural: diez criterios para desarrollar programas socioeducativos en consnancia con el enfoque cultural* España, RES Revista de

Educación Social, numeroo 27, julio-diciembre, pp-9-35 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<http://www.eduso.net/res/27/articulo/educacion-intercultural->

Osborne, Raquel (1997) ***Grupos minoritarios y acción positiva: las mujeres y las políticas de igualdad*** Papers 53, 1997 65-76, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Padilla Ramos, Raquel (2015) ***El río en la vida de los yaquis*** México, Revista Diario de Campo, mayo-junio [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

http://cmdpdh.org/wp-content/uploads/2016/03/diario_de_campo_8.pdf

Pasztory, Esther (1984) ***El arte mexica y la conquista española*** México, Estudios de cultura náhuatl, Nº. 17 [fecha de consulta: junio de 2019] disponible en:

<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn17/268.pdf>

Peña Ochoa, Mónica (2016) ***“Ellos contra nosotros”, un Análisis Crítico de Discurso desde los sostenedores privados y los niños segregados en la Educación Chilena*** Chile, Polis Revista Latinoamericana no.45: Avances hacia otra economía [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://journals.openedition.org/polis/12211>

Pliscoff, Cristián (2003) ***Método comparado: un aporte a la investigación de la gestión pública*** Chile, Seminario “Metodologías de Investigación en Gestión Pública Comparada”, Universidad de Chile [fecha de consulta: enero de 2018] disponible en:

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0047327.pdf>

Prada Cadavid, Ángela María (2012) ***Antropocentrismo Jurídico: Perspectivas desde la filosofía del derecho ambiental*** Colombia, Revista Libre Jurídico- Vol. 9 No. 1 -Enero-Junio de 2012, pp. 29-43 [fecha de consulta: septiembre de 2019] disponible en:

<http://revistasojs.unilibrecali.edu.co/index.php/rclj/article/viewFile/642/803>

Quesada Pacheco, Miguel Ángel (2006) *Toponimia indígena de Costa Rica* Filología y Lingüística XXXII (2): 203-259, 2006 [fecha de consulta: septiembre de 2018] disponible en:

<https://core.ac.uk/download/pdf/67718071.pdf>

Raat, William Dirk (2012) *Los intelectuales, el positivismo y la cuestión indígena* México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

<http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/29963/1/20-079-1971-0412.pdf>

RED INNOVEMOS (2002) *Red innovemos. Un medio para contribuir al cambio educativo en América Latina*. Cuadernos del Cendes, 19(51), 205-210. [fecha de consulta: diciembre de 2018] disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101225082002000300012&lng=es&tlng=es.

Risso, Julio Leandro (2015) *Identidad nacional y otredad indígena en la formación del estado nación argentino. Una propuesta de lectura (a través) de Martín Fierro* Argentina, Revista Pilquen Sección Ciencias Sociales, Volumen 18 no. 3 [fecha de consulta: abril de 2018] disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5277333.pdf>

Rivas Mira, Fernando Alfonso; Garcianava Requena, Dora del Refugio (2004) *El método del análisis comparativo y su aplicación en los casos de la actividad turística de México y Nueva Zelanda 2000-2003* México, Revista mexicana de estudios sobre la Cuenca del Pacífico, Época II, Volumen 4, Número 7, Enero – Junio, pp. 23-41 [fecha de consulta: abril de 2019] disponible en:

<http://www.portesasiapacifico.com.mx/revistas/epocaii/numero7/2.pdf>

Rodríguez, Xavier; Velasco, Saul (2014) *Otredad y construcción de futuro. La educación para los indígenas en México, un balance histórico* España, Revista Española de Educación Comparada, 23 (2014), 77-94 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/12298/11521>

Rovira Morgado (2007) *Mesoamérica: concepto y realidad de un espacio cultural* España, Revista sobre Arqueología en Internet Vol. 8, Nº. 2, 2007 (Ejemplar dedicado a: Arqueología de la Cuenca de México) [fecha de consulta: junio de 2019] disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2203631>

Saldívar, Emiko (2003) *Indigenismo Legal: la política indigenista de los noventas* México, Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, vol. XLVI, núm. 189, mayo-diciembre, pp. 311-339 [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/421/42118913.pdf>

Sandoval Forero, Eduardo Andrés; Mota Díaz, Laura (2016) *¿De qué interculturalidad se habla en la educación superior? Interpelación al enfoque oficial* México en Interculturalidad, Conocimiento y Educación / Diálogos desde el Sur

Sarmiento Silva, Sergio (1985) *El Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y la política indigenista* México, Revista Mexicana de Sociología, Vol. 47, No. 3 (Julio- Septiembre,1985) [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

http://www.bidi.uam.mx:2067/stable/pdf/3540498.pdf?_=1470512088032

Sinisi, Liliana (2010) *Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?* Argentina, Boletín de Antropología y Educación, Nº 01. Diciembre [fecha de consulta: abril de 2019] disponible en:

<http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>

Skliar, Carlos (2002) *La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad* Argentina, APSF [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<http://www.apsf.org.ar/images/PDFs/Herramientas/Discapacidad/skliarlainvincindelaalteridaddeficiente.pdf>

Soto Quirós, Ronald (1998) *“Desaparecidos de la Nación”: Los indígenas en la construcción de la identidad nacional costarricense 1851-1942*, Costa Rica, Revista Ciencias Sociales 82:31-53, diciembre de 1998 [fecha de consulta: noviembre de 2017] disponible en:

<https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-ciencias-sociales-san-jose/articulo/desaparecidos-de-la-nacion-los-indigenas-en-la-construccion-de-la-identidad-nacional-costarricense-1851-1942>

Soto Quirós, Roland (2008) *Imaginando una nación de raza blanca en Costa Rica: 1821-1914* Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM [fecha de consulta: enero de 2019] disponible en:

<https://journals.openedition.org/alhim/2930>

Soto Quirós, Roland (2017) *Construyendo un imaginario externo de Costa Rica en el siglo XIX: el caso de Félix Belly* Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe Vol. 14, No. 1 abril-septiembre, 2017 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/download/28620/28627>

Tanck de Estrada, Dorothy (sin año) *La educación indígena en el siglo XVIII* Diccionario de Historia de la Educación en México UNAM [fecha de consulta: febrero de 2019] disponible en:

<http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/intro.htm>

Taub, Emmanuel (2008) *Otredad, orientalismo e identidad: nociones sobre la construcción de un otro oriental en la revista Caras y Careta: 1898-1918* Buenos Aires, Editorial Teseo. [fecha de consulta: febrero de 2016] disponible en:

[http://repositorio.ub.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/750/TAUB%20Otre
dad.pdf?sequence=1](http://repositorio.ub.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/750/TAUB%20Otre%20dad.pdf?sequence=1)

Tous Mata, Meritxell; Moragas Segura, Natalia (2007) *Solidaridad, obediencia y piedad: la educación en valores entre los mayas y mexicas en el Posclásico* Historia de la educación en América, Edition: 1, Publisher: AEA, Editors: Casado Arboniés Manuel, pp.19-26

https://www.researchgate.net/publication/306432096_Solidaridad_obediencia_y_piedad_la_educacion_en_valores_entre_los_mayas_y_mexicas_en_el_Posclasico

Tosi, Carolina (2011) *El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos* Argentina, Revista Lenguaje, 38(2) pp. 469-500 [fecha de consulta: abril de 2019] disponible en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v39n2/v39n2a08.pdf>

Urbina Gaitán, Chester (2017) *Identidad nacional, historia de elite y prensa en Costa Rica. Los funerales de Estado del Lic. Cleto González Víquez (1937) y del Lic. Braulio Carrillo Colina (1972)* REVISTA DE MUSEOLOGÍA KÓOT, 2017 AÑO 7, n. º 8 [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://www.lamjol.info/index.php/KOOT/article/view/5848>

Van Dijk, Teun (1999) *El análisis crítico del discurso* España Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36 [fecha de consulta: abril de 2019] disponible en:

[http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20dtico%20del%20discurso.p
df](http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20dtico%20del%20discurso.pdf)

Van Dijk, Teun (2005) *Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles* Argentina, POTLATCH AÑO II N° II, pp.15-37 [fecha de consulta: abril de 2019] disponible en:

<https://es.scribd.com/document/28336016/Racismo-Discurso-y-Libros-de-Texto>

Villegas, Ó. (1972). *El progreso: Una exploración léxica y una interpretación sociológica*. México, *Revista Mexicana De Sociología* [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

<http://www.jstor.org/stable/3539346> doi:1

Von Wobeser, Gisela (2011) *Los indígenas y el movimiento de Independencia* México, *Revista Estudios de Cultura Náhuatl*, núm. 42 [fecha de consulta: abril de 2016] disponible en:

<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn42/877.pdf>

Warman Grij, Arturo (1978) *Indios y naciones del indigenismo* México, *Revista Nexos* No. 2 [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

<http://www.nexos.com.mx/?p=3060>

Notas periodísticas:

Esparza, Pablo (9 de enero de 2017) *Las lecciones de Canadá, el primer país del mundo que adoptó el multiculturalismo como política nacional* BBC [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-38511754>

La Tlacuila (03 de abril de 2015) *Un siglo de políticas indigenistas inadecuadas* México, *Animal Político*, [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

<http://www.animalpolitico.com/blogueros-codices-geek/2015/04/03/un-siglo-de-politicas-indigenistas-inadecuadas/>

Méndez, Enrique (25 de abril de 2003) *Aprueban diputados desaparición del INI* México, *La Jornada en línea*, [fecha de consulta: agosto de 2016] disponible en:

<http://www.jornada.unam.mx/2003/04/25/016n2pol.php?origen=politica.html>

Otros

Borge, Carlos (2012) ***Cuarto informe del estado de la educación. Costa Rica: estado de la educación en territorio indígenas***. Costa Rica, CONARE [fecha de consulta: noviembre de 2018] disponible en:

https://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/borge_educacion_indigena.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2005) ***Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación México***, CONAPRED [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Presentacion_de_la_Encuesta_final.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2013) ***X Censo nacional de población y VI de vivienda 2011. Territorios indígenas. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos***. San José, Costa Rica [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en: http://www.uned.ac.cr/extension/images/ifcmdl/02._Censo_2011._Territorios_Indigenas.pdf

MIDEPLAN (2017) ***Departamento de Educación Intercultural***, Gobierno de Costa Rica [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

<https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/rG08NlsFSkuY2m4SQEJ4hw>

Mesa Nacional Indígena de Costa Rica (2011) ***Informe para Relator Especial sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, de la Organización de Naciones Unidas (ONU), con ocasión de su visita a Costa Rica del 25 al 27 de Abril del 2011*** Costa Rica [fecha de consulta: marzo de 2019] disponible en:

http://www.fondoindigena.org/apc-aa/files/notiteca/items/Informe_Mesa_Indigena_Costa_Rica_a_Relator_ONU_24_abril_2011.pdf

Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2007) ***Informe del diagnóstico sobre el acceso a la justicia para los indígenas en México***,

estudio de caso en Oaxaca, proyecto de implementación de las recomendaciones derivadas del Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México México [fecha de consulta: noviembre de 2018] disponible en:

http://www.hchr.org.mx/images/doc_pub/InformeDiagnosticoJusticia.pdf

Organización Internacional del Trabajo (1989) *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* Ginebra [fecha de consulta: julio de 2016] disponible en:

http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312314:NO