



**UNIVERSIDAD NACIONAL
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
POSGRADO PROFESIONAL EN ESTUDIOS
LATINOAMERICANOS CON ENFASIS EN CULTURA Y
DESARROLLO**

**“ALTERNATIVAS EDUCATIVAS Y JURÍDICAS POR Y PARA
LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LATINOAMÉRICA:
PROPUESTAS DECOLONIALES”**

PRESENTA:

**FANNY PAULINE JEANNETTE PINEAU JOLY
ERIK ABRAHAM TRILLO PÉREZ**

HEREDIA, COSTA RICA, OCTUBRE 2010.

Trabajo presentado para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo. Cumple con los requisitos establecidos por el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional. Heredia. Costa Rica.

Dr. Marco Vargas Carranza
Coordinador
Maestría en Estudios
Latinoamericanos

Dr. Rodolfo Meño Soto
Tutor y Director
Instituto de Estudios
Latinoamericanos

Msc. Marcia Silva Pereira
Lectora

MEL. Andrés Mora Ramírez
Lector

Fanny Pineau
Sustentante

E. Abraham Trillo P.
Sustentante

Resumen

El trabajo Alternativas educativas y jurídicas por y para los pueblos indígenas de Latinoamérica parte desde una propuesta decolonial que intenta explicar la necesidad de superar las colonialidades persistentes en el sistema-mundo actual.

A través del análisis de la evolución de los sistemas educativos y normativos por y para los pueblos indígenas, instituciones vitales tanto en la conformación de los Estados nacionales como en los mecanismos para generar cambios, este trabajo sugiere un nuevo lenguaje que repercuta en dinámicas novedosas para pensar desde una pluralidad de conocimientos las alternativas al imperante modelo de desarrollo.

Esta nueva forma de generar conocimientos se puede construir desde una multiplicidad de voces que busquen alcanzar sistemas educativos y jurídicos pluriversales. Para esto, el presente trabajo propone destacar las propuestas de educación indígena e intercultural así como la praxis del pluralismo jurídico.

El presente trabajo está basado en el estudio de campo llevado a cabo en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía en el Perú así como en el análisis a la llamada Ley Indígena inmersa en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Résumé

Réalisé depuis une perspective décoloniale le travail Alternatives éducatives et juridiques pour et par les peuples indigènes de l'Amérique latine tente d'expliquer la nécessité de dépasser les colonialités persistantes dans le système-monde actuel.

À travers l'analyse de l'évolution des systèmes éducatifs et juridiques par et pour les peuples indigènes, institutions vitales autant dans la formation des Etats-nations que comme mécanismes pour générer des changements, ce travail suggère un nouveau langage qui a une incidence sur de nouvelles dynamiques pour penser aux alternatives, depuis une pluralité de savoirs, au modèle de développement en vigueur.

Cette nouvelle forme de générer des savoirs peut se construire depuis une multiplicité de voix qui cherchent à établir des systèmes éducatifs et normatifs pluriversels. Pour cela le présent travail relève les propositions d'éducation indigène et interculturelle et de praxis de pluralisme juridique.

Le présent travail se base sur les expériences d'étude de terrain au sein de l'Université Nationale Interculturelle de l'Amazonie au Pérou et l'analyse de la dite Loi Indigène pour la réforme constitutionnelle mexicaine.

Agradecimientos

Queremos agradecer a los profesores y compañeros del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica por su valioso aporte en nuestra formación como latinoamericanistas y por habernos acogido en este país que sentimos nuestro.

A nuestras familias por su apoyo incondicional y a nuestros amigos costarricenses que siempre llevaremos con nosotros.

Tabla de contenidos

INTRODUCCIÓN	10
I. Formulación del problema.....	11
II. Justificación	13
III. Objetivos generales.	19
IV. Objetivos específicos.....	20
V. Marco teórico.....	20
VI. Diseño metodológico.	44
 CAPITULO I. LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA EMERGENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD.	 51
1.1 La educación entre dominación y liberación: el caso del Instituto Lingüístico de verano en el Perú.	52
1.2 Del papel de los intermediarios en la construcción de una educación indígena e intercultural.	58
 CAPITULO II. LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA Y/O INTERCULTURAL DESDE LAS ESTRUCTURAS GLOBALES DEL PODER.	 68
2.1 Una diversidad de experiencias de educación superior indígena y/o intercultural.....	69
2.2 La educación indígena y/o intercultural: la respuesta a demandas globales y locales.	79
2.3 La estructura triangular de la colonialidad y la educación.....	82
 CAPITULO III. EL ESTUDIO DEL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL INTERCULTURAL DE LA AMAZONÍA.	 88
3.1 Presentación del estudio de campo.	89
3.2 La creación y el funcionamiento de la UNIA: entre la coalición de intereses y la acción afirmativa.	90
3.3 ¿Qué tipo de interculturalidad en la UNIA?: una construcción en medio de la tormenta.	94
3.4 Voces de los estudiantes o los desafíos de la puesta en práctica de la interculturalidad.	102
 CAPITULO IV. ANALOGÍAS DE LA TEORÍA GENERAL DEL DERECHO Y EL DERECHO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.....	 116
4.1 La validez del orden jurídico.	117
4.2 El derecho como fenómeno discursivo.	121

4.3 El desplazamiento político de la teoría del derecho.....	124
4.4 La concepción estatista del Derecho y su sistema hegemónico... ..	127
4.5. La crisis del Estado Moderno.....	131
CAPITULO V. ALTERNATIVIDAD DEL DERECHO: ALCANCES	
Y REALIDADES.	137
5.1 Uso alternativo del derecho: una visión histórica.	138
5.2 El uso alternativo del derecho, su manifestación del derecho alternativo y su constitución de pluralismo jurídico.	143
5.3 Manifestaciones del pluralismo jurídico en América Latina.....	146
5.4 El derecho de los pueblos indígenas: una noción tridimensional..	149
CAPITULO VI. EL PLURALISMO JURÍDICO EN LA	
LEGISLACIÓN MEXICANA.....	156
6.1 La sociedad indígena en México.....	157
6.2 Políticas indigenistas del Estado mexicano.	161
6.3 El reconocimiento pluricultural de la nación mexicana.....	164
6.4 La Ley Indígena de 2001.	166
CONCLUSIONES	176
BIBLIOGRAFÍA	187
ANEXOS.....	197

Lista de cuadros

- Cuadro N°1: “Género y Endo-definición étnica”, en el cuestionario a estudiantes de la Universidad Nacional de la Amazonía, p. 49.
- Cuadro N°2: “Motivación de los estudiantes para ingresar a la UNIA” en la formulación de la pregunta “¿Por qué quisiste hacer tus estudios en la UNIA?”, p. 100.
- Cuadro N°3: “Estructura teórica-práctica y los cinco centros del saber de la Universidad de las Nacionalidades y de los Pueblos de Ecuador *Amawtay Wasí*”, p. 106.

- Gráfico N°1: “Formas de puesta en práctica de la interculturalidad en la UNIA” en la formulación de la pregunta “¿Cómo se pone en práctica la interculturalidad en la UNIA?”, p. 102.
- Gráfico N°2: “La interculturalidad para los estudiantes de la UNIA” en la formulación de la pregunta “¿Cómo definirías la interculturalidad?”, p. 111.
- Gráfico N°3: “Medios de difusión de los discursos de la interculturalidad” en la formulación de la pregunta “¿Dónde has escuchado hablar de la interculturalidad?”, p. 113.

INTRODUCCIÓN

I. Formulación del problema.

En este trabajo proponemos considerar los aportes conceptuales de los autores de la corriente latinoamericana decolonial para cuestionar las alternativas que se dan por y para los pueblos indígenas. Lo hacemos desde nuestras especialidades respectivas, la educación y el derecho, dos instrumentos centrales de los Estados nacionales modernos que reflejan particularmente las dificultades de éstos últimos frente a la diversidad cultural.

Tanto desde la educación como desde el derecho, se impusieron modelos educativos y jurídicos (la escuela republicana y el derecho greco-romano) que fueron considerados como los mejores modelos para seguir aunque excluyeran las otras culturas, visiones del mundo, epístemes.

En este contexto, las luchas indígenas por el derecho a que sus diferencias sean reconocidas nunca se han detenido a lo largo de la historia de Latinoamérica. Gracias al fortalecimiento de sus organizaciones, las reivindicaciones locales de los pueblos indígenas ganaron peso y se volvieron nacionales, transnacionales y globales. Ahora es interesante constatar cómo las políticas globales han tomado en cuenta los problemas relacionados con la “cuestión indígena” y los han integrado a sus propias labores con el objetivo de crear consenso sobre los desafíos del siglo XXI y poder influenciar las políticas nacionales de los Estados.

Así las cosas, la emergencia de una corriente crítica de las ciencias sociales, las teorías decoloniales, que consideran que es desde abajo, desde los movimientos sociales, que se debe de pensar sobre las alternativas en favor de los pueblos indígenas, nos lleva a reconsiderar los esfuerzos nacionales y globales. Por ello, es prioritario desarrollar un nuevo lenguaje, un lenguaje

que emerja desde del pensamiento latinoamericano con todas las implicaciones culturales que ello significa, una nueva voz que dé cuenta de los complejos procesos del sistema-mundo, de lo moderno/colonial, que no le rinda cuentas al viejo lenguaje herencia de las anticuadas ciencias sociales, ese lenguaje válido solo para sistemas cerrados, determinado hacia una lógica única que establece todo lo demás desde una sola jerarquía de poder.

La formulación de este nuevo lenguaje alternativo sin duda alguna, es uno de los desafíos teóricos más grandes de nuestra época, para poder aspirar al rompimiento de los esquemas de dominación. Por ello, es importante exigir la emergencia de nuevos lugares desde donde los subalternos puedan expresarse.

En este sentido, el presente trabajo representa un esfuerzo de generar nuevos conceptos y, por ello, un nuevo lenguaje que evidencie los errores que, en este caso en materia de educación e impartición de justicia, se localizan inmersos de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo.

Con la finalidad de encontrar ese nuevo lenguaje, nos hemos dado a la tarea de buscar fuera de nuestros paradigmas, de enfoques, disciplinas y campos del conocimiento, entablando un diálogo con formas no occidentalizadas del conocimiento, formas que ven al mundo como una totalidad armonizada.

Así las cosas, consideramos que desde las tribunas de la educación y el derecho, disciplinas fundamentales dentro de los sistemas de unificación de los Estados, es posible generar un conocimiento alternativo dentro de los procesos de producción de conocimiento, ya que sin ello, no puede haber una real decolonización del conocimiento occidental.

II. Justificación

El funcionamiento virreinal tanto de la Nueva España (México) como del Perú, forjó una herencia jerárquica propia del sistema colonial que ha perdurado hasta nuestros días en las estructuras sociopolíticas de dos países con fuerte presencia indígena.

Esto es reflejado en el tardío reconocimiento constitucional de su conformación pluricultural, victoria de las movilizaciones indígenas y consecuencia de las históricas violaciones simbólicas e institucionales de los derechos humanos de los pueblos indígenas; violaciones tangibles en los mismos sistemas homogeneizantes educativos y jurídicos.

Desde principios del siglo XXI, Latinoamérica vive grandes transformaciones políticas en las cuales los movimientos sociales y los movimientos indígenas juegan un papel importante.

Las movilizaciones y luchas étnicas para influir en cambios políticos, socioeconómicos y culturales no representan por lo tanto una novedad en América Latina. Históricamente, la región enfrentó numerosos desafíos relacionados con la “cuestión indígena”, ésta es intrínseca al pasado colonial y a la persistencia de la colonialidad, es decir, la herencia de las relaciones sociales y de poder que existían antes de la independencia y la construcción de los Estados nacionales.

Los conflictos que revelan las luchas indígenas se inscriben dentro de la dinámica de la modernidad occidental en Latinoamérica, desde el período de la colonización. La idea moderna de un Estado-nación, con una supuesta unidad nacional, se impuso a los pueblos indígenas que ocupaban el territorio antes de la llegada de los españoles.

Las nuevas Repúblicas latinoamericanas, heterogéneas en términos étnicos producto de la colonización, mantuvieron el modelo jerárquico racial heredado de la colonia y así invisibilizaron las demandas indígenas y continuaron distintas formas de violencia en contra de estos pueblos, como por ejemplo a través de las políticas indigenistas de asimilación.

Si hoy seguimos hablando de “cuestiones o problemas indígenas” es porque desde las estructuras del poder global, y con el paradigma multiculturalista, se intenta resolver los conflictos interétnicos a escala nacional e internacional.

Desde los años 1980, fruto de los movimientos indígenas, las políticas multiculturalistas redefinen nuevas perspectivas de gestión de la diferencia, enfocando el debate sobre los factores étnicos, culturales e identitarios.

El multiculturalismo busca valorizar la diversidad cultural para no considerarla más como una barrera para el desarrollo, sino más bien como una riqueza.

A través de las nuevas Constituciones políticas multiculturalistas se empieza a reconocer el carácter plural de las sociedades latinoamericanas. Eso significa otorgar nuevos derechos que corresponden a la pluriculturalidad del Estado y que el poder sea representativo de esta diversidad, es decir, que sea distribuido y compartido.

De los diferentes problemas que han surgido con el multiculturalismo encontramos una agudización de las diferencias étnicas y la dualidad indígena no indígena que recrea divisiones internas en las sociedades. Efectivamente, al enfocarse sobre lo étnico, lo cultural y lo identitario, se evidencia un discurso demasiado esencialista de la diferencia, mientras que

para evitar las tendencias segregacionistas, como las que experimentan los Estados Unidos se debe de superar el esencialismo y los opuestos fijos.

Igualmente, el análisis del multiculturalismo en los Estados Unidos lleva a considerar dos tendencias: una liberal, que busca la asimilación; y otra comunitaria, que al contrario muestra signos separatistas. Desde Latinoamérica, las demandas de autonomía y reconocimiento de la plurinacionalidad, explícitamente opuestas a la idea de un Estado-nación unitario, son las consecuencias de una larga historia de subordinación de los pueblos indígenas y de una coyuntura favorable a la expresión del derecho a la autodeterminación.

También, el multiculturalismo reinventa las fronteras entre universalismo y particularismo, al convertir derechos universales en derechos particulares.

La educación indígena o la educación intercultural bilingüe son buenos ejemplos de esos derechos especiales que la sociedad multiculturalista permite ejercer, a partir de la idea de la acción afirmativa a favor de los pueblos históricamente marginalizados.

Sin embargo, esos límites del multiculturalismo no lo dicen todo. La mayor crítica que se hizo es que el multiculturalismo solamente reconoce la pluriculturalidad de los Estados, pero no permite un cambio positivo en las relaciones de poder para el conjunto de la sociedad civil (Cavalcanti-Shiel, 2007). Los derechos evolucionan, difícilmente se ponen en práctica y las tensiones interétnicas siguen vivas.

De este modo, el paradigma de la interculturalidad llega como una extensión, si podemos decir, del multiculturalismo. Esta vez, es el diálogo en

condiciones de igualdad, el respeto y la apertura al otro que se proponen como soluciones a la gestión de las diferencias étnicas y culturales.

Este intercambio equitativo entre culturas promovido por el diálogo intercultural, debe permitir un mejor entendimiento que potencialice la transformación de las relaciones de poder verticales, así como la construcción de nuevos sistemas políticos basados en la participación y el consenso.

De hecho, los desafíos de la interculturalidad con equidad son numerosos y hacen que sea mucho más fácil hablar de interculturalidad, que de ponerla en práctica. Por esta razón, el antropólogo Ricardo Cavalcanti-Shiel dice que la interculturalidad es “un comodín para los discursos políticos de moda” (Ricardo Cavalcanti-Shiel, 2007) y denuncia los intereses políticos occidentales en el manejo de la interculturalidad.

Efectivamente, los discursos de la interculturalidad se manejan desde arriba, forman parte de las políticas globales que difunden las organizaciones internacionales (OI), especialmente la UNESCO respecto a la educación intercultural, y la UNICEF con la salud intercultural, pero también las ONG y agencias de cooperación internacional. Si la interculturalidad se ha vuelto un paradigma hegemónico es porque se trata de una propuesta que conviene a los países del norte y del sur. Por una parte, desde Europa, los conflictos interétnicos debidos a los flujos migratorios tienen graves consecuencias sobre las políticas públicas de los Estados; por la otra, desde Latinoamérica, los fracasos de los intentos de integración y la persistencia de la colonialidad a través de la subalternización de las demandas indígenas convierten en una urgencia un diálogo respetuoso.

Visto desde las teorías decoloniales que presentaremos en profundidad más adelante, los discursos de la interculturalidad de las OI revelan la hipocresía institucional internacional (Clase de Ramón Grosfoguel, 2010).

Los autores de la corriente decolonial no rechazan la idea de la interculturalidad, sino que consideran que no puede ponerse en marcha por las instituciones globales que integran la geopolítica del poder y del conocimiento. Primero, porque consideran que el racismo es institucionalizado; y segundo, porque las estructuras del poder no reconocen la diferencia colonial. Es necesario entonces pensar en cómo se pueden materializar políticas de interculturalidad con equidad desde abajo, desde las personas comprometidas con las perspectivas ético-políticas de la interculturalidad.

Ahora bien, desde la educación se dan diferentes tipos de experiencias que corresponden a estas diferentes perspectivas: una educación desde los pueblos indígenas y una educación intercultural para los pueblos indígenas.

Es importante analizar la variedad de actores que trabajan en este tipo de educación y medir sus posibles alcances, porque la educación y más aún la educación intercultural e indígena son temas profundamente políticos, que pueden orientar el futuro de estos pueblos.

En este contexto, es elemental señalar la relevancia del grado de eficacia, o no eficacia, de las políticas públicas en cuanto a educación, reglamentación social e impartición de justicia en el continente latinoamericano, en especial para el desarrollo del presente trabajo, en lo que refiere a los pueblos y comunidades indígenas.

Al finalizar el siglo XX, es más que evidente que el modelo clásico occidental de legalidad positiva, creado desde las fuentes del Estado e inmerso en valores del individualismo liberal, vive un agotamiento significativo que determina sus propios fundamentos, su objetivo y sus fuentes de producción.

Este colapso en la legalidad, al que Boaventura de Sousa Santos llama "*crisis de legitimidad*", mismo que ha servido para legitimizar desde el siglo XVIII los intereses de una burguesía capitalista, abre la posibilidad para la discusión acerca de las condiciones de ruptura, así como las posibilidades de un proyecto liberador fundamentado en supuestos que parten de las condiciones históricas, realidades culturales y prácticas reales y no de la idealización formalista del pensamiento eurocéntrico.

Así, la crisis de legitimidad (que no es exclusiva del derecho) nos permite buscar nuevos modelos acordes a los cambios que se viven y las realidades que se viven en las sociedades latinoamericanas, en especial en el campo de la educación y en el derecho, puesto que en estas temáticas, los modelos occidentales propuestos no son los ideales para América Latina.

Así las cosas, los modelos educativos y normativos que justificaron la vida en nuestra región, al tornarse limitados e insatisfactorios, permitieron la apertura de espacios para repensar nuevas formas de referencia y legitimación, como es el caso de la educación indígena e intercultural y el pluralismo jurídico en el campo de los pueblos y comunidades indígenas.

Dentro de esos espacios donde se pretende formular un nuevo lenguaje nacido desde nuestra cultura, nuestra historia y nuestra realidad, es donde desarrollamos la teoría del pluralismo jurídico cultural, mismo que parte de la idea de que el discurso jurídico es el reflejo de una cultura determinada, por ejemplo, la cultura occidental posee un discurso jurídico producto de su

cultura: “*se trata sólo de un discurso jurídico de entre tantos existentes, si bien cierto, dominante y hegemónico*” (Sousa Santos, 2007)

En este contexto, un discurso jurídico propio de una cultura, no debe ser impuesto a otras sociedades por muy racional y universal que pretenda ser. Aunque dichas culturas puedan adoptar una tradición jurídica diversa de la suya (colonialismo jurídico), no quiere decir que la haya aceptado; esto es muy claro en las comunidades indias latinoamericanas, así un discurso perteneciente a otra tradición jurídica, siempre tendrá que enfrentar el problema de penetrar en la sociedad a la que pretende organizar.

III. Objetivos generales.

- Situar los problemas relativos a la construcción de una educación nacional y de la impartición de justicia en contextos de pluriculturalidad desde el análisis del caso de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía del Perú y de las reformas constitucionales en materia de derechos indígenas en México.
- Demostrar la dimensión política de las esferas educativas y jurídicas desde las estructuras globales del poder.
- Definir los parámetros de la educación indígena y de la educación intercultural así como el principio del pluralismo jurídico, a partir del estudio de caso peruano de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía y de las reformas a los artículos 4° y 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

IV. Objetivos específicos.

- Evidenciar el discurso jurídico y la orientación educativa como estrategia de poder del Estado e instrumento de control social.
- Demostrar la confluencia de intereses locales y globales y cuestionar el papel de actores externos en el reconocimiento internacional del derecho a una educación y a normativas que correspondan a la diversidad cultural.
- Presentar un panorama de la diversidad de experiencias de educación superior indígena y/o intercultural en Latinoamérica destacando los mayores desafíos para la puesta en marcha de una educación intercultural.
- Proponer la creación de instituciones especializadas desde el Estado, en la procuración de la justicia indígena como urgencia de un verdadero pluralismo jurídico.

V. Marco teórico.

“...-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura. Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado...”

Fragmento del cuento El Eclipse. Augusto Monterroso (1952)

El filósofo Tzvetan Todorov se pregunta ¿cómo podemos ser iguales en la diferencia y diferentes en la igualdad? (Todorov, 1982). Sus preocupaciones por el respeto de la alteridad y las luchas para la igualdad en un mundo globalizado y polarizado por un modelo político y económico capitalista neoliberal son inquietudes visibles en el conjunto de las teorías críticas emanadas de las ciencias sociales y humanas.

En el contexto latinoamericano, fueron los llamados “nuevos movimientos sociales” (Tourraine, 1981) que sean afroamericanos, indígenas, chicanos o feministas, los que reivindicaron las diferencias étnicas y/o culturales e impulsaron la lucha por la pluralización de sus sociedades. A partir de ese momento fue bajo el lema del multiculturalismo que se formularon las políticas de la diferencia como la conocida “acción afirmativa” o su equivalente francés de la “discriminación positiva”.

Este movimiento multiculturalista generó grandes debates en la esfera académica. De hecho, coincidió con el giro postmoderno o postestructuralista emergente a partir de los años setenta en Francia. La corriente postmoderna busca deconstruir los metarelatos de la modernidad y critican el *“intento hegemónico de subyugar, uniformizar y – en última instancia – silenciar una multiplicidad de culturas, identidades y narraciones bajo la canonización del racionalismo cartesiano y del criticismo kantiano”* (Dietz, 2003, p.29). De este modo, las conceptualizaciones occidentales universalisantes y esencialistas empiezan a ponerse en tela de juicio.

De ahí, fueron los estudios postcoloniales anglosajones, conocidos bajo el nombre del *Subaltern Studies Group*, que desde la India de los años ochenta buscan superar las ideologías dicotómicas para entender mejor la persistencia de las representaciones heredadas de la colonia. Se analiza entonces el mestizaje, el mimetismo y cómo las independencias no permitieron una real emancipación a través la persistencia del eurocentrismo y de la subalternidad.

Ahora bien, planteamos brevemente el contexto académico desde el cual surgió otro movimiento crítico de la modernidad y de la conceptualización de la diferencia. Los estudios denominados decoloniales o postoccidentales se distinguen de los postmodernos y de los postcoloniales por situar su

reflexión desde las tradiciones de pensamiento latinoamericano. También, en sus análisis, los decoloniales parten de otro horizonte histórico al estudiar las articulaciones entre dimensiones económicas, políticas y epistémicas desde el siglo XVI hasta el contexto latinoamericano contemporáneo.

De este modo, los pensadores críticos latinoamericanos han aportado una nueva conceptualización de las relaciones de poder en el contexto global colonial así como han nutrido viejas teorías latinoamericanas como la teoría de la dependencia o la filosofía de la liberación.

De hecho, para entenderlos hay que conocer los planteamientos y las relaciones entre diferentes corrientes de pensamiento. Por ejemplo, la teoría de la dependencia ha sido una respuesta a la teoría de la modernización para subrayar que los discursos sobre cómo alcanzar el desarrollo son una falacia ya que el desarrollo de los países centrales del Norte depende del subdesarrollo de los países periféricos del Sur y que la división internacional del trabajo hecha de dominación y de explotación permite justamente asegurar un papel hegemónico de algunos países sobre otros. También, problematizan de una manera distinta la subalternidad de los sujetos latinoamericanos al referirse a una triple colonialidad, del poder, del saber y del ser. Finalmente, presentan la teoría del sistema-mundo de Immanuel Wallerstein como una sistematización de la teoría de la dependencia al nivel global insistiendo sobre la predominancia de las estructuras globales sobre los Estados como espacios de poder occidentales así como limitan la centralidad de Europa (Clase de Ramón Grosfoguel, 2010).

Entonces para introducir el proyecto decolonial es necesario considerar que un rasgo importante de este proyecto es que los autores desean destacar una genealogía de pensamiento *sui generis* de la realidad latinoamericana. Defienden su diferencia con los estudios postcoloniales anglosajones al

preferir hablar de postoccidentalismo (Mignolo, 1998) que refleja el proyecto político subyacente a sus teorías, así como al situar su pensamiento en el contexto global pero desde la *diferencia colonial* latinoamericana.

El proyecto decolonial surge de varios intelectuales del pensamiento crítico latinoamericano que se unen en el grupo de investigación modernidad/colonialidad a partir de encuentros y reflexiones sobre preocupaciones comunes que se dan a conocer en las academias estadounidenses a partir de 1996 (Grosfoguel & Castro-Gómez, 2007). Se trata de un grupo pluridisciplinario conformado por el filósofo argentino de la liberación Enrique Dussel, el sociólogo peruano Aníbal Quijano, el sociólogo portorriqueño Ramón Grosfoguel, el semiótico y teórico cultural argentino Walter Mignolo, el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, la semiótica argentina Zulma Palermo, los antropólogos colombianos Arturo Escobar y Eduardo Restrepo, el sociólogo venezolano Edgardo Lander, el antropólogo venezolano Fernando Coronil, el filósofo portorriqueño Nelson Maldonado Torres, la especialista en estudios culturales estadounidense Catherine Walsh y la crítica literaria alemana Freya Schiwy.

Este grupo de investigación no representa *per se* el movimiento decolonial, otros autores defienden ideas próximas al grupo modernidad/colonialidad pero sin pertenecer formalmente a ello. Remitiremos por ejemplo a las tesis del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos más adelante por sus aportes en unos temas de incidencia en el proyecto decolonial.

Las teorías decoloniales representan en este sentido, un esfuerzo crítico importante para pensar desde el sur en los elementos más problemáticos del concepto de desarrollo en el contexto del sistema-mundo moderno occidental. Más aún, los intelectuales del movimiento decolonial trabajan de la mano con las experiencias de los movimientos sociales para deconstruir la

crisis occidental y a partir de los resultados, elaborar nuevas propuestas de desarrollo alternativo.

Estas teorías parten de la idea que el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados nacionales no han llevado al fin del colonialismo y a un mundo postcolonial. Para Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel se trata más bien de una “*transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*” en la cual lo que llaman “*las nuevas instituciones del capital global*” como el FMI, el BM y la OTAN siguen alimentando la posición subordinada de la periferia (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007:13).

Los estudios de los autores decoloniales latinoamericanos, a partir de la articulación de las dimensiones económicas y epistémicas del problema global del racismo occidental proponen la descolonización del poder, del saber y del ser, una descolonización epistémica que permita un diálogo que rompe las relaciones de poder, reconoce la intersubjetividad del otro con el fin que otro mundo sea posible.

Los movimientos sociales e indígenas en América latina están a la base del proyecto político decolonial en el sentido en que, es tan fuerte la opresión del sistema sobre las poblaciones explotadas, negadas y despreciadas, que se van tejiendo nuevas relaciones y dinámicas de lucha para la autodeterminación de los pueblos.

La descolonización epistémica necesaria para enfrentar la colonialidad del saber y del poder propone *des-prenderse* de la epistemología moderna y deshacerse de los modelos universalistas occidentales para recrear en la base de una *pluriversalidad*. No se trata de negar todos los avances occidentales, sino de deconstruirlos en una lucha contra el solipsismo para que sea en común, a través de diálogos inter-epistémicos, que

pensamientos, racionalidades y creencias permitan la construcción de una *pluriversidad*.

El sociólogo peruano Aníbal Quijano enfatiza en la dimensión cultural de la dominación cuando demuestra que las relaciones sociales y de poder están basadas en la colonialidad constitutiva de la modernidad, del sistema, de las relaciones de producción y de clasificación etno-raciales.

Las jerarquías etno-raciales y socioeconómicas impuestas al mundo por la modernidad occidental se materializan de manera muy violenta en las políticas capitalistas neoliberales que sacrifican a los seres humanos que conviven con la naturaleza porque no ven en ella una fuente de producción y acumulación económica.

El capitalismo, en este sentido, es analizado como una heterarquía, es decir que no hay un elemento que organiza todos los otros sino que *“todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas”* (Grosfoguel & Castro-Gómez, 2007, p.18).

A pesar de que la propuesta decolonial tiene fuertes connotaciones políticas, el grupo de investigación no reivindica alguna afiliación política sino una apertura hacia algo nuevo. En las palabras de Walter D. Mignolo, *“el pensamiento decolonial no aparece todavía, ni siquiera en las publicaciones de la más extrema izquierda. Y la razón es que el pensamiento decolonial ya no es izquierda sino es otra cosa: es desprendimiento de la epísteme política moderna, articulada como derecha, centro e izquierda; es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia”* (Mignolo, 2007, p.30-31).

En la línea de pensamiento crítico latinoamericano siempre se ha reivindicado que se debería pensar y actuar desde los contextos, las especificidades de la región en vez de seguir aplicando teorías de desarrollo provenientes de los imperios. A pesar de las independencias la retórica de la modernidad occidental se incluyó en los proyectos políticos de la región definiendo las trayectorias para avanzar hacia el desarrollo, éste entendido como una línea de etapas.

Desde la perspectiva decolonial de Walter Mignolo, la retórica de la modernidad se asimila a una retórica de la salvación: salvación política a través del desarrollo y la modernización pero también una salvación de las almas con la evangelización.

Ramón Grosfoguel conceptualiza las estructuras jerárquicas de la colonialidad del poder que en la actualidad pervierten las posibilidades de convivir bien sobre esta tierra: *“The 16th century initiated a new global colonial power matrix that by the late 19th century came to cover the whole planet. Taking a step further from Quijano, I conceptualize the coloniality of power as an entanglement or, to use US Third World feminist concept, intersectionality (Crenshaw 1989; Fregoso 2003) of multiple and heterogeneous global hierarchies (“heterarchies”) of sexual, political, epistemic, economic, spiritual, linguistic and racial forms of domination and exploitation. (...) The idea of race organizes the world's population into a hierarchical order of superior and inferior people that becomes an organizing principle of the international division of labour and of the global patriarchal system”* (Ramón Grosfoguel, 2008).

Grosfoguel prefiere entonces denominar al sistema de poder global como sistema capitalista, patriarcal, eurocéntrico, cristiano-céntrico moderno

colonial para tomar en cuenta las jerarquías internas al sistema e ir más allá de la visión economicista sin desdeñar estas múltiples relaciones de poder.

Pero también, siguiendo las líneas de reflexión de Ramón Grosfoguel, el concepto de racismo se ha institucionalizado con la modernidad occidental, está presente en las estructuras del poder y permite que se marginalice toda una población a través de la supremacía del poder blanco en las esferas políticas, económicas y sociales. El racismo como eje transversal de las diferentes colonialidades permite que se nieguen los derechos de los indígenas y afroamericanos, que se inferioricen las espiritualidades y epistemologías otras y que se generalice la idea que el hombre occidental sea portador de una verdad universal que aparta cualquier otro tipo de saber. Se nos hace creer que los casos de racismo son aislados e individuales mientras que el problema racial está impregnado en el sistema, rige las relaciones sociales y de poder y dibuja la cartografía mundial del poder.

Pareciera que el mito de la democracia racial con el mestizaje quiso esconder las diferencias etno-raciales pero no pudo contener al racismo inherente a la modernidad occidental. Las variadas caras del racismo, que sea biológico, cultural o epistémico llega, en el contexto de la colonialidad, a deshumanizar al otro y de esta manera se le quita su capacidad a producir cualquier forma de conocimiento.

Pero el problema global del racismo está invisibilizado cotidianamente, las desigualdades e injusticias socioeconómicas y culturales se van a explicar mediante patologías culturales o aún mediante la inserción en el sistema capitalista. En este sentido, la propuesta de Ramón Grosfoguel es terminar con el silencio sobre el racismo, visibilizar y no negar las relaciones de

poder, en sus palabras, “hyperracializar” las sociedades (Clase de Ramón Grosfoguel, 2010).

Por otra parte, el análisis de Enrique Dussel desde la filosofía nos permite entender lo que sería la base de la colonialidad del saber. Este autor insiste sobre las pretensiones universalistas europeas del *ego moderno* que se ha atribuido en sus *des-cubrimientos* esta centralidad histórica, política y económica (Dussel, 1994). Más aún, Dussel habla de *ego política del conocimiento* iniciado con Descartes en el siglo XVII que pretende reemplazar con el *ego cogito* la voz de Dios es decir que el Yo occidental tomó el poder para la producción del saber. El *ego cogito* se basa en la creencia que el espíritu está separado del cuerpo y de la naturaleza pero en realidad cada producción de saber está limitada en un tiempo y un espacio lo que significa que el Yo está situado históricamente en Europa y que el saber occidental desde el *ego cogito* se ha desconectado de los otros humanos y de las otras epistemologías (Grosfoguel, 2008).

Castro-Gómez habla de la *hybris del punto cero* para referirse a la epistemología eurocentrada que pretende reemplazar al ojo de Dios, el saber científico occidental siendo por encima de cualquier otro saber (Castro-Gómez, 2007).

El colonialismo estableció relaciones fundadas sobre la condición étnica a partir de las jerarquías raciales impuestas desde Europa. La colonialidad, entendida como la persistencia del colonialismo en las relaciones sociales y de poder se ve atravesada por el problema racista que tiene aquí más pertinencia que las jerarquías establecidas por condiciones socioeconómicas.

De este modo, la colonialidad del saber se ve reflejada en la negación e invisibilización de las culturas, saberes, cosmovisiones, espiritualidades y épistemes indígenas y afroamericanos. Cada producción de saber que no está inspirada por Occidente está categorizada como inferior e inválido porque no se contempla desde la cientificidad occidental.

Cabe notar, a modo de ejemplo, que en los Estados Unidos desde los años cincuenta, los investigadores en ciencias sociales, dividieron de manera bipartita al mundo entre un « ellos » y un « nosotros » como dos tipos de humanidades, la que hace parte de las áreas culturales africanas, asiáticas, latinoamericanas u oceánicas y frente a ello, Occidente (Amselle, 2008, p. 179).

Pero también, cabe señalar la reflexión de Walter Mignolo y Nelson Maldonado-Torres sobre la colonialidad del ser. A partir de un diálogo con Heidegger, Levinas, Dussel y Fanon, Nelson Maldonado-Torres muestra como la modernidad no solo se refleja en el *ego cogito* sino también en el *ego conquiro*, es decir en la violencia intrínseca de la modernidad, en el genocidio, la guerra, la dominación física y la superioridad espiritual, lo que generaliza situaciones que amenazan la vida en la cotidianidad. Para Walter Mignolo, la colonialidad de ser es la consecuencia y la síntesis de la colonialidad del poder y del saber sobre el ser (Pachón Soto, 2009, p.54).

Por otra parte, parece interesante añadir el concepto de Patricio Guerrero Arias: la colonialidad de la alteridad: *“uno de los rasgos más perversos de la colonialidad del poder, es lo que Quijano señala como “la radical ausencia del otro”, de ahí que pensamos se hace necesario considerar eso que podríamos llamar la colonialidad de la alteridad”* (Guerrero Arias, 2006, p.16).

La diferencia colonial se vuelve así una lucha cognitiva entre la postura hegemónica y la subalterna que caracteriza la geopolítica del saber. Se evidencia entonces la necesidad de descolonización epistémica a través la creación de nuevas relaciones epistémicas.

Santiago Castro-Gómez y Guardiola Rivera elaboran una teoría crítica de los dispositivos de producción del saber refiriéndose a los *tribunales de la razón* que juzgan desde la cultura dominante, imbuida de etnocentrismo, la validez de la producción de los otros saberes. Esos mecanismos permiten al epísteme moderno invisibilizar a los otros epístemes.

Edgardo Lander explora la colonialidad del saber desde el caso de los derechos a la propiedad intelectual en la geopolítica del saber. El autor evidencia que la protección de la propiedad intelectual sirve de dispositivo de legitimación y establece relaciones de dominación/subordinación de los saberes. El individualismo y la propiedad privada como elementos estructurantes de la propiedad intelectual no son adaptados a los saberes colectivos producidos por las comunidades indígenas que conservan la tradición oral sin designar a un autor particular de esa producción de saber.

Además de la invisibilidad, el epísteme moderno puso en marcha políticas de integración como el multiculturalismo y la interculturalidad.

Walter Dignolo insiste sobre la diferencia entre los dos conceptos: el primero es puramente un discurso político de reconocimiento de la diversidad cultural mientras que el segundo implica la aceptación de la diversidad multidimensional del ser y la necesidad de diálogo entre las culturas. Según este autor, los movimientos indígenas no buscan una inclusión en el Estado (tipo de integración política del multiculturalismo), quieren más bien transformar el Estado en un Estado que reconozca la *diferencia colonial*. El

pensamiento decolonial implica entonces la interculturalidad pero para llevarla a cabo de manera deconial es necesario crear nuevas instituciones.

De este modo el autor propone reemplazar el término « *universidad* » por « *pluriversidad* », lo que pone en tela de juicio la enseñanza de saberes universales y genera el diálogo de saberes y de culturas para construir valores pluriversales (Mignolo, 2003).

De hecho, Mignolo considera que el proyecto indígena más radical para luchar contra la geopolítica del saber consiste en la creación de universidades indígenas, es decir dirigidas por intelectuales indígenas para la producción de un saber propio y así descolonizar al saber que se pretende universal.

Efectivamente, si se quiere un diálogo inter-epistémico e intercultural se necesitan instituciones interculturales y descolonizadoras del saber occidental. La educación, que sea formal, informal o aformal participa en gran parte a la transmisión de valores que influyen a lo largo de la vida de los seres humanos. Si se sigue negando e invisibilizando los conocimientos indígenas desde el espacio occidental de educación que es la escuela entonces las mentalidades van a rechazar los saberes otros y despreciarlos.

Ahora bien, si “*el ideal intercultural es desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre si de manera positiva y creativa*” (Albó citado por Arratia Jiménez, 2001, p.28); para alcanzarlo es necesario que se rompan las relaciones de poder para que el diálogo de saberes se haga en condiciones de igualdad entre las culturas : “*no puede haber interculturalidad si existe dominación y hegemonía*” (Primer Congreso latinoamericano de Antropología Aplicada, 1999, p. 13).

Por su parte, Edgardo Lander denuncia la relación entre el sistema occidental de educación y la reproducción del sistema capitalista: “(...) *la formación profesional (que ofrece la universidad), la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del norte*” (Edgardo Lander (2000), citado en Grosfoguel & Castro-Gómez, 2007, p. 69).

Santiago Castro-Gómez pone de relieve la importancia de la transdisciplinariedad para facilitar el intercambio cognitivo entre la ciencia occidental y las formas post-occidentales de producción de conocimientos, también reivindica que es necesario: “(...) *acercarse a la doxa (porque) implica que todos los conocimientos ligados a tradiciones ancestrales, vinculados a la corporalidad, a los sentidos y a la organicidad del mundo, en fin, aquellos que desde el punto cero eran vistos como “prehistoria de la ciencia”, empiecen a ganar legitimidad y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes*” (Edgardo Lander (2000), citado en Grosfoguel & Castro-Gómez, 2007, p. 69).

Es conocido el uso político de la educación para fines de desarrollo moderno y capitalista y para la reproducción del modelo de desarrollo vigente, por esta razón los autores decoloniales así como los movimientos sociales consideran necesario intervenir en la esfera educativa para que desde la niñez se puedan transmitir valores alternativos a los del sistema y para alcanzar un desarrollo alternativo.

Más allá de las políticas de educación intercultural bilingüe que se han implementado en Latinoamérica, existen novedosas corrientes de educación popular, autónoma, indígena o aún intercultural que cabe analizar. Estas son

experiencias muy heterogéneas en su proyección al futuro pero algunas experiencias son rescatadas por los mismos autores decoloniales, de este modo, parece pertinente saber cómo se adecúan esas iniciativas con el proyecto político decolonial de redefinir desde abajo los paradigmas sobre los cuales trabajamos en la construcción del futuro.

La educación indígena e intercultural puede permitir otro entendimiento y otra manera de relacionarse con el otro así como fortalece la autodeterminación indígena porque esta educación, no solamente de los idiomas autóctonos, sino también tomando en cuenta los espacios y formas indígenas del aprendizaje, representa una demanda muy fuerte por parte de la población.

Sin embargo la literatura sobre el tema de la interculturalidad es muy amplia. El uso creciente del concepto genera una multiplicidad de los sentidos que se le pueden atribuir y complica así su definición. Veremos más adelante cómo las iniciativas de educación intercultural se encuentran imbuidas en las luchas políticas por el multiculturalismo y entonces evidencian las paradojas entre un discurso hegemónico y las reivindicaciones por una descolonización necesaria.

Retomando la teoría del sociólogo peruano Aníbal Quijano sobre *colonialidad del poder*, y su premisa relativa a que el mundo no ha sido completamente descolonizado, la colonialidad *-vista como una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales, se localizan en otra jurisdicción territorial-* se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población mundial como *pedra angular* del poder, operando en cada uno de los ámbitos y dimensiones de la existencia del ser

humano. En el centro de esta colonialidad del poder, se encuentra el patrón de poder colonial que *“constituye la complejidad de los procesos de acumulación capitalista articulados en una jerarquía racial/étnica global y sus clasificaciones derivativas de superior/inferior, desarrollo/subdesarrollo, y pueblos civilizados/bárbaros”* (Quijano, p.56); en este sentido, para esta teoría la relación entre los pueblos occidentales y no occidentales estuvo siempre mezclada con el poder colonial, con la división internacional del trabajo y con los procesos de acumulación capitalista.

Así pues, para Quijano el poder resulta ser *“un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación (...) articulada básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de determinados ámbitos de existencia social”* (Quijano, 2007, p.96); estos ámbitos se refieren al trabajo y sus productos, a la naturaleza y sus recursos de producción, al sexo, sus productos y la reproducción de la especie, a la subjetividad y sus productos materiales, incluidos el conocimiento, así como a la autoridad y sus instrumentos, de coerción en específico, para garantizar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. En este sentido resulta interesante recapitular que en la historia conocida antes del capitalismo mundial, en las relaciones de poder determinados atributos de la especie, jugaron un papel preponderante en la clasificación social de las gentes, tal como lo es: el sexo, la edad y la fuerza de trabajo; sin embargo, desde la conquista de América se sumó otro elemento que fue la raza.

Este concepto al que Quijano define, en su obra *¡Qué tal, Raza!*, como el *“más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años”*, fue generado en el comienzo de la formación de América y por ende, del capitalismo, y consecuentemente, fue impuesto sobre toda la población del planeta como parte de la dominación colonial europea.

Así las cosas, desde la inclusión de América en el capitalismo mundial, las personas son clasificadas y articuladas por la colonialidad del poder en una estructura global común, misma que gira en torno al trabajo, al género y a la raza, las tres instancias centrales respecto de las cuales se ordenan las relaciones conflictivas de explotación/dominación.

Las diferencias identitarias desiguales creadas por el sexismo y el racismo, como modos de desigualdad y opresión y basadas en la configuración del nombrar al otro desde un punto de vista de debilidad, se fueron consolidando como formas de poder en nuestras sociedades, de esta manera, en el curso del despliegue de la colonialidad y la modernidad, se fueron configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad y las geoculturales del colonialismo, donde los principales centros hegemónicos de ese patrón de poder, fueron elaborando y formalizando un modo único de producción del conocimiento que daba cuenta a las necesidades cognitivas del capitalismo, enarbolando un eurocentrismo que fue posesionándose de los modos de desarrollo de la humanidad.

Inmersos en esta idea, Grosfoguel (2007 p.20) citando al filósofo argentino Enrique Dussel (2005) retoma la definición de eurocentrismo, como aquella *“actitud colonial frente al conocimiento que se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquías étnico/raciales”*; de esta manera, la superioridad asignada al conocimiento generado en occidente en muchas áreas de la vida, resulto un aspecto fundamental de la colonialidad del poder en el sistema-mundo, teniendo como resultado la exclusión, omisión, el silencio y la ignorancia de los conocimientos subalternos. Así, desde la época colonial, este silenciamiento de los conocimientos subalternos, fue legitimado sobre la idea de que los conocimientos de los pueblos originarios representaban una etapa mítica,

inferior y precientífica del conocimiento; solamente el conocimiento generado por la élite intelectual europea era tenido por conocimiento “verdadero”.

Así, la imagen del mundo se construyó sobre una cartografía eurocéntrica, que basó su distribución en las relaciones centro-periferia, mismo que originó el problema geopolítico y geohistórico que subsiste hasta nuestros días sobre las regiones económicamente poderosas con relación a las regiones “otras” dentro de lo conocido como geopolítica del conocimiento; las palabras críticas de Eduardo Galeano revelan mucho sobre la presente tesis: *“Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra al mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el Ecuador no está en el centro, el norte ocupa dos tercios y el sur, uno. América Latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando en realidad América Latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa, que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad, el llamado Tercer Mundo, habitado por gente de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos”* (Lander, 2003).

Desde siglos, los pueblos indígenas de las Américas, han ideado el mundo desde otra concepción, desde su propia forma; sin embargo el conocimiento tiene una relación y constituye parte integral de la construcción y organización de lo que hoy llamamos sistema-mundo, es decir, la historia del conocimiento está grabada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente, *“tiene valor, color y lugar de origen”* (Walsh, 2004). Así, la colonialidad del poder va pasando al campo del saber descartando la noción de los conocimientos indígenas como interventor en la producción de

conocimiento, manteniéndose la hegemonía del eurocentrismo como única perspectiva del conocimiento;

Sin embargo, retomando a Quijano, ese eurocentrismo no se refiere a la perspectiva cognitiva exclusiva de los europeos o de los dominantes del capitalismo mundial, sino también al conjunto de aquellos que son educados bajo su hegemonía. Esta idea de superioridad de los conocimientos generados en occidente, ha servido para garantizar el poder dentro de las relaciones *centro-periferia*, por esto, resulta importante resaltar la lógica presencia del pensamiento eurocéntrico en los sistemas de unificación de los Estados, esto es, el sistema educativo y su sistema jurídico.

De esta manera, las estrategias ideológicas como las formas eurocéntricas de conocimiento, no solamente se presentaron como aditivas, sino también como constitutivas de la política del sistema-mundo capitalista. En este sentido, los Estados Nación metropolitanos desarrollaron diversas estrategias ideológicas (y también simbólicas) en su sistema educativo y en sus estructuras jurídicas, al imponer un tipo de discurso “occidentalista” que privilegia la cultura occidental sobre todas las demás.

En relación a los sistemas jurídicos desarrollados en el sistema mundo, la formación ideológica eurocéntrica, se sitúa como elemento fundamental de la eficacia de los sistemas aludidos, toda vez que a través de la aplicación de un sistema normativo pre-determinado a la población de los Estados periféricos, se puede perpetrar los patrones de poder. Siguiendo esta idea, el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, expone la teoría de que las sociedades capitalistas son formaciones políticas, jurídicas y epistemológicas que se constituyen por modos básicos de producción de poder, de derecho y conocimiento, que se articulan de manera específica, que aunque interrelacionadas, son estructuralmente autónomas.

Para Santos, al analizar el campo jurídico del mundo capitalista, identifica seis espacios¹ de poder y producción de derecho que definen el campo jurídico en la historia del Estado moderno. Estos se refieren al **espacio productivo**, definido desde las relaciones de trabajo y de organización social y tiene como forma institucional básica a la empresa capitalista; este espacio es regulado por un sistema jurídico de producción basado en la explotación como mecanismo de poder. A su vez, el **espacio de mercado**, es el conjunto de relaciones de distribución y consumo que tiene como forma básica institucional al mercado; este espacio se regula mediante el derecho de cambio que encuentra en el fetichismo de mercancías su aparato de poder. El **espacio doméstico**, estructurado sobre la institución del matrimonio, es aquel desarrollado en el espacio familiar y regulado por el *derecho doméstico*, mismo que se articula su aparato de poder en el patriarcado. Por su parte, el **espacio comunitario**, definido como el conjunto de relaciones de producción y reproducción de territorios físicos o simbólicos y de las identidades con relación a los orígenes, y regulado por el derecho de la comunidad, dirige su dinámica a la maximización de la identidad y encuentra en la diferenciación desigual, su forma de poder. El **espacio mundial**, constituido institucionalmente sobre las agencias y convenios internacionales, se desarrolla en un espacio planetario y se estructura sobre formas de derecho (que no necesariamente pasan por el derecho internacional) en la que el intercambio desigual, es su mecanismo de poder. Finalmente esta el **espacio ciudadano**, es aquel constituido a partir de la esfera pública y que tiene como forma institucional básica las relaciones entre el ciudadano y Estado en la maximización de la legalidad. En este espacio, el derecho adquiere la forma de derecho nacional integrado por varias ramas que regulan tal relación. Dichos espacios “*son los conjuntos*

¹ Para Santos, entender los espacios de poder y de producción de las normas jurídicas, se refiere a entenderlos como conjuntos fundamentales de las relaciones sociales estructuralmente autónomos.

más elementales y más sedimentados de relaciones sociales en las sociedades capitalistas contemporáneas” (Santos, 2003, p. 310).

En América Latina, la confluencia de las tradiciones jurídicas del Derecho Positivo y del Derecho Consuetudinario, entre colectivos y apartados gubernamentales se ha presentado en circunstancias muy particulares, dado que las legalidades vigentes, la de España y la de Indoamérica, se desarrollaron en ámbitos culturalmente distintos, en contextos de desconocimiento mutuo. No obstante, el régimen de la colonia se constituyó desde una posición de absoluto dominio, de “*una asimetría valorativa*” (Gregor, 2003, p.49).

Desde el comienzo del periodo colonial, y con la adopción formal de las instituciones jurídicas europeas en América Latina, las leyes y *buenas costumbres* de los indígenas, obtuvieron sanción oficial, pero bajo la importante prohibición de no contradecir ni al catolicismo ni a las leyes reales. La política indianista que pretendió incluir a la población americana dentro de la *unidad cristiana*, conjuntamente con la ansiada disolución de la etnicidad en la ciudadanía y los métodos de aculturación nacional, contribuyeron a una concepción desfigurada sobre el derecho consuetudinario; la índole oral del derecho consuetudinario, que tan frecuentemente se señala como uno de sus elementos base, no fue sino un producto de la colonia. El indígena previo a la conquista, conocía y empleaba originalmente reglas habladas y escritas; la oralidad se transmutó en el único instrumento de reproducción de la vida jurídica, porque el yugo imperial impedía la coexistencia de textos legales de divergente procedencia cultural.

Hay que insistir que el orden jurídico que llegó del viejo continente, se impuso a *sangre y fuego* y estableció un determinado orden que hoy día

conforma una parte de la cultura jurídica latinoamericana; esta visión europea en el campo del derecho, se reproduce en el Constitucionalismo por ejemplo; también hay que subrayar la influencia que ha ejercido el Derecho Norteamericano en la formación de las instituciones políticas de América Latina, en particular en el campo del constitucionalismo, como las figuras del presidencialismo y del federalismo.

Hablando nuevamente del campo del derecho y la impartición de justicia, es desde la educación universitaria donde se adquieren las habilidades del saber de los juristas que a su vez, *“les permite reconocer como jurídicas las normas producidas por quien detenta el poder (...) pero este lo detenta precisamente porque consigue ser obedecido, es decir, porque consigue la efectividad de las normas que produce (...) si no consigue hacer efectivo el derecho que quiere producir, nadie diría que detenta el poder”* (Correas, 1996, p.9).

Las Facultades de Derecho de las Universidades Latinoamericanas han centrado sus bases en los estudios del Derecho Formal, herencia de Roma y Francia, evidenciando la enorme influencia de la sociología europea en los diagnósticos de la realidad jurídica latinoamericana, así pues, es fácil identificar la ideología jurídica dominante, misma que se transmite en las Escuelas de Derecho, cuando se afirma categóricamente que:

- Es **derecho** de un país el constituido por las normas dictadas por los **órganos** del Estado, establecidas por la Constitución.
- Es **Estado** un personaje de semblante difuso, que se identifica con los funcionarios creados por la Constitución.
- Es **Constitución** un cuerpo normativo que, conforme lo que se aprende en las facultades de derecho, ha sido el producto de un

poder constituyente (generalmente identificado como un proceso democrático positivo).

- El Estado es **soberano**, con lo cual se quiere decir que solamente los funcionarios designados para ello por la Constitución, pueden establecer las normas de un país.
- Una **nación**, es el conjunto de individuos que pertenecen al espacio geopolítico del Estado.
- Finalmente, **los jueces**, son aquellos funcionarios autorizados por el Estado, a través de la Constitución, obligados a aplicar el derecho.

En este marco de reconocimientos de conceptos, es necesario replantear estas ideas partiendo de la refundación del Estado moderno, toda vez que esta noción de Estado es identificada con una sola nación, cuando debería combinar diferentes conceptos de nación dentro de un mismo Estado. Esto se explica a partir de la idea de imposición² (contractual) del constitucionalismo moderno en las Américas fruto del discurso occidentalista, mismo que creó una idea contradictoria con la idea de usos y costumbres que simplificó la vida de las gentes (familia, cultura, lengua, identidades etc.) para convertirlas en individuos, toda vez que este constitucionalismo se funda en la noción de la igualdad entre ciudadanos o entre individuos, de soberanía popular y homogeneidad del pueblo, por ello es monocultural, puesto que conformo un Estado que es una nación y una cultura, la oficial, que invisibiliza a todas las demás, dado que solo la *más avanzada* es la que cuenta. Es precisamente este constitucionalismo moderno el que asegura la continuidad del colonialismo en los nuevos tiempos de posindependencia.

² Boaventura de Sousa Santos, en su obra “La reinención del Estado y el Estado plurinacional” comenta que el constitucionalismo moderno fue una imposición *desde arriba*, toda vez que la independencia de las Américas no fue conquistada por las poblaciones nativas sino por los descendientes de los conquistadores, mientras que en Europa, este constitucionalismo fue una emergencia de la sociedad civil.

Por otro lado, para poder comprender la actitud latinoamericana frente al derecho, es importante considerar las bases socioculturales de América Latina y sus expresiones en los valores del orden, del control social, la legitimidad y de la legalidad; en esta línea, el filósofo venezolano J.M. Briceño Guerrero comenta que tres discursos de fondo gobiernan el pensamiento latinoamericano. Por una parte el **discurso europeo segundo** estructurado mediante el uso de la razón y sus resultados en ciencia y técnica; dicho discurso fundado en la modernidad y el desarrollo, es visiblemente expresado en la estructura legal de los países de América Latina. El segundo discurso, es el identificado como **cristiano-hispánico** (o discurso mantuano) herencia de la España imperial, en su versión americana. Este discurso afirma la trascendencia del hombre, su vinculación con la iglesia católica pero integrado en el terreno de lo inmediato a un rígida estructura social llena de prejuicios y con grandes resistencias para el ascenso; finalmente, se encuentra el **discurso salvaje**, un discurso depositario de las heridas producidas en las culturas precolombinas del continente por la derrota sufrida y en las culturas africanas por el pasivo traslado a América en esclavitud, portador de la nostalgia por formas de vida no europeas no occidentales, y conservador de horizontes culturales aparentemente cerrados por la imposición de Europa en América.

En este sentido, el Derecho oficial, siguiendo la idea de Briceño, sería una expresión del discurso europeo segundo, pero el derecho vivo, el que existe en los escenarios latinoamericanos, sería una mezcla de los tres discursos dado que en la realidad surgen los elementos fácticos que introducen distintos significados a la norma jurídica y la jurisprudencia europea.

Las consecuencias prácticas, se traducen en anarquía puesto que ninguno de los discursos consigue gobernar la sociedad latinoamericana y en el campo de la teoría social la consecuencia más importante es que no se logra

estructurar centros permanentes de pensamiento y reflexión, tampoco las universidades logran concretar sus esfuerzos puesto que se cae en discursos eurocéntricos o actitudes políticas.

Así pues, en la práctica son los discursos legales y la producción de normas, lo que hasta hoy día, ha satisfecho el hambre de legitimidad del Estado moderno en medio de condiciones sociales de empobrecimiento y desesperanza, de exclusión y racismo, evidenciando un modelo normativo esencialmente injusto, un modelo que se asume de manera acrítica y automática solo por el hecho de venir de sociedades del centro, de sociedades desarrolladas.

Sin embargo, el Estado moderno (y por ende el discurso occidental), pasa por su momento más crítico. El Estado, al desinteresarse por un papel autónomo, mediador y representativo, al convertirse en un Estado represivo y agresivo, con autoridad y legitimidad disminuida, alejado del derecho y sus controles de legalidad, se debilita e incapacita como agente de conservación y desarrollo; las políticas de centralización y de aumento del poder estatal, de sostén de minorías privilegiadas, de marginalización y despolitización de las mayorías, han multiplicado una serie de desacuerdos y conflictos de toda clase que revierten sobre el Estado, reduciendo su autoridad, su legitimidad y consenso, así como su capacidad de acción dentro y fuera de su espacio nacional. De esta manera, la crisis del Estado moderno, se manifiesta como un fenómeno actual cuya aceleración aumenta a medida que las condiciones que la provocaron se agudizan. En el ámbito jurídico, el Estado se retrae inmerso en dinámicas de desregulación y deslegalización cediendo con esto, espacios a otros actores en la producción de normas jurídicas y la administración de justicia; de esta manera, el paradigma del Estado de derecho se ve quebrantado, pierde eficacia como mecanismo de asignación que reduce al mínimo los costos privados de transacción y la seguridad

jurídica que sustenta el principio de legalidad monista, se tambalea; así podemos hablar de una crisis del derecho por la incapacidad de la norma jurídica como orientadora de las relaciones sociales y se habla de crisis de la administración de la justicia, por la ineficiencia del aparato jurisdiccional de atender las problemáticas

VI. Diseño metodológico.

El presente trabajo parte de la construcción, elaboración y sistematización a partir de técnicas de investigación social que abordan la complejidad del fenómeno planteado en distintas dimensiones.

De este modo, usamos dos tipos de estrategias metodológicas para llevar a cabo esta investigación. En un primer momento, se hizo una revisión documental sobre los temas del pluralismo jurídico y de la educación intercultural e indígena. En un segundo momento, se realizó un estudio de campo de una duración de tres meses, acerca de la interculturalidad en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), institución de educación superior nacional del Perú.

Investigación documental.

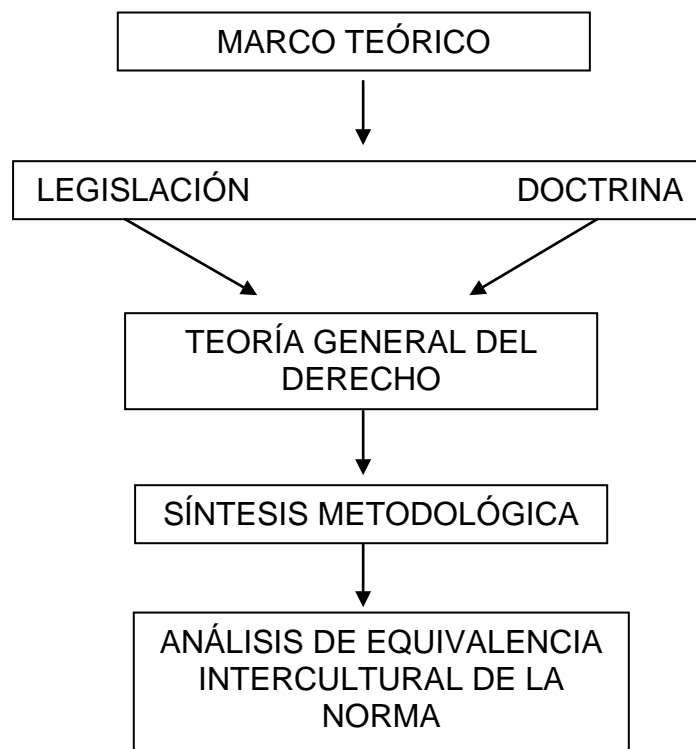
Este trabajo merece una exploración de los conceptos trabajados por los autores decoloniales con el fin de nutrir nuestras preocupaciones respecto a las alternativas educativas y jurídicas por y para los pueblos indígenas de Latinoamérica, de los avances teóricos de estos intelectuales.

En lo que se refiere al pluralismo jurídico, para plantear el diseño metodológico del presente trabajo, se buscaron las coincidencias procedimentales de métodos de investigación afines a la teoría general del

derecho, la legislación, la doctrina en materia del uso alternativo del derecho y la etnografía.

El trabajo radicó en construir un método propio, en el tanto respondiera a la especificidad de la temática y el abordaje decolonial para decodificar las normas, en un proceso de decantamiento que podría denominarse: “análisis de equivalencia intercultural de la norma” en el mismo se problematizan y se comparan los elementos que la teoría general del derecho aporta para darle validez a la norma en su acepción occidental; en otra arista, los elementos que le dan validez al derecho de los pueblos indígenas y finalmente, los del derecho en tanto discurso hegemónico y deslegitimador de otros sistemas normativos no provenientes de los sujetos autorizados por el Estado.

Lo anterior lo explicaremos en el siguiente cuadro:



Así las cosas, primeramente se contemplaron algunas definiciones básicas que emergen de la legislación, misma que entendemos como el *“proceso por el cual uno o varios órganos del Estado formulan y promulgan determinadas reglas jurídicas de observancia general a las que se da el nombre específico de leyes”* (Peniche 1997, p.74) y de la doctrina, concebida como *“el conjunto de conceptos e ideas que formulan los juristas y transmiten en la enseñanza del derecho. La doctrina, así, entendida, constituye el aparato dogmático, para el estudio y la aplicación del derecho”* (Pina, 2002, p.254).

Dicha búsqueda conceptual tuvo como objetivo indagar dentro de la Ley y de la doctrina, los elementos básicos del punto de partida sobre el cual se sustenta la validez del orden jurídico.

Ello con la intención de consolidar un cuerpo doctrinal donde, una vez inmersos en la teoría general del derecho, se pudiera dar respuestas a la validez de los sistemas normativos de los pueblos y comunidades indígenas.

Considerando que esta teoría representa la ciencia jurídica que estudia los elementos de los ordenamientos jurídicos existentes en toda organización social, así como los fundamentos filosóficos y científicos que lo han permitido evolucionar, se pudieran identificar los elementos por los cuales, es descalificado el derecho indígena en coexistencia con el derecho emanado del Estado.

Por otro lado, apoyándonos tanto en los estudios de casos como en los estudios sobre el uso alternativo del derecho, se buscó ubicar la teoría del pluralismo jurídico con la intención de conocer sus fines, postulados y poder primeramente, identificarlo con la lucha por la autodeterminación de los pueblos indios en México, y posteriormente identificarlos nuevamente dentro de la legislación, en este caso, dentro de las reformas a los artículos 2° y 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Finalmente, el método propio nos llevó a enlazar tanto lo determinado por la teoría general del derecho, la identificación de la teoría del pluralismo jurídico y

la llamada Ley Indígena en México. Lo anterior nos permitió evaluar las reformas legales y darnos una aproximación a los verdaderos alcances que dicha Ley mostró en materia de derechos de los pueblos indígenas.

Un apoyo incondicional dentro del desarrollo del presente trabajo, representó el seguimiento cronológico tanto de la política indigenista, como de los movimientos indígenas en México, en especial del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) dado que gracias a la presión ejercida como grupo organizado y de choque, ha logrado ciertos avances en la consolidación de un verdadero pluralismo jurídico en el sistema normativo mexicano. Por ello, se revisaron algunos documentos que formaron parte de los trabajos preparativos de lo que hoy conocemos como *Los Acuerdos de San Andrés Larrainzar*, firmado por el gobierno federal y el EZLN en febrero de 1996, mismos que representaron los primeros acuerdos sobre derechos indígenas en México y que son parte fundamental de la gestación de las reformas constitucionales multirreferidas.

Estudio de campo.

El estudio de campo refleja el deseo de llevar una investigación cualitativa para ilustrar con una experiencia singular de educación intercultural este trabajo. Permite notablemente comprobar el sentido que se puede dar a la interculturalidad desde la educación superior, conocer las especificidades de las estructuras de este tipo de instituciones y su funcionamiento. También, nos permite pensar en las razones de los intereses de los estudiantes en matricularse en esta institución y nos revela los lazos entre cooperación internacional y la expansión del paradigma de la interculturalidad.

De este modo, la presencia en esta universidad, las entrevistas y tiempos informales pasados con las autoridades de la UNIA, los profesores y estudiantes permitieron que la interculturalidad sea una experiencia vivencial.

Pero más allá de sentimientos personales, a partir de estas interacciones, sobre la interculturalidad en la UNIA, se pudo poner en marcha varias técnicas

para conocer mejor las perspectivas interculturales que se dan en la institución, y al mismo tiempo determinar cómo lo perciben los estudiantes de cada carrera, nivel de estudio y grupo étnico.

Una de estas técnicas fue la elaboración y aplicación de un cuestionario a los estudiantes con preguntas abiertas menos para la endo-definición étnica y el género.

Estos cuestionarios servían de base exploratoria para poder formular supuestos para el análisis en el sentido de que antes de concluir la estadía, no se sabía si fácilmente se podría llevar a cabo entrevistas a profundidad. Finalmente, los estudiantes abrieron bastantes espacios para que se pudieran hacer observaciones, no obstante, de los 24 cuestionarios que fueron devueltos, interesó retomar unas preguntas claves para ilustrar sus sentimientos respecto a lo que es la interculturalidad en general y en la UNIA. Para empezar, situamos a los estudiantes desde su género y su endo-definición étnica, esto se hizo con una pregunta cerrada respecto al sexo (femenino o masculino) y sobre la base de las siguientes preguntas para la endo-definición étnica:

- ¿Hablas una lengua indígena?, si la respuesta es sí, ¿cuál lengua?
- ¿Cómo te definirías en términos étnicos?

A partir de las respuestas y gracias al programa de tratamiento y análisis de datos *Sphynx Plus*², se realizó un cuadro que cruza las variables del género y de la endo-definición étnica de los estudiantes que contestaron.

Cuadro N°1: Género y Endo-definición étnica

Género y Endo-definición étnica	Nb. cit.	Fréq.
hombre indígena	14	58,3%
hombre mestizo	4	16,7%
mujer indígena	3	12,5%
mujer mestiza	3	12,5%
TOTAL OBS.	24	100%

Nb : Número de respuestas

% obs : Porcentaje de las observaciones

Este cuadro revela la realidad del estudio de campo con un contacto mucho más fácil con los hombres de una manera general. El sentimiento de relaciones relativamente distantes con las mujeres, que podemos denominar “relaciones de poder de seducción”, y el hecho de que parte de los estudiantes indígenas sean albergados en el campus, también favoreció un contacto más seguido con estudiantes indígenas que con mestizos.

Por otra parte, las otras preguntas que se seleccionaron para ilustrar las ideas desarrolladas en el estudio de caso fueron las siguientes:

- ¿Cómo definirías la interculturalidad?
- ¿Cómo se pone en práctica la interculturalidad en la UNIA?
- ¿Dónde has escuchado hablar de interculturalidad?
- ¿Por qué quisiste hacer tus estudios en la UNIA?

Estas variables fueron seleccionadas a partir de nuestra preocupación por situar, por un lado, los canales de difusión de los discursos de la interculturalidad de lo local a lo global y sus repercusiones concretas sobre los sentimientos e intereses de los estudiantes respecto al tema; y por otro lado, las dificultades estructurales y consecuencias políticas que conlleva la puesta en práctica de la interculturalidad en una universidad nacional.

El análisis de estas preguntas abiertas con el mismo programa llevó a realizar categorías en función de las respuestas de los estudiantes. Estas categorías

retoman las palabras propias de los estudiantes para reflejar al máximo sus pensamientos. La dificultad residía en las referencias a conceptos tan heterogéneos como el de “intercambios entre culturas” porque pueden ser intercambios de saberes, en este caso se puede pensar en creencias, costumbres, tradiciones u opiniones, ideas propias de una identidad cultural o intercambios relacionados con los conocimientos lingüísticos. Entonces se crearon las categorías correspondientes a sus palabras, unas mucho más generales que otras en función de lo enunciado.

El valor estadístico de estos cuestionarios es reducido por eso; con el fin de dar mayor visibilidad a los resultados, se realizaron gráficos de las respuestas donde solo aparecen el número de respuestas y no el valor estadístico que le corresponde.

Por otra parte, el estudio de campo llevó a realizar entrevistas a manera de conversación, establecidas a partir de la frecuentación profunda en contextos informales y espontáneos con los estudiantes y los docentes. Aunque al principio no se preguntaba si se podía grabar las entrevistas, se dejó de hacer porque siempre se contestaba que era preferible que no fuera grabado o sino se hacía entender que les molestaba un poco para expresarse en buenas condiciones, porque puede ser impresionante saber que se va a volver a escuchar lo que se dijo, y más aún cuando se siente una falta de auto-estima por no hablar perfectamente el castellano. Entonces fueron numerosas las entrevistas informales, caminando en la calle, en la universidad, alrededor de una bebida o una comida, etcétera.

Sin embargo, la universidad facilitó la posibilidad de realizar un *Conversatorio con estudiantes y profesores sobre la puesta en práctica de la interculturalidad en la UNIA*. Durante este evento, se pudo grabar los diálogos con los estudiantes y refiriéndolos precisamente a ellos, citándolos en el desarrollo del presente trabajo.

CAPITULO I. Los procesos de construcción de una educación indígena y la emergencia de la interculturalidad.

“Hoy en América Latina es tan peligroso dudar del mito de la salvación social por medio de la escolarización como lo fue hace cientos de años dudar de los derechos divinos de los Reyes Católicos”.

Iván Illich, (1988, p.33)

1.1 La educación entre dominación y liberación: el caso del Instituto Lingüístico de verano en el Perú.

El tema de la educación refleja perfectamente las condiciones y consecuencias de la *colonialidad* del poder y del saber. La diversidad cultural y las relaciones de poder son centrales en la educación ya que cada sistema educativo, cada forma de aprendizaje que sea formal, informal o aformal está cruzado por lógicas culturales que definen el fondo, la forma, las perspectivas de las enseñanzas.

Como lo ilustra Mariano Fernández Enguita, *“La escuela nació como una institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos, pero, en todo caso, iguales, con una única cultura común, comprendidos en ésta el lenguaje, las creencias, la identidad, los valores, las pautas de conducta... El supuesto subyacente tras la labor de la escuela, patente con claridad en las metáforas sobre la ilustración, la misión, la civilización, la modernización, etcétera, es que existe una cultura, la buena, frente a la cual todas las demás no son más que, en el mejor de los casos, aproximaciones acompañadas de insuficiencias o desviaciones y, en el peor, alguna forma de barbarie”* (Mariano Fernández Enguita, 2003, p.7).

A la vez, la educación es un instrumento central de los Estados modernos, sirve a la unión simbólica de la nación, difunde ideales nacionales y valores patrióticos. Visto desde Latinoamérica, la educación republicana participó a los procesos de homogeneización y asimilación de los pueblos indígenas. De este modo, la escuela sirvió de herramienta para una integración impuesta con pretensiones de superioridad racial, cultural y epistémica.

Para Pablo Dávalos, “una de las formas de esta metabolización de la alteridad estuvo en la apuesta por el mestizaje. El poder colonial creó una estructura de dominación sustentada en la idea de raza. (...) La figura por antonomasia de la invisibilización de lo indio como ser no moderno y su tránsito hacia su constitución ontológica en las coordenadas del mundo moderno es la del mestizo” (Dávalos, 2008, p. 89).

Esta última idea se relaciona con la de Ramón Grosfoguel según la cual la ideología del mestizaje promovió una democracia racial que hacía creer que todos eran iguales y tenían los mismos derechos mientras que en la realidad se buscaba esconder los temas de la diferencia étnica y del racismo.

También, la evangelización y la castellanización representan dos elementos institucionales centrales de la dominación occidental sobre los indígenas.

Veamos el caso del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que ha jugado un papel muy importante en la educación y empresa civilizatoria de las Repúblicas latinoamericanas.

Primero el ILV es oficialmente un centro de investigación científica compuesto principalmente por lingüistas y antropólogos. No obstante, su relación con la *Wycliffe Bible Translators Inc.* (WBT), organización filantrópica de misioneros creada en la década de 1930 por William Cameron Townsend, estadounidense de California, ya no es un secreto.

La WBT, fundada inicialmente como una corporación religiosa habría creado el ILV, una corporación científica afiliada con objetivos diplomáticos (Anónimo, 1975).

De esta manera, el ILV luego de haberse implantado en México, en 1936, bajo Lázaro Cárdenas, extendió su influencia en Suramérica, primero en el Perú y en Ecuador, Bolivia, Brasil y Colombia (Shane Greene, 2009).

Se trata de una verdadera empresa de civilización y evangelización que se emprende en América Latina después de la Segunda Guerra mundial. Por una

parte, a través de la *Wycliffe Associates*, organización laica destinada a recibir fondos para llevar los proyectos y para reforzar los lazos entre la WBT/ILV y las influyentes comunidades conservadoras de hombres de negocios (Anónimo, 1975) y por otra parte al crear en Perú un sistema de comunicación moderno, llamado *Servicio Selvático de Aviación y Radio del ILV* (SSAR), el ILV se convirtió en una potencia política y económica que le ha permitido negociar con los intereses públicos y privados.

El SSAR, fue “fundado con el respaldo del reverendo Billy Graham y abastecido por el Departamento de Defensa de los EE.UU., el ILV ofrecía el SSAR como uno más de los numerosos servicios al Estado y a las corporaciones transnacionales con concesiones de recursos naturales, para conectarlos con remotos territorios amazónicos todavía inaccesibles por carretera (Colby y Dennett 1995: 202-203) (...) Por ejemplo, en 1969 los pilotos del SSAR registraron un total de 2427,40 horas de vuelo. Entre otros grupos privados, el tráfico aéreo en el mismo año se dividió entre personal relacionado con el ILV (31,17%), personal militar peruano (18,08%) y personal de petroleras (16,05%) – (Hefley y Hefley 1972: 107)” (Shane Greene, 2009, p. 153).

Paralelamente, el ILV se apropió de un servicio público todavía inexistente en la región amazónica. A través de un contrato con el Ministerio de Educación peruano, el ILV se encargó oficialmente de la educación bilingüe en la región y substituyó al Estado.

Los misioneros buscaban a un aliado en las comunidades que les enseñaba su lengua y a partir de ahí ellos daban una enseñanza bilingüe. El proyecto del ILV también era el formar profesores indígenas bilingües, mejores intermediarios para proceder al endoctrinamiento. El Instituto Superior Público Pedagógico Bilingüe (ISPPB) de Yarinacocha (distrito de la ciudad de Pucallpa en la región amazónica de Ucayali, Perú) sirvió entonces de base para la formación de profesores indígenas bilingües y las residencias de los misioneros que se encontraban justo al lado del ISPPB es la actual sede de la Universidad

Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) donde realicé mi estudio de campo.

Como lo explica el antropólogo Richard Smith *“until 1975, native teacher candidates, hand-picked by the missionaries, were brought together at Yarinacocha base for three month of primary education, teacher training, and evangelist indoctrination. Then, during the nine month school year, these carefully modeled teachers returned to their villages to relay what they had learned, using well prepared school materials in the native tongue produced by WBT/SIL. Today the bilingual teachers have been incorporated into the regular state education organization corresponding to the province where they teach”* (Richard Smith, 1981, p. 122).

En 1953, el ILV estaba a cargo oficialmente de once escuelas bilingües en la Amazonía peruana. En 1966, el número creció a 118 escuelas (Shane Greene, 2009, p. 158).

La educación que se daba se caracteriza primero por el bilingüismo y se conoce mejor a través de la traducción de textos bíblicos, de las constituciones políticas del Estado, la creación de los primeros diccionarios y manuales escolares bilingües.

El trabajo civilizatorio lo ejercieron con la adopción necesaria de los principios morales y valores cristianos que tuvieron como consecuencia la diabolización de varias prácticas ancestrales como el uso de plantas alucinógenas, las creencias espirituales, los ritos de iniciación y la toma de bebidas fermentadas.

También era una educación que trabajaba la integración nacional, divulgaba los símbolos de la nación y obligaba a adoptar los artifices de la civilización occidental con las normas vestimentarias y de higiene, pero también con un discurso sobre el desarrollo económico. Los misioneros dieron a los indígenas los instrumentos necesarios para un trabajo más productivo: la enseñanza de la aritmética, el manejo del dinero y de instrumentos modernos de producción para que los indígenas se puedan liberar del sistema de “peonaje por deuda”.

Esta “compasión misionera” hizo que los indígenas tengan nuevos valores materialistas y utilitaristas para saber gozar de los beneficios del mercado y poder desarrollarse (Shane Greene, 2009, p. 148).

Cabe notar que los nuevos profesores indígenas, formados por el ILV, regresaban a sus comunidades con cierto prestigio social, representaban una nueva autoridad por los conocimientos adquiridos: *“Ocurrió una mayor movilidad y nuevas formas de comercio social pacífico y a largas distancias, fruto del surgimiento de una clase de aguarunas conscientes de sus carreras, originalmente educadores indígenas, pero en fechas más recientes también promotores de salud, funcionarios comunitarios, líderes de organizaciones indígenas y otros con educación superior o destreza especial que compartir”* (Shane Greene, 2009, p. 170).

En efecto, la influencia del ILV en la Amazonía peruana también se encuentra en la organización social y política de las comunidades. Efraín Morote Best, primer coordinador del Programa de Educación Bilingüe en la región amazónica en 1957 se unió a la lucha del ILV para que las comunidades puedan asumir una economía alternativa a la de los patrones.

Según Shane Greene, Morote Best, *“[...] se convirtió en un crítico abierto del sistema de habilitación, a través del cual los patrones explotaban a los indígenas y a otras gentes analfabetas enviándoles mercancías y manipulando una y otra vez sus deudas laborales [...] El ILV y Morote Best iniciaron una campaña de sensibilización cívica para expandir la participación nativa en el gobierno civil y nuevas formas de organización local. Morote Best convocó asambleas en los asentamientos creados en torno a las escuelas y les enseñó a los aguarunas cómo elegir alcaldes, a veces también conocidos como “promotores” [...] ya era claro el impulso por crear estructuras de liderazgo cívico”* (Shane Greene, 2009, p. 163-164).

Los misioneros han podido entonces presentarse como los “salvadores” de los pueblos indígenas al darles las llaves para integrar la modernidad, conocer sus derechos ciudadanos pero también a pesar de los procesos de aculturación, han generado una politización de los pueblos e hicieron surgir en la escena

nacional sus diferencias culturales y étnicas invisibilizadas tradicionalmente por el Estado.

Shane Greene resume esta idea de la siguiente manera : *“Aprender a leer, escribir y hablar español les brindaba una nueva táctica bélica, que además no necesariamente requería del enfrentamiento violento o una simple retirada a la selva. La nueva estrategia consistía en aprender a manejar las mismas destrezas con que estaban siendo civilizados y convertirla en herramientas de acostumbramiento y movilización étnica. De este modo, la bajada por el camino de la educación pronto generó una serie de nativos bilingües que no eran dóciles sujetos cristianos sino agentes de la modernidad indígena cada vez más politizados y con conciencia interétnica”* (Shane Greene, 2009, p. 167).

Aunque en los años 1970, el ILV fue acusado de conspiración y de imperialismo *yankee* (Anónimo, 1975) sufrió de expulsión en Brasil, Panamá, Ecuador y México; el ILV nunca fue expulsado del Perú, solamente se concluyó su contrato con el Ministerio de la Educación en 1976.

La presencia del ILV en el Perú desde principios de los años 1950 representa desde la Amazonía una ruptura histórica. Anteriormente, los pueblos amazónicos no recibían ninguna educación nacional como si no existieran en el mapa peruano pero eso no impedía que ellos mismos llevaran sus propias formas de enseñanza a los niños. A partir de estos contactos con los misioneros y la implementación de un modelo educativo occidental que permitía conocer “lo que saben los blancos”, los que los explotaban, surgió la necesidad de seguir con este tipo de educación porque permitía defenderse de la opresión y ofrecía posibilidades de desarrollo.

Fue entonces en el marco de las políticas indigenistas del modelo de Estado nacional popular que se puso en marcha lo que podemos llamar una integración-exclusión a través de estrategias políticas para que los pueblos indígenas se integraran pero sin considerar sus culturas, lenguas y modos de vida.

El antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla habla sobre las fuerzas etnócidas que generaron una desindianización: *“La tarea de construir una cultura nacional consiste en imponer un modelo ajeno, distante que por sí mismo elimine la diversidad cultural y logre la unidad a partir de la supresión de lo existente. Según esta manera de entender las cosas, la mayoría de los mexicanos sólo tienen futuro a condición de que dejen de ser ellos mismos”* (Bonfil Batalla, 1987, p. 106, citado en Robichaux, 2007).

1.2 Del papel de los intermediarios en la construcción de una educación indígena e intercultural.

Bonfil Batalla, con otros antropólogos latinoamericanos como el peruano Stefano Varese y el brasileño Darcy Ribeiro, participaron en la Conferencia de La Barbada (1969) y la Declaración del mismo nombre que siguió en 1971. En ésta, los antropólogos se comprometen a luchar por la “liberación de los indígenas” y se inscriben en una nueva antropología que defiende el pluralismo y la etnicidad.

Esta declaración permitió una toma de conciencia al nivel internacional de la situación de los pueblos indígenas en Latinoamérica y fomentó la formación grupos de trabajo internacionales sobre los derechos indígenas.

En el Perú, bajo Velasco Alvarado se creó la *Ley de Comunidades Nativas y Promoción agropecuaria* (1974) y el SINAMOS – *Sin Amos*, el *Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social*, lo que constituye un contexto político favorable para la expresión de las reivindicaciones identitarias.

Stefano Varese jugó un papel político importante en este contexto, él consideraba que *“ el entrenamiento y formación de líderes nativos sería una de las tareas más importantes a emprender”* (Varese, 1972, p.138 citado en Greene 2009, p. 192-193).

La emergencia de organizaciones y reivindicaciones indígenas se dio en este contexto así como otro elemento importante. Se trata del papel de la iglesia

católica que a partir del Concilio Vaticano II en 1962, modificó sus perspectivas misioneras.

En diferentes encuentros como la conferencia de Medellín, organizada por la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM), en agosto de 1968, los encuentros pastorales indigenistas de Iquitos (1971) y Pucallpa (1972) se puso de relieve la necesidad de la “liberación del Hombre americano” y se decidió que se iba a “*ayudar para que “se organicen” para defender sus culturas*”³ (Morin, 1992, p. 61).

El compromiso internacional por parte de intelectuales y las Iglesias para esta liberación en favor de los indígenas y sus consecuencias concretas sobre las organizaciones sociales y políticas de las comunidades indígenas, lleva a la socióloga francesa Françoise Morin a considerar el papel de intermediarios que han jugado estos actores externos: “*Para pasar de esta identidad estigma a una identidad reivindicada, para transformar esta resistencia pasiva en movilización activa, se debe de producir una coyuntura sociopolítica, que diferentes factores se combinen y sirvan de catalizador y que mediadores gestionen esta dinámica identitaria*”⁴ (Morin, 1992, p. 74).

También es necesario relacionar este tema con la teología de la liberación que fue presentada por el sacerdote católico peruano Gustavo Gutiérrez Merino en la Conferencia de Medellín y que propone una liberación desde una perspectiva más o menos marxista. Más que una visión culturalista o étnica, como la de los antropólogos, para los teólogos de la liberación hay que liberarse de la pobreza.

La *pedagogía del oprimido*, propuesta del brasileño Paulo Freire, se inscribe en esta corriente que busca la liberación de los pueblos marginados de la opresión. Ha trabajado particularmente sobre la alfabetización de los adultos

³ Cita original en francés: « en les aidant à « s’organiser » pour défendre leurs cultures ».

⁴ Cita original en francés: « pour passer de cette identité stigmatée à une identité revendiquée, pour transformer cette résistance passive en mobilisation active, il faut qu’une conjoncture sociopolitique se produise, que différents facteurs se combinent et servent de catalyseur et que des médiateurs gèrent cette dynamique identitaire ».

pobres, para que se concienticen de su opresión: “*Alfabetizar é conscientizar*” (Paulo Freire, 1987, p. 11).

Para Freire, “(...) *no hay práctica social más política que la práctica educativa* (...) *En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria*” (Freire, 2003, p. 74, citado en Walsh, 2005, p. 33). Es necesario entonces pensar en una pedagogía que permita que la educación sea como una práctica de la libertad. El pedagogo Freire considera que a través de la expresión verbal, el humano asume con conciencia su condición.

La *pedagogía del oprimido* rompe con el esquema educativo de dominación que impone la sociedad con un educador frente a un educado, uno que sabe frente al que no sabe, uno que dice la palabra y otro que escucha, uno que decide del contenido del programa frente al que se acomoda a su decisión, etcétera.

Se trata más bien de pensar en una “*reciprocidade de consciências*”, que significa que: “*nao há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis a dinâmicas do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo*” (Paulo Freire, 1987, p. 12).

Al opuesto de la concepción bancaria de la educación que fomenta la opresión: “*a concepção “bancaria” da educação, em que a unica margem de ação que se ofrese aos educandos é a de receberem os depositos, guardá-los e arquivá-los*” (Paulo Freire, 1987, p. 58) ; es el diálogo que está a la base de la educación liberadora, un diálogo que permite la reciprocidad en el intercambio del saber, sin autoridad y que lleva a una demistificación de la realidad, una toma de conciencia y finalmente una afirmación de su humanidad, una humanidad hasta acá negada: “*Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade,*

de justiça, da luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Paulo Freire, 1987, p. 30).

Desde su perspectiva marxista, Paulo Freire dedica su labor a los pueblos que sufren de la pobreza y nunca en su obra se refiere a los indígenas particularmente, pero podemos pensar que como pueblos oprimidos por las estructuras del poder que niegan hasta su humanidad esa pedagogía corresponda a un ideal intercultural. La negación de la humanidad del Otro a partir de las estructuras de dominación representa el punto de enlace entre la teología de la liberación y las teorías decoloniales aunque estos últimos insisten en la institucionalización del racismo en la *geopolítica del poder*.

Cabe notar otras experiencias de educación que rompen con el modelo oficial, entre ellas, otra iniciativa de educación liberadora es la que se dio en los años 1960 en Ecuador por el Monseñor Leonidas Proaño, quien creó escuelas radiofónicas populares.

En Ecuador todavía, luego de los internados que puso la Misión Salesiana se crearon en 1974, gracias a la organización *Runakunapak Yachana Wasi*, escuelas indígenas.

También es conocida la experiencia, desde 1931, de educación indígena de los aymaras bolivianos con las escuelas *Warisata*. Estas retoman el modelo de organización del *ayllu*, “comunidad territorial de parentesco (...) unidad organizativa socioeconómica de la cultura andina, con base en la solidaridad y reciprocidad” (Fernández Osco Marcelo citado en Yapu Mario (compil), 2006, p. 82).

Estas son unas entre muchas otras iniciativas informales que se han dado para que los pueblos tengan la opción de recibir un aprendizaje que corresponda a su visión del mundo y realidad sociocultural.

Por otra parte, en los años ochentas, se empezó a pensar desde los Estados a crear un modelo de educación nacional más adecuado a la diversidad nacional:

la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), misma que propone la educación en la lengua materna los primeros años para luego, paulatinamente, convertirse en educación bilingüe planteando enseñanzas atinentes a las realidades locales de los pueblos.

Este modelo llegó muy tarde en cuanto servicio público y recibió muchas críticas. Las dificultades localizadas para poner en marcha el proyecto, se traducen en la carencia de profesores bilingües frente a la diversidad lingüística de varios países de la región.

Además, se han pensado los currículos de EIB desde el pensamiento occidental, no se rescatan ni valorizan los saberes y las culturas indígenas y sobre todo se trata de una interculturalidad en un solo sentido ya que el modelo de la EIB solo se da en las regiones generalmente indígenas. Entonces es una interculturalidad para los indígenas para que ellos sepan ser intercultural, finalmente para que se integren a la sociedad dominante.

La educación intercultural ya le daba énfasis a la visión culturalista de las relaciones interétnicas y de este modo escondía las relaciones de poder debidas a las desigualdades socioeconómicas. Las tensiones interétnicas que la EIB quiso aliviar se encuentran efectivamente relacionadas tanto con los factores socioeconómicos como con los factores culturales y raciales. *“Para Stefano Varese, estas relaciones entre indios y no-indios, se deben analizar en términos de clase ; unas de ellas tienen acceso a los recursos naturales, a los medios de producción, a los mercados financieros, a los centros de poder al apropiarse del trabajo de los otros, ellos, los que ocupan la base de esta estructura piramidal y asimétrica. Para romper con este sistema de dependencia, con esas relaciones de tipo colonial, Stefano Varese rechaza la idea de adoptar una política de integración, remedio a menudo exaltado por sus colegas “indigenistas”. Para él la integración sólo lleva a la proletarización de los pueblos indígenas. La integración “hace perder al indio su originalidad cultural, social, lingüística que le permiten identificarse y formar un conjunto social, sin intercambiar con una nueva identidad cultural y social, menos seguir*

siendo "indio" con pocas posibilidades de reconocerse como miembro de una clase explotada" (Morin, 1992, p. 67-68).

Este contexto muestra cómo la educación en función de las proyecciones de los actores que pretenden educar, puede ser a la vez un instrumento de dominación y de liberación.

Para contrarrestar las políticas indigenistas de integración impuestas por el Estado, las nuevas organizaciones políticas indígenas, que recibieron entonces el apoyo de intermediarios externos como la de los intelectuales y de la Iglesia, se expandieron y ganaron peso al nivel regional, nacional y internacional lo que promovió más aún el interés internacional por las luchas de los pueblos indígenas.

En el caso del Perú, la *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana* (AIDSESP), creada en 1980 y reconocida oficialmente al nivel nacional como organización sin fines de lucro en 1985, nació de la confederación de cinco organizaciones pioneras: el CAH de los awajún, la Federación de las Comunidades Nativas de Ucayali (FECONAU) de los shipibos, el Congreso Amuesha, el CECONASEC de los asháninkas y la FEDECOCA de los cocamas.

En 2001, AIDSESP contaba con 47 organizaciones locales. Funcionaba notablemente con subvenciones de OXFAM América, agencia internacional de desarrollo afiliada a OXFAM Internacional para la cual el antropólogo Richard Smith abrió una oficina en Lima. La agencia OXFAM América con AIDSESP organizaron una reunión con las organizaciones indígenas de la Amazonía de 4 otros países, la ONIC de Colombia, la CIDOB de Bolivia, la CONFENIAE de Ecuador y la COIAB de Brasil que permitió, en 1984, la creación de la *Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica* (COICA).

Con la COICA, las organizaciones incentivan su participación en las escenas políticas y sus luchas e identidades étnicas ganan en legitimidad.

En este sentido, empiezan a ejercer un control más importante sobre diferentes temáticas que las conciernen, la educación incluida.

En el Perú, en 1988, el programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) puesto en marcha a través del Instituto Superior Público Pedagógico de Loreto (ISPPL) recibe entonces el apoyo del Ministerio de Educación.

Desde su creación este programa recibió un importante apoyo de la cooperación internacional. Los que denominan como sus aliados son 25 instituciones diferentes, de las cuales 5 vienen de los Estados Unidos, 3 de España, 3 de Noruega, 3 de Holanda y de otros países de Europa, una de la Unión europea y una de la Organización de las Naciones Unidas (ONU-UNICEF).

Ganar en autonomía y autodeterminación en la educación de los pueblos amazónicos son los principios fundadores de FORMABIAP, misma que cuestionan claramente las políticas de educación nacional y por ende el Estado.

Las organizaciones indígenas no solamente del Perú sino también de los otros países latinoamericanos representan contra-poderes imprescindibles para ganar respeto y justicia sobre sus culturas e instituciones propias.

El apoyo de la comunidad internacional no se limita al fortalecimiento de las organizaciones indígenas y a la ayuda económica y material para la realización de proyectos sino que se elaboran textos oficiales que respaldan las luchas indígenas.

En el contexto de las políticas multiculturalistas, la ONU declara la primera década para los pueblos indígenas y la UNESCO trabaja entonces para que el derecho a una educación adecuada y el acceso a todas las formas y niveles de la educación del Estado sean posibles: *“La Declaración de las Naciones Unidas subraya la importancia de que los indígenas obtengan el control sobre su*

propia educación y enfatiza que ello es importante para fortalecer la identidad indígena, su cultura y lenguaje. De igual manera: “los niños indígenas tienen derecho a todas las formas y niveles de educación del Estado. Todos los pueblos indígenas tienen este derecho, al igual que el de establecer y controlar sus sistemas de educación e instituciones, proveyendo educación en su lengua de una manera adecuada que este de acuerdo con sus métodos culturales de enseñanza (parte IV, Artículo 15)” (Sheila Aikman, 2003, p. 49-50).

En respuesta a las reivindicaciones indígenas para una educación que tome en cuenta las particularidades culturales y lingüísticas, las organizaciones internacionales hicieron de la autodeterminación de las diversas culturas una prioridad.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI propuesta durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París en 1998 así como la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en 2008 en Colombia piden que se promueva la adecuación de la educación a los contextos de pluralismo y de diversidad cultural: *“Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector” (Declaración, 2009, p. 1-2).*

Las organizaciones internacionales, apoyadas por una compleja red de agencias de cooperación internacional y ONG se basan en estos textos para presionar los Estados e influenciar las políticas públicas.

Las experiencias educativas que se dan desde los pueblos indígenas y que no son todas reconocidas por parte de los Estados son por ejemplo: las escuelas comunitarias, las escuelas autónomas o los programas de etnoeducación.

Cada una de estas formas de aprendizaje confluye en una aspiración por controlar las formas y los contenidos de los programas escolares. Se diferencian principalmente por insistir en una variable en especial: que la educación corresponda al consenso de una comunidad según la visión de desarrollo comunitario que se tiene, o insisten en el deseo de tener una autonomía completa sobre la educación o también programas que van a insistir en especial sobre la valorización de la construcción histórica de la cultura.

Todos los casos consisten en proponer una alternativa propia al sistema de educación nacional.

En estas diferentes experiencias educativas se retoman elementos culturales propios. Entre ellos destacamos la referencia recurrente a la tierra, *“no solo como sustento material de su reproducción biológica, o como base para incursionar en nuevas estrategias de desarrollo, sino como elemento simbólico y espiritual de su reproducción cultural”* (Seminario de expertos, 2007, p.14). También el conocimiento indígena conlleva dimensiones racionales que se miden y observan y otras como la intuición o la percepción que no son irracionales sino que son la expresión de una racionalidad distinta a la occidental. Por otra parte, la educación propia retoma la visión holística e integradora del mundo y promueve el bienestar colectivo guiado por normas y valores comunes (Ethel Alderete, 2005).

Respeto a la forma de la enseñanza, la educación indígena no necesita ni tiempo ni espacio formal como la escuela occidental, sino que el aprendizaje se realiza en práctica con el entorno del joven y eso se nota especialmente en el énfasis teórico-práctico de las escuelas indígenas (Sheila Aikman, 2003).

Abordamos el papel que jugaron los actores exteriores, intermediarios entre las demandas indígenas y el Estado, en el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y sus repercusiones en las políticas educativas. Por una parte, estas relaciones con los intermediarios no escapan a las relaciones de poder pero incentivan el cambio tanto en las políticas nacionales que internacionales. Entonces, estas relaciones entre el mundo indígena y lo internacional muestra a la vez una dominación por parte del que pretende ayudar y una liberación

parcial por los cambios efectivos que se dan a partir de una solidaridad construida sobre la base de intereses recíprocos.

Por otra parte, las organizaciones internacionales que desde entonces promueven la interculturalidad engendran un discurso hegemónico que da lugar a una variedad de perspectivas más o menos radicales en función de quienes lo sustentan.

Vamos a ver en el siguiente capítulo de qué manera se diferencian los proyectos educativos de este tipo y cómo se materializan las políticas globales de la educación en Latinoamérica y en el contexto de la colonialidad del poder, del saber y del ser.

CAPITULO II. La educación superior indígena y/o intercultural desde las estructuras globales del poder.

“Como fenómeno social concreto, que conlleva una serie de disposiciones políticas –y que necesita delimitarse claramente–, la emergencia discursiva de la interculturalidad es a todas luces una empresa de “blancos””.

Ricardo Calvalcanti-Shiel, (2007)

2.1 Una diversidad de experiencias de educación superior indígena y/o intercultural.

A partir del estudio de Daniel Mato sobre la educación superior indígena e intercultural en la región andina, proponemos algunas estadísticas ilustrativas de los diferentes problemas relacionados con las universidades. Tal como el autor nos advierte, es imposible comparar los resultados de los diferentes países porque las estadísticas no se realizaron sobre los mismos criterios.

En Bolivia, son un 9% de indígenas que tienen un empleo profesional o técnico, mientras que son un 16% de los no-indígenas. En Colombia, solamente un 0,6% de indígenas están matriculados en educación superior. En Ecuador, un 3% de los jóvenes que se declaran indígenas están matriculados en una universidad, mientras que son un 14% de los que se consideran mestizos y un 19% de los que se declaran blancos (Daniel Mato, 2008).

Existen grandes dificultades para que los pueblos indígenas tengan acceso a educación superior y eso depende de varios factores.

Probablemente el mayor problema es económico, mientras uno estudia no está generando dinero para alimentarse a si mismo y menos a una familia. También, la deserción es un problema conocido sobre todo cuando el programa de estudio y los modos de aprendizaje son occidentales y entonces significan doble trabajo. Marina Arratia Jiménez sugiere que para las sociedades agrocéntricas es primordial que los estudiantes indígenas, desde su formación inicial puedan beneficiar de un calendario escolar de acuerdo a los ciclos agrícolas para aportar mano de obra a sus familiares, evitar la deserción

escolar y para que otros espacios como *la chacra* sean reconocidos como espacios de aprendizaje (Marina Arratia Jiménez, 2001).

También las migraciones internas muchas veces necesarias para acercarse de una universidad pueden generar inestabilidad socioeconómica. Finalmente, las discriminaciones raciales pueden representar otro factor de fracaso en los estudios.

Existe una gran heterogeneidad de proyectos de universidades indígenas y/o interculturales.

La literatura sobre el tema de las universidades interculturales y/o indígenas a menudo expone los proyectos sin criticarlos. Aunque el empleo del concepto de interculturalidad sea cada vez más importante en las instituciones que hacen la promoción de sus programas de educación, las significaciones, los alcances y el mismo uso de este término son muy variables en función de los actores que se encuentran detrás de estas iniciativas.

Sylvie Didou Aupetit comparte sus dudas respecto a la pertinencia de algunos programas de educación superior que ella llama “programas con metas étnicas”⁵. Líderes comunitarios y organizaciones étnicos dicen que “los jóvenes regresan con la cabeza cuadrada mientras era redonda antes”⁶ (Sylvie Didou Aupetit, 2008, p.17) y notan las diferencias entre intervenciones exteriores que responden al modelo de la acción afirmativa y las intervenciones internas es decir indígenas.

Efectivamente, la naturaleza de las experiencias de educación superior intercultural y/o indígena depende de los actores que las promueven.

⁵ Traducido del francés: « programmes à visées ethniques ».

⁶ Cita original en francés: « ils leur renvoient les jeunes avec la tête carrée alors qu'elle était ronde auparavant ».

Cuando estos proyectos responden directamente de la organización de grupos étnicos que buscan fortalecer el liderazgo indígena, o cuando los gobiernos fomentan estas iniciativas en el contexto de la lucha contra la pobreza y las desigualdades o aún cuando estos programas son financiados por los organismos de cooperación internacional, los contenidos de los programas, su funcionamiento, objetivos responden a diferentes expectativas.

Por ejemplo, entre los actores que pueden incentivar las experiencias existentes, Daniel Mato (2008) distingue ocho tipos de actores a partir de los 50 programas de educación superior intercultural y/o indígena que conoce en toda Latinoamérica:

- las organizaciones e intelectuales indígenas y afroamericanos
- las agencias gubernamentales
- las universidades convencionales
- las organizaciones no gubernamentales (ONG)
- las agencias de cooperación internacional
- las fundaciones privadas
- las órdenes religiosas
- los grupos de intelectuales y profesores de universidades.

La creación de universidades indígenas responde sobre todo a la existencia de organizaciones indígenas fuertes y la ayuda internacional mientras que las universidades interculturales se han desarrollado en gran parte desde el *lobbying* y luego el apoyo de las OI hacia los Estados para que cree universidades o programas especiales de educación intercultural dentro de universidades convencionales (Didou Aupetit, 2007).

También hay que ser prudente y tomar en cuenta que cada país tiene su propia interpretación de cómo tienen que ser las universidades interculturales a pesar del discurso hegemónico.

Para ilustrar la diversidad de casos de creación de universidades indígenas y/o interculturales a escala latinoamericana proponemos presentar algunas de

estas iniciativas. Las informaciones que buscamos rescatar son las fechas de creación, los apoyos nacionales y/o internacionales que reciba, las perspectivas políticas que se encuentran en su discurso institucional o en las carreras que propone.

México

La educación superior intercultural es una política de Estado en México. La primera universidad intercultural se creó en 2003 y en el 2008 ya eran nueve universidades interculturales públicas y dos privadas (Sylvia Schmelkes, 2008).

Presentamos sucintamente a una universidad nacional y otra privada.

- Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)

Fundada en 2003 por el gobierno del Estado de Sinaloa.

Ofrece cuatro programas de ingeniería: Sistemas computacionales, sistemas de calidad, forestal y desarrollo sustentable; licenciaturas en sociología rural, psicología social comunitaria, derecho, turismo empresarial y contaduría; dos maestrías en educación social y economía y negocios (Guerrera García, 2008).

- Centro de estudios Ayuuk – Universidad Indígena Intercultural Ayuuk

Fundada en 2005 por la organización indígena Servicios del Pueblo Mixe (SER-Mixe) y el Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ), se encuentra en el Estado de Oaxaca. Se trata de una universidad privada, ellos se definen como “*una universidad privada de acceso público*”. Cuenta con dos licenciaturas: Administración y desarrollo sustentable; y Comunicación para el desarrollo social (Guillermo Estrada, 2008).

Guatemala

- El programa de becas EDUMAYA de la Universidad Rafael Landívar

Estas becas funcionan para los pueblos indígenas de Guatemala, recibe financiamiento de la agencia bilateral de cooperación *United States Agency for international development* (USAID). (Anabella Giracca, 2008).

- La Universidad Maya, *Mayab' Nimatijob'Al*

Esta universidad se encuentra en proceso de reconocimiento como universidad privada por parte del Consejo Nacional de Educación Superior. Se define como “una institución que hace educación superior alternativa basada en la sabiduría milenaria de la cultura maya”.

Las especialidades que quiere proponer esta universidad son las de medicina y derecho maya, agronomía, educación, desarrollo comunitario, matemática maya, arquitectura, arte y astronomía. (Oscar Azmitia, 2008).

Nicaragua

- La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)

Fue fundada en 1992 y comenzó sus programas en 1995. Propone cuatro maestrías, cuatro especializaciones, quince licenciaturas, siete formaciones técnicas y ocho diplomados.

Es una universidad grande que ha podido descentralizarse para estar más cerca de las poblaciones, cuenta con cinco radios comunitarios, dos fincas experimentales, siete centros e institutos de investigación.

Desde su creación recibió muchos apoyos de ONG, organizaciones internacionales de cooperación, entre ellos IBIS de Dinamarca, OXFAM UK. “Cuenta con el aporte gubernamental del 6% de su presupuesto y además con el apoyo de 56 agencias de cooperación” (Hooker Blandford, 2008, p. 388)

- La *Bluefileds Indian and Caribbean University* (BICU)

Fue fundada en 1990 e inició operaciones en 1991, está descentralizada en varios lugares de la Región Autónoma del Atlántico Sur. La universidad propone 19 carreras muy variadas, está financiada al 80% por el Estado. (Pedro Chavarría Lezama, 2008).

Colombia

➤ La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN)

Fue fundada en 2003 con una resolución emitida por la Asamblea General de Autoridades del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) en su carácter de Autoridad Tradicional Indígena. Es el resultado de más de 30 años de experiencia organizativa. Es aceptada por el Estado pero no cuenta con el reconocimiento oficial entonces desarrolló convenios con la Universidad del Cauca y la Universidad Pedagógica Nacional para otorgar certificaciones. Recibe apoyo financiero internacional y notablemente del BID entre 1998 y 2005.

Propone cuatro licenciaturas, una de pedagogía comunitaria, un programa de derecho propio, otro de administración y gestión propia y el último es de desarrollo comunitario; también ofrece diplomados.

Uno de los coordinadores del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) del CRIC justifica a nombre de la organización que *“cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos, exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar”* (PEBI –CRIC, 2001, citado en Graciela Bolaños & al., 2008, p. 211-212).

Cabe notar que desde 1978, el CRIC trabaja con escuelas comunitarias y forma a maestros indígenas bilingües.

➤ Convenios del Instituto Indígena de Antioquia

La Organización Indígena de Antioquia (OIA) a través del Instituto Indígena de Antioquia (INDEI) tuvo un convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) para una licenciatura en etnoeducación. Desarrolló otro convenio desde el 2007 con la Universidad de Antioquia para crear el Programa Escuela de Gobierno y Administración Indígena y la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. (Caísamo Isarama & García Castro, 2008).

➤ El Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella

Se trata de una institución de estudios técnicos y superiores del pueblo afrocaribeño. Cuenta con programas técnicos, profesionales en convenio con la Universidad de La Guajira y diplomados.

Recibe financiamientos del Fondo Álvaro Ulcúe de becas para la educación superior indígena, dirigido por el instituto colombiano de crédito educativo y estudios en el exterior (ICETEX), (Hernández Cassiani, 2008).

Ecuador

➤ La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y de los Pueblos Indígenas *Amawtay Wasi* (UIAW)

Fue fundada en 2004 gracias a la CONAIE y al Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) *Amawta Runakunapak Yachay*. Es reconocida por el Estado y el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). Propone programas de formación de educación formal como arquitectura ancestral, agroecología, pedagogía intercultural y de educación informal a través de comunidades de aprendizaje sobre agroecología y liderazgo, liderazgo y turismo comunitario,

comunicación intercultural y comunitaria. Un 90% de estudiantes son indígenas y el 60% de los docentes.

Se autofinancia y puntalmente recibe apoyos de ONG y del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE). (Luis Fernando Sarango, 2008).

- Los programas especiales para indígenas de la Universidad de Cuenca

Las formaciones que se ofrecen son solo para los pueblos indígenas de Ecuador. El servicio se inició en 1991. Los programas de educación son varios. Recibe, desde su creación el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura, del BID, la CONAIE, la CODENPE, la CONFENIAE, UNESCO, UNICEF, GTZ entre otras instituciones. (Mendoza Orellana, 2008).

- El programa académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS)

La UPS es una institución autónoma, católica y cofinanciada por el Estado. El programa académico Cotopaxi inició sus actividades en 1994, ofrece una licenciatura en Ciencias de la educación con diversas menciones. Un 57% de los estudiantes son indígenas así como un 29% de los docentes. (Marcelo Farfán, 2008).

Perú

- La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA)

Se trata de la universidad donde se realizó el estudio de campo, proponemos un estudio de caso en el tercer capítulo de este trabajo. Por el momento, podemos decir que se fundó en el 2003 y empezó sus actividades académicas en el 2005. Propone cuatro licenciaturas, dos de EIB inicial y primaria y dos de ingeniería agro-forestal acuícola y agro-industrial.

- La modalidad de ingreso para “Aborígenes Amazónicos” (MIIA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)

Desde finales de 1998, bajo Alberto Fujimori, se estableció este programa de ingreso facilitado a los pueblos amazónicos del Perú en la UNMSM. No se trata de programas especiales para los pueblos amazónicos sino de la posibilidad de ingreso directo a las carreras convencionales de la universidad. (Cortez Mondragón, 2008).

Bolivia

- La Universidad Intercultural Indígena Originaria *Kawsay*

La idea de crear la universidad indígena *Kawsay* se generó en un encuentro de organizaciones indígenas de Perú, Ecuador y Bolivia en 1995.

Desde 1997 en Bolivia se desarrolló un curso de pedagogía intercultural a través de un convenio con la universidad *Linköping* de Suecia. Luego se crearon otros cursos de derechos de los pueblos indígenas, gobiernos comunitarios, eco-producción comunitaria andina y criadores de la biodiversidad. La universidad está descentralizada en varias regiones de Bolivia. Aún la universidad está en proceso de reconocimiento, es el presupuesto de la institución que dificulta la oficialización. Se quiere que la universidad sea pública pero autogestionada y comunitaria.

La Universidad *Kawsay* tiene convenios con la universidad de Suecia, también con la Universidad Internacional de Andalucía y universidades nacionales como la Universidad Mayor de San Simón y la Universidad Católica Boliviana. (José Luis Saavedra, 2008).

- El programa de técnicos superiores en Justicia comunitaria de la Universidad Mayor de San Andrés

Este programa fue creado en 2001 para contribuir a “*una relación complementaria entre la Justicia Comunitaria y el Derecho Positivo para la defensa de los Derechos Humanos y Derecho Indígena*”. El programa tiene tres subproyectos, uno en Técnicos Superiores en Administración en Justicia comunitaria, otro de la Escuela de Formación de Conciliadores Comunitarios y finalmente uno de Promotores en Derechos Humanos, Fundamentales, Justicia Comunitaria y Saneamiento de Tierras. El programa recibe apoyos de organizaciones indígenas y sindicatos así como de la Cooperación Suiza para el Desarrollo (COSUDE) y la Ayuda obrera suiza (AOS). (Mallea Rada, 2008, p. 107).

Venezuela

- La Universidad Indígena de Venezuela (UIV)

Se fundó en 2001 con el nombre de Escuela Universitaria Indígena de Lenguas pero se registró oficialmente como Universidad Indígena de Venezuela en 2004. Al principio fue creada para incentivar la producción de material educativo bilingüe, con el apoyo de la Fundación Causa Amerindia Kiwxi (CAK). Ahora la institución es independiente y tiene como finalidad formar a educadores y líderes indígenas. Todos los estudiantes de la universidad son indígenas. (Emilio Mosonyi, 2008).

Chile

- La Formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat (UNAP)

Son dos diplomados en interculturalidad que se han creado en la UNAP con el apoyo técnico y financiero de un organismo gubernamental, el Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas – Orígenes.

El primer diplomado se titula Diplomado de Pueblos Indígenas y Gestión Intercultural, y el segundo es el Diplomado en Planificación y Gestión para el Desarrollo Indígena. (Iván Vergara & Luis Godoy, 2008).

Brasil

En Brasil existen varios programas de acción afirmativa en la enseñanza superior. Destacamos el Proyecto *Trilhas de Conhecimentos* (PTC) de la Universidad Federal de Rio de Janeiro y el programa *Política Da Cor* de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro (UERJ) entre otras experiencias.

También, una iniciativa esta vez desde las organizaciones indígenas es la siguiente:

➤ El Centro Amazónico de Formación Indígena (CAFI)

Situado en Manaus, el CAFI se ha creado a través de la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía brasileña (COIAB). Todavía no ha sido reconocido por el gobierno. Su objetivo es fortalecer las organizaciones indígenas de toda la Amazonía brasileña promoviendo la autonomía y la sustentabilidad de sus comunidades y territorios. (Lucio Flores, 2008).

2.2 La educación indígena y/o intercultural: la respuesta a demandas globales y locales.

Este estado del desarrollo de iniciativas por crear universidades indígenas, interculturales o programas que se integran a universidades convencionales con intenciones de acción afirmativa hacia los pueblos indígenas ilustra las diferentes tendencias políticas que se dan actualmente en el campo educativo.

Cada una de estas tendencias se integra, aunque sea de distintas maneras, a las políticas educativas globales. La diversidad de actores que promueven ideológicamente o apoyan económicamente estas experiencias las aprueban indirectamente.

Por una parte, las iniciativas manejadas por las organizaciones indígenas, aunque sufran a veces de barreras institucionales por la falta de reconocimiento del Estado, permiten que se dé una educación propia y que se alimente el empoderamiento de las organizaciones indígenas así como de los jóvenes. El empoderamiento o *empowerment* forma parte de las prácticas promovidas por la “buena gobernabilidad”.

Definamos estos conceptos. El PNUD define de esta manera el empoderamiento: *“The empowerment approach stresses enhancing people’s abilities to realize their basic rights and exercise the freedoms promised by democratic forms of governance. It creates the conditions necessary to enable the poor to take advantage of poverty-reduction opportunities by strengthening their socio-cultural, economic and political capabilities. Empowerment also entails a restructuring of these opportunities themselves: on the “supply side”, through national action to make state institutions more responsive to citizens and to remove existing social barriers and discriminations; on the “demand side”, through strengthening the initiatives, taken by the poor themselves through social mobilization at the grassroots level”*. (PNUD, 2004).

La idea de *buena gobernabilidad* surgió frente a las consecuencias de los ajustes estructurales, de las cuales los Estados han sido designados como responsables por su falta de eficiencia y transparencia, que son problemas reales pero que borran el peso del sistema sobre las decisiones estatales. El concepto fue usado por primera vez en 1989 por el Banco Mundial sobre el fracaso de las políticas de desarrollo que se debía a una crisis de la gobernabilidad. En 1991, lo definen como *“la manera de ejercer el poder en la gestión de los recursos económicos y sociales para el desarrollo”* (BM 1991, citado en Atlani-Duault, 2005, p.4-5). La buena gobernabilidad permite entonces un ejercicio eficiente del poder, transparente y responsable así como una nueva articulación entre lo público y lo privado para la regulación de los problemas globales y el ejercicio de la democracia. También corresponde a los esfuerzos globales para *“fomentar una asociación mundial para el desarrollo”* octavo objetivo del milenio enunciado por la ONU.

El empoderamiento de los jóvenes indígenas, que se da de diferentes formas, por ejemplo al participar en actividades promovidas por organizaciones internacionales o al seguir formaciones en liderazgo indígena, permite el fortalecimiento de la democracia participativa y a través de ello se espera la adquisición de competencias para una profesionalización que les permita salir de la pobreza. Las experiencias de educación indígena corresponden de esta manera tanto a las necesidades de los pueblos indígenas en su reivindicación por una educación propia como a los objetivos de las organizaciones internacionales. De este modo vemos que en las experiencias de educación indígena se cruzan los intereses étnicos e identitarios con los intereses socioeconómicos.

En el caso de la creación de universidades interculturales revelan la expansión de un paradigma hegemónico y consensual que busca promover discursos pacíficos entre las culturas “dizque” con fines de otro desarrollo, más equitativo, justo y respetuoso pero con fuertes límites sobre todo cuando estas universidades se dirigen especialmente a los pueblos indígenas para que ellos sean interculturales y se asimilen a la cultura dominante.

Respecto de los programas de acción afirmativa hacia los pueblos indígenas también corresponden a la promoción de la igualdad de oportunidades para acceder a un trabajo digno y salir de la pobreza pero al enfatizar sobre los factores étnicos de estos derechos especiales recrean nuevas divisiones internas a las sociedades y de cierta manera puede fomentar las discriminaciones raciales.

El reflejo de este cruce de intereses entre las organizaciones internacionales, los Estados, el mercado y los pueblos indígenas se encuentra por ejemplo en la labor de organismos de cooperación internacional que buscan reunir a los actores de la esfera educativa para reflexionar sobre los avances y desafíos que se dan en el campo educativo.

La red de Universidades Indígenas e Interculturales (UII), red que sociabiliza informaciones sobre las diversas iniciativas en educación, creada por el Fondo

Indígena, es un ejemplo de ello. El Fondo Indígena es un organismo multilateral de cooperación internacional que reúne 22 países miembros, 19 países latinoamericanos y tres europeos (Bélgica, Portugal y España). La red permite establecer mesas de diálogo sobre los temas de educación intercultural bilingüe, salud intercultural, derechos indígenas y gobernabilidad. El Fondo indígena, financiado por la cooperación técnica alemana (GTZ), la agencia española de cooperación internacional (AECI) y el BID, también ha posibilitado una beca destinada al 90% a los pueblos indígenas que quieren estudiar en la Universidad Indígena Intercultural, promovida por PROEIB Andes, a su vez integrada a la Universidad Mayor de San Simón en Bolivia.

También, la Fundación Ford, con su programa “ *Pathways to higher education* “ brinda apoyos pedagógicos vía seminarios, talleres y tutorías a estudiantes indígenas. Está trabajando en 16 instituciones de México, 3 de Brasil, 2 de Chile y 2 del Perú (Sylvie Didou-Aupetit, 2008, p. 459).

Lo dicho demuestra las amplias dimensiones en las cuales se desarrolla en la actualidad el tema de la educación indígena e intercultural. En efecto se encuentra inmerso en el contexto de las estructuras del poder global y de este modo responde a los intereses de una diversidad de actores.

2.3 La estructura triangular de la colonialidad y la educación.

El filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez habla de “*la estructura triangular de la colonialidad*” (Santiago Castro-Gómez, 2007, p. 79-80) al referirse a la colonialidad del poder, del saber y del ser que integran el pensamiento y a las estructuras de las universidades.

En la exposición de las teorías decoloniales, presentamos rápidamente la articulación de las variadas dimensiones que los autores decoloniales proponen. Entre ellas está la dimensión epistémica de la colonialidad, representada por la *hybris del punto cero* (Santiago Castro-Gómez, 2007) que se refiere a la pretensión de la ciencia occidental de reemplazar al ojo de Dios y

de observar analíticamente el mundo. Esta pretensión universal de la ciencia occidental subalterniza a cualquier otra forma de saber y refleja la colonialidad del saber, lo que desde un análisis global de la cuestión lleva esos autores a hablar de geopolítica del saber.

Ahora bien, al nivel educativo, Edgardo Lander subraya que “(...) *la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte*”. (Edgardo Lander, 2000, p.65, citado en Castro-Gómez, 2007, p. 79).

Es decir que la institucionalización de la colonialidad del saber en las universidades permite retro-alimentar el propio sistema global y dibujar la misma cartografía epistémica y de localización de la razón.

Santiago Castro-Gómez retoma las ideas que Jean-François Lyotard había presentado en *La Condición posmoderna* sobre las formas de legitimación del saber que se dan en los meta-relatos de la modernidad: insistió en la idea moderna de educar al pueblo con las ventajas de la ciencia y la tecnología en la meta de hacer progresar las naciones y por otra parte el uso de la universidad para el progreso moral de la humanidad.

Estas funciones sociales del conocimiento dan autoridad a la ciencia y la tecnología para llevar al desarrollo de la humanidad y otorgan a la universidad el papel de formar “(...) *líderes espirituales de la nación. La universidad funge como alma máter de la sociedad, porque su misión es favorecer la realización empírica de la moralidad*” (Lyotard, 1990, p. 69, citado por Castro-Gómez, 2007, p. 81).

Pero ahora la universidad se ha subordinado a los poderes globales y su legitimidad está en crisis porque se ha convertido en una universidad corporativa, una empresa capitalista más.

Boaventura de Sousa Santos, en 1995, en *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*, presentaba las tres crisis por las cuales pasó la universidad pública. Estas son, primero la crisis de la hegemonía de la universidad que se dio “*al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de investigación*”. Luego la crisis de legitimidad “*provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Finalmente, la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de la naturaleza empresarial o de responsabilidad social*” (Boaventura de Sousa Santos, 2006, p. 19-20).

Los autores decoloniales consideran estas crisis de la universidad desde la persistencia de la colonialidad y denuncian los pensamientos eurocéntricos que se difunden en ella, la materialización de cánones a través de las divisiones disciplinarias y la invisibilización de otras formas de producir conocimiento y la negación de su validez a través del racismo epistémico.

De esta manera, apuntan la emergencia de un paradigma de pensamiento alternativo. Para Santiago-Gómez, desde la educación éste se puede dar con la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo que pueden ser aperturas a los diálogos de saberes. “*La transdisciplinariedad afecta el quehacer mismo de las disciplinas porque incorpora el principio del tercio incluido. (...) incorpora la idea que una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo el nivel de complejidad que estemos considerando (Nicolescu, 2002, p. 50). Mientras que para la hybris del punto cero “lo tercero queda excluido”, el pensamiento complejo y las sabidurías ancestrales (la Filosofía perennis), nos enseñan que “siempre se da lo tercero”, es decir que es imposible siempre basarlo todo en*

una discriminación de los contrarios, porque estos tienden a unirse. (...) En el conocimiento como en la vida los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental' (Santiago Castro-Gómez, 2007, p. 86).

Para Boaventura de Sousa Santos, la actual emancipación social crea una epistemología del Sur que se define ampliamente en su obra *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Si De Sousa Santos retoma esta localización del Sur es porque representa el sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo, incluye entonces el Sur del Norte geográfico y las prácticas locales de complicidad con ellos: « *El Sur de la epistemología del Sur es el Sur antimperial* » (Boaventura de Sousa Santos, 2009, p. 11).

Los autores decoloniales apuestan por el desarrollo de este pensamiento alternativo desde la diferencia colonial y los pensamientos fronterizos que ésta engendra: “*Critical border thinking is the epistemic response of the subaltern to the Eurocentric project of modernity. Instead of rejecting modernity to retreat into a fundamentalist absolutism, border epistemologies subsume/redefine the emancipatory rhetoric of modernity from the cosmologies and epistemologies of the subaltern, located in the oppressed and exploited side of the colonial difference, towards a decolonial liberation struggle for a world beyond eurocentered modernity*” (Grosfoguel, 2008).

El pensamiento fronterizo busca entonces redefinir, a través de diálogos interepistémicos horizontales, principios universales con raíces pluriversales para proponer una solución interseccional que atraviesa todas las jerarquías impuestas por la modernidad occidental. Para Ramón Grosfoguel estas jerarquías internas al sistema van mucho más allá que una visión global y economicista de las relaciones de poder porque denomina al “*sistema de poder global como sistema capitalista, patriarcal, eurocéntrico, cristiano-céntrico moderno colonial*” (Clase de Ramón Grosfoguel, 2010).

Es muy importante el papel de los movimientos sociales en esta labor de traducir los puntos epistémicos de conflicto entre las culturas para reinventar principios pluriversales que reflejen la diversidad de conocimientos que se dan en las realidades sociales. De hecho, aunque este trabajo dependa de cierto voluntarismo parece, para los decoloniales, que desde el Sur las posibilidades de reconstruir desde la diferencia colonial, es decir desde las víctimas del epistemicidio y de la injusticia global, una nueva justicia cognitiva global que corresponde a una nueva democracia.

Según Aníbal Quijano: *“Estamos también aprendiendo a organizarnos y a movilizarnos desde esa misma perspectiva: produciendo ya nuestras propias formas de existencia social, liberadas de dominación, de discriminación racista/etnicista/sexista; produciendo nuevas formas de comunidad, como nuestra principal forma de autoridad política; produciendo libertad y autonomía para cada individuo, como una expresión de la diversidad social y de la solidaridad; decidiendo democráticamente lo que necesitamos y queremos producir; acudiendo a y usando los máximos niveles de la tecnología para producir los bienes y valores que necesitemos; expandiendo la reciprocidad en la distribución de trabajo, de productos, de servicios; produciendo desde ese piso social la ética social alternativa a la del mercado y del lucro colonial/capitalista. Eso es lo que significa la producción democrática de una sociedad democrática”* (Aníbal Quijano, 2007, p. 4)

A través de las experiencias educativas que se dicen interculturales existen diferentes tipos de interculturalidad. Una que usa el carácter consensual del concepto que fomenta la lucha contra la pobreza, para la democracia y la igualdad de oportunidades mientras que la otra busca transformar las estructuras de poder hacia la equidad y eso a través de diálogos inter-epistémicos en condiciones de igualdad.

Para Walter D. Mignolo, *“el concepto de “interculturalidad” revele y ponga en juego la diferencia colonial, lo cual queda un tanto escondido en el concepto de “multiculturalidad”. Por eso, cuando la palabra “interculturalidad” la emplea el*

Estado, en el discurso oficial el sentido es equivalente a "multiculturalidad." El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de la política del Estado. En cambio el proyecto "intercultural" en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo toda otra cosa, está proponiendo una transformación. No están pidiendo el reconocimiento y la "inclusión" en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica)" (Walter Mignolo, 2003).

Los nuevos discursos de los Estado sobre la diversidad étnica y cultural, los derechos especiales otorgados, la inclusión en el aparato estatal de poblaciones tradicionalmente excluidas, el derecho a la "consulta" en torno a la explotación de los recursos naturales son parte de las políticas globales que no buscan una transformación sino más bien mantener el *statu quo*, con el control de la oposición y la integración política y al mercado.

En respuesta a esta colonialidad global, la interculturalidad desde la educación y dependiendo de los agentes, puede promover la formación de espacios de reconstrucción de las estructuras, instituciones y relaciones en la sociedad con base a equidad y justicia social.

CAPITULO III. El estudio del caso de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.

“Un país colonial jamás podrá tener una Universidad Nacional”.

Estudiante de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía

3.1 Presentación del estudio de campo.

Hemos podido ver que la educación indígena e intercultural es un tema que genera numerosos discursos atractivos para los que llevan un interés especial hacia el otro. Pero también estos discursos engendran muchas tensiones, preguntas y desafíos para el futuro. Sin duda, hablar de interculturalidad se ha hecho relativamente común en Latinoamérica pero referirse a puestas en práctica concretas de la interculturalidad, más allá del intercambio entre culturas sino más bien con una visión prospectiva, es más difícil.

Realizamos un estudio de campo acerca de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), creada en 2003 y que empezó sus actividades en el 2005. Es la única universidad estatal que se dice intercultural en el Perú. Este estudio era la oportunidad de conocer mejor las tentativas de puesta en práctica de la interculturalidad en una institución nacional de educación superior. El estudio de campo duró tres meses, de febrero a abril del 2010 en la Amazonía peruana, en la región de Ucayali y más precisamente en la ciudad de Pucallpa y el distrito de Yarinacocha donde se encuentra la UNIA.

Pucallpa es una ciudad intercultural de hecho ya que está poblada por mestizos, diferentes grupos étnicos amazónicos (en mayoría shipibo-conibo, pueblos ribeños del Ucayali), los que son llamados “colonos”, andinos que han migrado a la selva por oportunidades profesionales, también hay turistas y europeos o norteamericanos (entre ellos los que pertenecen al ILV o a otras misiones) que se han instalado en la región.

Para presentarles el caso de la UNIA, proponemos primero presentar el funcionamiento de esta institución. Mientras llegamos en el campo, solo teníamos algunas informaciones sobre la UNIA, las que son accesibles por internet, y habíamos leído que la universidad a pesar de ser estatal había sido

creada por indígenas, lo que podía cambiar las perspectivas políticas de la institución. Vamos a ver entonces el aparente contexto de unión de diversos intereses y de actores políticos que permitieron la creación de la universidad. Luego podemos cuestionar las dimensiones de la interculturalidad en la universidad, más allá de su propio nombre. El uso de la estrategia política de la acción afirmativa hacia los pueblos indígenas se ejerce en esta universidad y genera límites para pensar la interculturalidad y la igualdad a pesar de las diferencias.

3.2 La creación y el funcionamiento de la UNIA: entre la coalición de intereses y la acción afirmativa.

Fue al principio del estudio de campo, al conocer a estudiantes y a jóvenes activistas sociales, que supimos que fueron un grupo de indígenas shipibos que habían impulsado la creación de la UNIA. El proyecto inicial era crear la *Universidad indígena sudamericana* para que todos los pueblos indígenas de Suramérica quien deseen seguir una educación superior puedan estudiar juntos en Pucallpa. De los que llevaron el proyecto de creación de la UNIA destacamos a Segundina Cumapa y a Marcial Vásquez Fasanando.

Cabe notar que Marcial Vásquez Fasanando es consejero regional de Ucayali y vice-coordinador del *Foro Permanente para los Pueblos Indígenas de Ucayali* (FPIU) mientras que Segundina Cumapa es la actual coordinadora general. También, ella ha sido miembro del Consejo Mundial de los Pueblos Indígenas (CMPI) de 1994 a 1997 (Zuzanka Kutena, 2003). Lideresa indígena shipibo, es responsable del programa de radio *Despertar amazónico* que se inscribe en las actividades de Pro Naturaleza (fundación peruana para la conservación de la naturaleza) y del Foro Permanente para los Pueblos Indígenas. Su programa está financiado por la agencia estadounidense para el desarrollo internacional (USAID) a través de la *Iniciativa para la Conservación de la Amazonía Andina* (ICAA) y su *Programa de Pequeñas Donaciones* (PPD).

Segundina Cumapa justifica el nombre del programa de radio *Despertar amazónico* afirmando que: “ *Significa que tenemos que ir despertando nuestros*

conocimientos para que estemos listos mentalmente y trabajemos mejor para el desarrollo de nuestros pueblos “ (Sebastián Suito, 2009).

También, al referirse a su trabajo para el FPIU, expresa cierta visión de la interculturalidad, dice: *“En el foro reconocemos las diferencias y esa es nuestra principal fortaleza. Ambas culturas tenemos nuestras cosas buenas y malas. Debemos aprender lo mejor de cada una “ (Sebastián Suito, 2009).*

En su discurso aparece la idea que una lucha política por el desarrollo de los pueblos indígenas es necesaria y se trabaja a través de la adquisición de saberes occidentales, como un arma necesaria para difundir entre los pueblos indígenas tal como el respeto de las diferencias y el reconocimiento de los aportes de cada cultura a la idea de desarrollo. Si el diálogo que emerge del foro busca reconocer las diferencias y aprender del mejor de cada cultura, lo que de cierta manera puede definir la interculturalidad, representa para Segundina Cumapa una herramienta primordial al desarrollo de los pueblos indígenas.

A través de estos dos ejemplos, vemos que los fundadores de la UNIA son agentes politizados, reconocidos a escala internacional y movilizadas para los pueblos indígenas. Probablemente ejercieron su influencia cuando fueron al Congreso de la República para que la resolución de creación de la universidad sea votada.

Sin embargo, cuando se constituyó formalmente la UNIA con la Ley N° 27250 del 15 de diciembre del 2003, fue el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de las Universidades (CONAFU) y la comisión organizadora designada por este mismo Consejo, que tomaron a cargo la gestión de esta nueva institución.

El CONAFU evalúa, a partir de sus criterios de calidad, el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) que corresponde a los fundamentos del proyecto, el plan de desarrollo institucional así como a los medios en términos financieros y de infraestructura. Son cinco las etapas de validación de las evaluaciones del

CONAFU. Desde marzo del 2010 la UNIA ha validado la tercera etapa.⁷ Una vez que habrá validado cada etapa, la universidad fusionará de manera autónoma, entonces ya no habrá comisión organizadora sino la elección de una presidencia universitaria y sus diferentes instancias.

La creación de esta universidad intercultural responde entonces a la iniciativa de figuras políticas indígenas locales así como de intereses de las organizaciones internacionales y del Estado ya que esta universidad pública depende completamente del CONAFU hasta su última evaluación.

Según las personas que están en relación estrecha con la universidad, tanto profesores, tutores o estudiantes indígenas, el proyecto de la UNIA ha sido modificado a partir del momento en que los creadores del proyecto se retiraron. Un elemento que me dieron entender a menudo en las entrevistas, es el hecho que la universidad tenía que acoger un 80% de estudiantes indígenas y un 20% de mestizos mientras que en la actualidad es el contrario que se produce.⁸

Notamos, no obstante que la UNIA representa un verdadero espacio abierto a la interculturalidad descriptiva o de hecho: esta interculturalidad que se define por la coexistencia en un mismo espacio de una multiplicidad de culturas. Se trata de la concepción de la interculturalidad que nos dejó entender el Vicepresidente académico cuando puso de relieve el hecho de que la interculturalidad es intensa en la UNIA porque coexisten 18 grupos étnicos diferentes.⁹

Para atraer una variedad de grupos étnicos, la UNIA puso en marcha un sistema de convenios con las municipalidades de las regiones amazónicas y andinas para un encargo compartido de los gastos ligados a los estudios

⁷ Entrevista con la Vice Presidencia académica de la UNIA, realizada el 22 de Febrero de 2010, en la oficina de la Vice Presidencia académica.

⁸ Afirmación que proviene de varias entrevistas, las de los días 15, 20 y 22 de Febrero de 2010.

⁹ Véase los anexos N° 3 y 4: Cuadro detallado por grupos étnicos y carreras de los estudiantes matriculados en la UNIA hasta el segundo ciclo del año 2008 y el cuadro detallado del nombre de estudiantes matriculados por carreras hasta el segundo ciclo del año 2009. Documentos entregados en Iero de Marzo del 2010 por el responsable de la oficina de servicios académicos.

universitarios de los jóvenes indígenas. También, los exámenes de entrada a la universidad son descentralizados lo que permite a los estudiantes postular más fácilmente desde su localidad.¹⁰

El programa de beca de la UNIA, que comprende becas alimenticias, de albergue, de trabajo o también costos de matrícula diferenciados en función del origen étnico subraya un sistema de ayuda particular destinado a las poblaciones marginadas socioeconómicamente, esto siendo asociado al factor étnico.¹¹

En una entrevista¹² con la responsable del sistema de becas de la oficina de Bienestar universitario (OBU), ella subrayó la constante progresión del sistema de becas para los estudiantes indígenas.

Respecto a la beca alimenticia, en 2006 solamente 17 estudiantes beneficiaban de un almuerzo sobre 20 días cada mes; en 2007, eran 40 estudiante; en 2008, 80 estudiantes y desde 2009 son 120 estudiantes y ahora son tres comidas por día. También, desde 2007, la UNIA ofrece la posibilidad a los estudiantes que mantienen un promedio de 12/20 a sus exámenes¹³ y con criterios socioeconómicos y de distancia de la residencia familiar, de tener un alojamiento en el campus. De los tres albergues estudiantiles en 2007, pasaron a seis en 2009 (tres para mujeres y tres para hombres). Los estudiantes shipibos, que generalmente provienen de Pucallpa o de las comunidades nativas ribeñas del Ucayali, no benefician de esta beca.

También existe una beca de trabajo que permite a los estudiantes albergados de tener un empleo en la UNIA durante sus vacaciones. Generalmente, los

¹⁰ Entrevista con 5 estudiantes awajún realizada el 11 de Marzo del 2010 en el campus de la UNIA; Entrevista con el tutor-acompañante shipibo de la oficina de Bienestar universitario el 22 de Febrero del 2010 en Yarinacocha.

¹¹ Los costos de matrícula por ciclo universitario, es decir por semestre, son de 50 soles (aproximadamente 12€50) para los estudiantes indígenas y de 150 soles (aproximadamente 37€50) para los estudiantes mestizos.

¹² Entrevista con la responsable de las becas, el 9 de abril del 2010 en la oficina de Bienestar universitario de la UNIA.

¹³ Entrevista con el tutor-acompañante shipibo el 22 de Febrero del 2010 en Yarinacocha. Considera que se trata más de un concurso para el albergue que de una beca.

estudiantes sirven entonces de mano de obra en la construcción o renovación de los edificios de la UNIA. Solo una estudiante shipibo, primera de su promoción, recibió beca de mérito y beneficia gracias a ello de un empleo estable de secretariado en el centro de idiomas de la universidad.

Esta política de acción afirmativa crea nuevas desigualdades que puede sentir con estudiantes mestizos que piensan que hay que acabar de asistir a los indígenas, que es injusto que sean privilegiados mientras que ellos, aunque sean mestizos, sus familias deben hacer grandes sacrificios para que sus hijos puedan hacer estudios superiores¹⁴.

Aunque sea necesario para que más jóvenes indígenas puedan beneficiar de estudios universitarios, las “discriminaciones positivas” en su favor generan nuevos conflictos étnicos mientras que la base del problema es económico.

3.3 ¿Qué tipo de interculturalidad en la UNIA?: una construcción en medio de la tormenta.

Ahora veamos los aspectos prácticos de la interculturalidad en la UNIA.

¿Cómo se pone en práctica la interculturalidad? ¿Por qué los estudiantes manifestaron descontento en 2009 y 2010?

Proponemos presentar las reivindicaciones estudiantiles y reflexionar sobre el desfase entre lo que esperan los estudiantes de la UNIA y la realidad intercultural de la universidad. Luego a partir de un conversatorio que pudimos organizar en la UNIA con estudiantes y luego con profesores, destacaremos los grandes desafíos expuestos para la puesta en práctica de la interculturalidad.

Gracias al blog de comunicación intercultural Servindi, antes de conocer la UNIA ya sabíamos que se habían dado manifestaciones estudiantiles en

¹⁴ Entrevista con dos estudiantes, realizada el 16 de Febrero del 2010, en el campus de la UNIA.

noviembre del 2009. El artículo del 25 de noviembre del 2009¹⁵ explica que eran cerca de 300 estudiantes, apoyados por personal administrativo y académico, paralizando la universidad para manifestar su descontento respecto a la falta de transparencia presupuestaria de la UNIA.

Lo que impulsó esta manifestación parece ser un ataque dirigido directamente a los estudiantes de la universidad: « *La gota que colmó la paciencia de la comunidad universitaria es el recorte del servicio de alimentos del cual han sido víctimas los estudiantes indígenas bajo el argumento de “que no pueden recibir doble beneficio” y deben elegir entre el albergue o la alimentación*”.¹⁶ Los estudiantes que benefician del albergue, recordémoslo, son los estudiantes cuya residencia familiar queda lejos. La UNIA ha atraído hasta Pucallpa a los estudiantes con un convenio y les prometió alojamiento y alimentación pero si ahora se les retira estos derechos en pleno ciclo de estudio, entonces serán varios los estudiantes que no podrán seguir estudiando en *buenas* condiciones.

Además, los estudiantes awajún, albergados en la UNIA, explicaban que pidieron una alimentación de calidad y un alojamiento digno porque son entre 4 y 6 estudiantes en pequeñas habitaciones; los albergues se encuentran en un estado muy mediocre y algunos estudiantes que benefician de la beca al albergue, se encuentran finalmente alojados en los albergues del Instituto Superior Público Pedagógico Bilingüe (ISPPB) mientras que varios alberges de la UNIA siguen vacíos y la comisión organizadora beneficia de casas renovadas en el campus así como de personal de limpieza para ellas.¹⁷

Las reivindicaciones estudiantiles estuvieron apoyadas por la Asociación de Estudiantes Indígenas de la universidad (ADEI-UNIA), la Federación de estudiantes de la UNIA (FEUNIA), pero también la Asociación de Jóvenes

¹⁵ Servicio en Comunicación Intercultural Servindi, «Perú: Toman Universidad Intercultural de Pucallpa por “maltrato a estudiantes indígenas”», 25 noviembre 2009, URL : <http://www.servindi.org/actualidad/19471>

¹⁶ Servicio en Comunicación Intercultural Servindi, «Perú: Toman Universidad Intercultural de Pucallpa por “maltrato a estudiantes indígenas”», 25 noviembre 2009, URL : <http://www.servindi.org/actualidad/19471>

¹⁷ Entrevista con tres estudiantes awajún, realizada el 16 de Febrero del 2010 en los albergues estudiantiles de la UNIA.

Indígenas de la Región Ucayali (AJIRU), la Organización de Jóvenes Indígenas de la Región Ucayali (OJIRU) y la municipalidad a través de Cécilio Soria, shipibo y Consejero municipal en asuntos indígenas, se han unido a esta lucha para que los estudiantes albergados vuelvan a ganar sus derechos y que haya diálogo y transparencia en la gestión de la universidad.¹⁸

Estas situaciones nos pueden hacer pensar también en la escases de presupuesto dedicado a la educación de manera general así como a la implementación irracional de políticas de acción afirmativa sin asumir los gastos que generan.

Las manifestaciones tuvieron como consecuencia una división política importante tanto entre estudiantes como entre personal académico y administrativo por los conflictos de intereses. Esta movilización fue organizada principalmente por estudiantes indígenas y seguida en parte por estudiantes mestizos, pero los ciclos de estudio fueron perturbados y no todos los estudiantes se sentían parte de las reivindicaciones lo que generó ataques racistas entre estudiantes.¹⁹

Mientras se concluía el estudio de campo, los estudiantes nos comentaron que una nueva movilización se organizaba. Efectivamente, el 20 de abril del 2010 supe que 600 estudiantes estaban bloqueando la universidad. Esta pareciera que no estaban abiertos a ningún diálogo porque exigían la dimisión de la comisión organizadora y denunciaban corrupción y clientelismo.

La reacción de la comisión fue suprimir las becas alimenticias para los estudiantes indígenas y amenazar de expulsión a los líderes de las asociaciones estudiantiles así como a los profesores no titulares que los apoyan (AIDSESP, 2010). De este modo, las tensiones llegaron al colmo. Un ejemplo de éstas se encuentra en la página web del periódico peruano *Enlace*

¹⁸ Servicio en Comunicación Intercultural Servindi, «Perú: Toman Universidad Intercultural de Pucallpa por “maltrato a estudiantes indígenas”», 25 noviembre 2009, URL : <http://www.servindi.org/actualidad/19471>

¹⁹ Entrevista con una profesora en EIB primaria de la UNIA, realizada el 16 de abril del 2010, en el *Conversatorio sobre la puesta en práctica de la interculturalidad en la UNIA*.

nacional, desde el cual se pueden enviar comentarios sobre el artículo sobre la UNIA. Este espacio fue apropiado por los mismos estudiantes en pro y en contra de la movilización y se llenó de ataques personales. Ya que se trata de un espacio de expresión virtual, donde es posible guardar el anonimato, las acusaciones e injurias son numerosas. No obstante, no se puede considerar que las informaciones correspondan con la realidad, sería necesario llevar otro estudio de campo para hacerse una idea de la veracidad de estos ataques.

Sin embargo, los comentarios dejan creer que unos profesores en busca de más autoridad política en la UNIA, habrían corrompido a estudiantes para que una nueva comisión organizadora sea elegida y les sirva de ascenso profesional. Denuncian el empoderamiento por parte de dos responsables indígenas, los de FEUNIA y ADEI-UNIA sobre los otros estudiantes.²⁰ Cada uno de estos líderes ha participado, *a priori*, a las conversaciones.

Transcribimos de manera parcial lo dicho porque el léxico usado es interesante, hace eco al lenguaje revolucionario: *“Buen día camaradas, estamos juntos en esta revolución. Lastimosamente el capitalismo imperante ha hecho de nuestro país algo innombrable. Tanto que la única forma de lograr lo que queremos es la violencia. Somos revolucionarios, legionarios, y a nuestros hermanos y camaradas indígenas, que con orgullo ostentan sus herramientas de caza, les invoco a continuar. Lo estamos logrando, ni CONAFU ni el Congreso podrán con nosotros, si ellos no nos están dando la razón, entonces nos la dará la Corte de la Haya, pero esta comisión se va, porque yo lo digo”*,²¹ y *“ Hermanos indígenas únense a la lucha , tenemos que botar a esta gente de la comisión, (...) yo que vivo en el albergue de la UNIA y uso el comedor soy testigo del mal manejo que existe, el menú ahora cuesta un sol, pero es caro, para nuestros hermanos indígenas todo debe ser gratis, esta universidad es intercultural sólo para los indígenas, que hacen aquí tanto mestizo, los trabajadores y docentes*

²⁰ « Estudiantes de UNIA exigen salida de comisión organizadora”, *Enlace nacional*, le 22 avril 2010, URL : <http://enlacenacional.com/2010/04/22/estudiantes-de-unia-exigen-salida-de-comision-organizadora/>

²¹ Comentario del 19 de mayo del 2010 en el blog del periódico *Enlace nacional*, URL : <http://enlacenacional.com/2010/05/13/estudiantes-indigenas-toman-local-de-la-unia-en-pucallpa/>

también deben ser indígenas (...) que viva la lucha indígena apoyemos al congresista Macedo que se portó muy bien con nosotros".²²

La radicalidad de este discurso pone de relieve dos elementos: el liderazgo presenta una fuerte pretensión de superioridad y el rechazo de la gente mestiza se acompaña de una visión exclusiva de la interculturalidad. Que sea orientado en un sentido o en el otro, el racismo está institucionalizado y construido pero los comentarios son la prueba de cuán fuerte y persistente está en la UNIA: *"(...) una pequeña turba de mediocres y salvajes (...) háganme reír pobres ignorantes tan bestias que tienen como líder al popular (...) tremendo delincuente a quien le obedecen en todo. Pero la vida es justa y cada uno tendrá su merecido*".²³

"(...) lamentablemente actúan cuan animalitos, pero lo penoso es como una manada de bandidos con intensiones delincuenciales han sembrado en la mente de estos seres indefensos tanta porquería".²⁴

"Los hermanos indígenas vienen de lejos a estudiar para poder llevar cultura a sus comunidades pero van a aprender a ser mediocres, gracias a estos dirigentuchos con sed de poder, primero demuestren cultura, calidad, no mediocridad".²⁵

Después de un mes de bloqueo, las autoridades de la universidad han sido suspendidas y una nueva comisión organizadora fue elegida por el CONAFU. Sin embargo es difícil imaginar que todas las tensiones sean de repente olvidadas cuando vuelva a abrir la universidad. Las relaciones de poder y los conflictos de intereses en la UNIA generaron hasta violencias físicas con tres estudiantes heridos el 31 de mayo del 2010, de los cuales uno con arma

²² Comentario del 11 de mayo del 2010 en el blog del periódico *Enlace nacional*, URL : <http://enlacenacional.com/2010/04/22/estudiantes-de-unia-exigen-salida-de-comision-organizadora/>

²³ Comentario del 13 de mayo del 2010 en el blog del periódico *Enlace nacional*, URL: <http://enlacenacional.com/2010/05/13/estudiantes-indigenas-toman-local-de-la-unia-en-pucallpa/>

²⁴ Comentario del 4 de mayo del 2010 en el blog del periódico *Enlace nacional*, URL : <http://enlacenacional.com/2010/04/22/estudiantes-de-unia-exigen-salida-de-comision-organizadora/>

²⁵ Comentario del 20 de mayo del 2010 en el blog del periódico *Enlace nacional*, URL : <http://enlacenacional.com/2010/05/13/estudiantes-indigenas-toman-local-de-la-unia-en-pucallpa/>

blanca²⁶; violencias que quedarán en memoria y hacen de la interculturalidad un concepto superficial en este contexto.

Las razones eminentemente políticas de estas luchas, el empoderamiento de estudiantes que reivindican su indigenidad frente a los mestizos y un profundo racismo tanto biológico como cultural y epistemológico que deshumaniza y niega las culturas y saberes indígenas son las primeras barreras para la concreción de un diálogo intercultural en la UNIA.

A pesar de estos enfrentamientos y discursos racistas, las relaciones interétnicas me parecieron bastante positivas en la UNIA durante mi estudio de campo. Mestizos e indígenas se confunden, no hay un grupo étnico aislado, estudiantes indígenas de diferentes grupos étnicos me sorprenden al saludarse en el idioma del otro, lo que es signo de respeto.

No obstante, la enseñanza de los idiomas no es central en las carreras propuestas en la UNIA. Son cuatro carreras: EIB inicial, EIB primaria, Ingeniería agroforestal acuícola e Ingeniería agroindustrial; no integran en sus programas la enseñanza de las lenguas indígenas, ni de cualquier otra. Existe un centro de idiomas donde se puede seguir clases de lenguas indígenas, inglés, portugués, francés o hasta ruso pero depende de las posibilidades económicas de los estudiantes porque es un servicio que no está incluido en las matrículas a pesar de que los estudiantes, cuando terminan el décimo y último ciclo de estudio deben demostrar el manejo de otra lengua que el castellano (tiene que ser una lengua indígena para los estudiantes de EIB). No entraremos en el tema de los currículos de las carreras pero reflejan la enseñanza del paradigma dominante de la educación desde la epistemología occidental. No se busca un aprendizaje interepistémico, el intercambio de saberes entre las diversas culturas se reduce a menudo a preguntar cómo se dice en tal idioma tal cosa y cuando más avanzan los ciclos los estudiantes salen del aula para llevar prácticas en las comunidades (EIB) o en los viveros (ingeniería). También,

²⁶ « Tres heridos en refriega entre estudiantes UNIA. Enfrentamiento fue por inicio de clases », Diario Ahora, 31 mai 2010, URL: <http://diario-ahora.com/noticia/nota.php?vidNoticia=250>

tanto en la relación con los profesores como en las evaluaciones se destaca cierta rigidez.

En los cuestionarios que habíamos preparado para los estudiantes de la UNIA, se preguntaba por cuáles razones habían querido estudiar a la UNIA. El hecho de que la universidad se diga intercultural aparentemente influyó en sus decisiones. Luego, el hecho de que en esta universidad coexista una diversidad de pueblos amazónicos y que eso entonces permita un mejor conocimiento de la realidad amazónica corresponde a otro aspecto atractivo de la UNIA. También las respuestas “*para ya no ser engañado*” y “*para igualar a los mestizos*”, revelan las tensiones interétnicas de la región y la voluntad de empoderamiento como contra-poder frente a los mestizos.

Cuadro N°2: “Motivación de los estudiantes para ingresar a la UNIA”

¿Por qué quisiste hacer tus estudios en la UNIA?		
Suma de los porcentajes diferente de 100 por las respuestas múltiples.		
	Nb	% obs.
para la interculturalidad	9	37,5%
para conocer mejor la realidad amazónica	6	25,0%
para mi futuro profesional	5	20,8%
para ayudar las comunidades	4	16,7%
para la formación de ingeniería agroforestal acuícola	2	8,3%
para la formación de ingeniería agroindustrial	2	8,3%
para aprender las lenguas amazónicas	1	4,2%
para no ser más engañado	1	4,2%
porque es una universidad para los indígenas	1	4,2%
para igualar a los mestizos	1	4,2%
Total	24	

Nb: Número de respuestas

% obs: Porcentaje de las observaciones

¿Qué tipo de interculturalidad se maneja entonces en la UNIA?

Pareciera que es principalmente fuera de los aulas que el intercambio entre culturas y saberes se difunde. Efectivamente, es muy importante tomar en cuenta las interacciones informales que se dan en el campus sobre todo porque éste dispone de numerosos espacios de socialización. En la UNIA, los espacios de juego, descanso, cafeterías, alberges estudiantiles o hasta los locales abandonados o en obras son apropiados por los estudiantes y no es raro que vengan en la UNIA aunque no tengan obligaciones. Para los estudiantes, ir a la UNIA, también significa ir a un gran parque en medio de la selva tropical, al borde del río Ucayali para disfrutar del lugar, encontrar amigos: sin duda el espacio-campus es una gran cualidad de la universidad. Aunque las oficinas de direcciones de cada carrera sean claramente divididas y repartidas en el campus, no he destacado fronteras disciplinarias en la socialización de los estudiantes y en la apropiación del espacio.

Pensamos entonces que a pesar de la división disciplinaria y su repercusión sobre el espacio de la UNIA, el campus es un espacio utilizado en favor de la socialización y el desarrollo de un diálogo intercultural informal entre estudiantes.

Por otra parte, es interesante notar que sobre las formas de puesta en práctica de la interculturalidad en la UNIA, los cuestionarios revelan que para los estudiantes se ejerce principalmente a través del intercambio de saberes. Un intercambio que se desarrolla más en la socialización con los amigos que en el aula o en los talleres. Pero la referencia a los talleres puede ser significativa, tal como la referencia al respeto que aparentemente es aquí el valor básico para la puesta en práctica de la interculturalidad. Finalmente, para otros, la interculturalidad no se pone en práctica.

Gráfico N°1: “Formas de puesta en práctica de la interculturalidad en la UNIA”



3.4 Voces de los estudiantes o los desafíos de la puesta en práctica de la interculturalidad.

En cada encuentro en la UNIA, ya sea con la comisión organizadora, los profesores o los estudiantes, se solicitaba que organizáramos un espacio para expresar nuestra propia visión de la interculturalidad, sus desafíos y puestas en práctica. En cuanto estudiante francesa interesada sobre el tema de la educación indígena e intercultural era para ellos especialista del tema, más aún cuando hacían referencia al grado de magíster que otorga más autoridad todavía que a los propios profesores de la universidad que generalmente tienen el nivel de la licenciatura, lo que revela en el pensamiento que son los diplomas que otorgan validez al saber que uno tiene.

La búsqueda de espacios donde se pueda discutir el concepto de la interculturalidad es reveladora a la vez de un interés por el tema y de un vacío que hasta el Vice-presidente académico compartió en una entrevista²⁷.

Aunque consideramos que la interculturalidad es una ideología en construcción y que como propuesta ética-política que busca transformar las estructuras del poder a través de una redefinición plural de los principios que lo

²⁷ Entrevista con la Vice Presidencia académica de la UNIA, realizada el 22 de Febrero del 2010, en la oficina de la Vice Presidencia académica.

sustentan (el derecho, la democracia, la ciudadanía, etcétera) y entonces que las formas de poner la interculturalidad en práctica enfrentan numerosas barreras, se podía por lo menos dar una pistas de reflexión sobre esos desafíos y orientar el debate sobre la UNIA.

De este modo, con la ayuda de dos profesores, la oficina de Bienestar universitario, apoyada por la Vice-presidencia administrativa, creamos un espacio de diálogo que llamamos *Conversatorio sobre la puesta en práctica de la interculturalidad en la UNIA*.

La idea era primero de hablar de los problemas de la puesta en práctica con los estudiantes para poder por la mañana saber que opinan los profesores.

Hicimos un pedido oficial a las autoridades de la universidad que me validaron el proyecto para que 16 estudiantes y 16 profesores, 4 de cada carreras puedan asistir al conversatorio los días 15 y 16 de abril del 2010.

El día 15 nos encontramos con 14 estudiantes mestizos e indígenas con dos horas para realizar la actividad. Fueron principalmente dos tipos de problemas para la puesta en práctica de la interculturalidad que fueron subrayados. El primero fue el racismo y la dualidad mestizo/ indígena, los que tienen las capacidades y los que tienen que adquirirlas en esta universidad creada para ellos pero que no los representa tal como quisieran. Lo que nos lleva al segundo tipo de problemas que es los límites estructurales para que la universidad sea para ellos verdaderamente intercultural.

Tal como nos lo explica esta estudiante yine, una universidad intercultural debe ser un espacio donde estudiantes mestizos e indígenas se liberen de los prejuicios racistas al crear espacios donde cada uno pueda afirmar que son iguales en capacidades solamente con saberes culturales distintos: *“Acá en la universidad se ve el racismo todavía (...) se ven las diferencias dentro de la universidad, los mestizos se creen más que nosotros, que los indígenas lo saben menos que los mestizos, pero en realidad no es así (...). Hay que tomar conciencia que todos somos iguales, todos tenemos capacidad, no que los*

*mestizos tienen más conocimientos, más capacidad que los indígenas. Pero en realidad acá también se ve que los indígenas tienen capacidad, tenemos conocimientos culturales que ellos no tienen. (...) Esta universidad debe tener líderes (...) para que ellos nos (expliquen) como ser líderes, como salir adelante, como los indígenas no sentirnos menos. (...) Yo soy Yine, yo soy menos que los mestizos, algunos dicen así, yo tengo menos capacidad que los mestizos pero no debe de ser así”.*²⁸

La referencia a los líderes parece ser un modelo de superación de los prejuicios porque ellos sí se afirman como indígenas. La confianza en si mismo y el orgullo indígena, o sea la afirmación étnica sería necesaria para superar el racismo pero induce un empoderamiento que se debe de gestionar y repercutir de manera consensual en la institución. Desde las apreciaciones que se hacen sobre la creación de un espacio-taller, podemos considerar que los talleres representan oportunidades de participación a una democracia de base que hace posible la resolución de los conflictos internos. *“Nos hemos motivado de poder estar en este tipo de taller por ejemplo sobre el tema de la interculturalidad (...) permite tener la capacidad de análisis. En cuanto a espiritualidad nosotros tenemos nuestra propia clase de ideas que van con nuestra propia relación con el bosque y el ser humano y partir de este ámbito para al nivel académico en la universidad es un poco chocante para nosotros porque no se da eso acá. (...) A partir de esos momentos, ese tipo de talleres que nos brindan capacidad de confianza más que todo. (...) En la actualidad se habla mucho del rescate de la universidad hay que practicar la universidad intercultural y los jóvenes que están saliendo ahora ellos son los que van a tomar las riendas y van a hacer más que los profesores que están actualmente acá porque ellos están dictando ideas occidentales, ideas propias, hay que ver como podemos articular eso y nosotros más que nadie somos responsables del desarrollo de esta universidad”.*²⁹

²⁸ Grabación N°1, del minuto 0. 55 al minuto 2. 57.

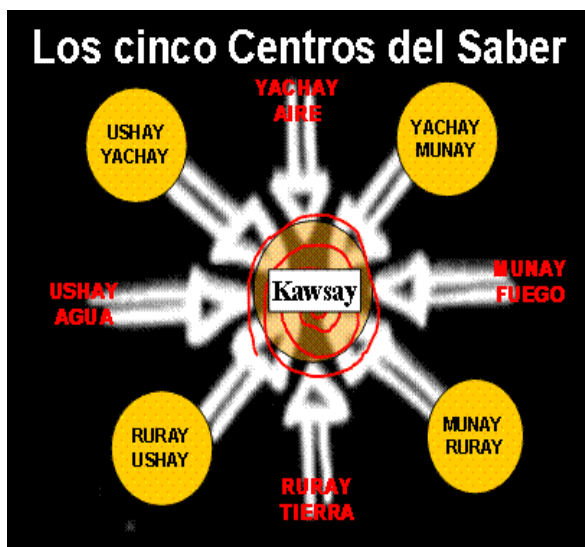
²⁹ Grabación N°1 del minuto 6.34 al minuto 11.10.

En el conversatorio realizamos una presentación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y de los Pueblos de Ecuador *Amawtay Wasi* y de sus cinco centros de saber que corresponden a la cosmovisión quechua, lo que tuvo el resultado esperado porque hizo reaccionar a los estudiantes. Vemos arriba que para este estudiante la comparación con la estructura de transmisión del saber de la UNIA es bastante chocante ya que efectivamente no se da una distribución del poder institucional y de las decisiones académicas de la UNIA.

Es pertinente el ejemplo de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y de los Pueblos de Ecuador *Amawtay Wasi* porque en su estructura y en los modos de enseñanza que se proponen se nota una ruptura con los modelos universitarios convencionales. La organización de esta universidad gira entorno al *kawsay* que significa origen o vida y viene alimentado de los elementos vitales básicos. Así, el *kawsay* es el eje articulador de cada centro del saber que retoman los elementos vitales. En el centro *Yachay Munay* (Saber Querer) se propone una co-construcción intercultural con base a comunicación, lengua, símbolos y espiritualidad. En el centro *Munay Ruray* (Querer Hacer) se busca el buen vivir juntos de la humanidad con la naturaleza. El centro *Ruray Ushay* (Hacer Poder) se propone una *tecnociencia con conciencia* es decir un uso conciente de los avances tecnológicos. Finalmente, el centro *Ushay Yachay* (Poder Saber) promueve la igualdad de culturas para una construcción mutua de los saberes.³⁰

³⁰ Véase la pagina internet de la universidad: <http://www.amawtaywasi.edu.ec>

Cuadro N°3: "Estructura teórica-práctica y los cinco centros del saber de la Universidad de las Nacionalidades y de los Pueblos de Ecuador *Amawtay Wasi*"



Finalmente, se siente el deseo por parte de los estudiantes de encargarse del futuro de esta universidad para que se le parezca más a través de autoridades mixtas o indígenas de la UNIA y la participación de los *apu*, los ancianos y sabios de las comunidades, para la transmisión de saberes que tienden a perderse. Sin embargo por el momento la UNIA no goza de autonomía y entonces por factores externos, los estatutos que están impuestos, no puede ser intercultural: *"En la universidad de Ecuador o en la universidad de Bolivia, sí hay algún miembro un ejemplo de la comisión organizadora (que sería) como un indígena, o sea hay personas que lo administren desde un enfoque intercultural la universidad, que no van a entender las personas, los que vienen de otras partes. (...) Nosotros somos sujetos a la CONAFU porque todavía no somos acreditados la universidad y la CONAFU es que nos mandan a esta comisión organizadora, espero que va a cambiar cuando sea ya autónoma la universidad. (...) En este caso ya asumiría un indígena para poder editar una cátedra por ejemplo que no se da por el momento porque lo dicen los estatutos. (...) En la carrera de EIB inicial y primaria, las mallas curriculares son similares a una universidad de cualquier parte del Perú. Se debe practicar la interculturalidad (...) y es lo que falta acá y por eso que muchos estudiantes se quejan y se van a seguir quejando porque no cubren las necesidades de un indígena que tiene; de repente un ejemplo es que hay mucha decepción por*

*parte de estudiantes indígenas en esta universidad, este es un factor muy grande, muy preocupante. (...) No se le da un cuidado al estudiante indígena,(...) a veces tiene dificultades con su segunda lengua que es el castellano y eso se debe mejorar, se debe cambiar todo en la misma política universitaria”.*³¹

*“El problema creo que de la universidad, más que de repente la discriminación creo que es la estructura porque (...) no hay docentes indígenas trabajando acá, solamente están en clase de idiomas. El problema es la calidad de la educación que algunos han tenido en las comunidades”.*³²

En efecto, existe un desfase entre la iniciativa de creación de una universidad intercultural y los medios estructurales para ponerla en marcha. La educación nacional, en cuanto servicio público, depende del presupuesto del Estado. En el Perú, las políticas educativas dependieron durante mucho tiempo de organizaciones externas, particularmente de los misioneros y de una manera general los pueblos indígenas no fueron incluidos al sistema de educación superior.

Esto significa que son pocos los profesores indígenas que pueden dar clases en las universidades y que la creación de una universidad para los pueblos indígenas simboliza una evolución de las políticas nacionales en cuanto a educación. Representa para los estudiantes un oportunidad aunque sientan la diferencia de cualidad de la enseñanza entre las comunidades y las ciudades.

En este sentido, las dificultades de algunos estudiantes indígenas de la universidad, en vez de ser entendidos como una falta de capacidades para seguir estudios superiores debería en primer lugar poner en tela de juicio el tipo de educación accesible desde las comunidades y pensar sobre lo que hace falta en la UNIA para que los estudiantes estén apoyados. Para empezar, saber valorizar sus conocimientos y promover el intercambio con los mestizos.

³¹ Grabación N°1 del minuto 3.35 al minuto 6.25

³² Grabación N°1 del minuto 19.33 al minuto 21.00.

También, es clave entender el período de la juventud como un período de muchas dudas y temores para el futuro. En la sociedad dominante, no ser exitoso en los estudios significa no poder ser buen profesional y entonces no encontrar su papel en la sociedad.

El uso recurrente del término “capacidad” subraya este desafío para los jóvenes, ser capaz de volverse alguien en la sociedad. *“Bueno yo siempre también he ido participando en diferentes talleres como por ejemplo los de la ONG Warmayllu y entendido que la interculturalidad es la interacción entre diferentes culturas pero con mucho respeto eso es lo que tenemos que ver acá. (...) Tenemos que estudiar más para ser como ellos porque tenemos la capacidad (...) porque la universidad necesita profesionales exitosos”.*³³

Pero la interculturalidad no debe ser entendida como una política hecha especialmente para los indígenas sino que sirve para la sociedad civil en su conjunto porque es la resolución de problemas sociales que están en juego. *“Nosotros, los indígenas estamos llevando una educación occidental, lo que llamamos occidental y más a eso nos enfocamos y estamos olvidando lo que es de nuestro y estamos perdiendo nuestra identidad cultural. Entonces como es la universidad intercultural se puede favorecer a las poblaciones indígenas y no solamente a los indígenas sino a los mestizos también para que de esta manera la sociedad se vuelva una sociedad intercultural, que haya una convicción pero de ninguna discriminación, que seamos iguales”.*³⁴

“Desgraciadamente la educación intercultural no se expande así en la vía de los mestizos. (...) Yo por ejemplo (...) veía en los libros que el shipibo, el awajún y el shawi solamente están escritos en los libros pero el mestizo no tiene un contacto de repente que si de verdad existe aún todavía y si uno se va en un colegio de afuera ni siquiera tiene la idea que el shipibo vive en la región amazónica de Ucayali y si lo sabe no lo conoce. (...) Yo creo que incluso hay profesionales que ayudan más a que las culturas se desarrollen porque a veces

³³ Grabación N°1, del minuto 17.17 al minuto 19.28.

³⁴ Grabación N°1, del minuto 22.55 al minuto 23.44.

confundimos el tema de la interculturalidad con la idea que rescatemos al indígena sino que yo creo que la interculturalidad es la igualdad para todos y el indígena se siente discriminado porque siempre se ha visto que el indígena es inferior que el mestizo y eso no es".³⁵

Antes de concluir el conversatorio con los estudiantes, se propone que se reúnan en grupo para escribir lo que según ellos hace falta en sus respectivas carreras para la puesta en práctica de la interculturalidad en el aula. Los estudiantes subrayan nuevamente la falta de espacios de diálogo y confianza.

Por la mañana, se iba a realizar el mismo encuentro con los profesores, tenían que estar presentes 16 profesores, 4 de cada formación habían sido invitados por sus directores respectivos. Solamente 3 profesores han venido, 2 mestizos de EIB inicial y primaria y una profesora quechua del curso *Lengua y comunicación*, tronco común para todos los estudiantes de los cuatro primeros ciclos. Conversamos sobre la UNIA y los problemas de puesta en práctica de la interculturalidad.

El primer elemento, que afectó la actividad pero que no les sorprendió, fue el desinterés flagrante de los profesores respecto a la interculturalidad que se demuestra por su ausencia. Los profesores explican que probablemente no vinieron porque no está previsto que entreguen un certificado de participación y que además con las divisiones políticas en la universidad, asistir a esta actividad puede ser criticado. Hablar de interculturalidad significa, en el contexto de la lucha política de la UNIA, estar del lado de los indígenas y de los profesores marginados porque se atreven a hablar de las discriminaciones raciales.

Entonces otra vez se asimila el tema de la interculturalidad como una política en favor de los indígenas y que no concierne a los mestizos. No obstante, antes de que se organice el conversatorio, profesores mestizos se habían

³⁵ Grabación N°1 del minuto 11.28 al minuto 13.20

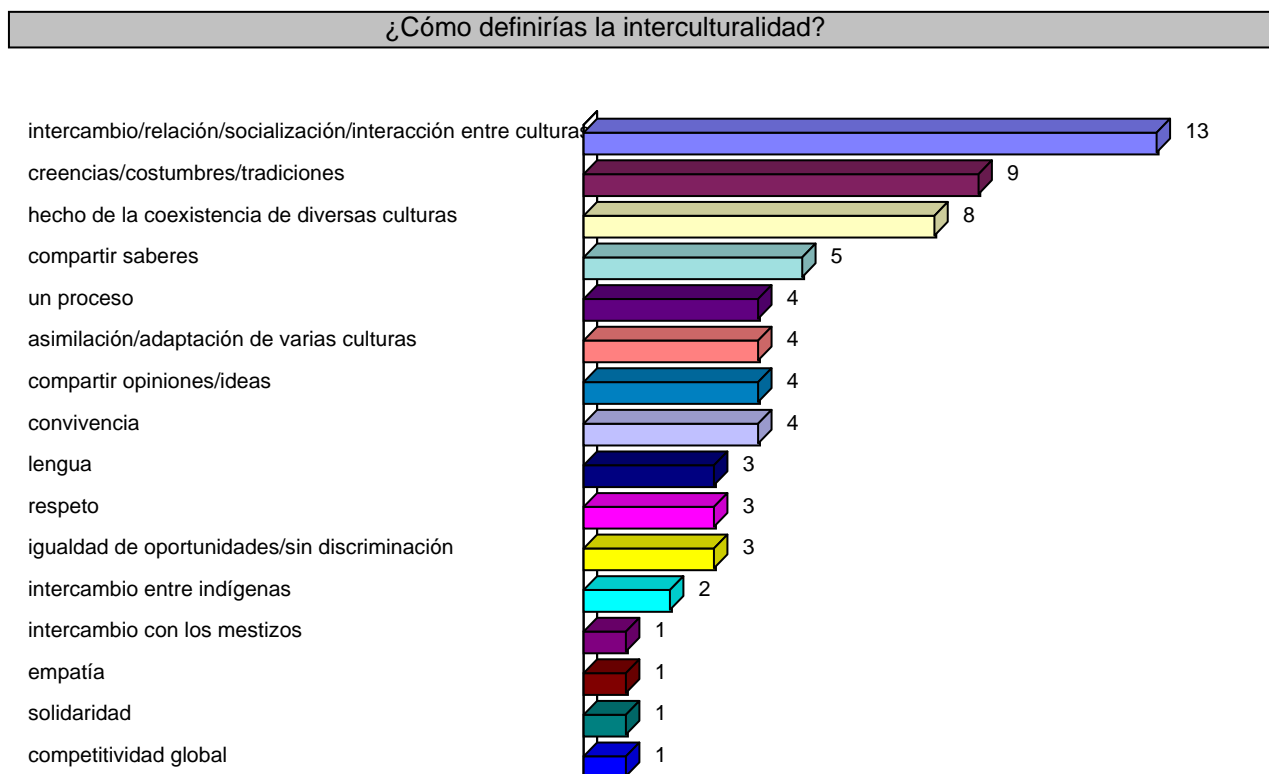
mostrado interesados en seguir esta actividad, entonces serían presiones políticas que impidieron su participación.

Para los tres profesores que pudimos reunir, el desconocimiento de las problemáticas de la interculturalidad es el mayor problema de la UNIA. Según ellos, algunos profesores no tienen conciencia de lo que implica que esta universidad se diga intercultural, aparte de la coexistencia de varios grupos étnicos en el mismo espacio. Efectivamente, el conocimiento o la experiencia de la interculturalidad no forman parte de las exigencias para trabajar en la UNIA, entonces no existe una política particular para la concreción de la interculturalidad en la UNIA.

Frente a la idea que una interculturalidad de hecho baste a la UNIA o que la interculturalidad sea una política destinada a los indígenas, las propias definiciones que emergen de la visión de los estudiantes sobre la interculturalidad muestra que son muchos más los elementos que la constituyen.

La interculturalidad exige primero la coexistencia de diversas culturas, es una definición básica del concepto y muy insuficiente como lo demuestra la consideración que la interculturalidad es un proceso, algo por construir. También, para la mayoría de los estudiantes son centrales los intercambios, relaciones, socializaciones o interacciones entre las culturas en el concepto. Sin embargo, la categoría “cultura” es un problema porque es muy heterogénea. Estos intercambios entre culturas pueden ser respeto a los saberes, que también pueden ser entendidos como creencias, costumbres, tradiciones o como opiniones e ideas o desde identidades culturales o hasta el manejo de otro idioma. Finalmente, la interculturalidad no se puede concretizar sin ciertos valores, entre los cuales el respeto, la igualdad de oportunidades y la no-discriminación son las más importantes para los estudiantes.

Gráfico N°2: “La interculturalidad según los estudiantes de la UNIA”



Por otra parte, entre las actividades que la UNIA creó en nombre de la interculturalidad, notamos:

- La semana de la educación intercultural bilingüe en el contexto de la celebración del LVI aniversario de la EIB al nivel nacional. En tres días, los 25, 27 y 28 de noviembre del 2009, los estudiantes y los empleados de la universidad estaban invitados a participar a diferentes actividades. Primero conferencias dadas por un antropólogo y representante del gobierno regional de Ucayali, Manuel Damaso Cuentas Robles, sobre el tema de *La interculturalidad y la diversidad cultural*; y por un profesor de la UNIA: EIB, *retos y desafíos*. Luego se expresaron estudiantes, dos de la UNIA, uno de la UNU (*Universidad Nacional de Ucayali*), uno del Instituto Superior Público Pedagógico Bilingüe y un miembro representante de la asociación *Senen Sol*, sobre el tema de *La interculturalidad y los derechos culturales*. También se dio un campeonato inter-carreras.

- El *Seminario Taller de capacitación para la producción de textos escolares bilingües*, del 5 de enero al 5 de febrero del 2010. Realizado por la Doctora Patricia Davis, consultante en alfabetización para el ILV y Mary Ruth Wise, lingüista del ILV.
- La presentación del grupo de baile de la UNIA compuesto de diferentes grupos étnicos el día de la elección de Miss turismo 2009, organizado por la Dirección de comercio exterior et de turismo de la región Ucayali (DIRCETUR) durante la semana turística de Ucayali. Una estudiante de la UNIA fue elegida Miss turismo, fue un gran orgullo para la universidad.
- La elección de Miss Cachimbo 2009, el 17 de julio del 2009 en la cual fueron elegidas una miss indígena y otra miss mestiza de la UNIA.
- El *Taller de estimulación temprana para niños de 3 a 5 años*, el 14 de septiembre del 2009.
- La clase excepcional de educación nutricional que dio lugar a una presentación de platos regionales.
- El *Día internacional de las poblaciones indígenas*, el 9 de agosto durante el cual la UNIA cantó el himno nacional del Perú y organizó una presentación de bailes regionales, trajes tradicionales y un concurso de gastronomía autóctona.
- El *Taller Fortalecimiento de capacidades para el liderazgo y la proyección social: El cuento, un aporte a la educación intercultural* que se realizó el 13 de junio del 2009 gracias al “grupo de comediantes itinerantes”.

Estos ejemplos sugieren que la interculturalidad en la UNIA se realiza en la continuidad de las dinámicas contemporáneas de la educación y no rompe con el modelo de educación para la integración nacional.

Las celebraciones en la UNIA de actividades institucionalizadas por el Estado, la necesidad de demostrar la riqueza de la diversidad cultural regional con bailes, cantos, trajes tradicionales que reflejan la belleza de las mujeres y generalmente de la diversidad cultural amazónica para promocionar el turismo son pruebas del uso de la diversidad cultural por la UNIA y por el Estado para reunir a los pueblos entorno al folklor. Esta percepción de las culturas

indígenas niega la complejidad y las dinámicas del concepto de cultura fija a las culturas indígenas y los reduce a simples bienes culturales.

Para el sociólogo Michel Wieviorka, uno de los riesgos del desplazamiento de la cuestión de la diferencia hacia el tema de la diversidad cultural es “*perder de vista los procesos de producción y reproducción de las identidades culturales en beneficio de interrogaciones que tienden a esencializar estas identidades, a considerarlas como dadas*”³⁶ (Michel Wieviorka, 2005, p. 105).

Los cuestionarios destinados a los estudiantes revelan que en la UNIA se da un discurso de la interculturalidad, pero tendemos a pensar que el contenido de éste está limitado a una interculturalidad descriptiva o a la promoción de actividades que podemos calificar de folklóricas porque propone un intercambio pero solamente de lo que es una producción material de la cultura, lo visible, los artífices.

Gráfico N°3: “Medios de difusión de los discursos de la interculturalidad”



Entonces es en gran parte en la UNIA que los estudiantes han escuchado sobre el tema, lo que no significa por lo tanto que hayan recibido la

³⁶ Cita original en francés : « de perdre de vue les processus de production et de reproduction des identités culturelles au profit d’interrogations qui tendent à essentialiser ces identités, à les considérer comme données »

sensibilización sobre los alcances ético-políticos que puede tener el paradigma.

También, vemos a través de las intervenciones de organizaciones externas en la promoción de la educación intercultural bilingüe que la UNIA prefiere dejar la responsabilidad de crear espacios sobre el tema a otros actores que al final de cuentas son los más concientes de las perspectivas políticas de la interculturalidad. El gráfico muestra que en los talleres y seminarios también se habla de la interculturalidad y el hecho de que haya solamente una persona que precisa haber escuchado de interculturalidad en un taller en la UNIA muestra la insuficiencia de actividades sobre la interculturalidad en la UNIA.

Hemos podido mostrar que la creación de la UNIA, impulsada por los indígenas y apoyada por las organizaciones internacionales y el Estado, es un proyecto que quería responder a las demandas de autodeterminación, de diálogo intercultural para un enriquecimiento recíproco de diferentes saberes y a las necesidades de enseñanzas apropiadas a las realidades locales para la profesionalización de los indígenas y el fortalecimiento del desarrollo local. Puso en marcha mecanismos que permiten un mejor acceso a los indígenas a estudios superiores.

Sin embargo, el proyecto se encuentra destituido de sus perspectivas por el hecho de que sea gestionado *desde arriba*, por el Estado a través del CONAFU y la comisión organizadora. Los límites de esta gestión, enunciados por los estudiantes son el racismo persistente, la falta de interés y por lo tanto de espacios de diálogo para pensar en la interculturalidad y las dimensiones alternativas que podría tener una universidad intercultural: en función de las formaciones que se propone, el fondo y la forma de las enseñanzas, la elección de los profesores, los espacios dedicados a un diálogo interepistémico, etcétera.

También notamos que la institución tiene poco medios humanos, económicos y materiales para generar actividades innovadoras en nombre de la interculturalidad, y que tiende a reducir la riqueza de la diversidad étnica y

cultural a sus artífices y que solo la intervención de instituciones exteriores pueden por el momento fomentar una alternativa a este tipo de interculturalidad.

CAPITULO IV. Analogías de la Teoría General del Derecho y el Derecho de los Pueblos Indígenas.

“Si una norma existe cuando es eficaz, entonces la eficacia de la norma es condición de su existencia. Y si una norma existe cuando pertenece a un sistema eficaz, entonces la eficacia del sistema es condición de la existencia de la norma”.

Óscar Correas

4.1 La validez del orden jurídico.

La teoría general del derecho tiene como objetivo realizar el análisis y la determinación de los componentes base que conforman el derecho; se muestra como la ciencia jurídica que ensaya los elementos del derecho o sistematización jurídica existente en toda organización social, así como los cimientos científicos y filosóficos que le han permitido progresar.

Dentro de esta teoría general del derecho, se han producido conceptos como lo es la *norma* y el *derecho* que permiten el reconocimiento de las normas jurídicas; la norma en el derecho, se entiende como una regla del comportamiento establecida dentro de un sistema determinado y cuyo incumplimiento trae aparejado una sanción, así como también el de imponer deberes y otorgar prerrogativas; en este sentido el jurista mexicano Fausto Valladardo añade que *“la norma, el deber, se caracteriza por implicar una relación de obligatoriedad para la conducta. Es decir, sólo se puede estar obligado a determinada conducta en cuanto es posible realizar la conducta contraria, en cuanto se es necesariamente libre frente al deber prescripto”*. (Vallardo, 1972, p.86).

Por otro parte, la misma teoría general del derecho sostiene que las normas son válidas si son eficaces. En esta misma línea, Kelsen en su *Teoría Pura del Derecho*, afirma que una norma sólo será considerada objetivamente válida si posee algún grado de efectividad, puesto que no se puede considerar válida una norma que nunca se aplica o se cumple, es decir, que no consigue un grado de eficacia: *“una norma que en ningún lugar y nunca es aplicada y obedecida es decir, una norma que (...) no alcanza cierto grado de eficacia, no es considerada como una norma jurídica válida”*. (Kelsen, 1979, p.24)

Siguiendo esta idea Kelsiana, describir la validez³⁷ de las normas es suponer la efectividad de éstas y su pertenencia a un sistema efectivo, en el mismo sentido, un sistema jurídico existe (por lo tanto es válido), cuando es efectivo y lo es en la medida de que la mayor parte de las normas que lo integran generalmente, son efectivas. En conclusión, cuando un sistema es eficaz es al mismo tiempo válido, y el conjunto de normas que lo integran son válidas justamente porque pertenecen a un sistema válido, que lo es puesto que es eficaz: *“un orden jurídico es considerado válido, cuando sus normas, en términos generales y a grandes rasgos, son eficaces, es decir, son tácticamente acatadas y aplicadas”* (Kelsen, 1979, p.224); y esa validez, según Kelsen, dependerá del cumplimiento de algunos requisitos como el de haber sido producidas conforme a una norma superior, en cierto grado ser efectivas y su pertenencia a un sistema válido, que lo es por ser eficaz, que a su vez, lo es puesto que las normas que lo integran son eficaces.

Con la idea expuesta del postulado de la teoría general del derecho sobre la normatividad jurídica, podríamos decir (siguiendo su lógica) que si las normas del derecho indígena son eficaces, por lo tanto también son válidas. Sin embargo, esta teoría general no puede ir más allá de dar y generar conceptos para el reconocimiento del derecho, solamente facilita conceptos para aceptar normas, en sí, la teoría del derecho en palabras del jurista mexicano de origen argentino Oscar Correas, *“solo intenta explicar cómo actúan los que reconocen las normas; no intenta decirles cómo deben hacer para reconocerlas o aplicarlas (...) esta teoría no proporciona consejos para aceptar normas”* (Correas, 2003, p.22).

Abundando en el planteamiento de la validez normativa, considero relevante mencionar el postulado del científico jurídico alemán Robert Alexy, donde propone desde la teoría del derecho, una consideración interdisciplinaria que presenta tres implicaciones sobre la validez de la norma.

En primer lugar, la validez de la norma implica, una *validez jurídica* que supone que la norma es dictada por un órgano competente a través de los

³⁷ Para Kelsen, el término “validez” significa la designación de la existencia específica de la norma.

procedimientos legales respectivos; subsecuentemente, *una validez moral*, que presume que la norma es moralmente justificada y el sistema al que pertenece conserva una pretensión de corrección en caso de normas injustas y, finalmente, *una validez social* que presume que la norma tiene validez socialmente porque es obedecida y en caso de no hacerlo, recaerá una sanción; *"las tres dimensiones constituyen un concepto integral de derecho, sintetizando de tal forma una dimensión de justificación moral, de legitimidad y de eficacia"*. (Mejía, 2003)

Con esta postura, Alexy pone de manifiesto el elemento moral de la norma como condición de su validez, elemento que generalmente nunca está implícito en la aplicación de la misma a los grupos sociales vulnerables, puesto que únicamente el sistema, se centra encasilladamente a interpretar y aplicar la norma sin importar su justificación moral y social. Esta variante moral como elemento de validez normativa, la retoma Kant en términos de universalidad, autonomía y libertad; para Kant, la justificación moral, fijará la validez de la norma y de la legitimidad del contrato social; *"el derecho tiene que preservar la frontera infranqueable de las libertades subjetivas y la política tiene que asumir el consenso universal como idea normativa de su realización"* (Kant, 1978, citado por Mejía, 2003). Como podemos ver, para Kant la validez de la norma pareciera estar sujeta a tal condición.

Para Hegel por el contrario, esta relación queda anclada a la preservación del *ethos*: *"el derecho será válido y la política legítima, en la medida en que la eticidad, a través del estado, respete las protoformas del ethos y la identidad de las comunidades"* (Hegel, 1968, citado por Mejía, 2003). Así pues, para Hegel, la validez de la norma quedará igualmente sujeta a la traducción jurídica-política que el Estado hace de la identidad ética de una comunidad.

En este sentido, y retomando el tema de la eficacia de las normas jurídicas para introducirnos a la temática de la validez de las normas del derecho indígena, el argumento de la teoría del derecho de considerar a la norma como objetivamente válida de acuerdo al grado de su efectividad, así como su pertenencia a un sistema también eficaz, pone de manifiesto dos problemas; el

primero, concierne al grado de la eficacia necesaria para otorgar validez a una norma, y el segundo a ubicar o saber quién es el que considera o deja de hacerlo, la validez de la norma.

Ambos problemas sacan a la luz los principales obstáculos del valor de la normatividad indígena sobre la ley producida por el Estado ya que los juristas le otorgan la eficacia al sistema positivo sobre cualquier otro, mensaje que circula desde la educación en las facultades y escuelas de derecho como eje de la eficacia del sistema en su conjunto.

Considerando la pertenencia a un sistema jurídico eficaz como condición de la norma para su validez, es necesario cuestionarse sobre los métodos requeridos para que el sistema alcance tal validez. Y volviendo al principio anteriormente citado, la eficacia del conjunto de un sistema jurídico dependerá de la efectividad de sus normas, y éstas deberán de ser en primera instancia, reconocidas para que, posteriormente sean interpretadas y aplicadas por *los juristas*³⁸.

Justamente, en el desarrollo de la validez del sistema, tendrá el poder el que logra hacer efectivo el sistema jurídico que lo señala como legítima autoridad; en este sentido, será autoridad conforme el derecho, ya que hace transitar a través del mismo derecho su voluntad.

Compilando el desarrollo de la eficacia de la norma, su validez consistirá entonces en un mero discurso que dictará la obligatoriedad de una conducta determinada, que en caso de no producirse tal conducta, producirá una sanción.

³⁸ La importancia que le otorga Kelsen a los juristas en relación a la eficacia de los sistemas jurídicos, lo relata en su “*Teoría Pura*” en el sentido de que no era posible ejercer poder legítimamente, sin el concurso de los juristas de un país, pues estos tienen como función aplicar los ordenamientos que dicta el gobierno, en este sentido el gobierno no está en condiciones de gobernar sin el concurso de los juristas quienes al final son los encargados de aplicar las leyes que el dicta.

4.2 El derecho como fenómeno discursivo.

Sin duda alguna, el derecho es un fenómeno del lenguaje, un discurso³⁹ prescriptivo autorizado; muchos estudiosos del derecho afirman que esta disciplina consiste en un discurso que organiza y por ello legitima (intimida con) la violencia⁴⁰, concepto que es considerado por la teoría general del derecho como cualquier forma de coerción ideológica, incluido el temor al uso de la fuerza; este uso de la violencia es lo que lo distingue de otros sistemas normativos como la moral por ejemplo; en el caso del derecho indígena, no todas las normas de los sistemas indígenas intimidan con lo que conocemos como violencia física y que nos permite reconocer al derecho entre la totalidad de los sistemas normativos. En este sentido, el concepto de violencia, que remonta la violencia física contra los derechos fundamentales como la vida, la libertad o la propiedad, se convierte en una referencia ideológica.

Sin embargo, no todo discurso normativo será jurídico ni mucho menos cualquier discurso normativo que intimide con la violencia. El discurso jurídico será aquel que hace de éste autorizado, distinto del que produce los sujetos no autorizados (relaciones de poder-saber). El derecho como discurso será ejercido por los sujetos a quienes una norma superior autoriza para que produzca determinado discurso; así pues, este sujeto será el funcionario autorizado por el Estado y convalidado constitucionalmente; *“en realidad funcionario no es un hombre o una mujer, sino solamente aquellos de sus discursos que, conforme con la norma superior, pueden ser interpretados como pertenecientes, no a ellos, a los emisores, sino a un ente ficticio que es la comunidad o el estado”* (Correas, 2003, p.18). De esta manera, el discurso del derecho, al establecer a los funcionarios, autoriza su discurso como jurídico.

Todo sistema normativo instauro sus funcionarios, son éstos actores los señalados por el discurso del derecho como aquellos cuyas acciones no serán

³⁹ Este discurso, será producto de un uso prescriptivo del lenguaje, esto en referencia a quien efectúa con la expresa intención de dirigirse a la conducta de otros para determinarla.

⁴⁰ Una definición jurídica de violencia, la encontramos en el Diccionario De Pina Vara, donde la define como la acción física o moral lo suficientemente eficaz para anular la capacidad de reacción de la persona sobre quien se ejerce.

atribuidas como propias, individuales, sino como un *todo comunitario*. Así, por ejemplo, lo único que diferencia el actuar del verdugo de la del criminal, es que una norma dicta que la acción del verdugo se constituye en un acto del Estado y el accionar del criminal en un delito. “*No son los hechos lo que determinan nuestros esquemas de comprensión, sino que en algunas ocasiones son nuestros esquemas de comprensión lo que determinan lo que podemos percibir como hechos*” (Cáceres, 2000. p. 10).

En los pueblos y comunidades indígenas, se encuentran bien definidas las conductas que son consideradas como pertenecientes a la comunidad; no obstante, las personas que cumplen el papel de sujetos autorizados o funcionarios indígenas, casi nunca están apartados del resto de la comunidad, generalmente se desenvuelven como cualquier otro integrante y también, casi nunca se da una retribución.

No obstante, en el discurso que puede ser interpretado en las normas jurídicas encontramos varios mensajes que van desde la misma interpretación de la norma en el texto, hasta mensajes útiles para el ejercicio del poder. Como bien lo observamos, existen grandes diferencias entre las normas y los mensajes que pueden circular en el derecho. En este discurso jurídico, emanado de funcionarios debidamente autorizados, podemos distinguir, como bien lo expone el texto de la historiadora mexicana Laura Baca Olamendi el *Léxico de la Política*, entre lo definido como sentido deóntico y el sentido ideológico del derecho:

El sentido deóntico del discurso jurídico, se refiere esencialmente a las normas extraídas por el sujeto que realiza la interpretación del texto: “*el jurista como intérprete se enfrenta con un mero texto, no con la norma*”⁴¹, que en virtud a su formación universitaria, denominará como jurídico. Es decir, el jurista interpretará los textos como jurídicos, siempre que *emanen* de una fuente que

⁴¹ En el referido texto *Léxico de la Política*, se explica que en realidad lo que el jurista hace es una interpretación del texto, una atribución de sentido, y así lo que en verdad sucede es un acto político, un acto de poder, en virtud del cual, aquel que está legitimado para interpretar (como ya se explicó) le hace decir algo al texto; la norma nunca está ya en texto; el jurista, el funcionario incluso el mismo ciudadano, produce un acto de creación o un acto de cocreación de la norma.

el mismo poder hegemónico haya determinado como autorizada. Sin embargo, no hay que olvidar que el ciudadano también *actúa* acorde con una lectura que realiza de los textos, es decir, los funcionarios y juristas no serán los únicos intérpretes del derecho. En este sentido, la interpretación de este discurso dependerá desde la propia lectura que se dé, esto versará de acuerdo a la cultura y la visión del mundo (pluralidad de lecturas); de tal manera que el jurista que ha sido formado en universidades convencionales, desarrolla una lectura occidentalizada (no propio de los formados en universidades indígenas).

Por otro lado, el sentido ideológico del discurso jurídico, se refiere a todos los demás mensajes que transitan cuando ese discurso es empleado; *“sería el juego de sentidos producidos y transmitidos en la descripción de la conducta modalizada”* (Baca, Bóxer-Liwerant, Castañeda, Cisneros y Pérez 2003, p.478).

De tal manera, que cuando un determinado mensaje es utilizado, ya sea en la conciencia del emisor como en la del receptor, se extrae ese otro discurso que si bien no se percibe, se hace presente tácitamente. Así, la trasmisión de ideologías y la consecuente construcción de la conciencia del dominado, es otra de las funciones del derecho: *“se considera que el derecho es un producto social que se constituye en el seno de la comunicación lingüística. La importancia social del derecho es que funcione, pero en el momento en que se convierte en objeto de estudio basado en términos de validez, su importancia estará sujeta a los dictados del discurso”*. (García, 1992, p.53).

Así pues nos enfrentamos a una “aparente unidad del discurso”, que muestra fines diferentes encausados siempre a la subsistencia de una ideología y por tanto del poder hegemónico; *“el discurso jurídico tiene una estructura ficcional (...) se vale de una serie de técnicas y dispositivos de invención de los “real” para obtener de ello determinadas consecuencias prácticas de suma utilidad”*. (Díaz, 2005). En este discurso podemos distinguir provechosamente entre los discursos del derecho y los discursos jurídicos: El primer tipo de discurso, se refiere al discurso prescriptivo generado por los sujetos autorizados (funcionarios u órganos) y donde el derecho tendrá efectividad, el cual dependerá del lugar o influencia que ocupen dichos sujetos; así que la eficacia

del sentido ideológico del derecho, podrá cambiar de acuerdo a como varíen los generadores del derecho.

Por otro lado, cuando hablamos del discurso jurídico, nos referimos al discurso que departe o acompaña al discurso del derecho, como podrían ser los discursos de abogados, profesores, ciudadanos, e incluso, de los mismos sujetos autorizados cuando utilizan en diversos contextos al derecho. Este tipo de discurso es el generador de diferentes interpretaciones del discurso del derecho. Tanto el discurso del derecho como el propio jurídico, tienen la tarea efectivamente, de transmitir una ideología que, pudiera ser ó no ser siempre la misma. Sin embargo, como lo venimos desarrollando, se entendiera que se afirma que el derecho es un discurso sin productor; es claro que hay alguien que lo produce para ser obedecido y pretender su hegemonía. Es precisamente tarea de las ciencias sociales, desenmascarar a este ente productor⁴² y determinar el valor de los distintos grupos sociales en la determinación de las normas⁴³.

En conclusión, la tarea del derecho consiste en hacer que el discurso del sujeto autorizado sea legitimado como *debido*, legitimando también la sanción que incumbirá al que no lo obedezca; es por eso que los juristas exhiban la tendencia a sostener lo que es derecho y que por ello deba cumplirse todo discurso prescriptivo generado por sujetos debidamente autorizados.

4.3 El desplazamiento político de la teoría del derecho.

Existe una gran confusión entre la teoría general del derecho y las ideologías con las que fueron formados los juristas que organizan gran parte de los llamados sujetos autorizados o funcionarios.

⁴² En este sentido, el jurista Oscar Correas (Correas, 2003. p. 16) menciona que la Teoría del derecho, para ser tal “teoría” no puede ir más allá que indicar la presencia de un productor del discurso. Cuando la Teoría del derecho asegura que hay un productor del discurso, no quiere decir que ese productor sea una persona, un solo grupo social o que los dominados no tengan participación en la creación del derecho.

⁴³ Desde la teoría de la decolonialidad del poder y del saber, el ente productor es parte de la modernidad colonial eurocéntrica.

Como ya lo venimos exponiendo, el reconocimiento de las normas jurídicas se debe a la producción de conceptos emanados de la propia teoría general del derecho, como lo es la norma y el derecho; sin embargo, dicho reconocimiento que efectúa el teórico del derecho es diverso al que realiza ese llamado sujeto autorizado, en realidad estamos hablando de dos actos completamente diferentes. Retomando lo dicho, esta teoría contemporánea es muy clara cuando enuncia que las normas serán válidas si son eficaces y pertenecen a un sistema eficaz, no así, otorgarle la validez a la norma solo por el hecho de haber sido generadas por un sujeto que se manifieste como autorizado (funcionario) y que por ello, pretende ser obedecido. Kelsen, además de señalar la validez de la norma conforme a su eficacia y al reconocimiento del sistema, afirma que además requiere para su comprobación de alguna forma de observación sociológica.

En este aspecto, el jurista Oscar Correas para explicar la función de la sociología jurídica, separa la acción de los juristas de acuerdo a funciones específicas que desempeñan socialmente: la función externa e interna; el jurista externo es aquel que puede actuar como el antropólogo que no desempeña una función social en la comunidad observada; por su parte, el jurista interno será aquel que en las sociedades contemporáneas, actúa como profesional del reconocimiento del derecho que deberá aplicarse.

Cuando el jurista se conduce desde lo interno al reconocer la validez de la norma, es decir como conviniendo ser aplicada bajo amenaza de sanción, reconoce la legitimidad de la autoridad del sujeto autorizado o funcionario que la dictaminó. Este reconocimiento que efectúa el jurista interno, es realizado haciendo uso de una serie de reglas de reconocimiento que le son introducidas desde el momento de su formación universitaria que lo licencia para el ejercicio de tal función social. Dichas reglas de reconocimiento no necesariamente coinciden con las empleadas por el jurista externo.

En esta vertiente entendemos que ambos juristas tienen diversas funciones sociales; mientras el jurista externo, como antropólogo, tiene como centro de observación a la totalidad de elementos que componen la validez del sistema,

inclusive la actividad del mismo jurista interno, este último integra el fenómeno que describe la validez de la norma y por tanto, la hace eficaz y genera su condición de validez, constituyendo así su actividad, en la eficacia del sistema jurídico de cuyas normas dicen que son válidas.

En realidad nos encontramos frente a dos discursos de reconocimiento del derecho. Cuando existe un acto de cumplimiento entre un funcionario y una norma dictada por su superior, se produce un discurso que le concede a la norma su eficacia; por otra parte, en otro acto lingüístico, el teórico del derecho, genera el reconocimiento de validez de esa norma porque la observa efectiva; si solamente observará la producción de un discurso normativo pero no así su obediencia, señalaría que la norma carece de validez por ser inoperante o ineficaz.

De esta manera observamos que la teoría del derecho es empleada sólo en este segundo acto lingüístico, mismo que no es objeto de reflexión en las facultades de derecho, lo que se alecciona es que las normas son eficaces porque se establecen conforme a la Constitución, por lo tanto, las comunidades indígenas que quedan incluidas en un Estado constitucional, deberán gobernarse bajo las normas de esa Constitución, incluso cuando esta carta fundamental se haya generado en trasgresión de sus usos y costumbres y como corolario justamente de su violenta conquista; por el contrario, el primer discurso es sólo el objeto de la ciencia fundada en esta teoría.

Concluyendo, la teoría general del derecho únicamente tratará de explicar cómo se conducen los que reconocen las normas, más no pretende explicarles como deben hacer para reconocerlas y utilizarlas; de esta manera, la misma teoría centra el problema del reconocimiento exclusivo que poseen las normas dictadas por el Estado frente a cualquier otro sistema normativo alternativo como podría ser el derecho indígena, en la educación que reciben los juristas que hacen del sistema en su conjunto, un sistema eficaz, que le da esa validez sobre cualquier otro. Las necesidades de la hegemonía del Estado moderno, en esta idea, se muestran como las únicas responsables del obstáculo en el reconocimiento del pluralismo jurídico y no así la teoría general del derecho.

4.4 La concepción estatista del Derecho y su sistema hegemónico.

La correspondencia entre el derecho y el Estado, es una idea que ha perdurado incluso en el pensamiento jurídico moderno, directriz vinculada a la problemática de definición del propio derecho y los razonamientos para conceder juridicidad.

La teoría estatista del derecho, vislumbrada desde la teoría jurídico-política de Thomas Hobbes⁴⁴, desarrollada en concordancia con la formación y consolidación del Estado moderno, constituye un histórico antecedente del proceso de monopolización del Estado sobre la producción jurídica.

Hart, por su parte critica la teoría estatista y de mandato e identifica al derecho (pensando que se podía suplementar al positivismo jurídico con un análisis del carácter de ser regla, de tener obligatoriedad) con la composición de dos tipos de reglas⁴⁵: las *primarias* o de obligación y las *secundarias*, que a su vez se integran por reglas de reconocimiento, de adjudicación y de cambio; “*Las reglas primarias son, a juicio de Hart, semejantes a la costumbre. El imperativo del control social significa que, de hecho se encuentran siempre en las sociedades primitivas donde tienen que ser ampliamente aceptadas en su aspecto interno para ser efectivas (...) las sociedades que solo tienen reglas primarias perciben, con el tiempo, las insuficiencias de esa simplicidad adánica, y esto le proporciona a Hart los componentes de su concepto de derecho*” (Fitzpatrick, 1998, p. 207).

⁴⁴ Para Hobbes, el estado es un poder capaz de poner en vigor el contrato que establecen entre si las personas (causa de la formación de la sociedad civil), sin embargo, el soberano no formaba parte de dicho instrumento, puesto que el contrato solo era exclusivo en las relaciones entre súbditos y no entre estos y el soberano, de este modo, no había una obligación que limitara la acción del soberano sobre los súbditos, ya que este no pactaba nada con ellos; este poder soberano lo justificaba aludiendo que dicho régimen conduciría a una mayor unidad de poder, poder que Hobbes insistía en que debería ser absoluto; en este sentido pugó contra el *common law*, derecho anglosajón de fuente consuetudinaria y defendió el poder del soberano como forma exclusiva de establecer el derecho.

⁴⁵ Hart (Villanueva, 2000) distingue entre reglas primarias, que versan sobre conductas posibles y reglas secundarias versan acerca de las reglas primarias en un triple sentido, puesto que las reconocen, establecen las condiciones para cambiarlas y deciden las controversias que surjan entre estas; las reglas secundarias son vitales puesto que las reglas primarias padecen de un triple efecto: son inciertas, rígidas e ineficientes.

De esta manera las reglas primarias solo se contendrán en las sociedades primitivas o de simple estructura, y por tanto, sus sistemas normativos no serían jurídicos, sino *pre-jurídicos*. Siguiendo a Hart, la primera etapa de traslación del sistema *pre-jurídico* al sistema *jurídico*, es la reducción a escritura de las reglas que hasta ese instante no son escritas, con lo cual los sistemas normativos de plataforma consuetudinaria, como los pueblos y comunidades indígenas (aparentemente), serían *pre-jurídicos* (actitud clara de la imposición epistemológica occidental y de las jerarquías eurocéntricas).

Kelsen ha sostenido que el derecho y el Estado son la misma cosa; sin embargo, resignifica la correlación entre derecho y Estado criticando de primera instancia, la concepción dualista tradicional personificadora del Estado; asimismo atribuye la separación del derecho y el Estado a una función ideológica de legitimación: Para él, (Kelsen, 1979. p. 290) *“el estado tiene que ser representado como una persona distinta del derecho, para que el derecho – producido por el Estado, para luego someterse a él – luego pueda justificar al estado. Por el contrario, el estado no crea el derecho ni es algo distinto o anterior al derecho, sino que es en sí mismo derecho, aunque para ello deba tratarse de un orden jurídico relativamente centralizado”*.

Como ya lo hemos visto, para Kelsen la existencia de un Estado no era el elemento fundamental para establecer la validez de un sistema normativo, sino que solamente lo era para determinar su grado de desarrollo; en cambio, lo que para él determinaba esa validez del sistema, era encontrar en tales sistemas normativos, el enunciado de que bajo determinadas condiciones deben imponerse determinados actos coactivos.

Ahora bien, la posición del iusfilósofo danés Alf Ross claramente estatista, adopta una definición de derecho con el objeto de diferenciar el derecho de la moral y otros sistemas normativos, sosteniendo que tal definición descansa en una simple preferencia desligada de cualquier criterio ideológico; así pues elige definir como derecho, *“a los sistemas normativos que contengan iguales características fundamentales de un orden jurídico nacional moderno bien desarrollado”* (Ross, 1997, citado por Díaz, 2005) y postula una analogía entre *derecho y orden normativo del Estado moderno*.

Por su parte Norberto Bobbio, en su teoría formal del derecho, conviene una diferencia entre normativismo y estatismo: “*la teoría estatista sería una teoría normativista restringida*” (Bobbio, 1999 citado por Díaz, 2005), sin embargo, reconoce que es habitual en la práctica, la coincidencia de uno y otra posición (numerosos juristas estatistas son normativistas y viceversa) al tiempo que simultáneamente defiende su posición normativista como una no estatista.

Una clara tendencia estatista la encontramos en la posición del jurista argentino Carlos S. Nino en su *Introducción al análisis del derecho*, donde precisa al sistema jurídico como un sistema normativo que conviene en qué condiciones es permitido o no, el uso de la fuerza y “*que estatuye órganos centralizados que aplican las normas del sistema a casos particulares, disponiendo la ejecución de las medidas coactivas que el sistema autoriza, a través del monopolio de la fuerza estatal*” (Nino, 2003, citado por Díaz, 2005).

En relación a lo anterior, la definición de derecho en función de la injerencia del Estado representa un *monismo*⁴⁶ *jurídico* ya que solamente se le considera al derecho estatal, como único derecho existente, quitando toda validez jurídica a los sistemas normativos que no provienen de éste. El Estado no es más que el conjunto de las acciones de ciertos individuos, que el discurso menciona que no son acciones de ellos sino un todo comunitario o del Estado; es el uso del derecho o usuarios del derecho los que enuncian (basados en las normas) que el actuar de un alguien, no es de ese sujeto, sino de un ente estatal. En esta tesitura, se podría decir que el Estado es un resultado del uso del lenguaje. En el caso latinoamericano, el Estado moderno vive sobre la falacia relativa a que al Estado le corresponde una nación, pero no es así, lo que se busca es integrar negando las diferencias, de tal manera que el Estado no es representativo de sus ciudadanos, y en esa lógica, tampoco del derecho que aplica.

Cabe hacer mención a manera de antecedente, que la formación de los Estados nacionales en Europa, se ve inmersa en un proceso de supresión de

⁴⁶ Entiéndase este como el sistema filosófico que pretende explicar el universo por un elemento único, donde la realidad última está compuesta en su totalidad por una sustancia.

poderes intermedios y superiores aquellos portadores de sistemas normativos propios; “este proceso necesitaba de una teoría político-jurídica acorde, y la postulación de esos estados como únicos productores de normas jurídicas prestaba pleno apoyo” (Díaz, 2005). De esta manera el acatamiento al derecho se constituía como sumisión al poder del Estado. Esa misma receta sirvió en el proceso civilizatorio de América Latina, puesto que tal proceso incluyó la trasplatación de figuras jurídicas europeas a tierras americanas sometiendo en dichas estructuras, a pueblos y comunidades indígenas.

Así pues, la eficacia de los sistemas normativos emanados del Estado, dependerá de que sus sujetos autorizados (funcionarios y órganos) reconozcan como válidas, las normas que lo integran por encima de cualquiera otras. Por eso, si la función social de éstos sujetos autorizados es cimentar la validez del sistema al que pertenecen, y si esa validez radica en el reconocimiento de las normas de tal sistema, será casi imposible esperar que dichos sujetos autorizados produzcan resoluciones que reconozcan la validez de las normas provenientes del mundo indígena. Es por eso de la importancia del desarrollo de licenciaturas en derecho propio-comunitario indígena, dado que es necesario el empoderamiento para poder descolonizar el sistema occidental que impera.

Sin embargo, estos pueblos y comunidades indígenas, disponen de un conjunto de reglas o normatividad propia de comportamiento, y a su vez, cuentan de órganos relativamente diferenciados y especializados para su aplicación (gobernador, consejo de ancianos o consejo indígena, por ejemplo). Este sistema normativo goza de reconocimiento y aceptación plena en todo el conjunto que compone la comunidad o el pueblo; tal reconocimiento general, nos permite manifestar su *existencia* o su *validez*, de acuerdo con un concepto sólidamente descriptivo de *existencia* y *validez* que impida como postulación, el uso de una norma básica.

Por tanto, la concepción estatista del derecho pregonada por el *monismo jurídico*, aparta esta realidad del mundo indígena descalificando jurídicamente sus sistemas normativos; “la consecuencia práctica –útil para el estado- más

importante de esa ficción es evidente: la sumisión de los pueblos y comunidades indígenas al poder estatal". (Díaz. 2005).

Es importante darnos cuenta de la magnitud que ocupa en nuestro ámbito mencionada implicación; hay que tener presente la importante presencia de comunidades indígenas en América Latina, así como los constantes casos de discrepancias normativas entre los sistemas. Por ejemplo, asiduamente surgen confrontaciones respecto al concepto de propiedad individual, representativa del derecho tradicional estatal versus el régimen de posesión de tierras, la colectividad en su propiedad o la tenencia colectiva, regímenes clásicos de los pueblos indígenas, sólo por mencionar algunos.

4.5. La crisis del Estado Moderno.

Ciertamente hemos hecho mención del papel fundamental que juega el Estado en el campo del derecho y más aún, del uso conveniente de éste, al arbitrio atrevido del Estado. Sin embargo, es esencial señalar la debacle histórica que se viene presentando en la relación Estado/derecho/sociedad.

Las teorías económicas del siglo XIX, se coronan con la inserción del capitalismo como corriente emergente dentro del crecimiento económico mundial. Desde mediados de este período, el capitalismo representa el modo de producción dominante en los países centrales, que, entre otras cosas, representó el nacimiento de una burguesía hegemónica.

Ya en el siglo XX, las propuestas de desarrollo vigentes cimentadas sobre las economías basadas en la industrialización, concluyeron en la explotación irracional de materias primas, malas administraciones del campo, desplazamiento de grupos vulnerables y constantes migraciones hacia las metrópolis, y por tanto dieron paso a una cada vez más agravante crisis generalizada (social, ambiental, institucional etc.). En este periodo, las acepciones del desarrollo se dirigían a significados de modernización y progreso; así, en aras de la conceptualización de la época, ese tipo de

desarrollo fue utilizado para promover el acomodo de las finanzas y comercio internacional a estructuras capitalistas. De esta manera, el modelo de desarrollo de los Estados Unidos como nuevo eje mundial de la economía de la posguerra, se convirtió rápidamente como ejemplo de la modernidad. Así, en la medida de que los Estados logran el tránsito hacia economías basadas en este modelo, definirían su estado de desarrollo.

Esta evolución económica en la senda del capitalismo en el Estado moderno, reflejo una serie de etapas dentro de la relación entre el Estado y el derecho. Para el sociólogo Boaventura de Sousa Santos, existen tres etapas bien diferenciadas sobre las relaciones que las corrientes económicas capitalistas, han determinado en relación a la vinculación Estado/derecho.

Para Santos, en una primera etapa, la soberanía del pueblo se transformó en la soberanía del Estado-nación inmerso en un sistema interestatal, donde el derecho se convierte en un instrumento disciplinado de la construcción institucional y de regulación en el mercado. En esta etapa, el derecho se politiza como derecho estatal: *“La dominación jurídica racional está legitimada por el sistema racional de leyes, universales y abstractas, emanadas del Estado, que presiden una administración burocratizada y profesional, y que son aplicadas a toda la sociedad por un tipo de justicia basado en una racionalidad lógico-formal”* (Sousa Santos, 2003, p.160). En este sentido, dentro del ámbito estatal, el derecho se consolidó como un derecho autónomo (aunque perdió poder), inmerso en el mismo proceso histórico en el que, el sistema capitalista hace a un lado al Estado en analogía de las relaciones sociales de producción⁴⁷. Así pues dentro de esta primera etapa del capitalismo liberal, la autonomía y la universalidad del derecho se inscribían en la unidad del Estado.

La segunda etapa se presenta a finales del siglo XIX en el marco de intensas alteraciones del panorama jurídico y político debido al creciente dominio de la producción capitalista. Su expansión y principios del mercado se vieron

⁴⁷ La sociedad civil y las relaciones de mercado eran concebidas como autorreguladas; en este panorama, el Estado era el indicado para garantizar esa autonomía; así, la concepción del derecho privado fue el instrumento más importante de la autonomización de la sociedad de mercado (medidas fiscales, monetarias y financieras).

desarrollados a su máxima expresión, con actos como la concentración y centralización del capital industrial, financiero y comercial, la multiplicación de monopolios y la división entre propiedad jurídica y control económico entre otros. En este marco, se evidenció el carácter clasista de dominación política a través de la generalización del derecho al sufragio y la organización de los intereses sectoriales en sindicatos y organizaciones patronales. Con este panorama, el Estado por un lado, tuvo la necesidad de impulsar una gestión económica pública impuesta por la complejidad de la economía capitalista⁴⁸ donde se politizó las desigualdades sociales envolviendo el intervencionismo estatal en la relación salarial y en el consumo colectivo (política salarial, subsidios, fondos para pensiones, salud, educación pública, vivienda etc.), medidas que resultaron de un pacto social que condujeron, según Sousa Santos, al llamado Estado Providencia y por el otro lado, el Estado incrementó su sublevación a las políticas capitalistas a la hora de proteger intereses empresariales, tal fue el caso de la construcción de infraestructura y la modificación de los sistemas educativos al servicio del mercado; en este proceso el derecho constituyó la piedra angular, que en algunas partes llevó a un exceso de juridización de las diferentes esferas de la vida social.

Inmersos en estas políticas proteccionistas al servicio del sector industrial y empresarial, muchas de las acciones emprendidas por el Estado comenzaron a sentirse fuertemente en las comunidades indígenas latinoamericanas; así, para poder llevar a cabo los proyectos modernizadores tales como gasificadoras, termoeléctricas, represas, hidroeléctricas, proyectos carreteros etc., era necesario desterrar a las comunidades indígenas de sus territorios objeto de los proyectos en cuestión, por lo que se agilizaron las reformas pertinentes en los ordenamientos jurídicos específicos con el fin de poder romper con las figuras de propiedad de la tierra y así poder expandir los planes contemplados por el Estado.

Esta nueva geografía (alteraciones del intervencionismo estatal) de la regulación social, impactó de forma importante en el derecho, en especial en el

⁴⁸ Paralelamente, los grandes capitales comenzaron a ejercer control total sobre los procesos económicos así como acumular importante poder político.

derecho constitucional y administrativo; las nuevas tareas del Estado condujeron al desarrollo de nuevos dominios en el derecho: derecho económico, derecho del trabajo, derecho social; sin embargo, las consecuencias de una economía capitalista se veían traducidas en enormes desigualdades sociales, rebeliones, crisis globales y aún peor, guerras.

Así, el binomio Estado/derecho fue desestabilizado y consecuentemente, el carácter estatal del derecho se tornó un problema; no obstante, aunque el Estado actuara a través del derecho, la autonomía del Estado no implicaba la autonomía del derecho en tanto que derecho estatal; *“desde otra perspectiva, el derecho se volvió más estatal que nunca, la juridización de la práctica social significó la imposición de categorías, interrelaciones, encuadramientos jurídicos estatales relativamente homogéneos en los más diversos y heterogéneos dominios sociales (familia, trabajo, salud, educación, etc.) (...) la manejabilidad del derecho estatal presuponía la maleabilidad de los dominios sociales a regular jurídicamente (...) el derecho fue desplazado de la categoría de principio legitimador del estado para la de instrumento de legitimación del Estado”*. (Sousa Santos, 2003, p. 171).

Para la tercera etapa, el capitalismo en el tercer cuarto del siglo XX, había dominado por completo los aspectos de la vida social y logrado anular a sus más entusiastas enemigos (corrientes alternativistas, movimientos socialistas, movilizaciones obreras etc.). Sin embargo, las promesas del capitalismo (distribución justa de beneficios sociales y su promesa de estabilidad política y democracia) no solo no prosperaron, sino que se deterioraron gracias a las enormes desigualdades sociales, el incremento de la pobreza en el globo, la consolidación de los “terceros mundos”, las nuevas formas de exclusión social, el populismo y el clientelismo político.

Es en este período donde, para Sousa Santos, el capitalismo atraviesa por una profunda crisis⁴⁹. Para esta etapa, el mercado (más hegemónico que nunca)

⁴⁹ Boaventura de Sousa añade que esta crisis del capitalismo está basada en la inoperancia de las formas sociales y políticas que funcionaron como base de esta teoría económica: el fordismo y el Estado-Providencia.

invade y domina los principios del Estado y de la comunidad; el crecimiento de los mercados a nivel mundial, las transnacionales, los capitales gaviota, etc. quebrantaron la capacidad del Estado para regular el mercado a estas escalas. *“La expansión extensiva del mercado acompaña a su expansión intensiva, como lo demuestran la ideología cultural del consumismo (...) la ideología y la práctica neoliberal en combinación con las operaciones transnacionales (...) han conducido a una difuminación del protagonismo del Estado-nación como actor en el sistema mundial”* (Sousa Santos, 2003, p.175); la colonialidad global a la que Mignolo se refiere al hablar entre colonialidad y globalización, signo de la pérdida de legitimidad del Estado.

Esta pérdida, o como lo menciona Santos, esa difuminación del protagonismo del Estado⁵⁰ modificó la geografía política y social del Estado moderno ocasionando el retroceso de los principios comunitarios hacia un Estado de marginalidad. Por ejemplo, los países de la periferia y semiperiferia, están siendo confinados al cumplimiento de las determinaciones del capital industrial y financiero transnacional. En el caso de las comunidades indígenas, la miseria y el hostigamiento se vienen acrecentando ante la mirada indiferente del Estado.

En este juego donde las políticas estatales comparten el objetivo de reducir la responsabilidad del Estado (privatización, desregularización, mercantilización etc.) en la producción de bienestar social traducido en el desarrollo del intervencionismo estatal, en el Estado-Providencia de Santos, el derecho moderno sufre serias modificaciones en sus condiciones. Sin embargo, no estamos hablando que esta disciplina cayó en crisis, no, la verdadera crisis se da en el campo de la política, en el mismo Estado-Providencia. *“El derecho moderno, en tanto que concepto mucho más amplio que el derecho estatal moderno, está indiscutiblemente en crisis, no debido a la sobreutilización (...) que el estado hizo del derecho moderno, sino debido a la reducción histórica de su autonomía y de su eficacia a la autonomía y eficacia del Estado.”* (Sousa Santos, 2003, p. 182). Con esta idea, lo que se trata de ver en el problema de

⁵⁰ La idea de la pérdida de actuación del Estado, se puede leer muy claramente, en la privatización de las políticas sociales, estableciendo de esta manera, nuevas posibilidades de valorización del capital.

la sobre-juridización de la vida social, es el valor político de esta forma de Estado (Estado-Providencia) que surgió en los países centrales y que redujo al derecho moderno en un derecho estatal científico, al servicio de las exigencias reguladoras del Estado y del capitalismo hegemónico.

Concluyendo el análisis de esta relación Estado/derecho/sociedad en el marco del capitalismo, nos enfrentamos a un enemigo más del pluralismo jurídico en aras del reconocimiento de los grupos vulnerables como lo son los pueblos indígenas. Muchas de las causas del debilitamiento institucional que fortalecían en su momento a estas comunidades originarias y que vislumbraban un panorama exitoso dentro del engranaje jurídico entre ambos sistemas normativos, se vieron no solamente debilitados sino fracturados gracias a la enorme presión de las grandes trasnacionales sobre las empobrecidas victorias de los grupos indígenas; un ejemplo significativo fue la reforma del artículo 27 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (curiosamente dentro de los trabajos preparatorios del Tratado de Libre Comercio entre Canadá, Estados Unidos y México NAFTA) donde indudablemente se le da el tiro de gracia a los regímenes de propiedad de las comunidades rurales e indígenas.

CAPITULO V. Alternatividad del Derecho: Alcances y Realidades.

“...lo que es diverso no está desunido, lo que está unificado no es uniforme, lo que es igual no tiene que ser idéntico, lo que es diferente no tiene que ser injusto. Tenemos el derecho de ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza, tenemos el derecho de ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza...”

(Sousa, 2007, p. 44)

5.1 Uso alternativo del derecho: una visión histórica.

La corriente del uso alternativo del derecho como nueva manera de concebir el derecho, emerge en Italia⁵¹ a principios de los años setenta promovida por un grupo de jueces asociado con el colectivo denominado Magistratura Democrática⁵², mismo que buscaba un uso diferente del derecho que condujera, sin ambigüedades, a la efectiva protección de las clases oprimidas: *“...con tal denominación, es conocida una teoría jurídica marxista que surgió en Italia en la década del 70, pero que después se ha extendido por Occidente y ahora por Latinoamérica, especialmente en Brasil y Argentina. Su denominación se deriva del hecho de que el Derecho se ha utilizado tradicionalmente al servicio de las clases dominantes y ahora se trata de utilizarlo también en beneficio de las clases subalternas. En ese sentido, sus conceptos y terminología son deudoras de las ideas de Gramsci⁵³”* (Laso. 2005).

Los postulados de la Magistratura eran en resumidas palabras, el resultado de una rebelión en contra de la ideología y práctica de un derecho que se apreciaba dirigido solamente a la conservación y reproducción de los modos de producción capitalista.

Durante el coloquio de Pisa en abril de 1971, la Magistratura Democrática dio a conocer por primera vez sus postulados, mismos que eran definidos desde una

⁵¹ Autores como Antonio de la Torre, Agustín Aguilera o el italiano Arturo Paoli, concuerdan en el origen itálico del uso alternativo del derecho, incluso, el último autor en su obra *La relación amor-odio hacia la ley*, (Paoli. 2002. p.5) comenta *“me he enterado, fuera de Italia, que este derecho alternativo es un gloria italiana...”*

⁵² Se trata de una asociación de Magistrados progresistas, donde se integran profesores universitarios, magistrados y abogados con tendencia fundamental, aunque no exclusivamente, marxista.

⁵³ Antonio de la Torre, sostiene que el neomarxismo, no dogmático, sobre todo inspirado en la tesis de Antonio Gramsci, ha sido una de las teorías que ha servido de base de esta corriente jurídica.

praxis de vinculación al movimiento obrero como condición ineludible para el desarrollo de una jurisprudencia alternativa; sus premisas partían de la idea de que el Estado moderno desarrolla la función de cohesión social para garantizar la hegemonía política de la clase dominante para con esto, atenuar los antagonismos de clase; esto lo lograba a través de formas propias del modo de producción capitalista cuya coexistencia se encontraba en la estructura de las relaciones de producción.

Para la Magistratura Democrática, el Estado es idealizado en la medida en que se vuelve la expresión más evidente de la alineación política de las clases dominantes, de tal manera que se convierte en la base de la cultura jurídica y de la política burguesa. Es en este contexto donde la Magistratura inscribe al derecho; para ellos, el derecho moderno se constituye como un formalismo jurídico⁵⁴ ligado a la doctrina normativo-positivista *“que configura la ley como condición necesaria y suficiente (exclusiva) de cualquier calificación jurídica en términos precisamente formales ...en consecuencia, por un lado la concepción formal de la libertad como pura ausencia de vínculos en el obrar especial y, por otro, la de la igualdad formal o legal de los sujetos todos libres en la misma medida, si se prescinde de distinciones de carácter material o natural (raza, sexo, religión etc., e incluso condiciones personales, económicas, sociales)”* (Ibáñez 1978, citado por Aguilera, 1993).

Esto conducía a la consideración de que en la estructura capitalista todos éramos iguales ante la ley, en otra palabras, todos independientemente del origen étnico, se nos reconocía personalidad y capacidad jurídica, en este sentido no tenía relevancia alguna las desigualdades económicas y sociales. Sin embargo, la Magistratura no solamente le interesaba la igualdad formal de los ciudadanos dentro del derecho, sino que abría el debate en contra de los postulados imparciales del Estado y la neutralidad del derecho estatal en cuanto se conducía por un lado a la identificación de la forma del derecho burgués y por el otro, como fin último y valor de ciencia.

⁵⁴ Para la Magistratura, al hablar de formalismo se refiere a la falta de relevancia del contenido de una determinada relación, en este sentido, se busca quitar importancia en esa relación a los intereses perseguidos por los sujetos que intervienen en ella y el orden económico y social que de ellos emanan, por tanto solo importa la forma que asume la mencionada relación.

Otro de sus postulados era el relativo a la justicia burguesa como justicia de clase, vinculado al principio supremo del juez como operador del derecho; esto llevaba a la necesidad de personificar al Estado como portador de los intereses generales al margen de las luchas libradas en la sociedad civil y por encima de las partes.

Así las cosas, la Magistratura Democrática se proponía como programa político el *“estructurar una opción no más politizada, sino politizada en sentido distinto y contrario a la que informa la jurisprudencia burguesa de inspiración autoritaria o reformista-racionalizadora. Orientada no a la defensa y al servicio del sistema capitalista vigente, sino a la emancipación de las clases oprimidas. Una jurisprudencia que lejos de servir de cobertura y apoyo a las estructuras de poder dominantes, explicita las contradicciones y abra a nivel legal nuevos espacios a las luchas populares, sin legitimar por esto la acusación de infidelidad al ordenamiento jurídico”* (Aguilera, 1993). Como podemos ver, la Magistratura no proponía la desaplicación de la norma, sino el aplicar coherentemente los principios emancipadores del aparato normativo burgués que estaban inmersos en una intensa contradicción con este; proponía el cumplimiento cardinal de la norma jurídica; no se trataba de la negación de la ley ni tampoco de su reducción, tampoco se trataba de una toma de partido arbitraria, sino de fidelidad al compromiso a favor de las clases desfavorecidas ya asumido por la norma suprema.

Un movimiento similar a la Magistratura Democrática se dio en España bajo el franquismo: el movimiento Justicia Democrática. Sus postulados partían de considerar al área constitucional como la base de lucha global para la transformación democrática de la sociedad; para ello, proponían la transformación de la administración de la justicia en un sentido de mayor democratización. Para ellos, el aparato institucional judicial (Poder Judicial) era el encargado de la protección y defensa de las garantías individuales y de velar por el cumplimiento del principio de seguridad jurídica siempre fiel a la norma suprema. Proponían reformular el concepto clásico de independencia judicial *–dado su fundamento de soberanía popular–* vinculando al juez con la

sociedad civil y así generar canales efectivos de la participación popular a través de un efectivo control de la función judicial y promoviendo el jurado y jueces electos para materializar el fundamento del Poder Judicial en la soberanía popular. De esta manera, la construcción de un Poder Judicial organizado democráticamente e impulsado por jueces (cualquiera de que fuese su ideología) representaba la recuperación de la confianza del pueblo (que al final es quien le otorga esa poder) en la impartición de la justicia.

Pietro Barcellona, uno de los juristas más representativos del uso alternativo del derecho, afirma que es necesario *-al plantearse el problema del uso alternativo del derecho como práctica jurídica-* exponer por igual el problema de una cultura jurídica alternativa desde una visión de análisis de sistemas y de una transformación de técnicas y conceptos divergentes de los empleados en los modelos culturales dominantes para así darle la función de construir un poder alternativo; de acuerdo a lo anterior, Barcellona no propone la construcción de un nuevo modelo de teoría general del derecho o de un nuevo sistema de conceptos y de relaciones sociales, sino trata de definir las condiciones prácticas y de construir los presupuestos teóricos precisos para borrar los desvalores sobrentendidos en los criterios de cualificación jurídica comúnmente empleados por la doctrina del derecho; en otras palabras, trata de ampliar los poderes de autodeterminación de la clases obrera y de las masas populares.

Lo que Barcellona propone en realidad, es la construcción por parte de los juristas, de temas que permitan buscar espacios no solamente al interior de las normas jurídicas, sino espacios dirigidos a la realidad en la que se logren realizar, usando a las normas jurídicas como intermediarias para la construcción de ese nuevo poder democrático.

En América Latina, el uso alternativo del derecho tiene grandes expresiones principalmente en los movimientos sociales en Brasil y Colombia, así como en el mundo indígena mesoamericano y andino, así lo apunta el abogado e iusfilósofo mexicano Antonio de la Torre cuando afirma que *“es indudable que la teoría sobre el uso alternativo del derecho que empieza a tomar fuerza en*

América Latina no es ajena a ciertas perspectivas marxistas y al uso frecuente de sus categorías". (De la Torre, citado por Aguilera, 1993).

Actualmente, el uso alternativo del derecho, se constituye como los servicios y prácticas legales que se enfrentan en contra de las deficientes formas de operar del sistema vigente y se dirige a que las comunidades se constituyan como las figuras creadoras de sus propios derechos y actores directos de sus reclamos⁵⁵; de igual manera, esta teoría está vinculada directamente con la interpretación jurídica que realizan abogados litigantes y jueces, en la búsqueda de hacer efectivos los derechos de los desfavorecidos en la sociedad.

Para el iusfilósofo español David Sánchez, la teoría que sustenta el uso alternativo del derecho o su manifestación del derecho alternativo, nace de la necesidad de buscar una teoría que supiera dar cuenta y responder a una práctica donde la injusticia social es la realidad cotidiana: *"esto choca con medicaciones políticas y jurídicas, cuyo (...) propósito ha sido el de proteger al ser humano, regulando sus actuaciones y evitando así que caiga en los peligros de la irracionalidad (...) figuras como el estado de derecho, la democracia, los derechos humanos conforman parte de esos instrumentos de protección y defensa."* (Sánchez. 2002, p. 20).

En conclusión, el uso alternativo del derecho se constituye como una corriente teórica y práctica de la juridicidad en contraposición *de los mitos de la cultura jurídica moderna capitalista*, poniendo sobre la mesa el cuestionamiento sobre si las tareas de interpretación y aplicación del derecho son labores rigurosamente científicas, sustentadas en el antagonismo de *la función política del derecho*.

⁵⁵ El mismo David Sánchez (Sánchez. 2002, p. 23) hace la advertencia sobre el peligro de concebir un pluralismo jurídico popular excesivamente optimista, pues comenta, que *"no todo lo que nace en el seno de los colectivos sociales es positivo y emancipatorio"* incluso comenta que, en el actuar de estos colectivos puede existir situaciones de manipulación y control social.

5.2 El uso alternativo del derecho, su manifestación del derecho alternativo y su constitución de pluralismo jurídico.

Como ya lo hemos apuntado, el uso alternativo del derecho nace como una corriente teórica y uso de la juridicidad en contra de las invenciones de la ideología y práctica de un derecho al servicio de los modos de producción capitalista. Parte de la negación de que las tareas de aplicación e interpretación del derecho sean en *stricto sensu* científicas y, sostiene en contrapartida la función política del derecho.

Así las cosas, el uso alternativo del derecho constituye las diversas acciones encaminadas a que toda la juridicidad se use al servicio de los desfavorecidos⁵⁶ como sujetos históricos, tanto en instancias judiciales y administrativas, como por los mismos sujetos en sus relaciones comunitarias de solidaridad.

Con esta idea, y para profundizar el estudio de ese uso alternativo, es importante visualizarlo desde tres peldaños vitales. Primero como “corriente doctrinal” que sostiene la naturaleza política del derecho y permite la posibilidad de su interpretación al servicio de las clases desfavorecidas y contra los intereses de la clase dominantes; en segundo lugar, como “metodología jurídica” instituida desde una reflexión teórica sobre el conocimiento jurídico y la naturaleza del derecho y; por último, como “praxis jurídico-política” en la línea del uso de las normas jurídicas con grados de valoración distintos de los que demanda la clase dominante en la formulación y aplicación del derecho.

De la misma manera, es importante diferenciar los conceptos de uso alternativo del derecho, de pluralismo jurídico y del mismo derecho alternativo. Para ello me detendré en la conceptualización realizada por el jurista Oscar Correas en su libro “*Pluralismo Jurídico, Alternatividad y Derecho Indígena*” (Correas.

⁵⁶ Un punto de encuentro entre los teóricos del uso alternativo del derecho al hablar de los sectores desfavorecidos y a pesar de enumerar una serie de conjuntos sociales como los pueblos y comunidades indígenas, colectivos populares como el movimiento *sem terra* en Brasil o los sectores ignorantes enunciados por Bueno de Carvalho, o inclusive al referirse a definiciones más generales como clases dominadas o proletaria, coinciden en ubicar a “*los pobres*” aludiendo a una categoría sociológica y ética, como el sujeto histórico usuario de la juridicidad alternativa. Antonio de la Torre tomando en cuenta que el término pobre es sociológicamente el que más se acerca a la caracterización de los nuevos sujetos de derecho, lo explica y justifica como “*aquel que, formal y/o materialmente, ha sido empobrecido en sus derechos*”. (De la Torre, 2002. p.52)

2003. p. 37-38). Correias afirma que el uso alternativo de derecho es la interpretación (uso) del sistema normativo hegemónico, de modo que, a través de este, se alcance la producción, por ciertos funcionarios públicos, de decisiones (normas) favorables a los intereses de determinados sectores sociales a los cuales, el sistema normativo anhela en realidad desproteger. Por otra parte, el concepto de pluralismo jurídico lo sitúa como la coexistencia de normas que demandan obediencia en un mismo territorio y que pertenecen a distintos sistemas y, finalmente por derecho alternativo entiende al sistema normativo cuya efectividad de sus normas, constituye un delito acorde a las normas del sistema hegemónico.

Así las cosas, inmersos en la definición de pluralismo jurídico y en relación a los pueblos y comunidades indígenas, si reconocemos que un sistema jurídico lo es toda vez que está organizado en relación a una norma fundamental o de reconocimiento (de acuerdo a la Teoría pura del derecho de Kelsen), entonces estamos de cara a un fenómeno de pluralismo jurídico en los casos en que el derecho indígena (como norma no escrita) coexiste con las normas producidas por el Estado Hegemónico.

Por lo que respecta al concepto de derecho alternativo, este lo entendemos de acuerdo a que un sistema jurídico lo definimos como alternativo en relación de otro dominante, cuando la efectividad de sus normas (las conductas que motiva) son prohibidas en el sistema imperante; esto quiere decir que la noción de derecho alternativo se refiere a la existencia de un fenómeno de pluralidad jurídica no siendo obligatoriamente verdadero lo contrario, es decir, no todo fenómeno de pluralismo jurídico constituye derecho alternativo.

En esta dinámica de definiciones, el Magistrado Amilton Bueno de Carvalho, en su libro "*Derecho Alternativo en la Jurisprudencia*" (Carvalho, 1992, p 88-90), plantea que "*el movimiento del Derecho Alternativo comprende tres frentes de lucha*".

El primer frente de lucha se refiere al uso alternativo del Derecho, esto es al uso vía interpretación diferenciada, de las contradicciones, ambigüedades y

lagunas de las normas legales, desde una visión democratizadora. Según el autor brasileño Lédio Rosa de Andrade, este frente de lucha va en correlación de la hermenéutica jurídica toda vez que *“el uso alternativo del derecho es el proceso hermenéutico por el cual el intérprete da a la norma legal un sentido diferente del pretendido por el legislador de derecha o por la clase dominante. Así, se hará una interpretación extensiva de los textos legales que favorecen al pueblo, y restrictiva de las normas que favorecen a las clases hegemónicas”* (De Andrade 1998, citado por De la Torre, 2002 p.48).

El segundo tiene que ver con el positivismo de combate; este se refiere al uso y reconocimiento del derecho positivo como arma de combate, mismo que representa la lucha para efectivización concreta de los derechos que se encuentran plasmados en los textos legales del Estado pero que no están siendo aplicados.

Finalmente, el tercer frente de lucha se refiere al Derecho alternativo en sentido estricto; esto es el derecho paralelo, emergente, el derecho insurgente que se encuentra en las calles, el no oficial, que coexiste con aquel otro emergente del Estado, un derecho vivo, que actúa en permanente formación y transformación. Para el jurista Antonio de la Torre, este Derecho alternativo constituye el pluralismo jurídico al que el mismo autor llama “el derecho que nace del pueblo”. *“Éste consiste en aquella juridicidad producida en el seno mismo de los grupos sociales como los usos y costumbres de los pueblos indígenas o el derecho que se ha dado a sí mismo para organizar la tenencia de la tierra como en el caso del Movimiento de los sem terra (MST) en Brasil que constituye lo que se ha llamado o direito achado na rua, y también direito insurgente”* (De la Torre: 2006. p.48)

Recapitulando, la teoría del uso alternativo, su manifestación del derecho alternativo y su constitución en pluralismo jurídico, representan un punto de ruptura con las teorías tradicionales de la disciplina que explican el derecho simplemente como un *epifenómeno*⁵⁷ de las clases dominantes y por ello, el

⁵⁷ Fenómeno accesorio que acompaña al fenómeno principal y que no tiene influencia sobre él. Diccionario de la Real Academia Española <http://www.rae.es/rae.html>

derecho se presentaba como un terreno poco propicio para ventilar los conflictos sociales; sin embargo, la teoría del uso alternativo del derecho, ve al mismo derecho en una contradicción dialéctica que refleja movimientos sociales y por ende, es susceptible de una práctica diferente en beneficio de la colectividad: *“Por consiguiente susceptible de una práctica diferente, alternativa en beneficio de los oprimidos, y agrega que visto así, el uso alternativo del derecho enriquece la teoría marxista, que sólo veía en su corriente tradicional al derecho como superestructural, como simple reflejo mecánico de la realidad material, con la lógica consecuencia de no poder explicar en forma satisfactoria las dos fases de la ciencia jurídica, ni el papel progresista que puede llegar a desempeñar”*. (De la Torre 1989, citado por Aguilera, 1993).

5.3 Manifestaciones del pluralismo jurídico en América Latina.

En América Latina, existen alrededor de 400 grupos indígenas que comprenden entre 40 y 60 millones de personas⁵⁸ (aproximadamente el 10% de la población total de la región) viviendo en comunidades bajo regímenes normativos distintos (y a veces contradictorios) respecto a las generadas por el Estado Hegemónico; en este sentido, nos encontramos ante la presencia de grupos que regulan sus relaciones de distinta manera de lo establecido por el sistema normativo que se acostumbra llamar derecho.

En México, existen comunidades indígenas⁵⁹ que además de contar con su propio lenguaje, cuentan con sus propias formas de producción normativa; disponen además de una propia estructura *“judicial”* donde, a través de sus normas, designan a sus propios jueces. Cuentan además con instituciones como su propia policía, centros de detención, sus procedimientos para elegir gobernantes, mientras que sus normas son efectivas en un territorio, mismo

⁵⁸ Estimación en la que coinciden organismos como el Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE), el Instituto Indigenista Interamericano (III) y el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe.

<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/index.html>

⁵⁹ Las comunidades integrantes de un pueblo indígena, son definidas en articulado 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como *“aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbre”*.

que puede comprender al menos el poblado y sus zonas rurales o incluso varios poblados.

Ante ello, son múltiples las formas en que reacciona el Estado, puesto que por un lado permite que ciertas conductas puedan ser ventiladas por tribunales comunitarios, y por otro lado (en especial tratándose de delitos como el homicidio) reclama su jurisdicción.

También existen territorios que, bajo control de fuerzas insurgentes que disputan el poder con los gobiernos de los Estados Hegemónicos, cuentan con sus propias formas organizativas de gobierno e impartición de justicia. Este es un caso recurrente en países latinoamericanos (aunque no exclusivo) con una historia de movimientos sociales activos de choque, tales como México, Colombia, Perú, Cuba, Nicaragua y Guatemala. Este ejemplo de pluralismo jurídico se dio en todo el continente Americano durante los procesos independentistas; existía una parte del territorio donde el Imperio Español mantenía el control y por ende, se regía bajo el sistema jurídico dictado por la corona española, y por otro lado, había regiones donde el movimiento insurgente iba imponiendo su nuevo Estado.

Por otro lado, no podemos dejar de lado el preocupante tema de las mafias, organizaciones criminales ligadas a actividades como el narcotráfico o el secuestro que, muy bien organizadas, van imponiendo su ley en muchas regiones del continente latinoamericano e incluso la extienden fuera de sus fronteras. Estos son los casos de comunidades en Medellín, Colombia o de poblados de Sinaloa, Tamaulipas y Michoacán en México. Este nuevo organigrama normativo impuesto por el crimen organizado no significa el completo desconocimiento del derecho estatal, sencillamente significa una aplicación reducida de este y una coexistencia con las normas establecidas por los miembros de las organizaciones criminales.

Siguiendo esa idea, encontramos núcleos de población (principalmente en las grandes urbes en América Latina), donde sus conflictos son solucionados vía sus propias formas de impartición de justicia al margen de lo dictado por las

normas “oficiales”; estos mecanismos de administración de la justicia cuentan con un alto grado de complejidad, como es el caso del derecho de las favelas, como lo llama Sousa Santos; este derecho incluye normas del “derecho oficial” y otras que son ajenas a este; lo anterior lo podemos encontrar en el estudio que hace el autor en la Favela Pasargada, en Rio de Janeiro, donde observa la generación de una inversión de la norma básica de propiedad, esto es, la ocupación ilegal de tierras, desde el punto de vista del derecho estatal, pasa a ser propiedad legal, desde el punto de vista de las normas que rigen la favela. A partir de esa inversión, se aplica el derecho estatal en la comunidad, en otras palabras, se puede arrendar, comprar, vender etc. *“Cuando en 1970, estudie el derecho interno y no oficial de las favelas de Rio de Janeiro, tuve ocasión de observar que ese derecho local, un derecho de gran escala, representaba adecuadamente la realidad socio-jurídica de la marginalidad urbana y contribuía significativamente para mantener el status quo de las posiciones de los favelados en cuanto habitantes precarios de las barracas y casas en terrenos invadidos”* (Sousa, 2003. p. 238)

Igualmente encontramos al seno de organizaciones populares, urbanas y campesinas (mismas que se caracterizan por estar en constante pugna contra las políticas del Estado capitalista) una estructura organizacional donde sus agremiados se sujetan a sus propios sistemas normativos y acatan sus sanciones. *“En los casos en que estas organizaciones se constituyen para la toma de tierras o de espacios urbanos, no sólo se rigen por sus propias normas en el momento de esas acciones, sino que luego administran esos bienes conforme con normas que el grupo se da, y de acuerdo con lo resuelto por algunos miembros designados para administrar y resolver controversias”*. (Correas, 2003. p. 99)

Otro caso de pluralismo jurídico, lo encontramos en comunidades las cuales se rigen por sus propios sistemas normativos y que no se tratan de comunidades indígenas, de hecho no mantienen costumbres que puedan atribuirse a sociedades precoloniales; se tratan de sociedades que, integradas al sistema normativo del Estado decidieron romper con el mismo y construir su propio sistema de resolución de conflictos. Esta separación es producto no solo de la

evidente ineficacia de las normas estatales, sino de las diferentes pautas culturales dominantes en la comunidad que consagran *“una dimensión del valor de su justicia que no siempre materializa los mismos valores que el resto, una dimensión valorativa de su justicia que no siempre materializa los mismos valores que el resto de la comunidad”* (Peña, 1998, citado por Orello, 2001). Tal es el caso de la comunidad de Calahuyo, Perú, que dentro de sus normas internas consideran sumamente valioso el principio de reciprocidad en el campo de la producción, esto es, si un comunero pide ayuda a otro para actividades como la siembra y recolección, esta consiente que debe apoyarlo cuando lo necesite; *“Los mecanismos internos de solución de conflictos lo abarcan todo, desde riñas entre linderos ó cuestiones familiares hasta “delitos”; el lenguaje jurídico que expresa estas normalizaciones reproduce a veces instituciones del derecho oficial, pero también aparecen denominaciones propias, como ser “riñas por rencores”, “insolencia”, etc.”* (Ibíd.)

Finalmente, existen casos donde instituciones públicas como las universidades, han concebido sus propios procedimientos normativos al margen de los determinados por la legislación que los instituyó. Este ejemplo lo podemos ubicar cuando los Consejos Universitarios que, envueltos en pugnas estudiantiles, han logrado instaurar un nuevo régimen normativo procedente por los sujetos autorizados elegidos de acuerdo a las normas generadas por la propia comunidad estudiantil, al margen de los estatutos que crearon la institución educativa.

5.4 El derecho de los pueblos indígenas: una noción tridimensional

Son varias las opiniones respecto al cómo se debe definir el derecho de los pueblos indígenas; hay puntos de vista que van desde la afirmación de que el derecho indígena es aquel que establecieron los nativos entre ellos o aquel que lo define como el derecho de las minorías étnicas, sin embargo para efectos del presente trabajo considero adecuada la definición clara y precisa que la jurista mexicana María del Carmen Carmona Lara realiza sobre el derecho indígena;

para ella “es el conjunto de normas de convivencia que llegan a ser generalizadas en una comunidad que, por el grado de evolución histórica, tradición, ubicación, lengua y caracteres de población, pueden ser calificadas como indígenas” (Carmona, 1991, p.37); inmersos en esta definición, podemos ubicar tres estratos que clarifican la realidad de este derecho.

Un primer estrato se refiere al *tipo de normas de convivencia o las formas de expresión de la misma*, que pueden configurarse como una estructura hacia el interior de la propia comunidad y pueden tener como fuente *la tradición oral, los fundamentos mágico-religiosos* que conforman la *cosmovisión* particular de la comunidad y de todos aquellos elementos que se han mantenido para integrar la identidad de la comunidad y tener múltiples expresiones que pueden ser captados como datos y que conformarían la construcción del objeto de análisis de derecho consuetudinario.

Un segundo estrato, es aquel que se integra *por las normas que surgen de las relaciones de interdependencia de la comunidad indígena y el Estado-Nación al que pertenecen*; en estas normas podemos encontrar aquellas que sirven de fundamento a la política indigenista y acciones de integración, así como las normas que tienen como objeto el brindar cierto desarrollo a comunidades marginales.

Finalmente, un tercer estrato sería aquel dado por el análisis de los mecanismos que existen para que el indígena tenga acceso a la impartición de la justicia. Este tema es el más conflictivo en la realidad del mundo indígena, ya que desde el punto de vista de los derechos humanos que son afectados, por no existir tribunales especiales para que se diriman los conflictos que existen entre el Estado vs la comunidad, y por los choques culturales a los que se enfrentan por razón de lengua, hacen que la impartición de justicia tenga que echar mano de consideraciones políticas y sociales, que a su vez se encuentran relacionadas con la eficacia de la aplicación de las políticas indígenas y los mecanismos de integración, pero también con actos de corrupción y arbitrariedades en el sistema de impartición de justicia.

En esta lógica, el pensamiento jurídico contemporáneo, ha situado al derecho de los pueblos indígenas dentro de tres dimensiones fácilmente diferenciadas: en el derecho consuetudinario, en el derecho estatal y en el derecho internacional.

El derecho consuetudinario⁶⁰ *-ius consuetudinis-* reconoce a la costumbre como una fuente de legalidad basada en el ejercicio prolongado y homogéneo de un derecho, sumado a la convicción de estar conscientemente haciendo uso de este; esta legalidad originada de la costumbre, tiene la característica de que históricamente ha sido reconocida e integrada en los sistemas jurídicos occidentales. A diferencia de las leyes escritas que emanan del Estado y cuya aplicación está en manos de una autoridad política constituida, el derecho consuetudinario se constituye como un conjunto de costumbres reconocidas y compartidas por una colectividad (comunidad, pueblo, tribu, grupo étnico etcétera), por lo tanto, la diferencia entre el derecho positivo y derecho consuetudinario, se remite a las distintas fuentes de emanación legal: la comunidad *versus* la autoridad legal. Así, encontramos que el derecho positivo estará ligado al poder estatal, mientras que derecho consuetudinario será vinculado a sociedades carentes de Estado o sencillamente opera sin referencia a este.

Como ya lo hemos apuntado, la oralidad atribuida al derecho consuetudinario, no fue sino un producto de la colonia; sin embargo, esta característica donde se ha refugiado y expresado el derecho de los indígenas, ha dado pie a argumentos evolucionistas de su sistema. Actualmente muchas comunidades indígenas organizadas, vienen retomando parcialmente la escritura mostrando nuevas herramientas que permiten a los pueblos luchar desde una misma trinchera que el derecho emanado del Estado, dentro de la búsqueda de la autodeterminación.

⁶⁰ En el texto Estado y Derecho, de F. Porrúa (1979) explica que para Ulpiano, jurisconsulto romano, esta figura legal era un elemento complementario de la jurisdicción “*es el mejor intérprete de las leyes (...) Consuetudo optima legum interpres*”.

Hasta hace poco en las constituciones latinoamericanas ha predominado una concepción despreciativa sobre las formas de impartición de justicia indígena; lo anterior lo vemos plasmado en las formulaciones legales como lo establecido en la artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mismo que reza “...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...”; es muy criticable referirse al derecho consuetudinario como “usos y costumbres” o “formas tradicionales” toda vez que esto supondría que las culturas tienen sistemas normativos inamovibles basados únicamente en tradiciones y, por tanto, implicaría condenar a las culturas indígenas al estatismo.

Sin embargo, hay que destacar que el constitucionalismo latinoamericano viene realizando enfoques avanzados al respecto, tal es el caso de la Constitución Política de Colombia que en su numeral 246 establece que “...las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos...”; el texto en cita nos muestra un claro reconocimiento de una pluralidad jurídica que equipara estas “costumbres” a la administración de justicia en el marco de determinadas jurisdicciones.

Otra dimensión, el derecho de los pueblos indígenas en la esfera del derecho estatal -*misma que comprende las políticas sobre la población indígena desde la colonia hasta nuestros días*- , no necesariamente sugiere la existencia de un Estado-nación, sino se refiere básicamente al funcionamiento de estructuras legales y administrativas dentro de una determina jurisdicción; esto es lo que hoy día conocemos como política indigenista.

Partiendo de que la expresión “indígena” ha sido sinónimo de nativo y autóctono siempre con una connotación negativa toda vez que se asocia con tendencias paternalistas de las políticas estatales, las políticas indigenistas abarcan el estudio de cualquier fuente legal que puedan afectar a las comunidades indígenas (legislación del orden penal, las concerniente al uso del

agua, a la tenencia de la tierra y sobre educación entre otras) y aquellos cuerpos documentales que influyan en la acción gubernamental hacia estos grupos.

Finalmente la dimensión internacional de los derechos indígenas, es aquella expresada en convenios, tratados, acuerdos y resoluciones de organismos supranacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas. El derecho internacional –*entendido como el conjunto de reglas que regulan las relaciones entre diversos sujetos internacionales*- llamado también “derecho de gentes”, nace como consecuencia del descubrimiento de América y las sucesivas polémicas sobre la ocupación de tierras, el status legal de los indios y la guerra justa; de esta manera, el derecho internacional nace como corriente precursora en la protección de las minorías; “...desde el siglo XVI se estipulaban cláusulas especiales en tratados bilaterales que aseguraban el libre ejercicio religioso. Posterior, bajo la vigencia de los Tratados de Versalles, regía el sistema de protección de las minorías de la Liga de las Nacionales (...) este organismo imponía restricciones a la soberanía de los Estados miembros con vistas a la protección de ciertos derechos fundamentales de los grupos minoritarios: el uso del idioma materno en relaciones privadas y ante los tribunales, el establecimiento de centros educativos propios y la trasmisión de una parta equitativa del gasto estatal...” (Gregor, 20043, p. 53).

Esta protección de las minorías propuesta por la Liga de las Naciones, heredo ideas importantes al derecho internacional como el concepto de equilibrio pacífico de las naciones y el relativo a la autodeterminación de los pueblos; en este contexto tal vez no sea casual que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) fundada en 1919, una de las agencias más eficaces de la Liga en la década de los veintes, defienda hoy día la posición más avanzada acerca de los derechos colectivos.

Hoy día, La Organización de las Naciones Unidas (ONU), institución sucesora de la Liga de las Naciones, ha venido definiendo un régimen internacional de los derechos humanos que liga a los pueblos indígenas. La piedra angular de este organismo lo constituye la Declaración Universal de los Derecho Humanos

(1948), que aunque no es vinculatorio, algunos criterios como la igualdad y la no-discriminación, constituyen normas morales de carácter casi obligatorio, cuya no inobservancia, implica un alto costo político.

En relación a los pueblos indígenas, la ONU ha ido conceptualizando a partir de garantías individuales y para las minorías, un derecho colectivo e individual que, a pesar de la negativa de los Estados de cambiar conceptos jurídicos eurocéntricos, constituye un presagio de una nueva relación entre comunidades indígenas y sociedad global.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) como dependencia especializada de la ONU, se constituye como la entidad más destacada en el pensamiento jurídico contemporáneo en materia de protección de pueblos indígenas en su dimensión internacional; la OIT encargada de temas de derecho laboral, pobreza extrema, tecnología y subdesarrollo, ha generado dos resoluciones que impactaron visiblemente las políticas indigenistas en sus países firmantes: el Convenio 107 (1957) mismo que mantiene una línea integracionista y que toca aspectos como el derecho consuetudinario al afirmar que *“dichas poblaciones podrán mantener sus propias costumbres e instituciones cuando éstas no sean incompatibles con el ordenamiento jurídico nacional o los objetivos de los programas de integración”* (artículo 7° apartado 2).

En 1989, el Convenio 107 fue revisado (actualizado) por el Convenio 169 (1989), constituyéndose como la herramienta más eficaz en materia de derechos indígenas toda vez que presenta una serie de adelantos conceptuales tales como la identidad indígena definida por el criterio de la conciencia: *“la utilización del término pueblos en este Convenio no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional...”* (artículo 1° apartado 3); otra innovación conceptual la encontramos al señalar que los indígenas merecen protección especial como grupo cultural: en su articulado 2° apartado 2, el Convenio enuncia que los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar con la participación

de los pueblos, una acción coordinada con el objetivo de proteger los derechos de éstos y garantizar el respeto de su integridad, incluyendo las medias *“que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida...”*.

En conclusión, el Convenio 169 se ha convertido en una importante referencia por ser el único instrumento legal concreto vigente; sin embargo de la lectura del convenio, mismo que no es objeto de estudio en el presente trabajo, se revela que, si bien en cierto otorga fundamentos a ciertos derechos, también dejar ver algunos candados y enfoques criticables, desde el evitar expresiones jurídicas demasiadas comprometedoras, hasta posiciones poco firmes sobre la privatización del campo o la omisión del tema de la propiedad intelectual.

CAPITULO VI. El pluralismo jurídico en la legislación mexicana.

“Yo soy como soy y tú eres como eres, construyamos un mundo donde yo pueda ser sin dejar de ser yo, donde tú puedas ser sin dejar de ser tú, y donde ni yo ni tú obliguemos al otro a ser como yo o como tú”.

Subcomandante Marcos

6.1 La sociedad indígena en México.

De acuerdo al informe de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) intitulado *“Indicadores sociodemográficos de la población indígena 2000-2005”* de septiembre de 2006, del total de la población mexicana (103,236,388), los indígenas (10,103,571)⁶¹ representan el 9.8% de la población total del país (CDI, 2006). Dicha población durante décadas no figuró en la agenda nacional como tema de interés, mucho menos fue prioritaria en el diseño de las políticas públicas y acciones dirigidas a mejorar las condiciones de marginalidad, pobreza y discriminación en las que históricamente se han visto inmersas.

Un elemento fundamental de la vida e identidad de las comunidades originarias en México es su lenguaje, esta forma de expresión es parte del criterio por medio del cual el Estado y la sociedad en general identifican y distinguen a la población indígena. Su lengua, inseparable de su cultura, constituye la manera de expresar los valores de sus pueblos así como de concebir el mundo. En la República Mexicana se hablan entre 56 y 62 lenguas y dialectos, siendo las mayormente habladas el náhuatl, el maya y el mixteco⁶².

El territorio es otro elemento de identidad elemental para las comunidades indígenas; para estas, el territorio no es sólo un escenario vacío de vida y producción, ni una naturaleza ajena susceptible de dominación y explotación, para el indio, el territorio constituye una parte esencial e inalienable de su identidad, de su vida, de su historia.

⁶¹ Datos provenientes del Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, con base en: INEGI, II Censo de Población y Vivienda, México, 2005.

⁶² Datos obtenidos del trabajo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía 2005, titulado *“Población de 5 años y más que hablan alguna lengua indígena por sexo y tipo de lengua y su distribución según grupos quinquenales de edad”*.

En promedio, los indígenas son más pobres que el resto de la población; sus salarios son los más bajos, cuando los tienen; igualmente, sus pueblos carecen de servicios básicos tales como luz, agua potable y drenaje, posesionándolos en resumen, por debajo de la población en todos los indicadores de niveles de vida y desarrollo. Esta situación de pobreza y marginación tiene como elementos en común, la discriminación, la explotación y el despojo, factores que han influido en la realidad económica, social y geografía de los pueblos indígenas. En los últimos 20 años, las políticas económicas y planes de reajustes, han afectado más a los indios que al resto de la población, aún y cuando ya se constituían como el sector más vulnerable.

Por lo que respecta a su organización interna, cada comunidad indígena tiene sus propias autoridades elegidas de conformidad con las costumbres locales; éstas se encargan de la resolución de los asuntos internos así como de representar a la comunidad ante otras autoridades externas; cada organización interna varía de pueblo en pueblo, pero generalmente mantiene la estructura en sus órganos de gobierno, como es el caso del Consejo de Ancianos. Sin embargo, los pueblos y comunidades indios nunca han vivido de forma aislada respecto al Estado nacional, sino que han formado parte de las entidades políticas más amplias que han incidido e influido en sus asuntos y en su organización interna.

No obstante, ser indígena mexicano a principios del siglo XXI, es diferente a lo que era serlo hace medio siglo; los cambios en la vida social, política, económica y cultural de sus pueblos, ha originado una serie de cambios dentro de sus comunidades que los orilla a cuestionarse sobre su futuro.

Para comenzar, sus formas tradicionales de vida, así como de muchas comunidades campesinas no indígenas, como lo es la agricultura de autosubsistencia, ha entrado en una profunda crisis *“las cosechas no son suficientes, la tierra se agota, los precios comerciales del maíz son tan bajos que no es negocio cultivarlo, por lo que un número creciente de indígenas ha tenido que dedicarse a otras actividades”* (Navarrete. 2008 p.123).

Inmersos en este marco de miseria y olvido, los pueblos indígenas están cada vez más expuestos a la intervención de fuerza externas que forzosamente modifican la vida de sus comunidades; fenómenos sociales como el narcotráfico, la tala ilegal, la invasión de empresas que buscan explotar los recursos naturales de sus territorios (desde empresas del Estado hasta farmacéuticas trasnacionales) por mencionar algunos, han originado la huida de miles de indígenas hasta territorios inhóspitos, la destrucción de su medio ambiente, la generación de violencia, su migración masiva⁶³ y el despojo de sus tierras.

El avance de las comunicaciones también ha permitido el contacto del indio con el mundo exterior; ahora por ejemplo, mayor número de jóvenes indígenas se alistaron en el ejército mexicano situación que genera que salgan de sus pueblos y, además de aprender castellano, entren en contacto con personas, culturas y tradiciones diferentes entre ellas, modificando con esto, su identidad⁶⁴, toda vez que al no vivir en su territorio, dejan de realizar las actividades acostumbradas, no participan en sus fiestas, no asumen los cargos políticos ni los correspondientes en la vida comunitaria.

Por otro lado, los movimientos de los pueblos indios en México, paulatinamente se han vinculado con otros movimientos similares, adoptando nuevas demandas y nuevas estrategias: *“por ejemplo, la demanda de autonomía, que se ha vuelto central para muchos movimientos en México, se inspiró en las luchas de pueblos de otros países, como los miskitos de Nicaragua, así como en convenios internacionales, como el 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que define el derecho de los pueblos indígenas a su autodeterminación”*. (ibíd.)

⁶³ La creciente migración indígena ha provocado importantes cambios desde la vida familiar y las relaciones entre los sexos, hasta la vida política de sus comunidades; ahora las mujeres se tienen que encargar de las tareas que eran tarea de los hombres y los cargos políticos son ocupados por personas que se encuentran fuera de la comunidad, son ejemplo de ello.

⁶⁴ Esto no significa que pierdan por completo su relación con la comunidad, ya que mantienen vínculos constantes con ella e incluso, los migrantes procuran establecerse cerca de otras personas de su misma comunidad pretendiendo mantener elementos de su vida comunitaria.

Desde los años noventa, estos movimientos han aterrizado en una gran cantidad de congresos nacionales indígenas que han abierto el debate nacional en relación a las demandas de sus pueblos y movimientos políticos. “*Nunca más un México sin nosotros*” frase acuñada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), ha sido la bandera de uno de los movimientos indígenas más representativos en América Latina que aparece en la escena nacional irrumpiendo la celebración del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN, conocido también como TLC o como NAFTA) en enero de 1994. Este movimiento, como muchos de sus antecesores, dirige sus propuestas y peticiones, al reconocimiento de los pueblos y comunidades indias como parte esencial de la nación y el disfrute de los derechos que ello implicaba, tales como el respeto a sus derechos humanos, el ejercer el control sobre su territorios y recursos naturales, a decidir el rumbo de sus comunidades, a participar en la gestación de las políticas públicas dirigidas a sus pueblos, a defender su identidad y cultura, al acceso a la justicia, a su plena autonomía, al rechazo a las conductas discriminatorias dentro de su propio país y al aspirar a contar con un nivel de vida digno y recibir los servicios públicos mínimos prestados por el Estado, entre otros reconocimientos.

En resumen, el reconocimiento a la autonomía como una expresión del derecho a la libre determinación, se convirtió en las nuevas demandas de los movimientos indígenas del presente lustro: “*El término de libre determinación (...) se puede entender como el derecho a la libertad en ejercicio colectivo, es decir, la libre determinación es a los pueblos lo que la libertad es al individuo. Su ejercicio puede abarcar un amplio espectro que va desde la libertada para tomar algunas decisiones en forma autónoma, hasta la secesión*” (Jiménez, 2003, en Ordoñez 2005. p.113).

En este sentido, el EZLN, se transformó en la voz de millones de indígenas que aclamaban justicia social; desde 1995, cuando dio comienzo la segunda ronda de negociaciones de paz entre el movimiento y el Estado nacional, la libre determinación y autonomía se convirtieron en la demanda central de las comunidades indias. En febrero de 1996, el gobierno federal y el EZLN firmaron los Acuerdos de San Andrés Larrainzar mismo que, en el documento 2, párrafo

introdutorio señalaba que *“en el marco de la nueva relación del Estado con los pueblos indígenas se requiere reconocer, asegurar y garantizar sus derechos en un esquema federalista renovado. Dicho objetivo implica la promoción de reformas y adiciones a la Constitución Federal y a las leyes que de ella emanan, así como a las constituciones estatales y disposiciones jurídicas de carácter local...”* (OIT, 1996).

Así las cosas, en ese mismo año, la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) comisión legislativa conformada por Diputados y Senadores del Congreso de la Unión encargada de coadyuvar en el proceso de diálogo en el contexto del levantamiento zapatista, redactó una propuesta de reforma en búsqueda de autonomía indígena; dicha reforma fue aceptada por el EZLN, sin embargo posteriormente fue rechazada por el Estado. De esta manera se abre un periodo de reformas constitucionales en materia indígena en búsqueda del derecho a la autodeterminación de los pueblos indios, mismas que analizaremos al margen de las políticas indigenistas en el país.

6.2 Políticas indigenistas del Estado mexicano.

La emergencia legislativa internacional en materia de protección de los derechos de pueblos y comunidades indígenas⁶⁵, llevó paulatinamente al Estado mexicano hacia la adopción de la normatividad internacional para los pueblos indios (Convenio 169 OIT) conduciendo a su interior, las reformas constitucionales correspondientes. De esta manera, entre 1990 y 2001, se dio lugar a diversas acciones del Estado así como reformas legales dirigidas a procurar una verdadera justicia para la comunidad indígena en el país.

⁶⁵ Desde los años ochenta, el panorama político latinoamericano en la defensa de los derechos humanos, formó parte de las luchas sociales dadas las condiciones de represión, violencia, tortura y miseria. Así las cosas, emergieron organismos no gubernamentales cuyo objetivo primordial era garantizar el respeto a la vida, a las garantías individuales y la defensa de los derechos colectivos de los pueblos. En este marco, las organizaciones indígenas tanto en el campo nacional como internacional heredadas de movimientos anticolonialistas, exigieron que los Estados reconocieran los derechos de sus pueblos y comunidades por el hecho de ser nativos de América. Entre los derechos que reclamaban se encontraban el acceso a los servicios básicos y la justicia social, a una educación bilingüe, al reconocimiento de su organización social y su cultura entre otros.

La antropóloga mexicana María Teresa Valdivia, distingue cinco etapas de la política indigenista que el Estado mexicano posrevolucionario vino desarrollando desde principios del siglo XX hasta nuestros días (Valdivia. 2009):

La primera de ellas se refiere a la política de **exclusión** (1910-1934), que aunque no contaba con un diseño propio, excluyó a la población indígena de todo tipo de participación social y política, dado que la discriminación era parte de una ideología mexicana carente de la conciencia plena de la existencia de los pueblos indígenas. Este periodo se caracterizó por la sobreexplotación de la fuerza laboral indígena, por lo que era lógico que las necesidades más urgentes de los pueblos, eran las relacionadas con las condiciones básicas de su existencia: jornadas de ocho horas, pagos justos y la repartición agraria.

Las políticas enmarcadas en el **paternalismo o indigenismo paternalista**, marco la segunda etapa bajo el gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas (1934-1940). Este periodo se caracterizó por el reparto agrario que benefició a miles de campesinos en el país. Con la creación del Departamento de Asuntos Indígenas (1936), el Estado promovió la atención de los pueblos indios y fortaleció la política indigenista; en 1940 se lleva a cabo el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, mismo que originó la formación del Instituto Indigenista Interamericano. Sin embargo, la relación paternalista entre indígenas y el Estado, significó que este último no reconociera la capacidad de autodeterminación de sus pueblos y comunidades.

En el periodo de 1940-1976, se establece una política de **asimilación** en aras de ideas de desarrollo y modernidad, donde lo “rudimentario” de la cultura indígena resultaba un estorbo. Esta integración del indígena a la vida del México moderno, demandó la desaparición de culturas, lenguas y formas de vida, creyendo que con esto desaparecería también la pobreza. En 1948 se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI) y con él comenzaron una serie de acciones entorno a la vida de los pueblos indígenas todas ellas encaminadas a la negación del indio. El Estado a pesar de conseguir un acceso importante a la educación y acceso a la justicia de los pueblos indios, no logró su objetivo dado

que fracasó en el desarrollo de las economías indígenas sumado a la profunda crisis agrícola de los años setentas, mismo que originó que muchos pueblos indígenas se unieran a los movimientos campesinos organizados.

La cuarta etapa es la llamada “nueva política indigenista de **participación**” impulsada por el gobierno del presidente José López Portillo y continuada por el gobierno de Miguel de la Madrid (1976-1988). Reconociendo el fracaso por intentar borrar la cultura indígena, el Estado decidió hacer partícipes en el diseño de los programas de desarrollo y de proyectos técnicos a los pueblos indígenas; sin embargo, esa participación era aparente pues en realidad no se permitía la aportación por parte del indio ni tampoco su aprobación en iniciativas dirigidas a sus pueblos y comunidades.

Finalmente, aunque la etapa de participación continúa vigente, una nueva etapa a la que María Teresa Valdivia llama “**reconocimiento de derechos indígenas**” opera de manera simultánea; esta fase del indigenismo se origina por varios escenarios sociales, económicos y políticos suscitados en la década de los ochenta entre los que destacan el empobrecimiento total de los indios debido a los procesos de pérdida de sus tierras y la baja del mercado del maíz y del café, sus principales actividades económicas. Otro factor es la presencia del narcotráfico, actividad que modificó las estructuras económicas de sus comunidades, pues se convirtió rápidamente en una alternativa laboral con sus lógicas consecuencias de violencia, drogadicción y polarización económica de los sectores sociales misma que desencadenó en el movimiento armado zapatista. Sin embargo ante este escenario, la participación indígena en los asuntos políticos de sus pueblos y comunidades, inclusive extracomunal, fue a la alza, lo cual se vio reflejado en la aparición de nuevas organizaciones indígenas y en la configuración de demandas más amplias y políticas, que terminaron en la firma de nuevos acuerdos y pactos como el suscitado entre el Estado mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1996).

6.3 El reconocimiento pluricultural de la nación mexicana.

A partir de 1990 el Congreso de la Unión aprobó una serie de reformas a los Códigos Penales, tanto Federal como del Distrito Federal⁶⁶; entre otros objetivos estas reformas permitieron que se tomara en consideración a la *costumbre*, en el caso de que el inculpado tuviera origen indígena y se presumiera que hubiera actuado conforme a ella; lo anterior con el fin de fundamentar la gravedad del delito cometido así como su grado de culpabilidad.

Otro complemento de la reforma fue el uso del peritaje; el Código Federal de Procedimientos Penales en su artículo 220 Bis (1934), establece: “*Cuando el inculpado pertenezca a un grupo étnico indígena, se procurará allegarse dictámenes periciales, a fin de que el juzgador ahonde en el conocimiento de su personalidad y capte su diferencia cultural respecto a la cultura media nacional*”. No obstante, la reforma que permite el uso del peritaje cultural en realidad es incompleta al afirmar que el juzgador capte la diferencia cultural del inculpado en caso de ser indígena respecto a la cultura media nacional, pero ¿cuál es esa media nacional y cómo se mide? Es un problema difícil de resolver puesto que parte de falsas definiciones.

Finalmente, las reformas fueron diseñadas para operar en el sistema jurídico del Estado y a pesar de innovar en los ordenamientos penales, la mayoría de ellas son hasta ahora, ignoradas por los jueces, magistrados, defensores y ministerios públicos, los sujetos autorizados por el Estado para su aplicación.

En la década de los noventa aparece una reforma a la Constitución Nacional que marcó el comienzo de una lucha por el reconocimiento de los pueblos indígenas en el país⁶⁷. La aparición del concepto de pluriculturalidad en el numeral 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos⁶⁸,

⁶⁶ Dichas reformas fueron aprobadas el 20 de diciembre de 1990 y publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 8 de enero de 1991, entrando en vigor a partir del 1 de febrero de 1991.

⁶⁷ Reforma que sentó un precedente en la creación de la reforma al artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el 2001, la llamada “Ley Indígena”.

⁶⁸ Publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 28 de enero de 1992.

especificó una característica del Estado mexicano, la cual es importante revisar:

“La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizar a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado.

En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbre jurídicas en los términos en que establezca la ley”.

En el primer enunciado se puede contemplar las amplias posibilidades que la reforma prometía a los pueblos indígenas para el reconocimiento de la cosmovisión que regía en su vida diaria⁶⁹. Sin embargo, se puede observar que tramposamente cuenta con un estilo integracionista y para ello basta con develar el sentido que la parte del artículo relativo a que el Estado garantizará el efectivo acceso a esos pueblos a su jurisdicción encierra: ¿Por qué el Estado debe ser claro en garantizar dicho acceso? ¿Qué no es un derecho que los pueblos indígenas tenían reconocido desde antes? Es fácil darnos cuenta que es sólo un discurso del Estado para reiterar la integración del indio a la vida nacional dado que el reconocimiento a la diferencia no se determina.

En cuanto al último párrafo, la reforma solo se centra en el derecho agrario sin citar al derecho penal, civil, mercantil etcétera; este hecho pone de manifiesto que al Estado le interesaba más la protección a la propiedad que el hecho de reconocer las diferencias normativas de origen cultural. Lo que el Estado no tomó en cuenta, es que la gran mayoría de los conflictos surgidos entre los pueblos indígenas y el derecho positivo mexicano ocurren en los campos del derecho civil y penal, no sólo en el campo del derecho agrarista.

Finalmente, la reforma señalaba que se tomaría en cuenta sus usos y costumbres, promoviendo y protegiendo el desarrollo de su cultura, lo que

⁶⁹ Este primer párrafo mismo que se adhirió al ya existente artículo constitucional, refleja el compromiso adquirido por el Estado mexicano ante la firma del Convenio 169 de la OIT sobre “Pueblos indígenas y tribales en países independientes”.

evidencia la continuidad del Estado paternalista hacia los pueblos indígenas y la negación a su reconocimiento.

Sin embargo, la reforma ofrecía amplias posibilidades de reglamentación toda vez que, el proteger y promover el desarrollo de lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social, se podría interpretar como el respetar, proteger y promover a los pueblos indígenas en su espacio territorial, en sus formas de organización, de expresión, de educación y creencias.

6.4 La Ley Indígena de 2001.

La reforma constitucional en materia indígena de 2001⁷⁰, también conocida como Ley Indígena, marco el fin de las reformas a la Carta Magna en materia de derechos indígenas; esta reforma es mucho más completa que la realizada en 1992, puesto que en ella se establecieron reconocimientos fundamentales como lo es la composición pluricultural del país sustentada en los pueblos indígenas, el origen de éstos y sus instituciones, el derecho a su libre determinación y a una cierta autonomía.

“Artículo 2°.- *La Nación Mexicana es única e indivisible.*

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

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a 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.

⁷⁰ Aprobada el 18 de julio y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto de 2001.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

A. *Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:*

I. *Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.*

II. *Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes.*

III. *Elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno, garantizando la participación de las mujeres en condiciones de equidad frente a los varones, en un marco que respete el pacto federal y la soberanía de los Estados.*

IV. *Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.*

V. *Conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras en los términos establecidos en esta Constitución.*

VI. *Acceder, con respeto a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en esta Constitución y a las leyes de la materia, así como a los derechos adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad, al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquellos que corresponden a las áreas estratégicas, en términos de esta Constitución. Para estos efectos las comunidades podrán asociarse en términos de ley.*

VII. *Elegir, en los Municipios con población indígena, representantes ante los ayuntamientos. Las constituciones y leyes de las entidades federativas reconocerán y regularán estos derechos en los Municipios, con el propósito de fortalecer la*

participación y representación política de conformidad con sus tradiciones y normas internas.

VIII. Acceder plenamente a la jurisdicción del Estado. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución. Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura. Las constituciones y leyes de las entidades federativas establecerán las características de libre determinación y autonomía que mejor expresen las situaciones y aspiraciones de los pueblos indígenas en cada entidad, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de interés público...”.

En esta nueva reforma, se contempla la forma de identificar a los sujetos jurídicos por la conciencia de su identidad y pertenencia (tal y como lo determina el Convenio 169) así como la tipificación de la discriminación como un delito, sin dejar de lado, que gracias a esta reforma, varias de las Entidades Federativas aprobaron su leyes reglamentarias en materia indígena apegadas a los términos de la Ley Indígena.

El constituyente al reformar el citado artículo 2° constitucional y con ello establecer los derechos de los pueblos indígenas, así como las políticas de participación de los indios, reconoció tres principios inéditos: el pluralismo cultural, el pluralismo político y el pluralismo jurídico.

El principio de **pluralismo cultural** significa que el Estado se obliga a determinar las políticas que garanticen el respeto y desarrollo del mundo indígena. Al establecerse que la nación mexicana es pluricultural, se abandona el eterno discurso del mestizaje y con él, la identidad impuesta de la homogeneidad cultural: “*se nos dijo que éramos el producto de una mezcla y que teníamos una continuidad cultural evolutiva, cuando en realidad no hablamos náhuatl, sino el idioma del colonizador...*” (González 2005, citado por Ordoñez, 2005, p. 94); de esta manera, se pasa de un proceso de identidad impuesta a un proceso de identidad revalorada.

Sin embargo, con esta lógica la identidad del pueblo mexicano no puede considerarse por un lado única e indivisible (primer párrafo del artículo 2 ° constitucional) como argumento de la unidad nacional, y por otro, que la identidad del mexicana es pluricultural (segundo párrafo del artículo 2 ° constitucional).

Por otro lado, la existencia de diversas instituciones u organismos que brindan sus programas y candidatos a los ciudadanos, para que través de los mecanismos de participación se elijan a sus gobernantes, es lo que se entiende por **pluralismo político**. La reforma establece que el nombramiento de las autoridades indígenas, podrá llevarse a cabo sin la participación de los partidos políticos así como tampoco por medio del sufragio, sino a través de las Asambleas Comunitarias, en donde el consenso decreta la elección o bien, por la decisión del Consejo de Ancianos, es decir, por medio de los propios procesos de elección de los pueblos indígenas. Así las cosas y en aras de este principio, el Estado se obliga a determinar las políticas que garanticen respeto y desarrollo de los diferentes procesos de elección de autoridades de los pueblos indígenas, así como su funcionamiento.

Finalmente, el **principio del pluralismo jurídico**, se centra en la coexistencia de sistemas jurídicos diferentes al interior del Estado mexicano; la Ley Indígena al determinar que los pueblos indígenas tienen el derecho a aplicar sus sistemas normativos, está reconociendo que dentro del territorio nacional, el Estado se obliga a garantizar la existencia y desarrollo de la jurisdicción indígena.

No obstante lo vertido, esta reforma nos enfrenta al reto jurídico sobre el cómo coordinar la coexistencia de ambos sistemas normativos. Para ello, el jurista mexicano J. Alberto González Galván, sugiere una respuesta tanto desde la perspectiva del derecho al acceso a la justicia como desde las instituciones indígenas y las instituciones del Estado, misma que plasma en su obra "Políticas fundamentales en materia indígena" (González, 2007) y que a continuación explicaremos.

En primer lugar, en relación al **acceso a la justicia impartida por las instituciones indígenas**, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, determina que para garantizar la existencia y desarrollo de las jurisdicciones indígenas, es necesario desarrollar los contenidos de los siguientes mandatos constitucionales:

1. El reconocimiento a la jurisdicción indígena.

La reforma en cita, reconoce la existencia del sistema normativo indígena para solucionar sus controversias internas; con ello, sus órganos encargados de la impartición de justicia se convierten en gubernamentales, formando parte de la función judicial del Estado. Así las cosas, el mandato constitucional expreso en este reconocimiento estará dirigido a que su jurisdicción señale los elementos que expliquen:

a) Las características de las normas indígenas. Las normas indígenas son generalmente consuetudinarias, toda vez que el hecho de repetir conductas alcanza, por su confirmación en el tiempo, plena validez, vigencia y positividad; son orales, dado que la palabra dentro de su cosmovisión tiene un valor incalculable que implica un compromiso aunque no exista un escrito de por medio; también son colectivistas, puesto que todas las decisiones son en relación a los beneficios de la comunidad y; finalmente son cosmológicas, toda vez que la norma suprema que dirige el actuar del indio, no solamente radicada en la razón humana, sino de los elementos naturales de su entorno y de los que se siente parte.

b) Los fines de las normas indígenas. Las normas indígenas como cualquier otro tipo de norma, aspira al orden de la territorialidad donde éstas son aplicadas; dicho orden debe de imperar en una atmósfera de justicia para así procurar la continuidad de sus comunidades. Dado que sus normas internas son cosmológicas, sus fines estarán encaminados a la ecología, dicho de otro modo, relacionados con la hermandad entre el indígena y su entorno.

c) Los órganos y procedimientos de aprobación de las normas indígenas. Tradicionalmente es el Consejo de los Ancianos el órgano supremo de los pueblos y comunidades indígenas; para poder ser parte del Consejo, es necesario cumplir con ciertos requisitos que van desde la trayectoria del indio por todos los cargos dentro de la comunidad hasta la formación del indígena como *hombre de conocimiento* esto es, los chamanes y sacerdotes que son socialmente aceptados. Respecto de sus procedimientos de aprobación de las normas, estos están relacionados con las características de las mismas normas, al ser aplicadas al caso concreto.

d) La competencia de las normas indígenas. En todo sistema normativo, el orden jurídico deberá de ser competente para resolver todos los asuntos que se susciten dentro de su espacio territorial. Históricamente, la competencia de las normas indígenas se ha visto limitada. Durante la colonia, el derecho español reconoció su existencia pero condicionó su aplicación a los principios cristianos, por ello, ciertas conductas (como el homicidio) quedaron exclusivamente en manos de los tribunales novohispanos. Esta herencia continúa aplicándose hasta nuestros días: *“En la actualidad sigue sucediendo que el presunto responsable del delito de homicidio cometido en una comunidad indígena siendo aquél parte de ésta no es juzgado por su pares (culturalmente hablando), sino en espacios jurisdiccionales donde se aplican procedimientos y criterios de una cultura diferente”* (Ibíd.).

e) Los órganos y procedimiento de aplicación de las normas indígenas. Generalmente el órgano encargado de aplicar las normas indígenas será el Alcalde o juez de la comunidad (también el gobernador); en los casos donde sea un conflicto que atañe a la comunidad, como lo penal, el Consejo de Ancianos interviene en las resoluciones definitivas. El procedimiento se basa en la oralidad que por ello suele ser inmediato, publicitado y sumario. Tradicionalmente, las autoridades indígenas acostumbran a escuchar los conflictos y resolverlos con recomendaciones, reprimendas, sermones, resarcimientos y en algunos casos, con la expulsión de la comunidad.

2.- La determinación de los principios-marco de funcionamiento de la jurisdicción indígena.

La Ley Indígena, determina que los sistemas normativos indígenas se sujetarán a los principios generales consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, respetando en todo momento las garantías individuales, los derechos humanos así como la dignidad e integridad de las mujeres. En este sentido, el marco jurídico del funcionamiento del sistema normativo indígena, estará cimentado en el respeto a los principios fundamentales reconocidos en la Constitución mexicana. Este marco constitucional tiene que ser reinterpretado en función de los principios esenciales reconocidos en materia indígena.

El principio de soberanía del Estado federal, contendrá ahora, la autonomía de las entidades indígenas además de la autonomía de los Estados soberanos. El principio del sistema representativo federal y local, se obligará a entender que en su formación y ejercicio, tendrán que participar los pueblos indígenas con sus propios representantes elegidos de conformidad a sus procedimientos internos. El principio de los derechos humanos, tendrá que ser entendido, que lo son tanto los derechos de las personas en lo individual como de los pueblos en general. El principio de división de poderes, deberá concebirse en el sentido de que los pueblos indígenas en ejercicio del poder político conferido, mencionado ejercicio no deberá ser autoritario. El principio del régimen federal, tendrá que ser comprendido como un nuevo pacto en proceso de consolidación, donde se incluirán los territorios y gobiernos indígenas en una nueva perspectiva de la división política territorial. El principio de supremacía del Estado sobre las iglesias, implica que los ritos y prácticas religiosas, practicadas en los pueblos y comunidades indígenas, no serán oficiales en su interior. Por último, el principio de control de la constitucionalidad de leyes y actos, presume que las normas y el ejercicio del poder indígena como cualquier autoridad, estarán sujetos a revisión cuando se considere que sean violatorios a la Constitución del Estado.

3.- La elaboración de la ley sobre validación de las resoluciones de la jurisdicción indígena.

La reforma al determinar que la ley establecerá los casos y procedimientos de validación de los sistemas normativos indígenas por los jueces o tribunales correspondientes, está evidentemente remitiendo a la elaboración de una norma reglamentaria. Así las cosas, en aras del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, resulta incongruente el uso de la expresión *validación de los sistemas normativos indígenas*, toda vez que al reconocer la Constitución a los sistemas normativos indígenas, está implícitamente reconociendo que sus normas forman parte del orden jurídico del Estado mexicano, y en consecuencia son validadas por sí mismas. Por ello es urgente desarrollar los contenidos reglamentarios donde se otorgue *validez definitiva* a los sistemas normativos indígenas, para resolver en cuanto a fondo, las controversias suscitadas. Dichas resoluciones, podrán ser impugnadas ante órganos jurisdiccionales de mayor jerarquía, de modo que un tribunal de segunda instancia podrá revisar, a petición de parte, dichas resoluciones.

En segundo lugar, en relación al **acceso a la justicia impartida por las instituciones del Estado** (Federales y Estatales), este deberá ser reglamentado en base a los mandatos constitucionales determinados en la reforma al numeral 2° de la Constitución mexicana:

a) El reconocimiento del acceso pleno a la jurisdicción del Estado. La Constitución al reconocer la libre determinación de los pueblos indígenas, reconoce su autonomía para acceder a la jurisdicción del Estado; esto marca la pauta para establecer los mecanismos y criterios de coordinación jurisdiccional entre las instituciones de justicia del Estado. Sin embargo, aunque en teoría la jurisdicción ya existente y la indígena al ser reconocidas por las normas constitucionales, son estatales, el monopolio de la producción y aplicación de las normas, sigue siendo del Estado, y el ejercicio del mismo, establece su funcionamiento reconociendo su autonomía sobre los territorios de jurisdicción indígena.

b) El reconocimiento del derecho indígena como fuente formal del derecho mexicano. La ley indígena establece que en cualquier juicio o procedimiento en donde un indígena sea parte, ya sea individual o colectivamente, deberá de tomar en cuenta sus costumbres y especificaciones culturales respetando los preceptos de la misma Constitución. Como podemos observar, el precepto va dirigido a que se explicita reglamentariamente que el sistema normativo indígena será aplicado en la esfera del derecho positivo mexicano señalándose a su vez, los principios normativos específicos y generales que las instituciones y juzgadores deberán aplicar en sus actos de derecho. Ahora, los sujetos autorizados por el Estado para la impartición de justicia deberán aplicar el derecho indígena cuando un indio se presente ante ellos. Sin embargo, para que esta exigencia se cumpla, el Estado deberá actualizar a sus operadores judiciales en la comprensión y aplicación del derecho indígena vigente en sus comunidades. Para ello, el Estado se obligará al reconocimiento de los principios normativos conceptuales y funcionales del derecho indígena a nivel federal y local aprobándolos a través de los correspondientes poderes legislativos, esto en coparticipación con los pueblos y comunidades indígenas, estableciéndose en este ejercicio, las competencias entre la federación, las entidades federativas y las indígenas, de tal manera que las contradicciones que surjan, se canalicen respetando los contenidos culturales en las conductas que aspiren regular en las diferentes jurisdicciones.

c) La creación de una Defensoría de Oficio Indígena. La reforma en cita, contempla el derecho de todo indígena a ser asistido por defensores e intérpretes que tengan conocimiento en su cultura; este mandato se dirige a al establecimiento de una Defensoría de Oficio Indígena cuyo personal capacitado para ello, preste de forma gratuita⁷¹ asistencia jurídica al indígena que lo requiera.

⁷¹ Es una obligación del Estado mexicano la prestación de asistencia jurídica gratuita a aquellas personas que, por falta de conocimiento jurídico o bien por una situación económica desfavorable, no puedan ejercer sus derechos. Como referencia, a nivel Federal la Ley Federal de Defensoría de Oficio Pública, creó el Instituto Federal de Defensoría Pública adscrita al Poder Judicial de la Federación, mismo que ofrece los servicios de asesoría legal a las personas que no pueden sufragar los gastos correspondientes.

d) La creación de Tribunales en Materia Indígena. El constituyente, al garantizar al indígena el acceso a la jurisdicción del Estado validando las resoluciones de sus instituciones de impartición de justicia, debe de considerar la creación de Tribunales *ad hoc* en materia indígena al interior de las instituciones judiciales a nivel Federal y Local, mismos que tendrán la tarea de revisar las resoluciones emitidas por las instituciones judiciales indígenas.

Es importante señalar que la reforma al artículo 2º de la Constitución mexicana, determina un nuevo planteamiento del Estado respecto al factor real de poder de los pueblos y comunidades indígenas. Sin embargo, los indios siguen siendo definidos como sujetos de interés público y no como sujetos de derecho público, con lo cual, su autonomía y libre determinación quedan solo en el discurso.

Desde una nuestra visión, la Ley Indígena restringe los alcances de la autonomía indígena; no reconoce el control de las comunidades sobre su territorio limitando la jurisdicción de sus autoridades y sus sistemas normativos; por estas situaciones, dicha reforma no ha dejado satisfecho a los movimientos indígenas que la generaron, es por eso que continúan demandado la creación de una Ley que se ajuste a lo previsto por los Acuerdos de San Andrés Larrainzar y las mismas propuestas de la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA).

CONCLUSIONES

“No nos convertimos en lo que somos, sino mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de nosotros”

Jean-Paul Sartre

En este trabajo surgieron notables tensiones respecto a las posibilidades de crear alternativas reales a las pretensiones oficiales por armonizar la educación y el derecho con los contextos de pluriculturalidad latinoamericanos en el caso del Perú y México, dado el estudio de campo realizado en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, así como el análisis a las reformas de los artículos 2° y 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Pensar las relaciones entre el derecho y la educación desde la decolonidad, parte de la lectura de dos ámbitos que guardan relaciones recursivas entre sí.

El derecho, en tanto sistema normativo que da cuenta de cosmovisiones y formas de organización social, requiere a su vez de la educación para su legitimación. También la educación, en tanto espacio de creación y difusión de saberes y prácticas sociales, se ordena y desordena a partir del ejercicio del derecho. Por ello, la tensión se encuentra entre ámbitos disciplinarios, producción y reproducción de sistemas, saberes y cosmovisiones.

Un elemento importante es el contexto de la globalización en el cual evolucionan nuestras sociedades. Las relaciones entre el Estado, la sociedad civil y el mercado ya no son las mismas que antes, ahora existe interdependencias con las estructuras globales del poder que han redefinido las relaciones internas a los Estados. Las preocupaciones por la gestión de los conflictos interétnicos y de desigualdad socioeconómica en los Estados, se reinterpretan ahora desde las organizaciones internacionales. De ahí que el sociólogo indio Arjun Appadurai habla de postnacionalismos, los intereses de los pueblos indígenas no encontraron resonancia en su propio Estado-nación mientras que redes transnacionales están dispuestas a cooperar para que las voces indígenas sean escuchadas. *“Al adaptar las metáforas de la teoría del caos, Rosenau mostró cómo la legitimidad de los Estados nacionales se*

debilitó lentamente, cómo las organizaciones internacionales y transnacionales de todo tipo han proliferado, y cómo la política local y el proceso global se afectan el uno al otro de manera caótica pero no imprevisible, a menudo fuera de las interacciones con los Estados nacionales (...). Las formas que emergen son potentes alternativas para la organización del tráfico mundial de recursos, imágenes e ideas – formas que impugnan al Estado-nación o constituyen alternativas de paz para lealtades políticas de grande escala”⁷² (Appadurai, 2001, p. 232- 233).

Esta dimensión global de la resolución de conflictos no está por lo tanto vacía de intereses.

Como lo vimos, las intervenciones externas que se dan a favor de las demandas indígenas provienen de las necesidades de las organizaciones internacionales por cumplir con los objetivos del milenio, objetivos declarados urgentes para el desarrollo pacífico de nuestras sociedades pero que paralelamente son las consecuencias del propio sistema. Entre estas necesidades está la *buena gobernabilidad* que le quita al Estado responsabilidad para que organizaciones internacionales, entre ellas las ONG y los organismos de cooperación internacional, influyan directamente con sus proyectos y acciones sobre las realidades problemáticas de los Estados. Entre esas realidades problemáticas se encuentran las graves desigualdades socioeconómicas y las reivindicaciones de los pueblos indígenas, estos últimos sufren también de la pobreza y de este modo se buscan soluciones para aliviar tanto las tensiones socioeconómicas como las étnicas y culturales.

En el campo educativo esta situación influye sobre la expansión de discursos en torno al derecho a una educación propia y finalmente la emergencia de la ideología de la interculturalidad. Se trata de un discurso consensual y de un sistema de mecanismos que permita su expansión. En efecto, las

⁷² Cita original en francés : « Adaptant des métaphores issues de la théorie du chaos, Rosenau a montré comment la légitimité des Etats-nations s’est lentement affaiblie, comment les organisations internationales et transnationales de tous types ont proliféré, et comment la politique locale et le processus global s’affectent l’un l’autre d’une façon chaotique mais non imprévisible, souvent hors des interactions des Etats-nations ».

organizaciones que trabajan con enfoques interculturales son muchas y el discurso de la interculturalidad corresponde tanto a los intereses del sur que del norte, tanto a los que migran a Europa y los Estados Unidos como a los gobiernos de esos países, tanto a los pueblos indígenas como a los Estados latinoamericanos. De hecho, vivir en contextos pluriculturales y en condiciones de igualdad es la búsqueda de muchos pueblos pero también hay que contemplar los fines asimilacionistas de esta política.

Notamos por ejemplo, la idea recurrente de que las universidades interculturales son universidades para los indígenas. ¿Por qué? Si la interculturalidad debe de beneficiar al conjunto de la sociedad civil entonces las instituciones interculturales deberían de trabajar sobre el diálogo interepistémico entre una variedad de culturas. Pues aparentemente si se produce esta asociación es porque en las universidades interculturales existen instrumentos en favor del ingreso de los pueblos indígenas: se les otorgan derechos particulares por sus orígenes étnicos desde el modelo de acción afirmativa que reivindica que todos los pueblos merecen una igualdad de oportunidades. Sin embargo, como pudimos ver a través de la realización del estudio de campo en la UNIA del Perú, estos derechos especiales y la persistencia de la colonialidad y a través de ello, un profundo racismo, impiden que se trabaje con enfoque intercultural.

Efectivamente, la acción afirmativa también crea nuevas divisiones étnicas, así como el multiculturalismo reinventó el indigenismo y creó fuertes afirmaciones étnicas que llevan los pueblos a expresar más sus diferencias que lo que tienen en común y finalmente generan nuevos conflictos tanto basados sobre las desigualdades socioeconómicas como étnicas y culturales. El etnocentrismo y las relaciones de poder se ven alimentadas por el sistema y aunque guste el discurso de la interculturalidad las dificultades cotidianas pesan más sobre las acciones de los individuos.

En este sentido, el hecho de que las universidades interculturales beneficien más a los indígenas que a los mestizos nos deja pensar que el enfoque intercultural de los estudios está dedicado a que los pueblos indígenas sepan ser interculturales, que sepan llevar a cabo una distanciamiento con su cultura

para entender mejor al resto de la sociedad y ser profesionales con competencias interculturales para la sociedad moderna que los ha integrado.

Para volver al tema de las influencias de las organizaciones internacionales, notamos que también otra política global es incentivar la democracia participativa y la descentralización de las instancias de decisión para que las políticas públicas sean más representativas de la diversidad de opiniones. Vemos que las iniciativas por crear universidades indígenas e interculturales también responden a la necesidad de formar líderes indígenas que están cada vez más politizados e involucrados en las actividades de las ONG, entonces se está fortaleciendo desde arriba un contra-poder.

No obstante cabe notar que estas políticas de empoderamiento indígena pueden formar nuevos líderes que se han apropiado de los discursos hegemónicos con sus relaciones directas con las ONG y así están conformando un contra-poder oficial.

El antropo-sociólogo francés Guillaume Bocarra que critica el multiculturalismo por sus tendencias a esconder el peso de las desigualdades socioeconómicas a través de “lo todo étnico”, cuestiona también la dinámica de la democracia participativa actual considerándola como una nueva estrategia de control sobre los ciudadanos. Para este autor se trata de una máquina para la reproducción de “ciudadanos-consumidores” mucho más que espacios abiertos a su participación: *“(...) la participación aparece tanto como nueva tecnología de poder como nuevo dispositivo de saber que tiende a producir una nueva visión y división legítima y dominante del mundo social. La dominación tiende a ejercerse a través de la participación. Las formas contemporáneas de poder parecen operar más a través de la participación que de la represión (Paley, 2001, p.137) y la confluencia entre ciudadanía y consumismo refleja la manera como se entretienen el negocio con la política en el marketing de la democracia multicultural de libre mercado (Paley, op. cit.p.136). A través de la realización de talleres, reuniones y encuestas, se genera la sensación de que los grupos subalternos participan de la definición de la nueva política pública y que, por lo*

tanto, hacen parte del sistema. Eso es lo que Julia Paley llama “las paradojas de la participación” (Paley 2001, cap. 5)”, (Bocarra, 2008).

El tema de la educación indígena y/o intercultural y no solamente al nivel superior, se encuentra cruzado por varios tipos de intereses cuya demanda surge de los pueblos indígenas, está apropiada por los organizaciones internacionales que realizan investigaciones, enriquecen sus estudios con sub-organizaciones que actúan al nivel local y difunden finalmente ideas consensuales que los pueblos consideran como un primer paso interesante. Efectivamente, una propuesta de cooperación en los cuales ellos son los propios actores es mucho más de lo que el Estado acepta dejar como espacio de autoridad a los pueblos indígenas.

Finalmente, podemos llegar a preguntarnos si estos intermediarios entre los pueblos indígenas y el Estado, que en nuestro estudio ejemplificamos a partir de las intervenciones de los intelectuales, Iglesias y organizaciones internacionales, revelan un diálogo abierto y respetuoso imposible entre el Estado y los indígenas. En todo caso, a pesar de las derivas, para los indígenas parece que los intermediarios se convierten de esta manera en los mejores interlocutores y aliados con un verdadero poder de influenciar las políticas públicas y difundir informaciones respecto a la violación de sus derechos y por ende hacer presión desde lo internacional.

Visto desde los autores decoloniales son las iniciativas educativas que quedan en mano de los mismos indígenas, aunque sea con apoyo de la cooperación internacional, que reflejan las posibilidades de construir una interculturalidad con equidad. Las personas capaces de entender la *diferencia colonial* vivida por los pueblos indígenas podrán entonces empezar un diálogo intercultural en igualdad de condiciones.

El proyecto decolonial es fundamentalmente el reflejo de un trabajo de descolonización desde abajo de las heterarquías que sustentan al sistema. De este modo, moviliza a las bases, a los pueblos indígenas así como a todas las

personas interesadas en el proyecto y muchas de ellas están ya participando en movimientos sociales populares.

Pero los límites de este proyecto están justamente en conseguir hacer confluir estas voluntades para una descolonización del poder, del saber y del ser y que juntos se consiga dejar de lado el natural etnocentrismo humano, sin esencializar al Otro, y conseguir una redefinición pluriversal de los puntos de conflictos entre las culturas sin que las relaciones de poder modifiquen las perspectivas iniciales del proyecto.

En el derecho, la idea de que el orden jurídico del Estado debería ser el fin último del hombre (el Dios terrenal de Hegel), era el discurso jurídico que los “modernos” propugnaban en esta concepción monista del derecho producto de la historia de la formación de los Estados nacionales. Se trató de un proceso de monopolización de la producción jurídica, por esto se identifica el derecho con el derecho del Estado, toda vez que se trata de una consecuencia histórica del proceso de concentración del poder normativo y coercitivo que caracteriza al Estado nacional moderno.

Por otro lado, el pluralismo jurídico se considera la hipótesis de una heterogeneidad de sistemas jurídicos conviviendo en un mismo ámbito espacial y temporal de validez: *“una concepción pluralista del derecho disuelve la ecuación entre espacio jurídico y espacio territorial que quisiera que a un territorio determinado corresponda un solo sistema jurídico y que a todo sistema corresponda un territorio”* (Sánchez, 2006). Así las cosas, la visión del pluralismo jurídico permite admitir la coexistencia de una pluralidad de sistemas normativos de diferente naturaleza.

En México, la lucha por el reconocimiento de los derechos y autonomía de los pueblos y comunidades indígenas, no es un tema de ahora, es un tema bastante añejo que viene aparejado desde las luchas independentistas en la región por separarse del Imperio Español y consolidar sus propios gobiernos, pasando por los periodos de anarquía y consolidación del Estado mexicano, por la revolución de 1917, así como diversas manifestaciones que no terminan,

expresadas ahora en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, sin que se encuentre una respuesta satisfactoria, puesto que el Estado siempre ha buscado la negación de estos derechos.

Por otro lado, es una realidad que los pueblos indios se han convertido en un factor real de poder reconocido por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en este sentido, el rostro del Estado se modifica al incluir los derechos de los pueblos y comunidades indígenas como un Estado pluricultural del derecho basado en el principio de pluralismo jurídico, toda vez que al obligarse el Estado a garantizar el respeto y desarrollo de las diferentes formas de concebir y practicar un orden social, con base en normas escritas o normas consuetudinarias, ésta sentando el precedente hacia la transformación de un Estado jurídicamente diverso, esto es, está reconociendo implícitamente el principio de pluralismo jurídico como una decisión política. No obstante lo anterior, la Ley Indígena mexicana anteriormente analizada, resulta importante puesto que, aun con sus deficiencias, sirve de instrumento para argumentar las reformas que requiere el sistema jurídico para adecuarse y responder a las necesidades de los pueblos indios en el país.

Por ello, debemos ser consientes que para poder aspirar al reconocimiento de la autonomía y libre determinación de los pueblos y comunidades indígenas, es necesario impulsar desde nuestras posiciones (como juristas, como sujetos interesados o como aliados) nuevas demandas y nuevas reformas legales con el objeto de alcanzar la transformación del sujeto jurídico al sujeto de derecho público. Esta transformación más que ser obra del sistema normativo, representan un reto desde lo político; así, los operadores del derecho necesitan tomar conciencia política y superar los mitos arcaicos ligados a las teorías formalistas del derecho y de las interpretaciones de este.

Así pues, es importante asumir los compromisos que conlleva el ser juristas en una sociedad concreta, en especial en tiempos donde la ley y la justicia están al servicio de las clases dominantes y destierran al olvido a los grupos vulnerables, como bien lo diría Monseñor Oscar Romero "*la justicia es como la serpiente, sólo muerde al que va descalzo*". En este sentido, los espacios de

lucha al interior del ámbito jurídico y los compromisos que se adquieren como portadores de la ley, deben dirigirse hacia una impartición de una verdadera justicia desde diferentes trincheras y haciendo valer las diferencias culturales.

También nos queda claro que el reconocimiento del derecho indígena, no depende de la teoría general del derecho, ni tampoco de la propia Constitución; todo parece indicar que depende de la cultura jurídica transmitida a través del discurso difundido en las facultades de derecho; en este sentido, si no podemos superar este tipo de barreras, en realidad no hemos avanzado en nada, toda vez que como bien lo sabemos, una estrategia del poder hegemónico es la producción de normas inefectivas (por incumplidas) pero eficaces (porque coadyuvan al objetivo del poder, que es su reproducción).

Por otro lado, el pluralismo jurídico nos sugiere que de ahora en adelante, tenemos la obligación de pensar en términos de fuerzas y sistemas normativos en constante lucha y transformación; debe permear todos los espacios públicos puesto que de su ejercicio, depende que no se sigan cometiendo las ya acostumbradas injusticias hacia los pueblos y comunidades indias, ni desapareciendo culturas, es imperioso sensibilizarse al respecto.

Ante tal escenario, es necesario refundar el Estado, es imperioso inventar una democracia en el sentido intercultural y un Estado fundado en valores como el consenso y el reconocimiento de las diferencias, que a su vez exija instituciones apropiadas y compartidas. Así, los problemas específicos relacionados con la impartición de la justicia hacia y desde el indígena, hoy más que nunca debe vincularse con los niveles de democracia en que se mueven y luchan estos pueblos y comunidades; cuando mayor sea el nivel de democracia, mayor será la apertura a las transformaciones sociales que la Ley reconoce.

En este caso, son evidentes las grandes posibilidades que los operadores del derecho tienen de intervenir positivamente frente a los problemas que se les planteen; de esta manera, si la democracia consiste en la igualdad de derechos de cada individuo de participar en la toma de decisiones que interesan al

colectivo, tiene que ser labor del jurista, del operador del derecho, la de individualizar en el contexto histórico concreto en que opera, los problemas de hecho y de derecho que impiden su participación. Países como Ecuador, Bolivia y el Perú, hoy día están intentando consolidar un constitucionalismo intercultural, plurinacional y pluricultural como forma de articular la contradicción surgida en el Estado moderno monocultural.

Este nuevo constitucionalismo debe contar con un sistema jurídico unificado pero no uniforme: *“se trata de la idea de que debe haber, por lo menos, dos sistemas jurídicos: uno eurocéntrico y otro indocéntrico, que no están totalmente separados porque eso sería peligroso para la unidad del Estado”* (Santos, 2007, p.35); un sistema normativo basado en formas de convivencia, como podrían ser instituciones idóneas con capacidad para resolver conflictos, puesto que las diferencias exigen instituciones apropiadas.

Con esta idea de pluralismo jurídico, se pretende abarcar una amplia diversidad de dinámicas sociales de regulación, entre las que se pueden observar las que se dan al interior de los pueblos y comunidades indígenas, o en nuevos centros poblacionales excluidos o marginados, así como las que resultan de la acción de emergentes movimientos sociales; es necesario comenzar a ver en esta nueva forma de normatividad la posibilidad de un sistema jurídico incluyente y justo ante la concurrencia competitiva y contradictoria de diferentes sistemas jurídicos que regulan un espacio geopolítico.

Precisamente es en nivel normativo donde se recepta la pluralidad. En realidad no se crea nada nuevo, solo se reconoce lo que siempre ha existido; es en la búsqueda del respeto a la diversidad, en la que se integra el Estado con la nación, donde se encuentran canales de comunicación entre el derecho de los pueblos indígenas y el derecho del Estado, que no significan la subordinación de uno al otro, sino la coexistencia de múltiples sistemas normativos en un mismo ámbito; responsabilizarse de la protección de los pueblos indios, es admitir la concepción de un Estado pluralista, que al construirlo, se acepta el desafío que representa la existencia del pluralismo jurídico y sus consecuencias.

Finalmente es importante apuntar que, el pluralismo jurídico basado en el rechazo tanto de la identificación del derecho con la ley, como del monopolio del derecho por parte del Estado, debe ser analizado alrededor del fenómeno del colonialismo toda vez que se ocupa de los conflictos derivados de la permanencia de los usos y costumbre propios de regulación en tales comunidades frente al sistema jurídico impuesto por la metrópoli, esto se puede hacer solo en el ejercicio de repensar a América Latina desde sí misma.

Este trabajo es un aporte suplementario a las grandes preguntas de las ciencias sociales sobre la gestión de los universalismos frente a los particularismos y de la búsqueda de igualdad en la diferencia y de la diferencia en la igualdad.

Bibliografía

Libros

Aikman, S. (2003) La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú. Lima: IEP.

Alderete, E. & al. (2005) Conocimiento indígena y globalización. Quito: Abya Yala (ed.).

Amselle, J-L. (2008) L'Occident décroche. Enquête sur les postcolonialismes. París: edición Stock.

Anónimo (1975) Misiones protestantes para el imperio. El caso del Instituto Lingüístico de Verano. Quito: Asociación Escuela del departamento de antropología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Appadurai, A. (2001) Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation, Paris : édition Payot,

Arratia Jiménez, M. (2001) Wata Muyuy: ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela. Buenos Aires: IIEP, UNESCO.

Baca, L., Bokser-Liwerant, J., Castañeda, F., Cisneros, I., Pérez, G (comp.) (2000) Léxico de la política. México: FLACSO /Fondo de Cultura Económica

Cáceres, E. (2000) Lenguaje y Derecho. Las normas jurídicas como sistema de enunciados. México: UNAM Instituto de Investigaciones Jurídica.

Carmona, L. (1991) Aspectos Nacionales e Internacionales sobre Derecho Indígena. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Carvalho, A. (1992) "Magistratura y Derecho alternativo". San Pablo: Acadêmica.

Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (comp.) (2007) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales contemporáneos.

Correas, O. (1996) Kelsen o la ciencia imposible. En *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* Nro. 85. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

Correas, O. (2003) Pluralismo Jurídico, Alternatividad y Derecho Indígena. México: Fontamorra.

De la Torre, A., Sánchez, D., Solórzano, N., Wolkmer, A., Marés de Souza, C., Bueno de Carvalho, A. (2002) *Derecho Alternativo y Crítica Jurídica*. México: Porrúa.

De Sousa Santos, B. (2003) *Crítica de la razón indolente contra el desperdicio de la experiencia. Hacia una concepción post-moderna del derecho*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Gandarilla Salgado (ed.). México: CLASCO coediciones, y edición siglo veintiuno.

Dietz, G. (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. España, Universidad de Granada, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Fitzpatrick, P. (1998) *La mitología del derecho moderno*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

García, E. (1995) *Introducción al estudio del Derecho*. México: Porrúa.

García, J. (1992) *Sobre los modos de conocer el derecho o de cómo construir el objeto jurídico*. En *Boletín Mexicano de Derecho Comparado Nro. 80*. México: UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

Greene, S. (2009) *Caminos y carretera. Acostumbrando la indigenidad en la selva peruana*. Lima: IEP.

Gregor, C. (2003) *Pueblos Indígenas y Derechos Constitucionales: un panorama*. La Paz: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Illich, I. (1988) *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?*. Buenos Aires: ediciones Búsqueda.

Kelsen, H. (1979) *Teoría pura del Derecho*. México: UNAM instituto de Investigaciones Jurídicas.

Navarrete, F. (2008) *Los Pueblos Indígenas de México: Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Ordoñez, J. (Ed.) (2005) *Pluralismo jurídico y pueblos indígenas*. En *XIII Jornadas Lascasianas Internacionales*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM.

Peniche, F. (1997) *Introducción al Estudio del derecho*. México: Porrúa.

Porrúa, F. (1979) *Estado y Derecho*. En *Teoría del Estado*. México: Porrúa.

Quijano, A. (1997) Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Lima: Anuario Mariateguiano. Volumen X.

Todorov, T. (1982) La conquête de l'Amérique. La question de l'autre. Paris: édition du Seuil.

Touraine, A. (1982) Mouvements sociaux d'aujourd'hui. Acteurs et analystes. Paris : édition ouvrières.

Vallardo, F. (1972) Teoría General del Derecho. México: UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Walsh, C. & al. (2002) Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Universidad andina Simón Bolívar, Abya-Yala (ed.).

Yapu, M. (2006). Modernidad y pensamiento descolonizador: memoria del seminario internacional. La Paz: Universidad para la investigación estratégica.

Artículos

AIDSEP. (2010) "Estudiantes toman la UNIA". Consultado el 11 de mayo de 2010. Disponible en <http://fep-lalibertad.blogspot.com/2010/05/estudiantes-toman-la-unia.html?zx=dbb648761646888b>

Aguilera, A. (1993) "El uso alternativo del derecho". En *Revista Vinculo Jurídico de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas*. Consultada el 16 de Julio de 2010. Disponible en <http://www.uaz.edu.mx/vinculo/webvrij/rev16-5.htm>

Atlani-Duault, L. (2005) "Les ONG à l'heure de la "bonne gouvernance" ". En *Autrepart*, N°35, p. 3-18.

Azmitia, O. (2008) "Sobre la experiencia de *Mayab' Nimatijob'Al* – Universidad Maya". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Bocarra, G. (2008) "Interculturalidad, participación y dominación. Notas sobre el multiculturalismo en el Chile de la Post-Dictadura", documento de trabajo presentado el 3 de octubre de 2008 para la ERSIPAL, IHEAL, Universidad Paris III. Consultado en línea el 11 de junio de 2010. Disponible en www.iheal.univ-paris3.fr/IMG/.../2008_Pratiques_de_linterculturalite.doc

Bolaños, G & al. (2008) "Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Cáisamo Isamara, G. & García Castro, L. (2008) "Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Castro-Gómez, S. (2007) "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*. Castro-Gómez & Grosfoguel (ed.). Bogotá: Instituto de Estudios Sociales contemporáneos.

Cavalcanti-Schiel, R. (2007) "Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica". En *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 13. Consultado el 20 de marzo de 2009. Disponible en <http://alhim.revues.org/index1883.html>

Chavarría Lezama, P. (2008) "La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Cortez Mondragón, M. (2008) "Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Dávalos, P. (2008) "Las luchas por la educación en el movimiento indígena ecuatoriano". En *Movimientos sociales y derechos a la educación, cuatro estudios*, Gentili, P. & Sverdlick I. (compil). Buenos Aires: Laboratorio de políticas públicas (LPP).

De Sousa Santos, B. (2007) "La reinención del Estado y el Estado plurinacional". En OSAL Año VIII, N° 22, Buenos Aires: CLACSO. Consultada el 23 de mayo de 2010. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/D22SousaSantos.pdf>

Díaz, J. (2005) "Un mar de ficciones: El monismo jurídico frente a los sistemas normativos indígenas". En *Revista electrónica persona Nro. 48*. Consultada el 10 de agosto de 2008. Disponible en <http://www.revistapersona.com.ar/Persona48/48Bardelli.htm>

Didou- Aupetit, S. (2008) "Pathways en América latina: epifanías locales de un programa global". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Didou- Aupetit, S. (2008) "L'enseignement supérieur indigène en Amérique latine: levier de changement, utopie ou chimère?". En *Cahier de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs* (CRES), N°7, p. 7-25.

Dussel, E. (1994) "De la invención al descubrimiento del Nuevo Mundo". En *1492 El encubrimiento del otro, hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural, p. 55-66. Consultado en el 15 de enero de 2010. Disponible en <http://168.96.200.17/ar/libros/dussel/1492/1492.html>

Estrada, G. (2008) "Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Farfán, M. (2008) "Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Fernández Enguita, M. (2003) "La educación intercultural en la sociedad multicultural". En *Interculturalidad y educación, un nuevo reto para la sociedad democrática*, Madrid: Proyecto Atlántida, p. 5-10.

Flores, L. (2008) "Formação Indígena na Amazônia Brasileira". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Giracca, A. (2008) "EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

González, J. (2007) "Las decisiones políticas fundamentales en materia indígena: el Estado pluricultural de derecho en México. En Biblioteca Jurídica Virtual. UNAM. Consultada el 19 de agosto de 2010. Disponible en <http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1670/7.pdf>

Grosfoguel, R. (2008) "Transmodernity, border thinking and global coloniality. Decolonizing political economy and postcolonial studies". En *Eurozine*. Consultado en línea el 18 de noviembre de 2009. Disponible en <http://www.eurozine.com/articles/2008-07-04-grosfoguel-en.html>

Guerrero Arias, P. (2006) "Corazonar desde "sabidurías otras" como respuesta insurgente a la colonialidad del saber y del ser". En *Suplemento Antropológico*, vol. XLI, N°1, Universidad Católica de Paraguay: Centro de estudios antropológicos.

Guerrero García, E. (2008) "La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Hernández Cassiani, R. (2008) "Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias". En

Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina. Caracas: UNESCO, IESALC.

Hooker Blandford, A. (2008) "Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de constitución de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Lander, E. (2003) Reseña de "La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales". En Boletín Antropológico Núm. 57. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Consultado el 17 de mayo de 2010. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/712/71205705.pdf>

Laso, J. (2005) Sobre la Teoría del Uso alternativo del Derecho. En Revista Crítica el Catobleas. Consultado el 23 de junio de 2010. Disponible en <http://www.nodulo.org/ec/2005/n044p06.htm>

Mallea Rada, J. (2008) "El programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Mato, D. (2008) "Différence culturelle, interculturalité et enseignement supérieur en Amérique latine". En *Cahier de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs* (CRES), N°7.

Mato, D. (2008) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América latina. En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Mejía, O. (2003) La filosofía del derecho como dimensión transdisciplinaria del campo jurídico-político. En *Revista electrónica Espacio Crítico*. Consultada el 12 de agosto de 2008. Disponible en <http://www.espaciocritico.com/articulos/om-a04.htm>

Mendoza Orellana, A. (2008) "La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas de Ecuador". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Mignolo, W. (2007) "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*. Castro-Gómez & Grosfoguel (ed.). Bogotá: Instituto de Estudios Sociales contemporáneos.

Mignolo, W. (2003) "Globalization and the geopolitics of knowledge. The role of the Humanities in the Corporate University". En *Duke University press*.

Mignolo, W. (1998) "Posoccidentalismo : el argumento desde América latina". En *Cuadernos americanos*, Año XII, N° 64, México: UNAM.

Morin, F. (1992) "Les premiers Congrès Shipibo-Conibo dans le contexte politique et religieux des années 60-70". En *Journal de la Société des Américanistes*, Tome 78-2.

Mosonyi, E. (2008) "Universidad Indígena de Venezuela". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Orello, R. (2001) Sobre el pluralismo jurídico. En *XV Jornadas Argentinas de filosofía jurídica y social*. Asociación de filosofía del Derecho. Consultada el 25 de agosto de 2010. Disponible en www.enj.org

OIT. (1996) "Propuestas Conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se comprometen a enviar a las Instancias de Debate y Decisión Nacional, correspondientes al punto 1.4 de las Reglas de Procedimiento. En *Equipo Técnico Multidisciplinario (ETM) Pueblos Indígenas*. Organización Internacional del Trabajo. Consultada el 19 de mayo de 2009. Disponible en <http://www.oit.or.cr/mdtsanjo/indig/propuest.htm>

Pachón Soto, D. (2009) "Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être ». En *Philosophie de la libération et tournant décolonial, Cahiers des Amériques latines*, N° 62, p. 47-56.

PNUD. (2004) "Nepal Human Development Report". En *Empowerment and Poverty Reduction*. New York.

Quijano, A. (2005) "¡Qué tal, raza!" En *libertades laicas. Revista Electrónica Centauro*. Consultado el 20 de julio de 2010. Disponible en <http://centauro.cmq.edu.mx/dav/libela/pdfS/reflexcrit/08011022.pdf>

Quijano, A. (2007) Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. En Observatorio latinoamericano de geopolítica. Consultado el 3 de octubre de 2009. Disponible en www.geopolitica.ws/.../descolonialidaddelpoderelhorizontealternativo.pdf

Robichaux, D. (2007) "Identidades indefinidas: entre indio y mestizo en México y América latina". En *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 13. Consultado el 20 de febrero de 2008. Disponible en <http://alhim.revues.org/index1883.html>

Rodríguez, E. (1991) "Pluralismo jurídico ¿El derecho del capitalismo actual?". En *Revista electrónica Nueva Sociedad Nro. 112*. Consultada el 23 de septiembre de 2008. Disponible en http://www.nuso.org/upload/articulos/1982_1.pdf

Saavedra, J-L. (2008) "Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Sánchez, A. (2006) Los orígenes del Pluralismo Jurídico. En Biblioteca Jurídica. UNAM. Consultada el 29 de agosto de 2010. Disponible en <http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1855/29.pdf>

Sarango, L. (2008) "La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Schmelkes, S. (2008) "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Smith, R. (1981) "The Summer Institute of Linguistics: Ethnocide Disguised as a Blessing". En *Is God an American? An anthropological Perspective on the Missionary Work of the Summer Institute of Linguistics*. Soren Hvalkof & Peter Aaby (Ed.). Copenhagen: International Work Group for Indigenous Affairs (IWGA) & Survival International.

Suito, S. (2009) "Historia de Éxito". En *Iniciativa para la Conservación de la Amazonía Andina* (ICAA). Consultado el 20 de julio de 2010. Disponible en <http://www.amazonia-andina.org/content/el-programa-de-radio-nos-fortalece-porque-nos-da-una-voz-historia-de-%C3%A9xito-segundina-cumapa>

Valdivia, M. (2009) Políticas y reformas en materia indígena, 1900-2007. En *Revista Argumentos*. Vol. 2. Núm. 59. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Consultado el 21 de Julio de 2010. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v22n59/v22n59a5.pdf>

Villanueva, E. (2000) Murphy & Coleman "Philosophy of Law: An Introduction to Jurisprudence. Dimensions of Philosophy Series". En *Biblioteca Jurídica Virtual Nro. 2*. Consultado el 15 de agosto de 2008. Disponible en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/cconst/cont/2/rb/rb17.htm>

Walsh, C. (2004) "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización". En Wiphala. Consultado el 17 de mayo de 2010. Disponible en <http://www.wiphala.org/geopo25.htm>

Walsh, C. (2005) "Interculturalidad, colonialidad y educación", Primer seminario internacional "(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad", Bogotá, 1 a 4 de noviembre del 2005.

Zolla, C. (2004) "100 preguntas sobre los pueblos indígenas de México" En *Programa Universitario México Nación Multicultural*. UNAM. Consultada el 17 de agosto de 2010. Disponible en <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/index.html>

Archivos

Zuzanka, K. (2003) *Archives sociales et culturelles de la Direction des Archives canadiennes et Collections spéciales*, Instrument de Recherche N° 2340. Consultado el 12 de julio de 2010. Disponible en <http://data2.archives.ca/pdf/pdf001/p000000999.pdf>

Legislación

Código Federal de Procedimientos Penales (1934). [Actualización] Diario Oficial de la Federación. Agosto 19, 2010.

Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos (1917). [Actualización] Diario Oficial de la Federación. Septiembre 26, 2008.

Ley de Derechos, Cultura y Organización Indígena del Estado de Quintana Roo (1997). [Actualización] Periódico Oficial. Diciembre de 2007.

Otros documentos

Clases de Ramón Grosfoguel de septiembre de 2009 a enero de 2010, profesor invitado por el Instituto de Altos Estudios de América Latina (IHEAL), La Sorbonne Nouvelle, Paris III.

De Pina, R. (2000) Diccionario de Derecho. México: Porrúa

Documento de trabajo. Seminario de expertos. Encuentro de Universidades Interculturales e indígenas de América latina. Tepoztlán, Morelos, México, 12-14 de marzo de 2007: Programa Universitario México Nación Multicultural, PROEIB Andes.

IESALC (2009) Declaración de los participantes del Taller Regional "Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina". Belo Horizonte, Brasil, 6 y 7 de agosto de 2009. Consultado el 22 de junio de 2010. Disponible en www.iesalc.unesco.org/ve/.../declaracionbelohorizonte.pdf

Informe de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2005) "*Indicadores sociodemográficos de la población indígena 2000-2005*". México. Septiembre, 2006

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005). Población hablante de lengua indígena. México. INEGI. Consultada el 27 de mayo de 2010. Disponible en <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?c=9419&s=est>

Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada Diálogo intercultural (1999). Quito, “Reflexiones sobre interculturalidad” 25 al 29 de enero de 1999. Escuela de Antropología Aplicada Universidad Politécnica Salesiana, Abya-Yala (ed.)

Anexos

N° 1. Lista de las entrevistas.

El 10 de Febrero de 2010, campus de la UNIA
Entrevista en grupo con 7 estudiantes de la UNIA

El 13 de Febrero de 2010, Yarinacocha
Entrevista con un antropólogo miembro de la ONG Warmayllu

El 15 de Febrero de 2010, campus de la UNIA
Entrevista en grupo con 9 estudiantes de la UNIA

El 16 de Febrero de 2010, campus de la UNIA
Entrevista con 2 estudiantes de la UNIA

El 16 de Febrero de 2010, albergue estudiantil de la UNIA
Entrevista con 3 estudiantes awajún de la UNIA

El 20 de Febrero de 2010, Pucallpa/ el 25 de Febrero, Pucallpa/ el 02 de
Marzo 2010, Yarinacocha
Entrevista con un joven activista shipibo

El 20 de Febrero 2010, Pucallpa / el 22 de Febrero de 2010, Yarinacocha/ el 25
de Febrero, Pucallpa
Entrevista con el tutor-acompañante shipibo de la UNIA

El 22 de Febrero de 2010, oficina de la Vice Presidencia académica
Entrevista con el Vice Presidente académico

El 1^{ero} de Marzo de 2010, oficina de los Servicios académicos
Entrevista con el responsable de los Servicios académicos de la UNIA

El 11 de Marzo de 2010, campus de la UNIA
Entrevista con 5 estudiantes awajún.

El 15 de Marzo de 2010, comunidad nativa shipibo San Francisco (Ucayali)
Entrevista con profesoras en EIB de la escuela comunal.

El 1^{ero} de Abril de 2010, Yarinacocha
Entrevista con Karina García y Cecilio Soria, respectivamente Directora y
Consejero en asuntos indígenas en la Municipalidad provincial de Coronel
Portillo (Ucayali)

El 9 de Abril de 2010, oficina de bienestar universitario de la UNIA
Entrevista con la responsable del servicio de becas.

Los 15 y 16 de Abril de 2010, campus de la UNIA

Realización de un *Conversatorio sobre la puesta en práctica de la interculturalidad a la UNIA.*

N° 2. Lista de las observaciones.

Del 8 al 13 de Febrero de 2010, campus de la UNIA
Taller de capacitación a la educación intercultural con enfoque en el arte dirigido a los profesores en EIB y organizado por la ONG Warmayllu.

Del 20 al 27 de Febrero de 2010, campus del ISPPB-Yarinacocha
Campeonato de fútbol *Copa EIB, El Mundialito.*

El 26 de Febrero de 2010, campus del ISPPB- Yarinacocha
Exposición foto y taller de serigrafía por la ONG Warmayllu.

El 26 de Febrero de 2010, plaza Yarinacocha
Proyección de una película y de un documental por la ONG Warmayllu

El 27 de Febrero de 2010, Yarinacocha
Culto de la Iglesia *Cristiana Misionera* con un estudiante de la UNIA

El 2 de Marzo de 2010, local del Centro de Antropología Amazónica y Aplicación Práctica (CAAAP)
Preparación del Programa de radio bilingüe *Nete koshia bakebo* (jóvenes al poder) con jóvenes shipibos activistas.

El 6 de Marzo de 2010
Visita de las tierras de la *Misión Suiza Peruana* y de la comunidad nativa shipibo Santa Teresita de Cashibococha (Ucayali)

Del 9 al 11 de Marzo de 2010, campus de la UNIA
Taller de masculinidad dirigido a los estudiantes awajún y shipibo de la UNIA, organizado por el Fondo de las Naciones Unidas para los Pueblos (UNFPA) en colaboración con la oficina de *Bienestar Universitario* (OBU).

Del 18 al 25 de Marzo de 2010
Convivencia en la comunidad nativa shipibo Alfonso Ugarte (Padre Marquez – Loreto)

El 27 de Marzo de 2010, plaza Yarinacocha
Actividad *La Hora del Planeta*, expresión libre sobre la pregunta « *Nuestro planeta se está destruyendo: ¿qué harías tú para salvarlo ?*» organizado por la Organización de Jóvenes Indígenas de la Región Ucayali (OJIRU).

Del 29 de Marzo al 7 de Abril de 2010
Taller de Antropología y comunicación transcultural dirigido a los profesores y tutores-acompañantes de OBU y organizado por el ILV.

El 8 de Abril de 2010

Reunión dirigida a los empleados académicos y administrativos de la UNIA sobre el trabajo de los tutores-acompañantes, organizado por los tutores-acompañantes y 2 profesores en EIB.

N° 3. Cuadro detallado por grupos étnicos y carreras de los estudiantes matriculados en la UNIA hasta el segundo ciclo del año 2008.



UNIVERSIDAD NACIONAL INTER-UNIVERSITARIA DE LA AMAZONIA
OFICINA DE SERVICIOS ACADÉMICOS

CUADRO DETALLADO: ESTUDIANTES MATRICULADOS 2008- IESTUDIANTES
POR PUEBLO INDIGENA SEGÚN CARRERA PROFESIONAL

CARRERA PROFESIONAL	PUEBLO INDIGENA														SEMESTRE Académico	N° DE MATRICULADOS	TOTAL POR CARRERA PROF.	TOTAL ESTUDIANTES INDIGENAS	TOTAL ESTUDIANTES INDIGENA S POR CARRERA PROF.	% ESTUDIANTES INDIGENAS	% TOTAL ESTUDIANTES								
	AGUARUNA(AWAJUN)	AMAHUACA	ASHANINKA	ASHENINKA	AYMARA	BORA	CASHIBO CACATAYBO	CASHINAHUA	COCAMA COCAMILLA	ISCONAHUA	MACHIGUENGA(MATSIGUENGA)	OCAINA	PIROYINE	QUECHUA								RESIGARO	SARAYACU	SHARANAHUA	SHAWICHAYAHUITA	SHIPIBO - CONIBO	YAGUA	YANESHA	MESTIZO
EDUCACIÓN INICIAL BILINGÜE	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	14	0	1	2	2005-I	26	24	80	8.34%	20.33%	
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	6	0	0	12	2006-I	23	11				
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	4	0	0	21	2006-II	27	6				
	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	11	2007-I	27	16				
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	2007-II	25	3				
	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	16	2008-I	28	12				
EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	31	2008-II	39	8				
	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0	1	17	2005-I	26	9				
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	11	0	1	12	2006-I	29	17				
	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0	1	12	2006-II	22	10				
	6	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	8	5	4	0	7	2007-I	35	28			
	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	13	0	0	14	2007-II	31	17				
INGENIERÍA AGROFORESTAL ACUICOLA	10	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	1	9	0	2	5	2008-I	32	27				
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	15	0	0	19	2008-II	39	20				
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	10	0	2	26	2006-I	41	15				
	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	1	5	2006-II	38	17				
	2	0	5	0	0	0	1	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	5	4	0	18	2007-I	49	31				
	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	8	0	2	36	2007-II	52	16				
INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL	6	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	5	0	0	31	2008-I	50	19				
	1	0	5	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	0	3	41	2008-II	58	17				
	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	29	2006-I	34	5				
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	4	0	28	2006-II	36	8				
	2	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	3	3	0	5	2007-I	37	19				
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	10	0	0	34	2007-II	49	15				
TOTAL P. I.	48	0	28	2	1	2	8	0	7	0	7	12	32	0	0	1	32	171	5	38	564	58,81%	41,19%	395	41,19%	100,00%			

N° 4. Cuadro detallado de estudiantes matriculados por carraras hasta el segundo ciclo del año 2009.



2.4.2. SITUACION ACADÉMICA DE ESTUDIANTES HASTA FINALIZAR EL SEMESTRE 2009-II.

CARRERA PROFESIONAL	SEMESTRE DE INGRESO	M	RM	LE	TI	RU	NT	TOTAL INGRESANTES
EDUCACIÓN INICIAL BILINGÜE	2005-I	26	0	2	5	1	9	43
	2006-I	21	0	2	3	7	12	45
	2006-II	22	0	0	0	7	11	40
	2007-I	21	1	1	0	1	21	45
	2007-II	24	0	0	0	1	13	38
	2008-I	19	0	1	0	2	23	45
	2008-II	20	1	0	0	7	17	45
	2009-I	29	0	0	0	2	9	40
	2009-II	16	0	0	0	0	0	16
EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE	2005-I	27	0	0	0	7	11	45
	2006-I	27	0	3	1	4	10	45
	2006-II	20	0	2	0	4	19	45
	2007-I	32	0	0	2	2	9	45
	2007-II	23	0	0	1	1	18	43
	2008-I	27	0	0	0	2	16	45
	2008-II	22	1	0	0	1	20	44
	2009-I	36	0	0	0	1	8	45
	2009-II	23	0	0	0	2	0	25
INGENIERÍA AGROFORESTAL ACUÍCOLA	2006-I	38	0	1	0	3	18	60
	2006-II	34	1	2	0	2	21	60
	2007-I	46	0	3	0	2	9	60
	2007-II	44	0	1	0	0	15	60
	2008-I	42	0	1	0	0	17	60
	2008-II	47	0	0	0	0	13	60
	2009-I	44	0	0	0	0	16	60
	2009-II	38	1	0	0	3	0	42
	INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL	2006-I	32	1	4	1	3	19
2006-II		35	1	3	0	2	19	60
2007-I		32	1	3	0	1	23	60
2007-II		44	0	0	0	1	15	60
2008-I		40	0	1	0	2	17	60
2008-II		43	0	0	0	1	16	60
2009-I		46	0	0	0	0	14	60
2009-II		34	1	0	0	0	0	35
TOTAL ESTUDIANTES		1074	9	30	13	72	458	1656
		1113			85		458	1656

LEYENDA:

M - MATRICULADOS
TI - TRASLADO INTERNO

RM - RESERVA DE MATRICULA
RU - RETIRO DE LA UNIA

LE - LICENCIA DE ESTUDIOS
NT - NINGUN TRAMITE